

VIVÊNCIAS NO PIBID: A FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gisele Aparecida Silva Scalon Ferreira

<https://orcid.org/0009-0006-1747-1337>. E-mail: giselesf1982@gmail.com

Igor Gabriel Cramolich da Silva

<https://orcid.org/0009-0002-9839-1558>. E-mail: igor_cramolich@hotmail.com

Kerolayne Fernanda Nascimento

<https://orcid.org/0009-0001-7745-4786>. E-mail: kerolaynefernanda11.08@gmail.com

Leticia Emanuelli Rocha Valenciano

<https://orcid.org/0009-0009-6334-8905>. E-mail: lc3828207@gmail.com

Nathalia Caroline da Silva Santos

<https://orcid.org/0009-0004-9160-5220>. E-mail: n2810carol@gmail.com

Nayara Cristina Barbosa de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-4765-2316>. E-mail: nayycris@251934@gmail.com

Sarah Sanches Consoli

Acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. <https://orcid.org/0009-0009-5928-2675>. E-mail: sarah.sanches.consoli@gmail.com

Danielli Mariano Ferreira Bardelli

Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. EMEF Professora Arthuzinha de Oliveira D'Incao. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <https://orcid.org/0009-0003-6889-2818>. E-mail: danimariabardelli@gmail.com

Samira Monayari Magalhães da Silva

Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <http://lattes.cnpq.br/970477346318318>. <https://orcid.org/0000-0002-0437-1197>. E-mail: monayari.adv@gmail.com

Sandra Elias Takaki

Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <http://lattes.cnpq.br/228589951082065>. <https://orcid.org/0009-0002-8520-2914>. E-mail: sandtakaki@yahoo.com.br

Daiana Pereira Belaz

Docente. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <http://lattes.cnpq.br/2965316628065393>. <https://orcid.org/0009-0000-3015-5896>. E-mail: daianabelaz@gmail.com

Valquíria Vital Brandão de Almeida

Docente. Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau. <http://lattes.cnpq.br/5179389827648201>. <https://orcid.org/0009-0006-4098-7681>. E-mail: valquiriavitalbrandaodealmeida@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-33>

RESUMO: O presente relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas por acadêmicos do curso de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas na escola-campo EMEF Arthuzina de Oliveira D'Incao, localizada no município de Presidente Venceslau – SP. O projeto teve como objetivo aproximar os futuros professores da rotina da sala de aula e aprimorar suas habilidades pedagógicas, contribuindo para uma formação inicial mais consistente. As atividades foram desenvolvidas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por dezoito estudantes com idades entre nove e dez anos, caracterizada pela heterogeneidade dos níveis de aprendizagem e pela presença de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que exigiu adaptações metodológicas constantes. A metodologia envolveu observação participativa da rotina escolar,

FERREIRA, G.A.S.; SILVA, I.G.C.; NASCIMENTO, K.F.; VALENCIANO, L.E.R.; SANTOS, N.C.S.; OLIVEIRA, N.C.B.; CONSOLI, S.S.; BARDELLI, D.M.F.; SILVA, S.M.M.; TAKAKI, S.E.; BELAZ, D.P.; ALMEIDA, V.V.B. Vivências no PIBID: a formação docente por meio da prática pedagógica. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 3, p. 591-608, jul./set., 2026.



elaboração e aplicação de planos de aula sob orientação da professora supervisora, desenvolvimento de atividades lúdicas e realização de uma ação de contação de histórias a partir da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Os resultados evidenciaram maior participação e envolvimento dos estudantes nas propostas de caráter lúdico e interativo, bem como avanços na atenção, na expressão oral e no interesse pela leitura. Para os licenciandos, a experiência possibilitou compreender a complexidade do trabalho docente, a importância do planejamento flexível e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação docente. Leitura. Literatura infantil. Anos iniciais.

EXPERIENCES IN PIBID: TEACHER EDUCATION THROUGH PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This experience report presents the activities carried out by Pedagogy undergraduate students participating in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the partner school EMEF Arthuzina de Oliveira D'Incao, in the municipality of Presidente Venceslau, São Paulo, Brazil. The project aimed to bring prospective teachers closer to the classroom routine and to improve their pedagogical skills, contributing to a more consistent initial education. The activities were developed in a fourth-grade Elementary Education class of eighteen students aged nine and ten, characterized by heterogeneous learning levels and by the presence of students with specific educational needs, which required constant methodological adaptations. The methodology involved participatory observation of the school routine, the design and application of lesson plans under the supervising teacher's guidance, the development of playful activities, and a storytelling session based on *The Little Prince*, by Antoine de Saint-Exupéry. The results showed greater student participation and engagement in playful and interactive proposals, as well as progress in attention, oral expression and interest in reading. For the undergraduates, the experience made it possible to understand the complexity of teaching work, the importance of flexible planning, and the need for inclusive and contextualized pedagogical practices.

KEYWORDS: PIBID. Teacher education. Reading. Children's literature. Early school years.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como finalidade fortalecer a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no contexto da educação básica. O programa proporciona aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar a realidade escolar desde os primeiros anos da graduação, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, a reflexão

crítica sobre a prática docente e a construção de uma identidade profissional pautada na articulação entre teoria e prática.

A prática pedagógica constitui elemento essencial na formação docente, uma vez que possibilita ao licenciando compreender o funcionamento da escola, conhecer as especificidades do processo de ensino e aprendizagem e desenvolver estratégias metodológicas adequadas às diferentes realidades educacionais. Nesse contexto, o PIBID promove experiências significativas que aproximam os conhecimentos construídos na universidade das demandas concretas da sala de aula, contribuindo para uma formação mais sólida, crítica e comprometida com a qualidade da educação.

A escola-campo onde o projeto foi desenvolvido caracteriza-se como instituição de educação básica comprometida com a formação integral dos estudantes, atendendo alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e desenvolvendo ações voltadas para a promoção da aprendizagem, da inclusão e da participação da comunidade escolar. O ambiente escolar oferece condições favoráveis para a realização de atividades pedagógicas, permitindo aos licenciandos vivenciar diferentes situações de ensino e ampliar seus conhecimentos sobre a prática educativa.

A realização deste projeto justifica-se pela necessidade de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, ao mesmo tempo em que proporciona aos bolsistas experiências formativas fundamentais para sua atuação profissional. A participação no PIBID favorece o desenvolvimento de competências didáticas, metodológicas e reflexivas, possibilitando aos futuros professores compreender os desafios da docência e aperfeiçoar suas práticas a partir da realidade escolar.

Nesse sentido, o presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas na Etapa III do projeto pedagógico "Desenvolvimento da leitura nos anos iniciais", realizado na escola-campo EMEF Arthuzina de Oliveira D'Incao durante o período de fevereiro a junho de 2026. Busca-se apresentar as ações implementadas, as metodologias utilizadas, os resultados obtidos e as contribuições da experiência para a formação inicial dos licenciandos e para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos.

LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS

A leitura constitui prática social que ultrapassa a decodificação de sinais gráficos. Freire (2008) sustenta que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo, de modo que o ato de ler não se separa da compreensão que o sujeito constrói sobre a realidade que o cerca. Essa formulação implica reconhecer que a criança chega à escola já dotada de repertórios de interpretação, construídos em suas experiências cotidianas, e que cabe ao trabalho pedagógico ampliá-los.

Solé (1998) contribui para essa discussão ao definir a leitura como processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o leitor constrói significados a partir de seus conhecimentos prévios, de suas expectativas e dos objetivos que orientam a leitura. A autora defende que compreender um texto exige a mobilização de estratégias — antecipação, inferência, verificação — que podem e devem ser ensinadas de forma intencional, e não deixadas ao acaso. Essa perspectiva desloca o professor da posição de mero avaliador da leitura para a de mediador do processo de compreensão.

Soares (1998) acrescenta a essa reflexão a distinção entre alfabetização e letramento. Enquanto a primeira refere-se ao domínio do sistema de escrita, o segundo diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais concretas. A autora argumenta que dominar o código não garante, por si só, que o sujeito se aproprie das funções sociais da linguagem escrita, o que exige da escola a criação de situações em que ler e escrever cumpram propósitos reais.

Lerner (2002) situa esse desafio no plano institucional ao discutir a distância entre a leitura praticada fora da escola e aquela que a escola frequentemente propõe. A autora sustenta que é necessário transformar a sala de aula em uma comunidade de leitores, na qual os textos circulem com finalidades verdadeiras, e não apenas como pretexto para exercícios. Trata-se, segundo a autora, de tornar possível na escola aquilo que a leitura é na vida social.

LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO DE LEITURA

No âmbito dos anos iniciais, a literatura infantil ocupa lugar privilegiado na formação do leitor. Abramovich (1997) argumenta que ouvir histórias constitui

experiência formativa que vai além do entretenimento: possibilita à criança entrar em contato com conflitos, emoções e possibilidades de vida que ainda não experimentou, ampliando seu repertório simbólico e sua capacidade de compreender a si mesma e aos outros.

A autora destaca ainda o papel do mediador nesse processo. A forma como o adulto conduz a narrativa — o ritmo da leitura, a entonação, as pausas, o espaço criado para os comentários das crianças — interfere diretamente na qualidade da experiência literária. Não se trata, portanto, de simplesmente disponibilizar livros, mas de construir situações em que a literatura possa ser vivida coletivamente.

Essa mediação assume particular relevância quando a obra escolhida apresenta camadas de sentido que extrapolam a compreensão imediata da faixa etária. Nesses casos, cabe ao mediador estabelecer pontes entre o universo da narrativa e as referências concretas das crianças, sem esvaziar a complexidade do texto nem tampouco exigir dele uma interpretação única.

MEDIAÇÃO, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

A dimensão social da aprendizagem encontra sustentação nas contribuições de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e seu meio social. O conhecimento não se constrói isoladamente, mas na interação mediada pela linguagem e pela presença do outro. O professor e os pares atuam, nessa perspectiva, como elementos que possibilitam à criança avançar além daquilo que já realiza de forma autônoma.

A ludicidade articula-se diretamente a esse referencial. Situações de brincadeira, dramatização e jogo criam contextos em que a criança opera com significados de modo mais livre do que nas situações estritamente escolares, exercitando papéis, regras e formas de linguagem. Atividades que mobilizam o corpo, a imaginação e a interação não constituem, portanto, complemento recreativo ao trabalho pedagógico: integram as condições pelas quais a aprendizagem se efetiva nos anos iniciais.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que ensinar exige o reconhecimento do educando como sujeito da produção do conhecimento, e não como depositário de informações. A prática educativa, nessa concepção, organiza-se a partir do diálogo e da valorização daquilo que os estudantes trazem, o que pressupõe metodologias capazes de abrir espaço para sua participação efetiva.

HETEROGENEIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Salas de aula dos anos iniciais caracterizam-se pela diversidade de ritmos, trajetórias e formas de aprender. Essa heterogeneidade não constitui desvio a ser corrigido, mas condição estrutural do trabalho docente, que exige do professor a elaboração de propostas capazes de contemplar diferentes possibilidades de participação.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece, entre suas competências gerais, o exercício da empatia, do diálogo e do respeito à diversidade, orientando que os processos de ensino considerem as singularidades dos estudantes. Essa diretriz implica que a adaptação de atividades e a diversificação de estratégias sejam compreendidas como parte constitutiva do planejamento, e não como medida excepcional.

Para o licenciando em formação inicial, o contato com turmas heterogêneas cumpre função formativa específica: evidencia que o planejamento pedagógico não pode ser concebido a partir de um estudante médio idealizado, e que a flexibilidade diante do que ocorre em sala constitui competência profissional, e não improviso.

FORMAÇÃO DOCENTE E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A inserção do licenciando no cotidiano escolar durante a formação inicial encontra fundamento nas discussões sobre a natureza do saber docente. Tardif (2014) sustenta que os saberes mobilizados pelo professor não derivam exclusivamente da formação acadêmica: constituem-se também na experiência prática, no contato com os alunos e na reflexão sobre situações concretas de ensino. Trata-se de saberes plurais, construídos ao longo do tempo e marcados pelo contexto de trabalho em que se produzem.

Nessa direção, programas de iniciação à docência cumprem função formativa que a sala de aula universitária isoladamente não oferece. Pimenta (2006) argumenta que a formação do pedagogo requer articulação permanente entre fundamentos teóricos e análise de situações reais da prática educativa, de modo que o futuro professor construa uma identidade profissional fundada na reflexão, e não na reprodução de modelos observados.

O acompanhamento do professor supervisor assume, nesse arranjo, papel decisivo. É por meio da devolutiva sobre o que foi planejado e executado que a vivência prática se converte em aprendizagem profissional, evitando que a experiência se reduza à repetição de rotinas.

CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

A escola-campo EMEF Arthuzina de Oliveira D'Incao, localizada em Presidente Venceslau – SP, atende estudantes do Ensino Fundamental. A experiência foi realizada na turma do 4º ano B, composta por dezoito alunos com faixa etária entre nove e dez anos. A instituição apresenta estrutura composta por salas de aula arejadas, espaço para leitura, área de convivência e materiais didáticos variados, o que contribuiu para o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Durante o período iniciado em fevereiro de 2026, foi realizada a observação sistemática das atividades e da dinâmica da turma, permitindo conhecer a organização da sala de aula, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a interação entre a professora regente, os acadêmicos do PIBID e os estudantes.

Para a elaboração deste relato, foram adotados procedimentos que combinaram a observação participativa, a análise das atividades desenvolvidas em sala de aula e o diálogo com a professora regente, os bolsistas do PIBID e os próprios alunos. As ações ocorreram durante o horário das atividades escolares, possibilitando o contato direto com a realidade da turma e a compreensão das estratégias de ensino utilizadas.

Durante as observações, foram acompanhadas diversas atividades voltadas especialmente para as áreas de Linguagens e Matemática, com uso de materiais didáticos,

leituras individuais e compartilhadas, registros e anotações realizados pelos alunos em sala. Além disso, foram desenvolvidas atividades lúdicas pelos acadêmicos do PIBID, como quizzes educativos — com destaque para o quiz de matemática — e outras propostas planejadas de forma coletiva, visando ao fortalecimento da aprendizagem.

Os dados e as observações obtidos foram registrados e analisados, buscando relacionar os conhecimentos teóricos estudados na faculdade com a prática vivenciada no ambiente escolar, permitindo refletir sobre a importância do planejamento, da diversidade de metodologias e da parceria entre a escola e o PIBID. O Quadro 1 sintetiza o percurso metodológico desenvolvido.

Quadro 1 – Percurso metodológico da experiência

Etapa	Ação desenvolvida	Objetivo pedagógico
1	Observação e escuta das aulas	Conhecer a rotina escolar, as metodologias empregadas e as formas de interação entre docente e estudantes
2	Caracterização da turma	Identificar necessidades, potencialidades e desafios do processo de ensino e aprendizagem
3	Elaboração dos planos de aula	Planejar atividades compatíveis com a faixa etária e com os objetivos de aprendizagem previstos
4	Aplicação das atividades	Experimentar diferentes estratégias de ensino sob orientação da professora supervisora
5	Atividades lúdicas e quizzes	Favorecer a participação e o raciocínio por meio de propostas interativas
6	Contação de histórias	Promover o contato com a literatura infantil e o incentivo à leitura

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA – ETAPA III: DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

OBSERVAÇÃO E INSERÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

As atividades desenvolvidas durante a participação no PIBID ocorreram de forma gradual, possibilitando aos licenciandos uma inserção efetiva no cotidiano escolar e o desenvolvimento de experiências fundamentais para a formação docente. Desde o início das ações, buscou-se compreender a realidade da escola-campo, conhecendo sua

organização, a dinâmica da sala de aula, as características dos estudantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora supervisora.

Em um primeiro momento, foram realizadas atividades de observação e escuta das aulas. Essa etapa mostrou-se essencial para que os licenciandos pudessem compreender o funcionamento da rotina escolar, a organização do ambiente de aprendizagem, as metodologias empregadas pela professora e as formas de interação estabelecidas entre docente e estudantes. A observação também permitiu identificar as necessidades da turma, suas potencialidades e os principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

Durante esse período, foi possível perceber que a turma era bastante heterogênea, composta por estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Um aspecto que chamou a atenção dos licenciandos foi a presença expressiva de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que exigia da professora supervisora constante planejamento, adaptações metodológicas e utilização de estratégias diversificadas para garantir a participação de todos nas atividades propostas.

Essa realidade constituiu importante momento de aprendizagem para os pibidianos, pois possibilitou compreender, na prática, que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdo. O professor precisa estar preparado para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, respeitando as individualidades dos estudantes e promovendo um ambiente acolhedor, inclusivo e favorável ao desenvolvimento de todos. Assim, as observações realizadas contribuíram para ampliar a compreensão dos licenciandos acerca dos desafios presentes na educação básica e da importância da educação inclusiva no contexto escolar.

PLANEJAMENTO E REGÊNCIA DAS ATIVIDADES

Após o período inicial de observação, os licenciandos passaram a participar de maneira mais ativa das atividades desenvolvidas na escola. Ao longo dos meses, foram elaborados e aplicados diversos planos de aula, sempre com o acompanhamento e a orientação da professora supervisora. Essa etapa possibilitou aos acadêmicos colocar em

prática os conhecimentos construídos ao longo da graduação, planejando atividades compatíveis com a faixa etária dos estudantes e adequadas aos objetivos de aprendizagem previstos.

A elaboração dos planos de aula exigiu momentos de estudo, planejamento e reflexão sobre as metodologias mais adequadas para cada conteúdo. Tornou-se evidente que o planejamento docente deve considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as características da turma, os recursos disponíveis e as possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Durante a aplicação das atividades, os licenciandos tiveram a oportunidade de experimentar diferentes estratégias de ensino, observando quais despertavam maior interesse e favoreciam participação mais efetiva dos alunos. Ao longo das intervenções pedagógicas, percebeu-se que as metodologias lúdicas e interativas despertavam maior envolvimento dos estudantes. Atividades que envolviam histórias, brincadeiras, jogos, conversas e recursos visuais contribuíam para aumentar a participação da turma e tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Apesar dos resultados positivos, alguns desafios estiveram presentes durante todo o desenvolvimento do projeto. A presença de estudantes com necessidades educacionais específicas demandava constante adaptação das atividades, além de maior atenção durante sua execução. Em diversos momentos também foi possível observar episódios de dispersão, conversas paralelas e dificuldades de concentração, características comuns em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que exigiam intervenções constantes da professora e dos licenciandos para manter o foco das atividades.

Diante dessas situações, tornou-se necessário flexibilizar algumas propostas inicialmente planejadas, reorganizando atividades e adaptando recursos para garantir que todos os estudantes pudessem participar de forma efetiva. O acompanhamento da professora supervisora foi fundamental nesse processo, pois sua experiência contribuiu para orientar os licenciandos quanto às melhores estratégias para conduzir as aulas, lidar com situações inesperadas e promover um ambiente de aprendizagem mais organizado e acolhedor.

O PROJETO DE LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O projeto foi sendo construído ao longo de todo o período de atuação na escola, culminando em uma atividade de encerramento voltada ao incentivo à leitura e ao desenvolvimento da imaginação das crianças. Considerando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da capacidade de interpretação e da formação de leitores, foi organizada uma ação de contação de histórias utilizando a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Para tornar esse momento ainda mais significativo, buscou-se criar um ambiente acolhedor e envolvente para os estudantes. As crianças foram organizadas em um espaço coletivo, sentando-se no chão para acompanhar a leitura da história, o que favoreceu um momento de maior proximidade entre os licenciandos e os alunos. A disposição em roda contribuiu para estimular a atenção, a interação e a participação durante toda a atividade.

Além da leitura propriamente dita, algumas licenciandas caracterizaram-se como personagens, utilizando fantasias que despertaram ainda mais o interesse e a curiosidade das crianças. Esse recurso lúdico tornou a contação de histórias mais dinâmica e envolvente, permitindo que os estudantes se sentissem parte da narrativa e acompanhassem o desenvolvimento da história de maneira mais participativa.

Durante a leitura, observou-se que os estudantes permaneceram atentos aos acontecimentos da narrativa, demonstrando curiosidade em relação aos personagens e às mensagens transmitidas pela obra. Em diferentes momentos, realizaram comentários, responderam aos questionamentos feitos pelos licenciandos e compartilharam suas próprias interpretações sobre os acontecimentos apresentados no livro. Essas interações evidenciaram o potencial da literatura como instrumento de aprendizagem e formação humana, estimulando não apenas o desenvolvimento da leitura, mas também a reflexão, a criatividade e a expressão oral.

A escolha da obra também possibilitou trabalhar valores importantes para a formação das crianças, como amizade, respeito, empatia, responsabilidade, cuidado com o próximo e valorização das relações humanas. Ainda que alguns conceitos presentes no livro sejam complexos para estudantes dos anos iniciais, a mediação realizada pelos

licenciandos permitiu adaptar a linguagem e destacar aspectos mais próximos da realidade das crianças, favorecendo sua compreensão e participação.

A realização dessa atividade evidenciou que a leitura, quando apresentada de forma lúdica e significativa, desperta o interesse dos estudantes e contribui para o fortalecimento do hábito de ler. Além disso, demonstrou que momentos de contação de histórias constituem importantes oportunidades para desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, à imaginação, à interpretação de textos e à convivência social.

REFLEXÃO DA ETAPA

Durante toda a execução do projeto, ficou evidente a importância do planejamento pedagógico, da observação constante da turma e da flexibilidade do professor diante das diferentes situações vivenciadas em sala de aula. A prática desenvolvida no âmbito do PIBID permitiu aos licenciandos compreender que o planejamento não deve ser entendido como documento rígido, mas como instrumento que pode e deve ser ajustado de acordo com as necessidades dos estudantes e as características do contexto escolar.

A participação no programa também favoreceu o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação docente, como o trabalho em equipe, a comunicação, a capacidade de planejamento, a criatividade, a responsabilidade e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O contato direto com a realidade escolar proporcionou aprendizagens que ultrapassam os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, permitindo aos acadêmicos compreender a complexidade da profissão docente e a importância de uma formação pautada na articulação entre teoria e prática.

As experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto demonstraram que o ambiente escolar constitui espaço permanente de aprendizagem tanto para os estudantes quanto para os futuros professores. O PIBID possibilitou aos licenciandos ampliar sua visão sobre o exercício da docência, compreender os desafios cotidianos da profissão e fortalecer sua identidade como educadores comprometidos com uma educação inclusiva, humanizada e de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos evidenciaram contribuições significativas tanto para os estudantes da escola-campo quanto para a formação acadêmica dos bolsistas do PIBID.

Quanto à participação dos estudantes, observou-se que todos se envolveram na execução das atividades, ainda que alguns apresentassem dificuldade de concentração ao longo das propostas. Essa condição, associada às necessidades educacionais específicas presentes na turma, exigiu maior atenção individualizada durante a realização das tarefas e interferiu, em determinados momentos, no acompanhamento das explicações.

Com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, observou-se que a professora regente explicava os conteúdos de forma abrangente, clara e detalhada, ajustando a explicação ao nível de compreensão de cada estudante. Notou-se que a docente conhece bem cada aluno, o que lhe permite adaptar a explicação até que todos consigam compreender. A professora também questiona os alunos sobre os conteúdos explanados, com o objetivo de verificar o nível de entendimento da turma; da mesma forma, os alunos relatam experiências pessoais relacionadas ao assunto da aula e apresentam dúvidas para que sejam esclarecidas.

Essa dinâmica ilustra, na prática, o que Solé (1998) descreve como mediação da compreensão. As perguntas dirigidas à turma durante a explicação não cumpriam função exclusivamente avaliativa: funcionavam como instrumento de verificação e ajuste do próprio processo de ensino, permitindo à docente identificar em que ponto a compreensão se interrompia e retomar a exposição a partir dali.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, observou-se que as leituras realizadas pela professora no início da aula contribuem para a compreensão do conteúdo dos livros trabalhados; as atividades de Língua Portuguesa favorecem o desenvolvimento do senso crítico, permitindo aos alunos realizar a leitura e a interpretação de textos de forma autônoma; e as atividades de Matemática, com a explicação e o auxílio da docente, constroem nos alunos o conhecimento necessário para resolver problemas variados baseados em situações reais. Ele se observa em disciplinas como Ciências, História e Geografia, cujos conteúdos convergem para um objetivo comum: preparar os estudantes para enfrentar desafios do cotidiano e identificar caminhos para resolvê-los.

A prática de iniciar a aula com leitura em voz alta, observada de forma recorrente, encontra respaldo em Abramovich (1997), para quem o contato sistemático com a narrativa amplia o repertório simbólico da criança e cria disposição favorável ao trabalho com o texto escrito. Trata-se de estratégia que, embora simples em sua execução, cumpre função relevante na constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula, conforme propõe Lerner (2002).

Quanto ao interesse dos alunos pelas atividades pedagógicas, observou-se que todos demonstram preferência por uma ou mais disciplinas, havendo inclinações distintas: alguns se interessam mais por atividades de Matemática, como contas e operações; outros por Língua Portuguesa, com leitura e interpretação de texto; por Ciências, especialmente temas de biologia e anatomia do corpo humano; por História; e por Geografia, envolvendo localização, biomas e vegetação do Brasil.

Sob a perspectiva da socialização e da execução de trabalhos em grupo, observou-se que os alunos, por vezes, dispersam-se em conversas paralelas, sendo necessária a intervenção da professora para retomar a atenção à explicação dos conteúdos. Quando a docente propõe atividades do livro, orienta que os alunos que terminam primeiro auxiliem os colegas com maior dificuldade; ainda que ocorram momentos de distração, a intervenção da professora costuma ser suficiente para reconduzir o foco da turma à tarefa de colaborar com os colegas.

Essa estratégia de colaboração entre pares dialoga diretamente com a formulação de Vygotsky (1998) sobre a mediação. Ao solicitar que estudantes com maior domínio de determinada tarefa auxiliem os colegas, a docente amplia as fontes de mediação disponíveis em sala, de modo que a aprendizagem deixa de depender exclusivamente da relação entre professor e aluno e passa a ocorrer também na interação entre os próprios estudantes.

A atividade de contação de histórias produziu os efeitos mais visíveis em termos de envolvimento da turma. A permanência da atenção ao longo da narrativa, os comentários espontâneos e o compartilhamento de interpretações indicam que a organização do espaço, a caracterização das licenciandas e o formato em roda constituíram elementos determinantes da experiência. Nesse arranjo, a leitura deixou de

ser tarefa individual e silenciosa para tornar-se acontecimento coletivo, o que Freire (2008) associa à leitura que faz sentido porque se articula à experiência do leitor.

Para os licenciandos, a experiência evidenciou que o planejamento constitui hipótese de trabalho, e não roteiro fixo. As adaptações realizadas diante da dispersão da turma ou da necessidade de maior apoio a determinados estudantes não decorreram da aplicação direta de conteúdos estudados na graduação, mas da leitura das situações concretas e do acompanhamento da professora supervisora — o que corresponde ao que Tardif (2014) descreve como saberes construídos na e pela experiência.

Cabe registrar, por fim, os limites da experiência relatada. O trabalho foi desenvolvido com uma única turma, ao longo de um período delimitado, e as observações aqui apresentadas decorrem do acompanhamento realizado pelos bolsistas durante as atividades, sem aplicação de instrumentos sistemáticos de avaliação de aprendizagem. Os resultados descritos não se pretendem generalizáveis: constituem registro de uma experiência situada, cuja contribuição reside na possibilidade de inspirar práticas semelhantes em contextos análogos.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO - CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A participação no projeto permitiu aos licenciandos experimentar, em situação real, a distância que separa o planejamento idealizado da prática efetivamente possível. As adaptações exigidas pela heterogeneidade da turma evidenciaram que o plano de aula constitui instrumento de orientação, e não roteiro rígido, compreensão que dificilmente se constrói apenas pela via teórica.

A experiência contribuiu, ainda, para a construção de uma postura de observação atenta. Antes de intervir, os bolsistas foram levados a acompanhar sistematicamente a rotina da turma, o que permitiu identificar necessidades e potencialidades que não se revelariam em um contato pontual. Essa capacidade de leitura do contexto constitui competência profissional relevante e pouco exercitada em atividades exclusivamente acadêmicas.

O contato com estudantes com necessidades educacionais específicas ofereceu aos licenciandos a oportunidade de compreender a inclusão como dimensão cotidiana do trabalho docente, e não como tema abstrato. Acompanhar as estratégias adotadas pela professora supervisora para garantir a participação de todos permitiu observar, na prática, formas concretas de adaptação de atividades e de organização do espaço de aprendizagem.

Por fim, o acompanhamento sistemático da professora supervisora configurou-se como elemento formativo central. As orientações recebidas durante o planejamento e após a execução das atividades permitiram que a prática fosse submetida à análise, e não apenas repetida, aproximando a vivência do que Pimenta (2006) descreve como formação fundada na reflexão sobre situações reais.

CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a escola-campo, a presença dos bolsistas ampliou as possibilidades de atendimento individualizado em uma turma marcada pela heterogeneidade. A atuação conjunta com a professora regente permitiu maior acompanhamento dos estudantes que demandavam apoio adicional durante a realização das atividades, sem que isso implicasse interrupção do trabalho com o restante do grupo.

As atividades lúdicas desenvolvidas pelos licenciandos, como os quizzes educativos, introduziram na rotina da turma formatos de trabalho que mobilizaram a participação dos estudantes de maneira distinta daquela usualmente observada nas atividades do livro didático. Essas propostas evidenciaram possibilidades de diversificação metodológica aplicáveis a outros conteúdos e momentos do ano letivo.

A ação de contação de histórias, por sua vez, ofereceu à turma uma experiência de leitura coletiva com organização espacial e recursos distintos dos habituais. O envolvimento observado durante a atividade sugere que iniciativas dessa natureza podem contribuir para o fortalecimento do interesse pela leitura, especialmente em turmas nas quais a manutenção da atenção constitui desafio recorrente.

Cabe destacar, ainda, a dimensão de aproximação entre universidade e escola pública. A presença regular dos licenciandos na instituição estabeleceu um canal de troca entre a formação inicial e a prática docente em exercício, no qual tanto os bolsistas quanto a professora supervisora puderam compartilhar perspectivas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no âmbito do PIBID possibilitou importantes contribuições para a formação inicial docente, permitindo aos acadêmicos compreender os desafios e as possibilidades presentes no contexto escolar.

As ações desenvolvidas contribuíram para o fortalecimento da relação entre teoria e prática, além de favorecerem o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas. A observação sistemática da rotina, a elaboração e aplicação de planos de aula e a realização de atividades lúdicas constituíram um percurso formativo que permitiu aos licenciandos experimentar progressivamente diferentes dimensões do trabalho docente.

O trabalho com a literatura infantil, materializado na ação de contação de histórias, evidenciou o potencial da leitura mediada como instrumento de formação humana. A resposta da turma à atividade demonstrou que a organização intencional do espaço, o uso de recursos lúdicos e a abertura ao diálogo com as crianças constituem elementos capazes de transformar a relação dos estudantes com o texto literário.

A heterogeneidade da turma, longe de constituir obstáculo, revelou-se dimensão formativa central da experiência. Foi diante dela que os licenciandos compreenderam a necessidade de flexibilizar o planejamento, diversificar estratégias e reconhecer que a inclusão se efetiva nas decisões cotidianas do trabalho pedagógico.

Conclui-se que o projeto pedagógico alcançou seus objetivos, promovendo experiências significativas tanto para os estudantes quanto para os licenciandos envolvidos. O PIBID mostrou-se fundamental para a formação inicial dos acadêmicos, possibilitando aproximação concreta com o cotidiano escolar e contribuindo para a

construção de uma prática docente comprometida com a aprendizagem, a inclusão e a valorização da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão das bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau (FASPREV) pelo apoio institucional. Agradecem, ainda, à equipe gestora, aos professores e aos estudantes da EMEF Arthuzina de Oliveira D'Incao, cuja acolhida e participação tornaram possível a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Isolina Bresolin Vianna. São Paulo: Caminho Suave, 2015.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Submissão: maio de 2026. Aceite: junho de 2026. Publicação: agosto de 2026.