



Entre a escola e a universidade: experiências do Pibid Pedagogia

Organizadora:

Kethlen Leite de Moura-Berto



ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS
DO PIBID PEDAGOGIA

KETHLEN LEITE DE MOURA-BERTO

Entre a escola e a universidade:

EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

VOLUME ÚNICO

Kethlen Leite de Moura-Berto

Entre a escola e a universidade:

EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

1ª Edição
Volume 1
PALMAS
2026

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguen
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitora de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

Ficha técnica

Capa: Kethlen Leite de Moura-Berto

Revisão Linguística: Os autores

Revisão Técnica: Juliana Santana de Almeida

Ruhena Kelber Abrão

Diagramação: Ana Júlia Campos Vieira

DOI: 10.20873//_eduft_2026_37

Ficha catalográfica:

Copyright © 2026 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

www.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte Bloco
IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins**

W388 Entre a escola e a universidade: experiências do Pibid Pedagogia [livro digital] Volume Único / Organização: Kethlen Leite de Moura-Berto.

Palmas, TO
: EdUFT, 2026.
242 p.

ISBN nº 978-65-5390-274-9

1. Educação 2. Escola 3. Pedagogia 4. Formação 5. Inclusão; I. Moura-Berto, Kethlen Leite de. III. Entre a escola e a universidade: experiências do Pibid Pedagogia.

CDD 980.1

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Apresentação

Paulo Freire[1] nos ensina que a docência não se constitui apenas pelo domínio de conhecimentos, mas pela disposição permanente de aprender, de dialogar e de refletir sobre aquilo que fazemos. Ensinar e aprender, nessa perspectiva, são movimentos inseparáveis: enquanto se ensina, aprende-se; enquanto se aprende, transforma-se também a maneira de ensinar. É nessa relação viva entre conhecimento, experiência e reflexão que a prática educativa encontra sua dimensão humana e transformadora.

Formar professores é cuidar desses encontros. É criar condições para que o conhecimento construído na universidade encontre a vida que pulsa nas escolas; para que a teoria dialogue com a experiência; para que a pergunta encontre espaço antes da resposta. A formação docente acontece nesse movimento, nem sempre linear, entre estudar, observar, experimentar, errar, recomeçar, refletir e aprender. É nesse caminho que a práxis educativa ganha vida: quando pensar e fazer se encontram e se transformam mutuamente.

Nesse horizonte se inscreve o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Ao aproximar os estudantes das licenciaturas do cotidiano das escolas públicas desde os primeiros momentos de sua formação, o Programa permite que a docência deixe de ser apenas uma ideia e passe a ser uma experiência vivida. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 2007, o PIBID consolidou-se como uma importante política pública de formação de professores no Brasil, fortalecendo a articulação entre universidade e escola e fazendo desse encontro um território de aprendizagem.

A escola, nesse percurso, não é apenas o lugar onde se aplica aquilo que se aprendeu. É lugar de descoberta. É espaço de histórias, afetos, conflitos, saberes, sonhos e possibilidades. É onde os futuros professores encontram estudantes reais, com diferentes trajetórias e

modos de ver o mundo, e descobrem que ensinar exige conhecimento, mas também escuta; exige planejamento, mas também sensibilidade; exige segurança, mas também abertura para aprender com o inesperado.

E a universidade, quando atravessa os muros que a cercam e se dispõe a escutar a escola, também se transforma. Aprende com os professores que vivem cotidianamente os desafios da educação pública, com os estudantes que reinventam os sentidos do aprender e com as comunidades que dão significado aos territórios. Escola e universidade deixam, assim, de ocupar lugares distantes e passam a construir, juntas, novos caminhos para a formação docente.

É desse encontro que nascem as experiências reunidas nesta obra. São relatos de quem esteve na escola, caminhou por seus espaços, ouviu seus sujeitos, planejou atividades, experimentou linguagens, reinventou estratégias e descobriu, na prática, que cada turma e cada realidade exige um olhar atento e singular. Cartografia, música, cinema, jogos, cultura, identidade, ancestralidade, território e tantas outras possibilidades pedagógicas tornam-se caminhos para aproximar o conhecimento da vida e fazer da aprendizagem uma experiência mais significativa.

Há, em cada relato, algo que ultrapassa a atividade realizada. Há o desejo de ensinar e a descoberta de que, ao ensinar, também se aprende. Há o planejamento que precisou ser revisto, a estratégia que precisou ser reinventada, a pergunta inesperada que abriu novos caminhos. Há, sobretudo, a formação de sujeitos que começam a reconhecer a docência não apenas como profissão, mas como compromisso humano e social.

Essa dimensão ganha um significado especial na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Uma universidade pública não existe apartada da sociedade. Ela pertence aos territórios onde está presente e assume, diante deles, a responsabilidade de produzir conhecimento,

formar pessoas e contribuir para a transformação da realidade. No Tocantins, estado marcado pela diversidade de povos, culturas, paisagens e modos de vida e situado em uma região de encontro do Cerrado com a Amazônia, formar professores significa também reconhecer os territórios, suas histórias, seus saberes e suas singularidades.

Por isso, a presença da UFT nas escolas públicas, por meio do PIBID, é mais que uma parceria institucional. É expressão do seu compromisso com a educação pública, com a formação de professores e com as políticas educacionais do território tocantinense. É reconhecer que a escola tem muito a ensinar à universidade e que a universidade pode contribuir para que novos sonhos e possibilidades encontrem lugar na escola.

Esta coleção nasce desse compromisso. Cada volume guarda um pouco dos lugares onde foi construído, das pessoas que dele participaram e das experiências que deram sentido ao caminho percorrido. São memórias de formação, mas também registros de uma educação que acontece todos os dias, muitas vezes silenciosamente, nas salas de aula, nos corredores das escolas, nas conversas, nos planejamentos e nos encontros.

Ao tornar públicas essas experiências, a UFT reafirma que a formação de professores se faz com diálogo, presença e compromisso. Reafirma que a escola pública é espaço de conhecimento, de criação e de transformação. E reafirma que ensinar é também aprender a olhar o mundo com mais atenção e a acreditar que, por meio da educação, outros mundos podem ser possíveis.

Que estas páginas sejam, portanto, mais do que um registro. Que sejam memória e convite. Memória dos caminhos percorridos e convite para que outros caminhos sejam experimentados. Que inspirem novos encontros entre universidade e escola, entre professores e estudantes, entre conhecimento e vida. E que cada experiência aqui compartilhada

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

nos lembre de que educar é, antes de tudo, um gesto de presença, de esperança e de compromisso com o outro e com território.

Palmas (TO), agosto de 2026.

Profa. Dra. Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito
Coordenadora de Programas Especiais em Educação – CPEE/UFT

Prof. Dr. Robson Vila Nova Lopes
Diretor de Políticas em Educação – DPE/UFT

Profa. Dra. Valdirene Gomes dos Santos de Jesus
Pró-Reitora de Graduação – PROGRAD/UFT

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

Prefácio

Entre a escola e a universidade: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA é uma obra que nasce da vivência, da reflexão e do compromisso coletivo com a formação de professores e com a defesa da educação pública. Os textos reunidos nesta coletânea foram produzidos a partir das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema, e expressam os movimentos formativos construídos entre universidade, escola e sujeitos da Educação Básica.

O título da obra representa mais do que um espaço físico ou institucional. “Entre a escola e a universidade” simboliza o lugar onde a formação docente efetivamente acontece: no encontro entre teoria e prática, entre estudo e intervenção pedagógica, entre reflexão acadêmica e realidade escolar. É nesse movimento de aproximação que os licenciandos passam a compreender a docência não apenas como execução de atividades, mas como prática intencional, ética, política e humanizadora.

Ao longo da formação inicial, um dos maiores desafios enfrentados pelos futuros professores consiste justamente em compreender que o trabalho pedagógico não pode ser reduzido à improvisação, à reprodução de atividades prontas ou à simples ocupação do tempo escolar. A prática docente exige planejamento, mediação, conhecimento teórico, observação da realidade concreta dos estudantes e compreensão dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem. Nesse sentido, o PIBID assume papel fundamental ao possibilitar a inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos da graduação, favorecendo experiências concretas de observação, regência, planejamento, acompanhamento pedagógico e reflexão sobre a prática.

A presente obra evidencia que a formação de professores se constrói no movimento permanente entre ação e reflexão. Cada capítulo demonstra que a intencionalidade pedagógica constitui

elemento central do trabalho docente, uma vez que ensinar implica organizar conscientemente condições para que as crianças se apropriem da cultura, do conhecimento científico, da linguagem, da leitura, da matemática, da arte, das múltiplas formas de expressão e das relações humanas. Assim, as experiências apresentadas não se limitam à descrição de atividades realizadas no contexto escolar; elas revelam processos de análise, estudo, planejamento e compreensão da prática educativa à luz de referenciais teóricos comprometidos com uma educação crítica e emancipadora.

Os capítulos abordam diferentes dimensões da formação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ensino de Ciências, a literatura infantil, a ludicidade, a alfabetização, o letramento matemático, o desenho infantil, a inclusão escolar, o ensino de Libras, a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança aparecem como eixos estruturantes das experiências vivenciadas pelas pibidianas, supervisoras e docente orientadora.

Ao discutir o ensino de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a obra evidencia a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade das crianças. Nas discussões sobre literatura infantil, brincadeira e jogos de papéis sociais, reafirma-se a compreensão da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano, em que a mediação pedagógica possui papel decisivo na apropriação cultural e na constituição das funções psicológicas superiores.

As reflexões sobre ludicidade e alfabetização demonstram que brincar, jogar e interagir não representam momentos secundários no processo educativo, mas constituem importantes instrumentos de mediação pedagógica quando organizados de forma intencional. O mesmo ocorre nos capítulos que abordam o letramento matemático e o desenvolvimento do pensamento lógico, evidenciando que o ensino exige planejamento consciente e estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem significativa.

A obra também traz importantes discussões sobre inclusão e diversidade, especialmente ao problematizar o ensino de Libras e os desafios enfrentados por estudantes surdos nos espaços escolares. Tais reflexões reafirmam a necessidade de uma formação docente comprometida com práticas inclusivas, com o direito à aprendizagem e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Outro aspecto central presente nesta coletânea refere-se à valorização da relação entre universidade e escola. Historicamente, a formação docente no Brasil foi marcada pela fragmentação entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas da Educação Básica. O PIBID contribui para romper essa lógica ao fortalecer a parceria entre instituições formadoras e escolas públicas, possibilitando que os licenciandos compreendam a complexidade do trabalho docente a partir da realidade concreta das práticas escolares.

Nesse processo, a presença das professoras supervisoras assume importância fundamental. A supervisão no PIBID ultrapassa o acompanhamento técnico das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos e se constitui como espaço de diálogo, acolhimento, orientação e construção coletiva de saberes pedagógicos. As experiências relatadas nesta obra evidenciam que a formação docente é resultado de relações colaborativas entre universidade, escola, professores em exercício e licenciandos.

Além disso, esta coletânea também reafirma o papel social da universidade pública na formação de professores comprometidos com a transformação da realidade educacional. Em tempos marcados pela desvalorização da docência, pela precarização do trabalho educativo e pelo avanço de perspectivas pragmáticas e tecnicistas sobre o ensino, defender programas como o PIBID significa defender uma formação humana, crítica e socialmente referenciada.

As experiências apresentadas ao longo dos capítulos demonstram que o trabalho pedagógico exige estudo, fundamentação teórica, sensibilidade, planejamento e compromisso ético com o desenvolvimento das crianças. Mais do que ensinar conteúdos, a

docência envolve a mediação da relação da criança com o mundo, com a cultura, com o conhecimento e com os outros sujeitos.

Dessa forma, Entre a escola e a universidade: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA constitui não apenas um registro das ações desenvolvidas no programa, mas também um testemunho da potência formativa construída no encontro entre universidade e escola pública. Cada capítulo expressa aprendizagens, desafios, descobertas e processos formativos que marcam profundamente a constituição da identidade docente das pibidianas envolvidas.

Esperamos que esta obra contribua para ampliar as reflexões sobre formação de professores, intencionalidade pedagógica e práticas educativas na Educação Básica, reafirmando a importância do PIBID como política pública essencial para a valorização da docência e para o fortalecimento da educação pública brasileira.

Profa. Dra. Kethlen Leite de Moura-Berto

Sumário

Capítulo 1	17
Ensino de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental: análise didático-pedagógica de uma experiência sobre higiene pessoal no Pibid	
Kamyla Cristina de Sousa Santos	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 2	41
Ensino de Libras no Pibid: enfrentando a exclusão de um estudante surdo	
Emilly de Sousa Amaral	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 3	54
Pibid e Educação Infantil: a literatura infantil como mediação da apropriação cultural	
Alaíze Vieira Barbosa	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 4	71
Pibid e Educação Infantil: o trabalho pedagógico na formação inicial docente	
Gislayne Dantas de Oliveira	
Keslen Suianne Pereira dos Santos	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 5	84
Jogos de papéis sociais no desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Cleide Diamantino Lopes	
Capítulo 6	109
A ludicidade nas regências do PIBID: jogos e brincadeiras como mediação da prática pedagógica	
Aline José Rodrigues	
Rosyana Rodrigues Carvalho	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 7	120
O desenho infantil como linguagem de expressão e desenvolvimento: reflexões a partir das experiências no Pibid	
Rosângela Santos Andrade	
Jackeline Nazaré Silva	
Kethlen Leite de Moura-Berto	

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

Capítulo 8	136
Vivências pedagógicas no Pibid: caminhos entre observação e regência	
Daniele Rodrigues das Missões	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 9	149
Mediação, Ludicidade e Desenvolvimento do Pensamento Matemático: uma experiência do Pibid Pedagogia	
Gabriela Capistano Reis	
Thaynnara Alves da Silva	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 10	162
Formação Docente em Movimento: aprendizagens construídas no Pibid Pedagogia	
Ângela Rodrigues Barbosa	
Jéssica Correa Tocantins	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 11	175
Mediação pedagógica e Letramento matemático no Pibid: contribuições histórico-culturais para a aprendizagem nos anos iniciais	
Claudiane Pereira Mota	
Marivone Reis Cavalcante	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 12	187
O lugar do brincar na Educação Infantil: contribuições do Pibid para a análise da BNCC e das DCNEI sob a perspectiva histórico-cultural	
Lourdes Maria Resende Ribeiro	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 13	206
A ludicidade como estratégia pedagógica na alfabetização: experiências no Pibid	
Layanna Santos Caetano	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Capítulo 14	221
A supervisão no PIBID e as práticas de leitura compartilhada: reflexões sobre atitudes responsivas no Ensino Fundamental I	
Carla Alessandra Paula da Silva	
Kethlen Leite de Moura-Berto	
Sobre os organizadores	238
Sobre os autores	239

Capítulo 1

Ensino de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental: análise didático-pedagógica de uma experiência sobre higiene pessoal no Pibid

Kamyla Cristina de Sousa Santos
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A organização do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um elemento estruturante para a promoção do desenvolvimento psíquico infantil, especialmente no que concerne à constituição das funções psicológicas superiores. Nessa direção, a intencionalidade pedagógica na seleção e no uso de recursos didático-pedagógicos configura-se como mediação central no processo de ensino e aprendizagem, potencializando a apropriação de conhecimentos, em particular no ensino de Ciências. Ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, a presente pesquisa analisa de que modo recursos didático-pedagógicos, enquanto instrumentos de mediação simbólica, contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

A Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a importância das interações sociais e do meio na formação do indivíduo, destacando a mediação como um fator determinante para o aprendizado. Assim, compreender o impacto da organização do ensino e da utilização de materiais didáticos no ensino de ciências torna-se fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas ao desenvolvimento dos estudantes que estão inseridos no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar como a organização do ensino por meio

de recursos didático-pedagógicos da área de Ciências contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Os objetivos específicos desdobram essa análise ao: (i) explicitar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano; (ii) problematizar a organização do ensino e o uso intencional de recursos didático-pedagógicos como mediações que qualificam a aprendizagem em Ciências; e (iii) descrever e analisar uma experiência didático-pedagógica sobre higiene pessoal, articulando-a ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Nessa direção, o problema de pesquisa formula-se nos seguintes termos: de que modo os recursos didático-pedagógicos mobilizados no ensino de Ciências, no 1º ano do Ensino Fundamental, contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à luz da Psicologia Histórico-Cultural? A investigação dessa questão mostra-se pertinente para o refinamento das estratégias de ensino na área, ao mesmo tempo em que reafirma o papel do docente como mediador qualificado dos processos de apropriação do conhecimento científico.

A justificativa desta investigação fundamenta-se na necessidade de compreender e qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia, com ênfase no ensino de Ciências, área que desempenha papel estratégico na constituição da curiosidade, da capacidade investigativa e do pensamento crítico das crianças. Ademais, o estudo insere-se no contexto formativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), configurando-se como espaço privilegiado de análise da prática docente em situação real, bem como de problematização das estratégias didáticas mobilizadas nesse processo.

A fundamentação teórica ancora-se na Psicologia Histórico-Cultural, articulada a produções contemporâneas sobre ensino de Ciências e mediação didática. Desse modo, o percurso

metodológico adotado favorece a construção de uma compreensão ampliada e teoricamente sustentada acerca do papel dos recursos didático-pedagógicos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psíquico de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Organização do ensino e recursos didáticos como instrumentos na aprendizagem de Ciências

A organização do ensino constitui uma dimensão estruturante do trabalho pedagógico, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se consolidam as bases do desenvolvimento intelectual e da relação dos estudantes com o conhecimento científico (Libâneo, 2006). Nessa perspectiva, a forma como o ensino é planejado, sistematizado e mediado pelo professor ultrapassa a dimensão operacional, assumindo centralidade na constituição de condições efetivas para a aprendizagem (Libâneo, 2006). Assim, a organização do ensino desempenha um papel fundamental no processo educativo, ao incidir diretamente na formação do sujeito, possibilitando a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (Saviani, 2018).

No âmbito do ensino de Ciências, essa organização torna-se ainda mais relevante, uma vez que envolve a mediação de conceitos que exigem articulação entre experiências concretas, linguagem e pensamento. É nesse contexto que os recursos didáticos ganham destaque, não como elementos acessórios, mas como instrumentos de mediação que qualificam a ação pedagógica, favorecendo a interação dos estudantes com os objetos de conhecimento (Rodrigues; Silva; Silva, 2021). À luz da perspectiva histórico-cultural, tais recursos, quando intencionalmente selecionados e integrados ao planejamento didático, potencializam processos de significação, contribuindo para a internalização de conceitos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a organização do ensino e o uso de recursos didáticos são elementos indissociáveis na aprendizagem de Ciências no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como o papel do professor como mediador e a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria, intencionalidade e realidade concreta dos estudantes.

O ensino somente se realiza e merece este nome se ele for eficaz, ou seja, se o aluno aprende. O trabalho do professor deve ser todo direcionado para a aprendizagem de seus alunos, não existindo um trabalho de ensino se os alunos não aprendem. Precisamos estar conscientes de que a ação do professor durante o ensino é a responsável pela ação dos alunos na classe, realizando sua aprendizagem. O ensino deve potencializar a aprendizagem. A unidade ensino/aprendizagem precisa ser entendida como dois lados de uma mesma moeda, duas faces de uma mesma aula. (Carvalho, 1997, p. 153).

Em outras palavras, não há ensino propriamente dito sem a efetiva apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos que são trabalhados no ambiente escolar formal. Por isso, a ação docente deve ser intencionalmente orientada para que a aprendizagem de fato aconteça, uma vez que é a mediação organizada e realizada pelo professor, que direciona e potencializa a atividade dos alunos em sala de aula. Portanto, a unidade ensino-aprendizagem não pode ser compreendida como instancias dissociadas, mas como dimensões indissociáveis de um mesmo processo pedagógico (Carvalho, 1997).

Ao enfatizar essa unidade, Carvalho (1997) destaca que a eficácia do ensino está diretamente vinculada à aprendizagem dos sujeitos, o que exige do professor mais do que a mera transmissão de conteúdos. Implica reconhecer o estudante como um sujeito histórico e social, cuja formação se dá nas relações que estabelece com o outro e com a cultura, cabendo à mediação pedagógica papel central nesse processo.

Nessa mesma direção, Vygotsky (2001) compreende a aprendizagem como um processo essencialmente social, que se constitui por meio das interações entre o sujeito e o meio sociocultural. Entre seus conceitos centrais, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como o espaço potencial de desenvolvimento em que a criança, com o auxílio de um outro mais experiente, é capaz

de realizar tarefas que ainda não conseguiria executar de forma autônoma. Desse modo, a aprendizagem orientada e mediada precede e impulsiona o desenvolvimento, reafirmando o papel do ensino como elemento propulsor do desenvolvimento psíquico.

Como afirma Vygotsky (2001) uma organização adequada da aprendizagem conduz ao desenvolvimento psíquico dos sujeitos, pois ativa processos internos que não se desencadeariam espontaneamente. Desse modo, a aprendizagem configura-se como um momento intrinsecamente necessário e universal para a constituição, na criança, de funções psicológicas superiores; não naturais, mas historicamente produzidas no âmbito das relações sociais.

Para que a organização do ensino se efetive, o professor, na condição de mediador, deve considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), planejando situações didáticas que desafiem as capacidades atuais das crianças e promovam avanços em seu desenvolvimento (Vygotsky, 2001). Tal movimento pressupõe o conhecimento das trajetórias dos estudantes, de seus saberes prévios e de suas formas de interação com o conhecimento. Nesse contexto, cabe ao professor selecionar, adaptar ou produzir instrumentos e ferramentas culturais que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a progressiva autonomia dos alunos.

Alcançar a ZDP implica, portanto, uma ação pedagógica intencional, orientada por objetivos claros, planejamento consistente e um olhar coletivo, nas quais o estudante se constitui como sujeito ativo do processo de aprendizagem (Rodrigues; Silva; Silva, 2021). A intencionalidade pedagógica, nesse sentido, não se restringe à definição de conteúdos, mas envolve a articulação entre estratégias, metodologias e recursos didáticos capazes de sustentar processos significativos de aprendizagem. Assim, o professor assume papel central na organização do ensino, sendo responsável por criar condições que estimulem o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, considerando seus níveis reais e potenciais de aprendizagem (Rodrigues; Silva; Silva, 2021).

Nesse cenário, os recursos didático-pedagógicos desempenham função decisiva. Mais do que elementos acessórios, constituem-se como componentes do ambiente educativo que potencializam a aprendizagem ao favorecer a experimentação, a simulação, a observação e a problematização. Conforme Santos e Belmino (2013), tudo aquilo que integra o contexto de ensino pode converter-se em recurso didático, desde que mobilizado de forma intencional e articulada aos objetivos pedagógicos. O uso de diferentes linguagens, como: imagens, sons e objetos concretos amplia as possibilidades de compreensão, análise e interpretação por parte dos estudantes.

Dessa forma, os recursos didático-pedagógicos configuram-se como instrumentos de mediação que qualificam a relação entre o sujeito e o conhecimento, tornando o processo educativo mais dinâmico, interativo e significativo. Sua seleção e utilização, quando orientadas por fundamentos teóricos consistentes e por uma prática pedagógica intencional, contribuem decisivamente para a internalização de conceitos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A Psicologia Histórico-Cultural sustenta que a aprendizagem se constitui por meio da mediação social, isto é, das interações do sujeito com o outro e com os instrumentos culturais historicamente produzidos, os quais possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007).

A potencialidade dos recursos didáticos reside, portanto, em sua capacidade de qualificar o ambiente educativo, convertendo-o em um espaço mais dinâmico, interativo e significativo (Rodrigues; Silva; Silva, 2021). No ensino de Ciências, em particular, o uso de materiais manipuláveis, experimentos, jogos educativos e recursos audiovisuais contribui para despertar o interesse dos estudantes e promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. Conforme Santos e Belmino (2013), a experimentação configura-se como um elemento estruturante nesse campo, uma vez que possibilita a observação sistemática, a formulação e o teste de hipóteses, bem como

o desenvolvimento de atitudes investigativas. Nesse processo, conceitos inicialmente abstratos adquirem concretude, favorecendo sua apropriação pelos alunos.

Ao manipular materiais, os estudantes não se limitam à observação passiva, mas passam a vivenciar e experimentar práticas próprias da atividade científica, estabelecendo relações entre o conhecimento empírico e o conhecimento sistematizado. Nesse movimento, a aprendizagem deixa de assumir um caráter mecânico ou meramente memorístico, configurando-se como um processo significativo, no qual os sujeitos são mobilizados a compreender a realidade social em que estão inseridos (Rodrigues; Angotti, 2023).

A diversidade de estratégias contribui para a construção de um ensino mais inclusivo, na medida em que reconhece e valoriza as singularidades dos estudantes. Enquanto alguns aprendizes se apropriam com maior facilidade por meio da linguagem escrita, outros respondem de forma mais significativa a estímulos visuais ou à experimentação prática. Desse modo, a diversificação dos recursos didáticos favorece a equidade no processo educativo, ao ampliar as possibilidades de acesso e compreensão dos conteúdos.

Entretanto, a realidade de muitas salas de aula ainda revela a predominância de um modelo de ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na participação restrita dos alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano, o ensino de Ciências frequentemente se apoia em recursos convencionais como quadro, giz e atividades escritas, o que pode limitar a participação ativa dos estudantes e comprometer a construção de significados mais elaborados. Considerando que a curiosidade e a ludicidade são dimensões constitutivas do desenvolvimento infantil, a ausência de estratégias dinâmicas tende a impactar negativamente a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível ressignificar as práticas pedagógicas, com a incorporação de estratégias que valorizem os recursos didáticos como mediadores da aprendizagem. A

utilização de materiais concretos, atividades experimentais e propostas interativas potencializa não apenas a apropriação do conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória e pensamento lógico (Vygotsky, 2007). Nessa perspectiva, a mediação pedagógica orientada pela Psicologia Histórico-Cultural favorece a participação ativa dos estudantes, possibilitando avanços progressivos na compreensão da realidade.

No ensino de Ciências e Biologia, é recorrente a dificuldade de engajamento dos alunos, muitas vezes associada à complexidade conceitual e terminológica dessas áreas. Tal condição exige do professor a realização de uma didática qualificada, aliada ao uso diversificado de estratégias e recursos pedagógicos. Nesse sentido, o emprego de jogos, recursos audiovisuais, oficinas orientadas, atividades experimentais e saídas de campo amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos, ao favorecer a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa (Nicola; Paniz, 2016).

Conforme destacam Nicola e Paniz (2017), a utilização de jogos no ensino contribui para o desenvolvimento de habilidades como tomada de decisão, respeito às regras e trabalho em grupo, além de favorecer a motivação dos estudantes. Tais práticas, ao integrarem dimensões cognitivas, sociais e afetivas, qualificam o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e participativo.

Entretanto, a eficácia desses recursos está intrinsecamente vinculada à intencionalidade pedagógica e à qualidade da mediação docente. Conforme assinalam Santos e Belmino (2013), qualquer elemento do ambiente escolar pode converter-se em recurso didático, desde que sua utilização esteja orientada por objetivos claros e articulada ao planejamento pedagógico. Isso implica que o professor não apenas selecione adequadamente os recursos, mas também os integre de forma coerente às estratégias de ensino e às necessidades formativas dos estudantes. A utilização descontextualizada ou

meramente instrumental desses recursos tende a esvaziar seu potencial formativo, reduzindo-os a elementos acessórios, sem impacto significativo na aprendizagem.

Nesse contexto, a formação inicial docente assume papel decisivo, uma vez que a apropriação teórico-metodológica acerca da função mediadora dos recursos didáticos condiciona sua utilização pedagógica. De acordo com Libâneo (2006), o professor que compreende o ensino como prática intencional e mediada é capaz de reorganizar o espaço da sala de aula, promovendo situações de aprendizagem mais significativas. Por outro lado, a ausência de formação adequada pode levar a um uso mecânico e limitado dos recursos, comprometendo seu potencial educativo.

O ensino de Ciências configura-se como um campo estratégico para a atuação docente, na medida em que possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas, sociais e investigativas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a incorporação de estratégias lúdicas, como o uso de jogos, revela-se particularmente relevante. Conforme destacam Nicola e Paniz (2017), tais recursos favorecem o desenvolvimento de competências como a tomada de decisão, o respeito às regras e o trabalho colaborativo, ao mesmo tempo em que ampliam a motivação dos estudantes e qualificam a compreensão dos conteúdos. Assim, ao articular ludicidade e intencionalidade pedagógica, o ensino de Ciências pode tornar-se mais significativo e participativo.

A escola, por sua vez, constitui-se como espaço privilegiado de formação humana e de humanização dos sujeitos. Enquanto instituição social historicamente construída, organiza condições para a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, desempenhando papel fundamental na constituição do desenvolvimento psíquico. Nesse processo, os recursos didático-pedagógicos incluindo jogos e outras estratégias mediadoras assumem função relevante, ao potencializar a relação entre o sujeito e

o conhecimento, contribuindo tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a formação integral dos estudantes.

À luz do exposto, evidencia-se que a organização do ensino, articulada ao uso intencional de recursos didático-pedagógicos, constitui elemento decisivo para a promoção de aprendizagens significativas no ensino de Ciências, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ancorada na perspectiva histórico-cultural, tal compreensão reafirma o papel do professor como mediador qualificado, responsável por criar condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos e avancem em seu desenvolvimento psíquico. Nessa direção, a integração entre planejamento didático, mediação pedagógica e utilização de instrumentos culturais revela-se fundamental para a construção de práticas educativas mais dinâmicas, inclusivas e formativas.

A partir desse referencial, a seção seguinte apresentará o cenário empírico da investigação, caracterizando o espaço escolar, os participantes envolvidos e o percurso da intervenção realizada, de modo a explicitar como os pressupostos teóricos aqui discutidos se materializam na prática pedagógica.

Contextos, sujeitos e desenvolvimento da experiência pedagógica

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Pibid, vinculado ao subprojeto núcleo Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema. Do ponto de vista metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, conforme delineado por Gil (2019), uma vez que se busca compreender o fenômeno em sua complexidade, a partir da interpretação das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas no contexto escolar. Em consonância com Marconi e Lakatos (2017), essa abordagem possibilita a apreensão de significados, experiências e processos, sendo especialmente pertinente para a análise da mediação pedagógica no ensino de Ciências. O estudo possui caráter exploratório e descritivo, ao investigar e relatar as contribuições dos

recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A mediação pedagógica foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Noleto, situada no município de Miracema do Tocantins. O contexto de aplicação corresponde a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino, composta por aproximadamente 20 a 25 estudantes, com faixa etária entre 6 e 7 anos. O contexto escolar é marcado pela diversidade sociocultural, o que demanda práticas pedagógicas sensíveis às diferentes trajetórias e condições de vida dos alunos.

A intervenção pedagógica foi precedida pela elaboração de um planejamento didático fundamentado na perspectiva histórico-cultural, especialmente no que se refere à mediação pedagógica, à centralidade da interação social e ao papel dos instrumentos culturais na aprendizagem (Veronezi; Damasceno; Fernandes, 2005). A escolha do tema “higiene pessoal” não se deu de forma aleatória, mas emergiu a partir da escuta atenta das falas dos estudantes durante momentos iniciais de observação e interação em sala de aula.

Nesse processo, identificou-se que parte significativa dos alunos relatava não possuir rotinas sistemáticas de higiene bucal no ambiente familiar, o que evidenciou a necessidade de intervenção pedagógica voltada à construção de conhecimentos e hábitos relacionados ao cuidado com o corpo.

A partir desse diagnóstico, estruturou-se uma sequência didática que teve início com uma atividade de levantamento dos conhecimentos prévios, por meio de diálogo orientado, no qual os estudantes foram incentivados a expressar suas experiências e percepções sobre o tema (Libâneo, 2006). As contribuições foram registradas no quadro, permitindo a pibidiana identificar elementos da zona de desenvolvimento real (ZDR) e orientar as intervenções subsequentes.

Na continuidade, foram desenvolvidas atividades mediadas por recursos didático-pedagógicos confeccionados com materiais recicláveis, como caixas de papelão, jornais e papéis reutilizados.

Destaca-se a construção da “Caixa Misteriosa” ou “Caixa Surpresa”, recurso lúdico que continha objetos relacionados à higiene pessoal (escova de dentes, creme dental, sabonete, toalha, fio dental, entre outros). A utilização desses materiais como instrumentos culturais possibilitou a mediação concreta dos conceitos, favorecendo a aprendizagem significativa por meio da manipulação, da experimentação e da interação (Santos; Belmino, 2013).

As estratégias pedagógicas adotadas privilegiaram a participação ativa dos estudantes, o diálogo, a problematização e a mediação intencional da pibidiana, buscando promover avanços no desenvolvimento cognitivo e na internalização de novos conhecimentos. O uso de recursos concretos e lúdicos mostrou-se fundamental para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, contribuindo para a construção de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Santos; Belmino, 2013).

A produção de dados ocorreu por meio de observação participante, registros no pibidiário, anotações reflexivas sobre a prática docente baseada em autores como Vygotsky (2007), Rodrigues e Angotti (2023), Pimenta e Lima (2022) e, quando possível, registros fotográficos das atividades. Esses instrumentos permitiram a sistematização das experiências e a análise das interações estabelecidas no contexto da intervenção.

Assim, o percurso metodológico adotado favorece a compreensão, de forma situada e teoricamente fundamentada, do papel dos recursos didático-pedagógicos na aprendizagem e no desenvolvimento psíquico dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Mediação didático-pedagógico no ensino de higiene pessoal no 1º ano: análise de uma experiência no Pibid à luz da Psicologia Histórico-Cultural

A intervenção teve como finalidade promover a aprendizagem dos estudantes por meio de uma abordagem didática ancorada na perspectiva histórico-cultural, enfatizando o papel do contexto social e cultural na construção do conhecimento. Nessa direção, Vygotsky (2007) sustenta que a aprendizagem não pode ser dissociada do ambiente histórico-social em que o sujeito está inserido, uma vez que as interações sociais e o acesso aos instrumentos culturais constituem condições fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a internalização de conceitos.

Os conteúdos trabalhados com os estudantes, como “cuidando da alimentação”, “saúde bucal” e “desperdício de água”, apresentam elevada relevância formativa, na medida em que contribuem para a construção de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento de uma consciência voltada à sustentabilidade. A abordagem dessas temáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental favorece não apenas a apropriação de conhecimentos científicos, mas também a formação de valores e atitudes essenciais à vida em sociedade.

A intervenção teve início com uma conversa introdutória sobre o tema “higiene pessoal”, com o objetivo de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes. Por meio de um diálogo participativo, os alunos foram incentivados a compartilhar suas experiências, que foram sistematizadas no quadro. Conforme destacam Rodrigues, Silva e Silva (2021), o papel mediador do professor é determinante nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a qualificação da prática pedagógica.

Com vistas a tornar a aula mais dinâmica e significativa, foram confeccionados materiais didáticos a partir de recursos recicláveis, evidenciando possibilidades de reaproveitamento no contexto educativo. Entre os materiais utilizados, destacam-se caixas de papelão, jornais e livros descartados, empregados na construção da “Caixa Misteriosa”, recurso lúdico que despertou o interesse e a curiosidade dos estudantes.

No desenvolvimento da atividade, foi apresentada a “Caixa Surpresa”, contendo objetos relacionados à higiene pessoal, como xampu, escova de cabelo, cotonete, escova de dentes, creme dental, fio dental, sabonete, esponja de banho, cortador de unhas e toalha. Esses elementos foram mobilizados como instrumentos culturais, favorecendo a mediação no processo de internalização dos conceitos. As pibidianas incentivaram a manipulação direta dos materiais, possibilitando a apropriação de instrumentos e signos, conforme Vygotsky (2007), ao mesmo tempo em que reforçaram a importância dos cuidados com o corpo e estimularam a construção de hábitos saudáveis desde a infância.

Ademais, a experiência evidenciou o papel central do professor como mediador do conhecimento, responsável por organizar situações didáticas que promovam a interação, mobilizem a curiosidade e assegurem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nessa etapa, observou-se elevado nível de engajamento dos alunos, que manifestaram interesse pelo conteúdo da Caixa Surpresa. Expressões como “Será que hoje teremos brincadeiras?”, “O que a professora está escondendo?” e “Vamos poder pegar?” indicaram envolvimento efetivo com a proposta. Antes da apresentação dos objetos, os estudantes foram instigados a retomar o conteúdo previamente discutido e a formular hipóteses a partir da problematização sobre o que poderia estar contido na caixa, considerando o tema abordado.

Essa estratégia favoreceu a mobilização da imaginação e a elaboração de inferências, com respostas diversificadas e coerentes com o conteúdo, incluindo referências a itens como chuveiro, sabão e escova. O processo de antecipação mostrou-se relevante para o desenvolvimento do pensamento, ao estimular a formulação de hipóteses, o engajamento cognitivo e a participação ativa.

Durante a interação com os objetos, os estudantes ampliaram seu repertório sobre higiene pessoal e mobilizaram funções psicológicas

superiores, como atenção, memória e linguagem. Tais processos, fundamentais ao desenvolvimento infantil, estão diretamente relacionados às interações sociais, conforme apontam Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005), ao destacarem que essas funções se constituem por meio da mediação social. Desse modo, a atividade reafirma a centralidade da mediação pedagógica e das interações sociais na aprendizagem, em consonância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Na sequência, cada estudante foi convidado a retirar um objeto da Caixa Surpresa, nomeá-lo e refletir sobre sua função no cuidado com o corpo. Essa etapa favoreceu o desenvolvimento da linguagem e a construção coletiva do conhecimento, uma vez que os alunos compartilharam compreensões e experiências relacionadas às práticas de higiene.

Ao final, retomaram-se as hipóteses formuladas inicialmente, estabelecendo-se um confronto entre as ideias levantadas e os objetos efetivamente presentes na caixa. Esse procedimento possibilitou a sistematização dos conhecimentos construídos, consolidando a aprendizagem e ampliando a reflexão sobre a importância dos hábitos de higiene pessoal.

A utilização da Caixa Surpresa, no âmbito dessa proposta, orientou-se por uma intencionalidade pedagógica voltada à promoção de experiências de aprendizagem significativas por meio de uma atividade dinâmica e interativa. A adoção desse recurso buscou integrar estratégias lúdicas capazes de qualificar o processo de ensino, estimular a criatividade e ampliar as formas de expressão dos estudantes, favorecendo a construção ativa do conhecimento.

A manipulação de objetos relacionados à higiene pessoal aproximou os conteúdos da realidade cotidiana dos alunos, contribuindo para a atribuição de sentidos e para a internalização progressiva dos conceitos. Além dos aspectos cognitivos, a atividade favoreceu o desenvolvimento social ao estimular a cooperação, a troca de experiências e a valorização das contribuições individuais. O

ambiente interativo instaurado pela proposta potencializou a expressão dos estudantes, a elaboração de hipóteses e a construção compartilhada do conhecimento.

Após a atividade da Caixa Surpresa, os estudantes foram convidados a representar, por meio de desenhos, quatro situações de uso cotidiano dos objetos explorados, como escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho e utilizar papel higiênico. Essa etapa revelou-se fundamental no planejamento didático, pois possibilitou a expressão das aprendizagens construídas e evidenciou a compreensão dos conceitos trabalhados ao longo da aula. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de habilidades de percepção e representação simbólica, essenciais ao processo de assimilação do conhecimento.

No ato de desenhar, as crianças não se limitaram à reprodução de práticas de higiene, mas atribuíram novos sentidos às suas experiências, reinterpretando-as à luz de suas vivências. Tal processo pode ser compreendido a partir da perspectiva de Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005), que concebem o desenvolvimento humano como resultante das interações sociais e culturais, continuamente reconstruído pelo sujeito. A socialização das produções ampliou essa dinâmica, ao promover o compartilhamento de representações e a construção coletiva do conhecimento, bem como a reflexão sobre a importância dos cuidados com a saúde.

Entretanto, algumas dificuldades emergiram, evidenciando lacunas na internalização de determinados conceitos. Observou-se, por exemplo, a ausência da representação da escovação da língua em parte dos desenhos, o que pode indicar fragilidades na compreensão desse aspecto da higiene bucal. Ademais, alguns estudantes apresentaram limitações na tradução gráfica de suas experiências, sugerindo uma possível dissociação entre a vivência prática e sua elaboração simbólica.

Um caso específico merece destaque: um estudante relatou não conseguir realizar a atividade por não possuir uma rotina estruturada de higiene em seu contexto familiar. Tal situação evidencia a influência

das condições socioculturais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A ausência de práticas sistematizadas de cuidado pode impactar tanto a saúde quanto a capacidade de apropriação e expressão dos conhecimentos escolares.

Diante desse contexto, cabe às pibidianas assumir uma postura sensível e mediadora, criando condições para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam ressignificar suas práticas cotidianas. A escola configura-se, assim, como espaço privilegiado de mediação cultural, capaz de oferecer experiências formativas que, por vezes, não estão presentes no contexto familiar.

O relato evidencia que a aprendizagem ultrapassa a transmissão de informações, constituindo-se como processo de construção de significados mediado pela ação docente e pelas interações sociais, elementos centrais no desenvolvimento infantil. A articulação entre a Caixa Surpresa e a produção de desenhos mostrou-se potente para a internalização dos conceitos de higiene pessoal, ao favorecer uma aprendizagem significativa, contextualizada e próxima da realidade dos estudantes.

A abordagem metodológica adotada, centrada no diálogo e no questionamento, promoveu a interação entre os alunos e estimulou a construção coletiva do conhecimento. A participação ativa, por meio da formulação de perguntas e da troca de ideias, contribuiu para a internalização dos conteúdos e para a articulação entre os conhecimentos escolares e as experiências vividas.

Nesse contexto, a Caixa Surpresa atuou como instrumento mediador ao favorecer a internalização de conceitos por meio da interação com objetos e da produção de significados. Esse movimento foi aprofundado na etapa de elaboração dos desenhos, quando os estudantes transformaram a experiência concreta em expressão simbólica, evidenciando avanços no plano representacional e na apropriação dos conteúdos.

As dificuldades identificadas ao longo da atividade constituem indicadores relevantes para a ação pedagógica, na medida em que

revelam aspectos do processo de aprendizagem que demandam intervenção. À luz das contribuições de Vygotsky (2007), tais evidências indicam a necessidade de mediações mais sistemáticas e ajustadas às necessidades dos estudantes, de modo a possibilitar avanços para além do nível de desenvolvimento atual. Assim, as fragilidades observadas apontam para a importância de reorganizar as estratégias didáticas, ampliando as experiências formativas e fortalecendo a construção conceitual.

Os resultados também evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem se constitui nas interações entre professor, estudantes e contexto escolar. As atividades propostas favoreceram a participação ativa e a produção de conhecimento ancorada nas vivências dos alunos. Nesse processo, o professor assume papel central ao organizar situações didáticas que considerem a Zona de Desenvolvimento Proximal, criando condições para avanços no desenvolvimento cognitivo com suporte pedagógico adequado, conforme indicado por Leontiev (1978).

As atividades práticas foram planejadas com intencionalidade, mostrando-se eficazes na qualificação da aprendizagem, ao articular teoria e experiência. Conforme destacam Nicola e Paniz (2017), a experimentação contribui para a consolidação dos conhecimentos, não dependendo de recursos sofisticados, mas da possibilidade de o estudante manipular materiais, observar fenômenos e participar ativamente do processo. Nessa perspectiva, os resultados apontam para a centralidade da ação investigativa do aluno como condição para a construção do conhecimento, deslocando o foco da simples exposição para a participação efetiva no processo de aprendizagem.

A análise dos resultados indica que a integração de recursos didático-pedagógicos interativos à prática docente contribui de modo significativo para a constituição de um ensino mais dinâmico e coerente com o desenvolvimento integral dos estudantes (Nicola; Paniz, 2017). As evidências empíricas mostram que a articulação entre mediação docente, interação social e ludicidade qualifica o processo

de ensino e aprendizagem, conforme assinala Libâneo (2006), ao destacar a centralidade da intencionalidade pedagógica na organização do trabalho educativo.

Observa-se, ainda, que a utilização de recursos concretos, associada a uma mediação intencional, favorece a internalização de conceitos e mobiliza funções psicológicas superiores. As atividades que envolveram manipulação, experimentação e exploração orientada ampliaram o interesse dos estudantes e potencializaram a construção do conhecimento, ao integrar dimensões cognitivas, sensoriais e sociais (Nicola; Paniz, 2017). Esses resultados reforçam a compreensão de que a aprendizagem se efetiva de forma mais consistente quando mediada por instrumentos culturais e sustentada por interações sociais, conforme proposto por Vygotsky (2007).

No âmbito das práticas observadas, a ludicidade destacou-se como elemento estruturante, ao conferir sentido às atividades no contexto sociocultural das crianças. Longe de se restringirem ao entretenimento, as ações lúdicas atuaram como mediadoras do desenvolvimento cognitivo. Conforme Wajskop (1995), o brincar possibilita o desenvolvimento da imaginação, a construção de relações sociais e a elaboração de regras de convivência, ao mesmo tempo em que favorece a ressignificação da realidade. Essa perspectiva é corroborada por Leontiev (1978), ao compreender a atividade lúdica como espaço de reconstrução simbólica e de desenvolvimento.

Tais achados dialogam diretamente com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que reconhece a escola como espaço privilegiado de mediação e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e linguagem. Conforme destaca Vygotsky (2007), a aprendizagem mediada no contexto escolar promove transformações qualitativas nos modos de pensar e amplia as capacidades simbólicas dos sujeitos. Em consonância, Tosta (2012) evidencia que a escolarização, ao organizar experiências sistemáticas e intencionalmente orientadas, possibilita o acesso a práticas e conhecimentos que, muitas vezes, não estão

disponíveis no contexto familiar, ampliando as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes.

A análise dos resultados evidencia que a mediação docente ocupa posição central na organização do ensino, na medida em que a intencionalidade das ações pedagógicas cria condições efetivas para a apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola não se limita a reproduzir experiências previamente vivenciadas pelos estudantes, mas amplia seus repertórios culturais e simbólicos, favorecendo o acesso a novas experiências formativas e contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Observa-se que a interação social sistemática, associada à proposição de desafios cognitivos, incide diretamente na reestruturação das formas de pensamento infantil, promovendo mudanças qualitativas nos processos cognitivos. Esse movimento pode ser compreendido à luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulado por Vygotsky (2007), que expressa a distância entre o nível de desenvolvimento real e aquele que pode ser alcançado com o auxílio de outros mais experientes. Os dados indicam que, ao organizar situações de trabalho coletivo e favorecer a circulação de ideias, o professor potencializa a aprendizagem por meio de processos colaborativos, evidenciando seu caráter relacional.

No contexto da experiência desenvolvida no Pibid, verificou-se que práticas orientadas pela mediação e pela interação se configuram como princípios estruturantes do ensino. A inserção dos estudantes em atividades contextualizadas favoreceu avanços que contemplam dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, em consonância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A articulação entre sujeito e contexto mostrou-se decisiva para a construção de aprendizagens significativas, ao considerar as dinâmicas sociais e culturais que atravessam o desenvolvimento infantil.

A utilização da Caixa Surpresa destacou-se como recurso didático relevante, ao mobilizar a curiosidade, o engajamento e a participação ativa dos estudantes. As situações de descoberta

favoreceram a experimentação e a problematização, contribuindo para a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa. Esses achados reforçam a importância de práticas que integrem recursos concretos à mediação pedagógica, potencializando os processos de aprendizagem.

Os resultados também apontam para a necessidade de uma prática docente sensível às singularidades dos estudantes, que reconheça suas especificidades e promova sua autonomia. A adoção de metodologias participativas contribuiu para a constituição de um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos, favorecendo sua implicação no processo educativo. Nesse sentido, a ação docente orienta-se para além da transmissão de conteúdos, assumindo compromisso com a formação integral dos estudantes.

Por fim, evidencia-se que a continuidade de estratégias pedagógicas dessa natureza é fundamental para ampliar as oportunidades de aprendizagem e assegurar condições equitativas de desenvolvimento no contexto escolar. Tal perspectiva demanda uma prática docente reflexiva e continuamente orientada pela diversidade de experiências que compõem o cotidiano educativo.

Considerações finais

Este relato de experiência, desenvolvido no âmbito do PIBID, evidenciou que a organização intencional do ensino, articulada à mediação docente e ao uso de instrumentos culturais, constitui elemento central para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os resultados indicam que a utilização de recursos didático-pedagógicos, como a Caixa Surpresa, associada a estratégias que privilegiam a interação, o diálogo e a participação dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, favorece a internalização de conceitos e o engajamento no processo de aprendizagem. Observou-se que, quando integrados a práticas pedagogicamente planejadas, tais

recursos deixam de ocupar um lugar acessório e passam a atuar como mediadores efetivos entre o sujeito e o conhecimento.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que a aprendizagem se constitui nas interações sociais e se potencializa quando o ensino considera a Zona de Desenvolvimento Real dos estudantes. Nessa perspectiva, a atuação do professor como mediador mostra-se decisiva para a criação de condições que possibilitem avanços no desenvolvimento cognitivo, especialmente ao propor desafios adequados e organizar situações de aprendizagem colaborativa. A proposição de atividades dotadas de sentido cultural para os sujeitos revela-se, portanto, elemento fundante para o desenvolvimento do psiquismo.

A análise também evidenciou que as dificuldades observadas ao longo da intervenção não devem ser compreendidas como limitações dos estudantes, mas como indicadores relevantes para a reorganização das práticas pedagógicas. Tais achados reforçam a necessidade de uma docência sensível às singularidades dos alunos, comprometida com a construção de estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem, considerando as condições socioculturais que atravessam o desenvolvimento infantil.

Ademais, destacou-se o papel da ludicidade como dimensão constitutiva do processo educativo nos anos iniciais, ao favorecer a motivação, a participação e a construção de conhecimentos de forma significativa. A articulação entre ludicidade, mediação e intencionalidade pedagógica mostrou-se potente para a promoção de um ensino mais dinâmico, inclusivo e alinhado às necessidades dos estudantes.

Por fim, conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas teórico-metodologicamente na Psicologia Histórico-Cultural, que integrem recursos didáticos, interação social e mediação docente qualificada, são essenciais para a construção de um ensino de Ciências mais significativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A continuidade e o aprofundamento de estratégias dessa natureza

revelam-se fundamentais para a consolidação de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes, exigindo do professor uma postura reflexiva, investigativa e permanentemente orientada pela realidade concreta da sala de aula.

Referências

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ciências no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 152-168, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2017.

NICOLA, Jéssica A.; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017. Disponível em: <https://ojs2.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/InFor2120167>. Acesso em: nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2022.

RODRIGUES, Adriana; ANGOTTI, Eduardo Marega. O papel dos instrumentos e signos culturais no desenvolvimento do pensamento: contribuições para a educação. *Cadernos da Fucamp*, v. 22, n. 55, p. 70-86, 2023.

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L. T.; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021.

SANTOS, Ovídia K. Aliandra Costa; BELMINO, José Franscidavid Barbosa. *Recursos didáticos*: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. [S. l.]: [s. n.], 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

TOSTA, Cíntia Gomide. *Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Uberaba: Universidade Federal de Uberaba, 2012.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. *Revista de Ciências Médicas*, [S. l.], v. 14, n. 6, 2005.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

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

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

Capítulo 2

Ensino de Libras no Pibid: enfrentando a exclusão de um estudante surdo

Emilly de Sousa Amaral
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi instituído em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de valorizar o magistério e fomentar a inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas de Educação Básica desde o início de sua formação. Embora sua criação remonte a esse período, sua implementação efetiva ocorreu em 2009, sendo posteriormente regulamentado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e pela Portaria n.º 96/2013.

Nos últimos anos, o programa tem sido objeto de mobilização política por parte do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Forpibid), que, desde outubro de 2025, atua junto ao parlamento na defesa da aprovação do Projeto de Lei (PL) n.º 7.552/2014, com vistas à sua consolidação como política de Estado. Tal iniciativa busca assegurar a continuidade e o financiamento do programa, reconhecendo sua relevância no fortalecimento das licenciaturas, na promoção da integração entre universidade e escola e na valorização da docência, ao proporcionar experiências práticas qualificadas no processo de formação inicial de professores.

À luz da definição de política pública proposta por Schmidt (2018), entendida como um conjunto de decisões e ações intencionalmente articuladas pelo Estado para enfrentar problemas de natureza coletiva,

a institucionalização do Pibid como política de Estado representa um avanço significativo na garantia da inserção sistemática dos licenciandos no ambiente escolar, favorecendo uma formação mais consistente e contextualizada.

Nesse sentido, o Pibid tem como objetivo central fortalecer a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade profissional docente. Ao promover experiências pedagógicas situadas, o programa possibilita o desenvolvimento de reflexões críticas e a avaliação contínua das práticas educativas, favorecendo uma formação alinhada às demandas concretas da Educação Básica.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo relatar uma experiência desenvolvida no âmbito da formação inicial docente, com ênfase no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), destacando suas contribuições para a formação do licenciando e para o desenvolvimento cognitivo de um estudante surdo matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Miracema do Tocantins. A investigação orienta-se pela seguinte problemática: como o ensino de Libras, enquanto prática pedagógica mediadora, incide sobre os processos de inclusão escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de estudantes surdos e ouvintes?

Para responder a essa questão, adota-se o relato de experiência como abordagem metodológica, compreendido como uma modalidade de produção científica que permite o registro sistemático e analítico das práticas pedagógicas desenvolvidas no Pibid, entendido como um contexto real de ensino. Conforme Bueno (2010), essa abordagem contribui para a (re)codificação do conhecimento em linguagens mais acessíveis, favorecendo sua circulação entre diferentes comunidades acadêmicas e profissionais.

O relato fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que a organização intencional e sistematizada das atividades pedagógicas desempenha papel central

no desenvolvimento humano. Nessa direção, as práticas desenvolvidas ao longo do acompanhamento da turma foram concebidas de modo articulado ao conhecimento escolar e às experiências culturalmente elaboradas, reconhecendo a aprendizagem como um processo social e historicamente situado.

Ademais, a fundamentação teórica ancora-se na concepção de que o ser humano se constitui nas relações sociais, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento processos mediados culturalmente (Prado; Piotto, 2022). Assim, evidencia-se a importância da inclusão do estudante surdo nas práticas pedagógicas, tanto no trabalho conduzido pela professora regente quanto nas intervenções realizadas no contexto da formação docente, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o acesso equitativo ao saber escolar.

Percurso metodológico e contexto da experiência

O percurso metodológico deste estudo fundamenta-se no relato de experiência desenvolvido no âmbito Pibid, especificamente no subprojeto Pedagogia – vinculado ao curso de Pedagogia do *campus* universitário de Miracema, articulando observação-participante, momentos formativos e intervenção pedagógica em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Miracema do Tocantins, estado do Tocantins. A experiência foi construída a partir da inserção da pibidiana no cotidiano escolar, com o objetivo de compreender, de forma situada, as dinâmicas pedagógicas e os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem, de crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O primeiro contato da pibidiana com a escola-campo ocorreu por meio de uma visita técnica organizada pela Docente Orientadora, possibilitando a aproximação com os professores regentes, a direção da escola, supervisores e orientadores, alunos e técnicos. A interação com o campo de atuação serviu para compreender a organização escolar, as regras de convivência e a infraestrutura da escola. Esses momentos iniciais foram fundamentais para a apreensão da

organização da escola, considerada elemento estruturante da prática docente (Libâneo, 2006).

Paralelamente à vivência na escola, a pibidiana participou de encontros formativos na universidade, juntamente com pibidianos, as Supervisoras e a Docente Orientadora, nos quais as observações-participantes foram problematizadas à luz dos referenciais teóricos da formação docente. Esses momentos constituíram espaços sistemáticos de reflexão crítica, possibilitando que os pibidianos analisassem as práticas pedagógicas observadas na escola-campo, a articulação entre teoria e prática dos professores regentes, e a construção de encaminhamentos didático-pedagógicos mais intencionais. Além disso, os encontros favoreceram o repensar da atuação do pibidiano no contexto escolar, além de contribuir para a compreensão do ensino como prática socialmente situada e mediada.

Os encontros formativos tornaram-se espaço de diálogo e de reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão crítica das situações didáticas em seu contexto histórico e social, favorecendo a articulação entre teoria e prática e o entendimento do ensino como processo intencional de mediação do conhecimento.

Ao longo dos encontros formativos, a Docente Orientadora instigava os pibidianos a problematizarem a prática pedagógica a partir de questões centrais, tais como: *“Como ensinar?”*, *“Com o que ensinar?”*, *“Por que estamos ensinando?”*, *“O que estamos ensinando?”* e *“Para quem estamos ensinando?”*. Tais questionamentos orientavam-se por uma perspectiva formativa comprometida com a emancipação humana, na qual o ensino é compreendido como atividade intencional voltada à apropriação dos conhecimentos científicos e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Nessa direção, os encontros formativos constituíram-se como espaços de mediação teórico-prática, nos quais as experiências vivenciadas na escola eram analisadas criticamente, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem possibilitou compreender o ensino não apenas como transmissão de conteúdos, mas como processo

socialmente organizado, que demanda planejamento, intencionalidade e estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento dos sujeitos (Costa, 2015).

Foi nesse movimento de análise e reflexão que, durante as observações participantes, identificou-se a presença de um estudante surdo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, cuja situação evidenciava fragilidades no processo de inclusão escolar e no atendimento às suas necessidades educacionais específicas. O estudante não contava com o acompanhamento de profissional de apoio ou intérprete de Libras, permanecendo, em grande parte do tempo, à margem das atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora regente.

Essa realidade revelou não apenas a ausência de condições institucionais adequadas, mas também a presença de práticas pedagógicas excludentes, que limitavam o acesso do estudante ao conhecimento escolar. Sob a ótica histórico-cultural, tal contexto compromete os processos de mediação necessários ao desenvolvimento, uma vez que restringe as possibilidades de interação social e de apropriação dos instrumentos culturais, fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores (Zanolla, 2012).

Diante desse cenário, as inquietações mobilizadas nos encontros formativos do Pibid passaram a orientar a necessidade de construir estratégias pedagógicas que possibilitassem a participação efetiva do estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando o compromisso do programa com uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a educação inclusiva. Nesse movimento, a análise da situação foi aprofundada no tempo universidade, momento em que se discutiram as implicações pedagógicas e legais decorrentes da ausência de suporte especializado ao estudante, à luz das normativas vigentes, como o Decreto n.º 5.626/2005 e a Lei n.º 10.098/2000.

Verificou-se que a inexistência de profissionais de apoio estava associada a determinações do poder público municipal, o que impactava diretamente a garantia do direito à educação inclusiva e à

aprendizagem. Tal contexto evidenciou a presença de um processo de inclusão excludente, perceptível tanto nas condições estruturais da escola quanto na organização do trabalho pedagógico. Ao longo das observações participantes, constatou-se que o estudante surdo permanecia isolado, realizando atividades desvinculadas do conteúdo curricular, o que reforçava sua marginalização no ambiente escolar.

Essa realidade corrobora as análises de Schneider (2006), ao evidenciar que a ausência de uma base teórico-metodológica consistente na formação docente pode resultar em práticas pedagógicas que não asseguram o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento científico. Nessa perspectiva, compreende-se que a exclusão não se restringe à ausência de recursos, mas se materializa também nas formas de organização do ensino que desconsideram as especificidades linguísticas e cognitivas desses sujeitos.

Frente a esse contexto, e em articulação com a professora regente, a Docente Orientadora e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a pibidiana elaborou uma proposta de intervenção pedagógica voltada à introdução da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para toda a turma. Essa iniciativa fundamentou-se na compreensão de que a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais, mas requer práticas pedagógicas intencionalmente organizadas que promovam a participação ativa e a interação entre os estudantes.

A proposta contemplou o ensino de elementos básicos da Libras, como alfabeto, números e cores, por meio de estratégias didáticas que privilegiaram a dimensão visual da linguagem, incluindo o uso de materiais impressos, vídeos, cartazes e jogos pedagógicos. Tal abordagem dialoga com a especificidade linguística da Libras, cuja aprendizagem se estrutura a partir de experiências visuais (Ersching; Sell, 2020).

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a intervenção foi orientada pelo princípio da mediação, compreendendo o ensino como um processo socialmente organizado e essencial ao desenvolvimento das

funções psicológicas superiores. Conforme Vygotsky (1995), o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro, sendo a linguagem elemento central na constituição do pensamento. Nesse sentido, a inserção da Libras no contexto da sala de aula ampliou as possibilidades de interação entre estudantes surdos e ouvintes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a participação efetiva do estudante no processo educativo.

No decorrer da experiência, foram desenvolvidas atividades iniciais voltadas à introdução da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com destaque para a aprendizagem e apresentação dos nomes dos estudantes, o que favoreceu a participação ativa da turma e estimulou a interação entre os pares. Essas ações possibilitaram o reconhecimento da Libras como instrumento de comunicação e mediação pedagógica, ampliando as formas de expressão no ambiente escolar. Nesse processo, a disponibilização de recursos visuais, como cartazes com o alfabeto em Libras, contribuiu significativamente para a consolidação das aprendizagens e para o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas.

A partir dessas experiências iniciais, as intervenções pedagógicas foram progressivamente ampliadas, passando a incorporar conteúdos curriculares diversos, como números, cores, calendário e temas relacionados ao meio ambiente. Esses conteúdos foram articulados a estratégias inclusivas que buscaram garantir o acesso ao conhecimento científico por todos os estudantes, respeitando suas especificidades e potencialidades. Desse modo, as atividades foram intencionalmente organizadas para promover a participação, a interação e a apropriação dos conteúdos escolares, reconhecendo a aprendizagem como um processo coletivo e mediado.

O percurso metodológico adotado evidenciou que a inserção pibidianos no contexto escolar, aliada à reflexão teórica e à intervenção pedagógica intencional, configura-se como um espaço formativo potente para a construção da prática docente. Ao mesmo tempo, possibilita a problematização das condições de inclusão no ambiente

escolar e a implementação de estratégias pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

No tópico seguinte, serão apresentados e discutidos os resultados dessa experiência, com ênfase nos impactos das práticas desenvolvidas no processo de inclusão e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes envolvidos.

Análise da experiência: mediação, inclusão e desenvolvimento

O Pibid tem se consolidado como um dos principais dispositivos de formação inicial de professores, ao promover a inserção dos licenciandos no contexto escolar e favorecer a articulação entre teoria e prática. Nesse processo, a fase de regência configura-se como um momento formativo central, no qual os pibidianos passam a organizar suas ações de maneira sistemática e intencional, assumindo a condução das atividades pedagógicas.

Essa experiência, além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos pibidianos, repercute diretamente no ambiente escolar e nos processos de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, as ações pedagógicas desenvolvidas pela pibidiana buscou articular métodos, organização e intencionalidade didática diante das situações concretas de ensino (Libâneo, 2006), compreendendo o ensino como atividade mediadora do desenvolvimento humano.

A partir desse referencial, o planejamento pedagógico foi estruturado de modo a promover experiências significativas de aprendizagem, considerando as especificidades da turma e, particularmente, a presença do estudante surdo. Nesse contexto, as atividades propostas possibilitaram a construção de relações entre os estudantes, favorecendo o desenvolvimento de suas percepções acerca dos processos de comunicação, linguagem e pensamento, especialmente no que se refere às diferentes formas de expressão entre ouvintes e surdos (Shimazaki; Menegassi; Pacheco, 2018).

A organização intencional do ensino, aliada ao acompanhamento da professora regente, da Preceptora e da Docente Orientadora, possibilitou a realização de práticas pedagógicas que se orientaram pela promoção de vivências formativas, em uma perspectiva que busca não apenas o engajamento dos estudantes, mas a efetiva apropriação dos conhecimentos escolares (Davidov, 1988). Tal abordagem amplia as possibilidades de desenvolvimento da inteligência infantil, ao considerar a educação como processo voltado à formação integral do sujeito e à expansão de suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas, em uma perspectiva inclusiva (Mello, 2012).

No decorrer da regência, observou-se que a organização do ambiente educativo e as interações pedagógicas favoreceram o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento, atenção voluntária e memória. No caso específico do estudante surdo, bem como dos alunos ouvintes, as interações mediadas e as atividades intencionalmente estruturadas constituíram um contexto favorável à ampliação das formas de comunicação e à apropriação dos conteúdos escolares, permitindo uma análise mais aprofundada dos processos de aprendizagem.

Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva de Mello (2012), ao afirmar que “tudo é aprendido nas relações que a criança, por meio das outras pessoas, estabelece [...] com o mundo da cultura” (p. 25). Nessa direção, evidencia-se que a aprendizagem se configura como um processo socialmente mediado, no qual as interações estabelecidas no contexto escolar desempenham papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O período formativo na universidade, articulado às observações realizadas na escola-campo, proporcionou à pibidiana condições para o desenvolvimento de uma didática própria, compreendida como prática pedagógica intencional voltada à organização de situações de ensino que ampliassem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, buscou-se superar práticas rotineiras observadas na sala de aula, por meio da elaboração de intervenções

que considerassem as especificidades do aluno surdo e dos estudantes ouvintes, favorecendo experiências educativas mais significativas.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, tal organização do ensino fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem, quando intencionalmente mediada, não se limita ao desenvolvimento já consolidado, mas impulsiona a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1988). Desse modo, as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito do Pibid foram orientadas pela necessidade de promover interações qualificadas e mediadas pela linguagem, especialmente por meio da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no cotidiano da sala de aula.

Como desdobramento desse processo, ao final do período de regência com a turma do 2º ano, observou-se uma ampliação significativa das possibilidades de comunicação entre o aluno surdo e os estudantes ouvintes, mediada pela Libras. Além disso, verificou-se uma mudança na prática do professor regente, que passou a incluir o aluno surdo de forma mais ativa nas atividades curriculares. Esses elementos indicam que a inserção dos pibidianos no contexto escolar, aliada à intervenção pedagógica intencional, contribuiu, ainda que de maneira gradual, para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, os resultados da experiência corroboram a concepção de Leontiev (1978) e Vygotsky (1995), segundo a qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da existência de condições pedagógicas favoráveis, intencionalmente organizadas no contexto escolar. Tais condições envolvem o planejamento sistemático do ensino, a definição de objetivos formativos claros e a adoção de metodologias que promovam a mediação entre o sujeito e o conhecimento. Assim, evidencia-se que a articulação entre teoria e prática constitui elemento central tanto para a formação docente quanto para a promoção de uma educação inclusiva, orientada à humanização e à emancipação dos sujeitos.

Considerações finais

A experiência analisada evidencia que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se configura como um espaço formativo privilegiado na formação inicial de pedagogos, ao possibilitar a inserção qualificada dos licenciandos no contexto escolar e a articulação efetiva entre teoria e prática. Ao longo do percurso desenvolvido, verificou-se que a vivência na escola-campo, aliada aos encontros formativos na universidade, favoreceu a construção de uma prática pedagógica intencional, reflexiva e comprometida com a transformação das condições concretas de ensino.

No que se refere à intervenção realizada, destaca-se que a introdução da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no cotidiano da sala de aula contribuiu significativamente para a ampliação das interações entre o estudante surdo e os alunos ouvintes, promovendo não apenas a comunicação, mas também a participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento evidenciou que a inclusão escolar não se reduz ao cumprimento de dispositivos legais, mas requer a organização de práticas pedagógicas mediadas, capazes de assegurar o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, os resultados indicam que a aprendizagem, quando orientada por intervenções pedagógicas intencionalmente estruturadas, pode impulsionar o desenvolvimento dos estudantes para além de suas condições imediatas, reafirmando o papel da escola como espaço de mediação cultural e de humanização. Nesse sentido, a experiência reforça a importância da linguagem, em especial da Libras, como instrumento fundamental na constituição do pensamento e na ampliação das possibilidades de interação social.

No plano da formação docente, o Pibid demonstrou potencial para promover o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, tais como o planejamento didático, a análise crítica das práticas pedagógicas e a capacidade de intervenção diante de

situações concretas de ensino. Além disso, possibilitou aos licenciandos compreenderem a complexidade do trabalho docente, especialmente no que se refere à construção de práticas inclusivas em contextos marcados por limitações institucionais e desafios estruturais.

Por fim, reafirma-se que a consolidação do Pibid como política de Estado é fundamental para a garantia de uma formação inicial de qualidade, uma vez que o programa não apenas aproxima universidade e escola, mas também contribui para a constituição de professores críticos, comprometidos com a educação pública e capazes de promover processos educativos orientados à equidade, à inclusão e à emancipação dos sujeitos.

Referências

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15, n. 1, p. 1-12, dez. 2010.

COSTA, Renata Luiza da. As mediações no coração das práticas de ensino-aprendizagem: uma abordagem dialética. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1159-1162, out.-dez., 2015.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

ERSCHING, C. B.; SELL, F. S. F. Jogo cooperativo de ciências: o ensino de Libras para alunos ouvintes do quinto ano. *Revista Educação, Artes E Inclusão*, 16(3), 267-290, 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Editora Moraes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. Campinas: Cortez Editora, 2006.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docente: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). *Intervenções pedagógicas e educação infantil*. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-36.

PRADO, D. N. M. do; PIOTTO, M. R. Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: Visitando alguns conceitos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0810-0824, 2022.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista de Direito da UNISC*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R.; PACHECO, A. C. A educação especial e a educação regular: objetivos similares no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: MONTAGNOLI, G. A.; OLIVEIRA, L. P.; NOVAES, V. S. L. (Org.). *Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva*. Marília: Unesp, 2021. p. 15-20.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Tomo I*. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

ZANOLLA, Silvia Roda da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, 24 (1), 5-14, 2012.

Capítulo 3

Pibid e Educação Infantil: a literatura infantil como mediação da apropriação cultural

Alaíze Vieira Barbosa
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um período decisivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que é nesse momento que se intensificam os processos de apropriação cultural mediados pelas interações sociais. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma natural ou espontânea, mas resulta de um processo historicamente construído, no qual a criança, ao se relacionar com o mundo social e cultural, internaliza formas de pensar, agir e sentir (Vygotsky, 2004).

Nesse sentido, como destacam Vasconcellos e Valsiner (1995), é nos primeiros anos de vida que a criança estabelece uma relação singular com o meio, sendo esse contato com os objetos culturais e com os outros sujeitos o que possibilita a constituição das funções psíquicas superiores, dentre as quais se destaca a função simbólica, fundamental para o desenvolvimento da linguagem e, posteriormente, da escrita.

As experiências vivenciadas no contexto escolar da pré-escola assumem papel central, pois contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a constituição da identidade, para o estabelecimento de vínculos sociais e para a formação de valores relacionados à convivência e ao respeito às diferenças. Dessa forma, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser intencionalmente organizado, considerando as

especificidades do desenvolvimento infantil e promovendo situações de aprendizagem que articulem cuidado, educação e interação social.

À luz de Vygotsky (2004), a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, sendo mediada por instrumentos e signos, com destaque para a linguagem. Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador, responsável por organizar situações didáticas que possibilitem a participação ativa da criança e a ampliação de suas capacidades. Nessa direção, Libâneo (2013) reforça que o ensino deve ser planejado de forma consciente e sistemática, articulando objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas que favoreçam a construção do conhecimento e a apropriação dos saberes historicamente produzidos.

Para tanto, práticas pedagógicas que integram literatura infantil, brincadeiras, diálogo e produções artísticas configuram-se como potentes mediadoras do desenvolvimento, pois possibilitam à criança expressar-se, atribuir significados às suas experiências e ampliar suas formas de compreender o mundo. A literatura infantil, em particular, constitui-se como um instrumento cultural privilegiado, uma vez que, ao mobilizar a imaginação, a linguagem e a dimensão simbólica, favorece a construção de sentidos e a elaboração de conceitos (Quadros; Coelho; Tomé, 2025). Além disso, ao abordar temas como identidade, diversidade e relações sociais, a literatura contribui para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de interagir de forma respeitosa e consciente em diferentes contextos sociais.

Diante dessas considerações, o artigo tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil a partir da implementação de uma prática pedagógica intencionalmente organizada, fundamentada na leitura da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, articulada às atividades que favoreçam o reconhecimento da identidade, o respeito às diferenças e o fortalecimento da autoestima das crianças.

A proposta ancora-se na compreensão, própria da Psicologia Histórico-Cultural, de que a aprendizagem é um processo mediado, no

qual os sujeitos se apropriam dos significados culturais por meio da interação com o outro e com os instrumentos simbólicos historicamente produzidos (Vygotsky, 2004).

Nessa perspectiva, a literatura infantil é compreendida como um instrumento cultural privilegiado de mediação, uma vez que mobiliza a linguagem, a imaginação e a função simbólica, elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao entrar em contato com narrativas literárias, a criança não apenas amplia seu repertório linguístico, mas também elabora sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo social, em um movimento de internalização que transforma qualitativamente suas formas de pensar, sentir e agir (Quadros; Coelho; Tomé, 2025).

A partir desse referencial, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a literatura infantil, enquanto instrumento de mediação pedagógica, pode contribuir para a organização de práticas intencionalmente planejadas no contexto da Educação Infantil, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

Assim, o estudo busca refletir sobre como práticas pedagógicas, quando sistematicamente planejadas e fundamentadas teoricamente, podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando a indissociabilidade entre ensino, mediação e desenvolvimento. Além disso, propõe-se a analisar o papel do trabalho docente na organização de experiências educativas que integrem diferentes tempos, espaços e linguagens, reconhecendo a criança como sujeito histórico e social em processo de constituição.

Percurso metodológico: mediação pedagógica e organização do ensino

A proposta metodológica fundamenta-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, estruturada a partir da observação participante e da realização de uma intervenção pedagógica em uma turma da Educação Infantil. À luz da Psicologia

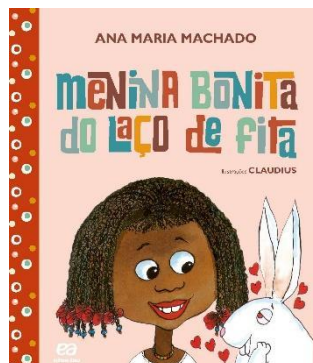
Histórico-Cultural, compreende-se a prática pedagógica como atividade intencionalmente organizada, na qual o ensino atua como elemento mediador do desenvolvimento, possibilitando a apropriação dos instrumentos culturais e a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2004).

Nesse sentido, a intervenção foi planejada considerando a indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, orientando-se pela organização de situações didáticas que favorecessem a participação ativa das crianças, a interação social e a mediação simbólica por meio da linguagem. A proposta metodológica consistiu na elaboração e aplicação de uma aula estruturada em diferentes momentos pedagógicos como: acolhida, contação de histórias, diálogo coletivo, brincadeiras educativas e atividades de produção artística, concebidos como unidades inter-relacionadas de um processo formativo que visa à ampliação das experiências culturais das crianças.

A escolha dessas estratégias didáticas fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da atividade socialmente mediada, na qual a criança, ao interagir com o outro e com os objetos culturais, internaliza significados e transforma qualitativamente suas formas de pensamento e ação (Leontiev, 1978; Vygotsky, 2004). Desse modo, as ações pedagógicas foram organizadas com o objetivo de proporcionar experiências significativas de aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios das crianças e favorecendo a construção de novos sentidos acerca de si, do outro e do mundo.

A intervenção foi realizada com crianças da Educação Infantil, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), especialmente no que se refere aos campos de experiências que valorizam as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, foi selecionada como instrumento mediador da

prática, por possibilitar a abordagem de temas relacionados à identidade, à diversidade e à valorização das diferenças, elementos centrais para a formação integral da criança.



O objetivo central da intervenção consistiu em promover o reconhecimento da própria identidade e da diversidade humana, contribuindo para o fortalecimento da autoestima das crianças, por meio da mediação literária, do diálogo coletivo e de atividades de expressão. A literatura infantil, nesse contexto, é compreendida como um instrumento cultural que mobiliza a função simbólica, favorecendo a imaginação, a linguagem e a construção de significados compartilhados.

A organização da aula teve início com o momento de acolhida, no qual o espaço da sala foi previamente estruturado para favorecer a interação e a participação das crianças. Sobre as mesas, foram dispostos crachás com os nomes escritos em letras maiúsculas, com destaque para a letra inicial, constituindo-se como um recurso mediador para o reconhecimento do próprio nome e para o desenvolvimento inicial da linguagem escrita. À medida que chegavam, as crianças eram convidadas a localizar seus nomes e a se posicionar no espaço correspondente, sendo apoiadas pela professora quando necessário, por meio de pistas visuais e orientações que favorecessem a construção de estratégias de reconhecimento.

Esse momento inicial foi fundamental para promover o sentimento de pertencimento ao grupo, bem como para estimular a autonomia e a participação das crianças, configurando-se como uma

situação de aprendizagem mediada, na qual o adulto atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo suporte para que a criança realize ações que ainda não consegue desempenhar de forma independente (Vygotsky, 2004).

Na sequência, as crianças foram organizadas em semicírculo, configuração espacial que favorece a interação e a visibilidade entre os participantes, possibilitando a construção de um ambiente dialógico. A acolhida coletiva foi realizada por meio de uma música de boas-vindas, cantada pela professora com o apoio de gestos e movimentos corporais, incentivando a participação ativa das crianças. Essa atividade, ao articular linguagem verbal, corporal e afetiva, contribuiu para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a criação de um clima de confiança, essencial ao processo de aprendizagem.

Posteriormente, deu-se início à atividade central da aula, com a apresentação da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*. As crianças foram organizadas em roda, e a pibidiana iniciou a mediação a partir da exploração da capa do livro, incentivando a formulação de hipóteses e a mobilização dos conhecimentos prévios. O uso de um material ampliado, confeccionado com recursos visuais e táteis, buscou potencializar a atenção e o envolvimento das crianças, reconhecendo a importância das múltiplas linguagens no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

A contação da história foi conduzida de forma expressiva e intencionalmente mediada, com pausas estratégicas para a formulação de perguntas e comentários, de modo a favorecer a participação ativa das crianças e a construção coletiva de significados. Durante a narrativa, a pibidiana mobilizou questionamentos como “o que o coelho queria descobrir?” e “o que tornava a menina bonita?”, buscando estimular a elaboração de hipóteses e a reflexão acerca de aspectos relacionados à identidade, às características físicas e à diversidade. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, tais intervenções configuram-se como ações mediadoras que possibilitam à criança transitar de uma compreensão imediata para formas mais elaboradas

de pensamento, por meio da linguagem e da interação social (Vygotsky, 2004).

Após a contação, realizou-se um momento de diálogo coletivo, no qual as crianças foram convidadas a se expressar sobre as diferenças entre as pessoas, abordando elementos como tonalidades de pele, tipos de cabelo e outras características físicas. Esse espaço dialógico foi concebido como uma situação de aprendizagem mediada, na qual a interação verbal favorece a internalização de conceitos, contribuindo para a formação de atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade. Nesse processo, a linguagem assume papel central como instrumento de mediação simbólica, possibilitando a organização do pensamento e a construção de sentidos compartilhados.

Na sequência, foram desenvolvidas atividades práticas com o objetivo de ampliar, sistematizar e consolidar os conhecimentos construídos coletivamente. A primeira atividade, denominada “*Caça ao nome*”, consistiu na busca pelos cartões com os nomes das crianças previamente distribuídos no espaço da sala. Essa proposta teve como finalidade estimular o reconhecimento visual da escrita e a relação entre o nome próprio e a identidade, configurando-se como uma atividade de mediação que articula linguagem, memória e atenção voluntária. As variações da atividade, como jogos de identificação e troca de crachás entre os colegas, ampliaram as possibilidades de interação social, favorecendo a aprendizagem por meio da colaboração e da imitação orientada.

Posteriormente, desenvolveu-se a atividade “*Espelho da beleza e autorretrato*”, na qual as crianças foram convidadas a observar sua própria imagem e a identificar características de que gostavam em si mesmas. Esse momento inicial de autorreconhecimento foi seguido pela produção de autorretratos, utilizando diferentes materiais expressivos, como lápis de cor, tintas e elementos de colagem. Sob a perspectiva histórico-cultural, essa atividade mobiliza a função simbólica, permitindo que a criança represente a si mesma e elabore sua identidade por meio de signos culturalmente construídos.

Durante a realização da atividade, a mediação das pibidianas ocorreu por meio de intervenções orientadas, incentivando a observação, a comparação e a tentativa de escrita do próprio nome, com base nos crachás, respeitando as hipóteses de escrita de cada criança.

Ao final da produção, as crianças foram convidadas a socializar seus autorretratos, compartilhando aspectos positivos sobre si mesmas, enquanto os colegas eram incentivados a valorizar as produções apresentadas. Essa etapa configurou-se como um momento de interação social qualificada, no qual a linguagem e o reconhecimento do outro atuaram como mediadores na construção da autoestima e do pertencimento ao grupo.

Na continuidade, procedeu-se à construção coletiva do *"Mural da Identidade"*, no qual os autorretratos foram organizados juntamente com os nomes produzidos pelas crianças. Esse recurso materializou, no espaço da sala, um registro simbólico da identidade do grupo, funcionando como instrumento de mediação permanente, ao possibilitar a retomada das aprendizagens e a consolidação do sentimento de pertencimento.

O encerramento da atividade ocorreu em roda de conversa, retomando os elementos da narrativa e as experiências vivenciadas, favorecendo a reflexão coletiva. Esse momento possibilitou que as crianças verbalizassem suas aprendizagens e sentimentos, evidenciando a internalização de conceitos relacionados à identidade, à diversidade e à convivência.

A avaliação da intervenção foi realizada por meio de observação direta e sistemática, considerando o envolvimento das crianças nas interações, o reconhecimento do próprio nome, a capacidade de identificar características pessoais e a manifestação de atitudes de respeito às diferenças. Os registros foram realizados em diário de campo, permitindo a análise qualitativa do processo, em consonância com a perspectiva histórico-cultural, que compreende o

desenvolvimento como um movimento dinâmico, resultante das interações sociais mediadas no contexto educativo.

Análise da experiência: mediação pedagógica e desenvolvimento infantil

A aula desenvolvida com as crianças da Educação Infantil constituiu-se como um contexto empírico privilegiado para a análise dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo evidenciar a centralidade da mediação pedagógica, da interação social e da participação ativa dos estudantes na constituição do desenvolvimento infantil.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreendeu-se que tais elementos não são acessórios, mas estruturantes da atividade de ensino, na medida em que é por meio deles que se viabiliza a apropriação dos instrumentos culturais e a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2004).

A organização da atividade, fundamentada na leitura da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, possibilitou a integração de diferentes momentos pedagógicos como escuta, diálogo, brincadeiras e produção artística, o que se configurou como uma unidade didática intencionalmente estruturada (Libâneo, 2006). Essa articulação favoreceu a construção de conhecimentos de forma significativa, ao mobilizar múltiplas linguagens e ao promover a mediação simbólica por meio da literatura, compreendida como instrumento cultural capaz de ampliar os modos de pensar, sentir e agir das crianças.

No decorrer da aula, observou-se elevado nível de interação das crianças, especialmente nos momentos de diálogo coletivo, nas atividades lúdicas voltadas ao reconhecimento do próprio nome e na produção dos autorretratos. Tal envolvimento indica que a aprendizagem se potencializa quando as crianças são inseridas em situações de participação e interação social, nas quais podem atuar, experimentar, comunicar-se e atribuir sentidos às experiências vividas

(Ferreira; Schlickmann, 2022). Sob a perspectiva histórico-cultural, esse movimento evidencia que o desenvolvimento não é resultado de uma assimilação passiva de conteúdos, mas de um processo dinâmico de internalização, mediado pela linguagem e pelas relações sociais (Leontiev, 2004).

Essa compreensão dialoga diretamente com os pressupostos de Vygotsky (2004), para quem a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual o sujeito, ao interagir com o outro e com os objetos culturais, reorganiza qualitativamente suas funções psíquicas. Nessa direção, as atividades propostas possibilitaram às crianças não apenas o contato com novos conteúdos, mas a construção de significados acerca de si mesmas e do outro, especialmente no que se refere às questões de identidade, diversidade e pertencimento.

Além disso, as interações estabelecidas durante a aula evidenciam a importância da dimensão social da aprendizagem, uma vez que foi por meio do diálogo, da colaboração e da troca entre pares que as crianças ampliaram suas formas de expressão e compreensão. O papel das pibidianas, nesse contexto, revelou-se central, ao organizar intencionalmente as situações didáticas e atuarem como mediadoras, oferecendo suporte às crianças para que realizassem ações que, de forma independente, ainda não seriam capazes de executar. Tal atuação insere-se no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, que evidencia o potencial de desenvolvimento que se realiza nas interações mediadas (Vygotsky, 2004; Leontiev, 2004).

Desse modo, a experiência analisada reforça que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, fundamentadas na mediação e na interação social, constituem-se como condições essenciais para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Educação Infantil. Conforme Lobato et al. (2025, p. 51),

Essa perspectiva enfatiza a importância da interação social e da assistência no processo de aprendizagem. O apoio de outras pessoas, sejam educadores, colegas ou familiares, é crucial para ampliar as capacidades do

aprendiz, permitindo que ele ultrapasse seus limites atuais e alcance novos níveis de competência. A zona de desenvolvimento proximal, portanto, não apenas reconhece as habilidades já desenvolvidas (nível de desenvolvimento real), mas também potencializa o desenvolvimento futuro (nível de desenvolvimento potencial).

No contexto da intervenção pedagógica desenvolvida, evidenciou-se que o processo de aprendizagem das crianças esteve diretamente relacionado às interações estabelecidas com o outro e à mediação intencional promovida pela pibidiana. Situações como o reconhecimento do próprio nome, a participação nas rodas de conversa e a produção dos autorretratos indicam que as crianças, inicialmente dependentes de apoio, passaram a realizar determinadas ações com maior autonomia ao longo da atividade. Esse movimento revela que o desenvolvimento não se restringe às capacidades já consolidadas, mas se constrói nas possibilidades que emergem das relações sociais mediadas no contexto educativo.

Nessa direção, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) configura-se como um conceito fundamental para compreender esse processo, ao evidenciar que a aprendizagem ocorre na distância entre aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente e aquilo que pode alcançar com o auxílio de um mediador (Vygotsky, 2004; Leontiev, 2004). Assim, o apoio oferecido pela pibidiana e pelos próprios colegas constituiu-se como elemento central para a ampliação das capacidades psíquicas das crianças, permitindo que avançassem para níveis mais complexos de compreensão e ação.

A interação entre pares também desempenhou papel relevante, uma vez que, ao observar, imitar e colaborar com os colegas, as crianças ampliaram suas formas de participação e de elaboração de significados, especialmente no que se refere às questões de identidade e diversidade trabalhadas a partir da literatura infantil. Nesse processo, a obra *Menina Bonita do Laço de Fita* atuou como instrumento cultural mediador, favorecendo a construção de sentidos

compartilhados e a mobilização da linguagem como elemento estruturante do pensamento.

Desse modo, a análise corrobora a compreensão de que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual a assistência de outros é fundamental para potencializar o desenvolvimento (Vygotsky, 2004; Leontiev, 2004). Conforme essa perspectiva, o ensino, ao ser intencionalmente organizado, não apenas reconhece as habilidades já desenvolvidas (nível de desenvolvimento real), mas cria condições para o avanço das crianças em direção a níveis mais elaborados de funcionamento psíquico (nível de desenvolvimento potencial) (Libâneo, 2006).

Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade na organização do ensino, uma vez que é por meio de sua atuação mediadora que se estruturam as condições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como organizador de situações sociais de aprendizagem, nas quais a linguagem, a interação e os instrumentos culturais possibilitam a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2004). Essa compreensão converge com as reflexões de Libâneo (2006), ao destacar que o ensino requer planejamento intencional, articulando objetivos, conteúdos e métodos de modo a promover a participação ativa dos estudantes e a apropriação significativa do conhecimento.

A análise das atividades desenvolvidas evidencia essa articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica. O momento inicial de acolhimento, no qual as crianças foram convidadas a localizar seus crachás com os nomes, configurou-se como uma situação didática mediadora que articulou identidade, linguagem e autonomia. Ao mobilizar o reconhecimento do próprio nome, a atividade favoreceu o contato inicial com a linguagem escrita, estimulando processos de atenção voluntária, memória e percepção, ao mesmo tempo em que contribuiu para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo.

A contação da história da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, constituiu o eixo estruturante da prática pedagógica, operando como instrumento cultural de mediação simbólica. Durante esse momento, as crianças foram incentivadas a formular hipóteses, interpretar a narrativa e compartilhar suas compreensões, o que favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da capacidade de expressão. A mediação docente, ao problematizar a narrativa e valorizar as falas das crianças, ampliou o campo de significação dos conteúdos abordados, evidenciando o papel da interação social na construção do conhecimento.

A atividade lúdica “Caça ao nome” também se destacou como estratégia pedagógica relevante, ao possibilitar a exploração da linguagem escrita em um contexto significativo e interativo. Ao buscar, comparar e identificar seus nomes, as crianças engajaram-se em um processo ativo de aprendizagem, no qual a ação sobre os objetos culturais neste caso, a escrita foi mediada pelo jogo e pela interação com os pares. Sob a perspectiva histórico-cultural, tais experiências contribuem para a internalização de signos e para o desenvolvimento de funções como a atenção voluntária e a memória mediada.

De modo complementar, a atividade “Espelho da beleza e autorretrato” favoreceu a constituição da identidade e o fortalecimento da autoestima, ao possibilitar que as crianças observassem a si mesmas e representassem suas características por meio da linguagem artística. Essa prática mobiliza a função simbólica, permitindo que a criança elabore significados sobre si e sobre o outro, em um processo mediado pela cultura. A produção dos autorretratos, associada à tentativa de escrita do próprio nome, integrou diferentes linguagens, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

As interações estabelecidas entre as crianças ao longo das atividades também se mostraram fundamentais para o processo de aprendizagem. Ao compartilhar produções, escutar os colegas e participar de situações coletivas, as crianças ampliaram suas formas de expressão e compreensão, evidenciando que o desenvolvimento

ocorre nas relações sociais mediadas. Esse movimento confirma o princípio vygotskiano de que as funções psicológicas superiores emergem primeiro no plano interpsicológico, para posteriormente se internalizarem no plano intrapsicológico.

A construção coletiva do “Mural da Identidade” configurou-se como um dispositivo pedagógico de síntese e materialização das aprendizagens, ao reunir as produções das crianças em um espaço comum. Esse recurso não apenas valorizou as singularidades individuais, mas também fortaleceu o sentimento de pertencimento ao grupo, funcionando como instrumento mediador permanente no ambiente escolar.

Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida evidencia que a organização intencional do ensino, articulando literatura, diálogo, brincadeiras e produção artística, constitui uma estratégia potente para promover processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A integração entre teoria e prática demonstra que ações pedagógicas fundamentadas na mediação, na interação social e na valorização das múltiplas linguagens favorecem a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para a formação integral das crianças.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou compreender, a partir da prática pedagógica desenvolvida, que os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil são profundamente condicionados pela organização intencional do ensino e pelas interações sociais mediadas no contexto educativo. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, tais processos não se reduzem à assimilação de conteúdos, mas constituem-se como movimentos de apropriação dos instrumentos culturais, nos quais a atividade pedagógica, quando planejada de forma consciente, atua como elemento estruturante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a aula elaborada e aplicada evidenciou que a organização de situações didáticas que valorizam a participação ativa das crianças, a interação e a mediação simbólica favorece a construção de conhecimentos de forma significativa. Ao integrar diferentes linguagens e estratégias, a prática pedagógica possibilitou a ampliação das experiências culturais das crianças, promovendo não apenas o engajamento, mas a reorganização qualitativa de suas formas de pensar, comunicar e interagir.

Ao relacionar os resultados observados com os objetivos inicialmente propostos, constatou-se que a organização de atividades que estimulam a curiosidade, a exploração e a interação social constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. A participação das crianças nas atividades revelou que a aprendizagem se intensifica quando o sujeito é colocado em situação de ação e reflexão, mediada pelo outro, evidenciando o caráter social e histórico do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a prática pedagógica analisada reafirma o papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por organizar intencionalmente as condições de aprendizagem. Sua atuação, ao propor desafios, oferecer orientações e favorecer o diálogo, possibilita que as crianças avancem em suas formas de pensamento, deslocando-se de níveis mais elementares para formas mais elaboradas de compreensão. Tal movimento pode ser compreendido à luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que evidencia o potencial de aprendizagem que se realiza nas interações mediadas.

As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo também evidenciam que as interações sociais constituem o fundamento do desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio da colaboração, da troca de experiências e da participação em atividades coletivas que as crianças internalizam significados e constroem conhecimentos. Nesse processo, o espaço escolar configura-se como um ambiente de mediação cultural, no qual o ensino, ao ser sistematicamente

organizado, possibilita a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade.

Dessa forma, conclui-se que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, fundamentadas na mediação e na valorização das múltiplas linguagens, constituem-se como condições essenciais para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A articulação entre teoria e prática, evidenciada neste estudo, reafirma a centralidade da ação docente na organização de experiências educativas que promovam a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e historicamente situados.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FERREIRA, Tarciana de Souza.; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. A teoria Histórico-Cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 643-660, mar. 2022.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOBATO, Danilo Fernandes; SANTOS, Denise Rodrigues Dias dos; SILVA, Ana Maria Reinaldo da; NUNES, Simara Maria Tavares. Piaget e Vygotsky e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem. *Mediação*, Pires do Rio-GO, v. 20, n. 1, p. 01-16, jan.-dez. 2025.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2008.

QUADROS, Raquel dos Santos.; COELHO, Gizeli Fermino.; TOMÉ, Dyeinne Cristina. A literatura como ferramenta de mediação na educação infantil. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 18, n. 12, p. 01-14, 2025.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Capítulo 4

Pibid e Educação Infantil: o trabalho pedagógico na formação inicial docente

Gislayne Dantas de Oliveira
Keslen Suianne Pereira dos Santos
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A formação inicial docente configura-se como um processo complexo e historicamente situado, no qual se articulam a apropriação de conhecimentos teóricos, a vivência de experiências práticas e a construção de uma postura crítico-reflexiva diante do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a docência não se reduz ao domínio de conteúdos ou técnicas de ensino, mas envolve a compreensão do processo educativo como atividade intencional, socialmente mediada e orientada à formação humana (Libâneo, 2006).

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como um importante dispositivo formativo, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros momentos de sua formação, possibilitando a articulação entre universidade e escola e favorecendo a compreensão das condições concretas do trabalho docente.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a formação do professor e o desenvolvimento da criança estão intrinsecamente relacionados, uma vez que o ensino, quando intencionalmente organizado, atua como elemento impulsionador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2004). Nesse sentido, a atuação das pibidianas do subprojeto Pedagogia no contexto escolar não apenas contribui para sua formação profissional na área, mas também incide diretamente

sobre os processos de aprendizagem das crianças, ao mediar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Assim, o espaço da sala de aula constitui-se como um ambiente de mediação cultural, no qual as interações sociais, a linguagem e as atividades pedagógicas desempenham papel central na constituição do pensamento e da subjetividade infantil.

No âmbito da Educação Infantil o processo educativo tem especificidades que exigem do professor a organização de práticas pedagógicas que articulem cuidado, educação e interação. Nessa etapa, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da participação em atividades socialmente significativas, nas quais a ludicidade, a afetividade e a interação se configuram como dimensões estruturantes do ensino. Para a perspectiva histórico-cultural, é por meio dessas experiências mediadas que a criança constrói significados, internaliza instrumentos culturais e amplia suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais (Vygotsky, 2004; Leontiev, 1978).

É nesse horizonte teórico que se insere o presente relato de experiência, o qual apresenta reflexões sobre as regências desenvolvidas por bolsistas do PIBID em uma turma do Pré II da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Miracema do Tocantins – TO.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas nas regências do PIBID, analisando de que maneira práticas pedagógicas lúdicas, interativas e mediadas contribuem para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, bem como para a formação inicial dos futuros professores. Ao articular teoria e prática, o trabalho busca evidenciar a centralidade da mediação docente na organização do ensino e a importância de propostas pedagógicas que promovam a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças, em uma perspectiva comprometida com a formação de sujeitos críticos e historicamente situados.

Percurso metodológico e contexto da experiência pedagógica

A presente investigação configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito das regências realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tal abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais devem ser analisados em sua complexidade e historicidade, considerando os significados produzidos nas interações sociais que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o relato de experiência, ao privilegiar a análise reflexiva das práticas pedagógicas, possibilita apreender a dinâmica relação entre teoria e prática, especialmente no contexto da formação inicial docente (Bueno, 2010).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Miracema do Tocantins - TO, em uma turma de Educação Infantil composta por 20 crianças, com frequência média de 16 alunos. As atividades pedagógicas foram planejadas e executadas pelas bolsistas do PIBID, configurando-se, simultaneamente, como momentos de regência e de formação docente inicial, nos quais se articulam a vivência prática e a reflexão teórica sobre o trabalho educativo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotou-se a observação participante, compreendida como estratégia que permite ao pesquisador inserir-se no contexto investigado, acompanhando e interagindo diretamente com os sujeitos envolvidos (Bueno, 2010). Tal procedimento possibilitou o registro de aspectos relacionados às interações entre as crianças, às formas de participação nas atividades propostas e às manifestações de interesse, curiosidade e aprendizagem no cotidiano da sala de aula, elementos fundamentais para a análise dos processos educativos sob a perspectiva histórico-cultural.

Os registros das experiências foram realizados por meio de diários de campo, instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas na área da educação (Lima, 2018). Nesse material, foram

sistematizadas descrições das práticas desenvolvidas, das respostas das crianças às atividades propostas e das reflexões das bolsistas acerca do processo de ensino e aprendizagem. Esse procedimento permitiu a construção de uma análise reflexiva e contextualizada das experiências pedagógicas, evidenciando o papel da mediação, da interação social e da organização intencional do ensino na promoção do desenvolvimento infantil (Lima, 2018).

De acordo com Saccomani e Furlan (2023), o relato de experiência configura-se como uma modalidade de produção científica que evidencia a busca do pesquisador por subsídios teórico-práticos capazes de fundamentar o fazer pedagógico, especialmente quando orientado pela perspectiva histórico-cultural. Além disso, esse tipo de abordagem possibilita indicar caminhos e potencialidades para a organização do trabalho pedagógico com crianças em idade pré-escolar.

Nesse sentido, a motivação central para a elaboração deste texto emerge da inserção das pibidianas na escola-campo, particularmente nos momentos de observação-participante. A imersão no cotidiano da sala de aula permitiu identificar fragilidades significativas na organização do trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere à ausência de planejamento e à falta de intencionalidade nas atividades propostas pela professora regente.

Durante o período de observação-participante, constatou-se que as práticas desenvolvidas não se estruturavam a partir de objetivos pedagógicos claros, nem favoreciam a mediação necessária ao processo de aprendizagem. Em determinadas situações, observou-se a permanência das crianças por longos períodos em uma mesma atividade, como a pintura, sem a intervenção docente ou a proposição de desafios que estimulassem o desenvolvimento cognitivo. Paralelamente, as crianças apresentavam comportamentos de dispersão, evidenciando a ausência de engajamento nas atividades, enquanto a professora se dedicava a tarefas alheias ao processo pedagógico.

Tal contexto revelou a fragilidade das práticas observadas no que diz respeito à promoção do desenvolvimento psíquico das crianças, uma vez que a ausência de mediação pedagógica compromete a criação de condições para a aprendizagem. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que o ensino deve ser concebido como atividade intencionalmente organizada, na qual a mediação docente assume papel central na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2004; Libâneo, 2006).

Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo orienta-se pela compreensão de que a prática pedagógica não se limita à execução de atividades desarticuladas, mas constitui um processo consciente de organização das condições de aprendizagem. Nesse processo, o professor atua como mediador entre o sujeito e os conhecimentos historicamente produzidos, sendo responsável por criar situações didáticas que favoreçam a participação das crianças, a interação social e a apropriação dos conteúdos culturais (Saccomani; Furlan, 2023).

A partir desse contexto, as regências desenvolvidas no âmbito do PIBID foram precedidas por momentos formativos na universidade, nos quais, sob a orientação da Docente Orientadora, realizaram-se reflexões sistemáticas acerca da ausência de um trabalho pedagógico intencionalmente organizado na escola-campo. Tais discussões partiram da análise da prática social inicialmente observada, possibilitando problematizar os impactos da falta de planejamento pedagógico no desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar.

Nesse movimento formativo, a Docente Orientadora instigou as pibidianas a estabelecerem relações entre cultura, desenvolvimento infantil e organização do trabalho pedagógico, compreendendo o ensino como atividade socialmente mediada. Esse processo implicou a necessidade de ressignificar concepções de prática docente marcadas por tendências espontaneístas, como aquelas observadas na atuação da professora regente da turma de Pré II, cuja ausência de

intencionalidade pedagógica limitava as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores daqueles alunos.

De acordo com Borges e Moimás (2020), a organização do trabalho pedagógico exige do professor a consideração das especificidades do desenvolvimento infantil, bem como a compreensão de que a intencionalidade educativa não se restringe à definição de atividades, mas se expressa na forma como se organizam o espaço, o tempo, os materiais, as relações e as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto escolar. Nessa perspectiva, o professor, enquanto mediador, tem a responsabilidade de promover o encontro das crianças com os signos culturais, criando condições para que atuem de forma ativa no processo de aprendizagem, explorando, investigando e elaborando hipóteses sobre a realidade.

Com base nesses pressupostos, as atividades pedagógicas foram planejadas coletivamente, em parceria com a Supervisora e sob a orientação da Docente Orientadora, buscando articular diferentes áreas do conhecimento como linguagem, matemática, ciências naturais e literatura, por meio de estratégias que privilegiassem a participação das crianças. Tal organização do trabalho pedagógico não se orientou por uma perspectiva antecipatória ou preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas pela proposição de situações didáticas que possibilitassem a aproximação das crianças aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade (Saccomani; Furlan, 2023). Nessa direção, “[...] em nosso planejamento, priorizamos ações de ensino que coloquem em movimento o pensamento das crianças, suscitando novas formas de pensar, questionar a realidade e compreender os objetos e fenômenos para além dos conhecimentos cotidianos” (Saccomani; Furlan, 2023, p. 5).

Para favorecer o envolvimento das crianças e sua inserção nos conteúdos trabalhados, foram utilizados recursos como músicas, brincadeiras, contação de histórias, jogos e a exploração de diferentes espaços do ambiente escolar. Tais recursos foram compreendidos, à luz

da Psicologia Histórico-Cultural, como instrumentos culturais de mediação, capazes de promover a apropriação de conhecimentos e a ampliação das experiências sociais e simbólicas.

Durante o desenvolvimento das atividades, evidenciaram-se tanto potencialidades quanto desafios inerentes ao processo educativo. Observou-se elevado nível de participação das crianças em propostas que mobilizavam imaginação, movimento e interação social, o que reafirma a centralidade da atividade na constituição do desenvolvimento humano (Leontiev, 1978).

Por outro lado, emergiram dificuldades relacionadas à atenção, à organização do comportamento e à apropriação inicial da linguagem escrita e dos conceitos matemáticos. Tais aspectos indicam a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas e intencionalmente organizadas, capazes de considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e de promover avanços no desenvolvimento, especialmente por meio de intervenções situadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2004).

Nesse sentido, compreende-se que as estratégias adotadas não se configuram como meros recursos didáticos, mas como formas de organização da atividade pedagógica que possibilitam à criança participar de práticas socialmente significativas e, por meio delas, apropriar-se dos instrumentos culturais (Vygotsky, 2004; Leontiev, 1978).

A análise das experiências foi realizada a partir da interpretação dos registros produzidos nos diários de campo, compreendidos como instrumento metodológico que permite apreender o movimento do processo educativo em sua dinâmica concreta (Bueno, 2010; Lima, 2018). Sob essa perspectiva, buscou-se compreender de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuíram para o envolvimento das crianças, para a qualidade das interações estabelecidas e para a construção de aprendizagens significativas. A análise qualitativa dos dados orientou-se pela identificação de indícios de participação, engajamento, elaboração simbólica e avanço nas formas de expressão e compreensão das crianças, elementos que, na perspectiva

histórico-cultural, indicam processos de internalização e desenvolvimento (Bueno, 2010; Lima, 2018).

Para a fundamentação teórica da análise, estabeleceu-se diálogo com autores que concebem o ensino como prática social e mediadora do desenvolvimento humano, destacando-se Vygotsky (1995), ao enfatizar o papel da mediação e das interações sociais; Libâneo (2006), ao tratar da organização intencional do ensino; e Freire (1996), ao compreender a educação como prática dialógica e emancipatória. Além disso, consideraram-se documentos normativos da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que orientam a organização de práticas pedagógicas pautadas nas interações, nas brincadeiras e no respeito às especificidades da infância.

Desse modo, a metodologia adotada permitiu analisar as regências do PIBID como um espaço formativo que articula teoria e prática, evidenciando que a organização intencional do ensino, mediada pela ludicidade e pelas interações sociais, constitui condição fundamental para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, reafirma-se o papel do PIBID como um dispositivo formativo que possibilita aos futuros professores compreenderem, na prática, a complexidade do trabalho docente e a centralidade da mediação pedagógica na constituição do desenvolvimento infantil.

O trabalho pedagógico no Pibid: análise da experiência na Educação Infantil

A organização do trabalho pedagógico no âmbito do Pibid, no contexto da Educação Infantil, evidenciou a complexidade da prática educativa e sua centralidade na organização dos processos de ensino e aprendizagem. A inserção das pibidianas no cotidiano escolar permitiu compreender a escola como um espaço social dinâmico, no

qual dimensões cognitivas, afetivas, culturais e relacionais se entrelaçam, constituindo o desenvolvimento infantil como um processo historicamente situado e mediado.

A partir das observações-participante e das regências aplicadas ficou evidente que ações espontaneístas não promovem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças, muito menos a internalização de conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas (Libâneo, 2004). Assim, a prática docente ultrapassa a execução de atividades previamente planejadas, exigindo do professor a capacidade de interpretar, intervir e reorganizar continuamente as situações de ensino diante da imprevisibilidade das interações próprias da infância.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, essa dinâmica evidencia que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de sua inserção em atividades socialmente organizadas, nas quais a mediação pedagógica desempenha papel estruturante (Vygotsky, 2004; Leontiev, 1978). Assim, as experiências vivenciadas com a organização do trabalho pedagógico revelaram que compreender a prática docente implica reconhecer a infância como um tempo de constituição de vínculos, de exploração do mundo e de apropriação de significados, em que o brincar, a interação e a linguagem configuram-se como eixos fundamentais do processo educativo.

Nessa direção, Vygotsky (1995) destaca que o ensino, quando adequadamente organizado, atua como motor do desenvolvimento, antecipando novas possibilidades de aprendizagem e criando condições para que a criança avance além de seu nível de desenvolvimento atual. A incorporação de brincadeiras coletivas e tradicionais, como a estátua dançante e jogos envolvendo números, revelou-se como estratégia pedagógica potente, ao articular movimento, linguagem e interação social. Conforme aponta Kishimoto (2011), tais práticas, enraizadas na cultura popular, constituem-se como formas de transmissão de saberes socialmente construídos,

contribuindo para a formação da identidade cultural e para o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto relevante evidenciado na experiência refere-se à dimensão afetiva e social da aprendizagem, particularmente em momentos de convivência, como o lanche coletivo, no qual se observaram atitudes espontâneas de partilha e cooperação. Essas situações indicam que o desenvolvimento infantil não se restringe ao domínio de conteúdos, mas envolve a internalização de valores e a construção de relações sociais, reafirmando o papel da escola como espaço de formação humana.

Sob essa perspectiva, a Educação Infantil deve ser compreendida como um tempo de experiências socialmente significativas, no qual brincar, interagir e aprender constituem dimensões indissociáveis. As dificuldades observadas, como a necessidade de apoio constante em atividades de leitura e escrita ou a manutenção da atenção em propostas mais estruturadas, reforçam a importância de um planejamento pedagógico sensível às especificidades do desenvolvimento infantil, orientado por estratégias diferenciadas e inclusivas.

Em diálogo com Freire (1996), compreende-se que o ato educativo se configura como prática social e política, que exige do educador posicionamento crítico e compromisso ético diante das contradições presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a experiência no PIBID evidenciou que a organização do ensino requer não apenas domínio técnico, mas sensibilidade pedagógica para reconhecer as necessidades das crianças e criar condições para sua participação ativa no processo educativo.

Por fim, as vivências analisadas reforçam que o brincar, longe de constituir-se como atividade secundária, configura-se como eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil. Ao promover a imaginação, a interação e a expressão, as práticas lúdicas possibilitam a construção de vínculos, a ampliação das experiências culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, a

experiência no PIBID evidencia a relevância da Educação Infantil como etapa fundante da formação humana, na qual o trabalho pedagógico, quando intencionalmente organizado e mediado, contribui para a constituição da criança como sujeito ativo, crítico e participante no processo educativo.

Considerações finais

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciou-se como um dispositivo formativo fundamental na articulação entre teoria e prática na formação inicial docente. A inserção das bolsistas no contexto da Educação Infantil possibilitou compreender o ensino como uma atividade complexa, intencionalmente organizada e mediada, que exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade pedagógica, capacidade reflexiva e constante reorganização das ações diante das demandas concretas do cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas nas regências permitiram identificar que o trabalho pedagógico, quando fundamentado na perspectiva histórico-cultural, ultrapassa a mera execução de atividades, configurando-se como processo de mediação que viabiliza a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, a ludicidade revelou-se como eixo estruturante da prática pedagógica, na medida em que, por meio de músicas, jogos, contação de histórias e brincadeiras, foram criadas condições para a participação ativa das crianças e para a construção de aprendizagens significativas. Tais práticas, ao mobilizarem a linguagem, a imaginação e a interação social, contribuíram para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme preconiza a Psicologia Histórico-Cultural.

Por outro lado, os desafios observados, como dificuldades relacionadas à atenção, à organização do comportamento e à apropriação inicial da linguagem escrita e dos conceitos matemáticos,

evidenciaram a necessidade de um planejamento pedagógico sistemático e intencional, capaz de considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e de promover intervenções qualificadas. Tais aspectos reforçam a importância da atuação docente na organização de situações de ensino que se situem na Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando que as crianças avancem em seus processos de desenvolvimento por meio da mediação.

Ademais, a experiência permitiu evidenciar a dimensão ética, social e formativa da docência, ao revelar a escola como espaço de convivência, partilha e construção de valores. As interações entre as crianças, marcadas por momentos de cooperação e respeito às diferenças, indicam que o processo educativo na Educação Infantil deve ser compreendido em sua integralidade, envolvendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também os aspectos afetivos, sociais e culturais do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o PIBID mostrou-se um espaço privilegiado para a formação docente, ao possibilitar a vivência concreta do trabalho pedagógico e a reflexão crítica sobre suas condições de realização. A experiência contribuiu para ampliar a compreensão das bolsistas acerca dos desafios e potencialidades da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que fortaleceu o compromisso com a construção de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre teoria e prática, mediada pela experiência formativa no PIBID, constitui elemento essencial para a construção de uma docência crítica e consciente. Ao reconhecer o ensino como atividade mediadora do desenvolvimento, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a interação social e a apropriação dos conhecimentos culturais, contribuindo para a formação integral das crianças e para a constituição de sujeitos ativos, históricos e participantes no processo educativo.

Referências

- BORGES, Ana Lúcia; MOIMÁS, Juliana Xavier. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil e os projetos de investigação. In: CORRÊA, Anderson Borges et al. *Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 147-173.
- BUENO, Wilson da Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 1-12, dez. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Moraes, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davýdov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 6-24, set./dez. 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, Sheila Oliveira. O diário de campo na experiência inicial docente. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 126-141, out./dez. 2018.
- SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; FURLAN, Rafaela. O fazer histórico-crítico na Educação Infantil: relato de experiência com crianças de 4 a 5 anos. *Cadernos da Pedagogia*, v. 17, n. 39, p. 4-13, set./dez. 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Capítulo 5

Jogos de papéis sociais no desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar

Kethlen Leite de Moura-Berto
Cleide Diamantino Lopes

Introdução

O lúdico constitui-se como uma forma privilegiada de inserção da criança no universo cultural, configurando-se como atividade socialmente mediada por meio da qual o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o brincar não se reduz a uma dimensão recreativa, mas assume papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita a constituição das funções psicológicas superiores, tais como atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento e imaginação (Vygotsky, 1984). Nesse sentido, a ludicidade, ao articular dimensões cognitivas, afetivas, sociais e estéticas, torna-se elemento estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

A atividade lúdica, compreendida como imaginação em ação, permite à criança estabelecer relações simbólicas com a realidade, mobilizando objetos, jogos e brincadeiras que favorecem a construção do pensamento conceitual e o desenvolvimento da linguagem. Conforme Vygotsky (1984), é por meio da imaginação que a criança reelabora experiências vividas, internalizando elementos da cultura e constituindo novas formas de pensamento. Assim, ao sistematizar suas vivências, a criança organiza seus processos psíquicos, o que reforça a necessidade de que o lúdico seja incorporado de maneira intencional e planejada no trabalho docente.

Nessa direção, o papel do professor torna-se fundamental na organização de situações didáticas que potencializem o brincar como atividade de aprendizagem. Tal organização exige planejamento sistemático, intencionalidade pedagógica e compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil, de modo a garantir que as experiências lúdicas contribuam efetivamente para a formação integral das crianças. No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esse processo formativo é potencializado pela atuação articulada da Docente Orientadora e das Supervisoras junto aos pibidianos, que desempenham papel central na mediação entre teoria e prática. Por meio de encontros formativos, discussões teóricas e acompanhamento das regências, essas profissionais orientam as pibidianas na construção de práticas pedagógicas fundamentadas, promovendo a reflexão crítica sobre o ensino e a organização do trabalho pedagógico.

Assim, a inserção das bolsistas no contexto escolar, aliada à orientação sistemática da Docente Orientadora e das Supervisoras, possibilita compreender o lúdico não como atividade espontânea, mas como instrumento cultural de mediação, capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de atuar ativamente na construção do conhecimento, explorando, investigando e elaborando hipóteses sobre o mundo, em um processo mediado pelas interações sociais e pela linguagem.

Diante desse contexto, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, tem como objetivo analisar a importância dos jogos de papéis sociais, enquanto atividade lúdica, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil. Busca-se, assim, compreender de que maneira práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, fundamentadas na ludicidade, contribuem para a formação da personalidade, para a organização do pensamento e para a ampliação

da capacidade de imaginação e criação das crianças (Szymanski; Colussi, 2017).

Para tanto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, possibilitando o diálogo com produções teóricas relevantes acerca do objeto investigado, em consonância com a compreensão de que o conhecimento científico se constrói a partir da análise crítica do que já foi produzido (Gil, 2008).

O texto organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a temática e sua problematização; em seguida, discute-se o desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural; posteriormente, aborda-se a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, com ênfase nos jogos de papéis sociais; por fim, são apresentadas as considerações finais.

O processo de desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural

A concepção de desenvolvimento humano, à luz da perspectiva histórico-cultural, fundamenta-se na compreensão de que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais e culturais que estabelece ao longo de sua trajetória. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é resultado de processos internos isolados, mas de um movimento dialético no qual o indivíduo, ao interagir com o meio, transforma-o e é simultaneamente transformado por ele. Tal compreensão implica reconhecer a indissociabilidade entre homem, mundo e objeto, considerando que as experiências vivenciadas em contextos sociais concretos são determinantes para a constituição das funções psicológicas superiores.

Em contraposição às concepções maturacionistas e biologizantes, como aquelas defendidas pela Epistemologia Genética de Piaget (1973), a Psicologia Histórico-Cultural rejeita a ideia de que o desenvolvimento humano decorre prioritariamente de fatores hereditários ou de um amadurecimento interno do organismo. Segundo

essa perspectiva, o meio social não exerce um papel secundário, mas constitui-se como elemento central no processo de desenvolvimento. Conforme apontam Asbahr e Nascimento (2013), a interpretação piagetiana tende a atribuir ao desenvolvimento um caráter predominantemente biológico, no qual as transformações psíquicas seriam decorrentes de forças internas do sujeito, minimizando a influência das condições sociais e históricas.

Essa visão, ao aproximar o desenvolvimento humano de processos estritamente naturais, desconsidera as especificidades da constituição psíquica do homem, que se distingue qualitativamente do desenvolvimento animal justamente por sua inserção no universo cultural. Nesse sentido, Rabello e Passos (2011) destacam que o desenvolvimento biológico, embora necessário, não é suficiente para garantir a apropriação dos elementos culturais que fundamentam a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico. Do mesmo modo, Augusto (2013) ressalta que, ainda que haja um aparato orgânico que possibilite a fala, as formas de linguagem e comunicação são essencialmente construções culturais, mediadas pelas relações sociais.

Nessa direção, Rego (2011) enfatiza que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido. Desde o nascimento, a criança é introduzida no universo cultural por meio da mediação dos adultos, atribuindo significados aos objetos e às situações a partir das interações que estabelece. Assim, as funções psicológicas superiores emergem inicialmente no plano social, para posteriormente se internalizarem, constituindo o desenvolvimento individual.

Diante disso, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta-se como referencial teórico-metodológico fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, ao evidenciar que os processos psíquicos são historicamente constituídos e socialmente mediados. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e a cultura, sendo essa relação mediada pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Desse modo, o

desenvolvimento psíquico e intelectual não pode ser compreendido à margem das condições sociais e históricas, mas como resultado da participação ativa do indivíduo em práticas culturais que possibilitam a apropriação do conhecimento.

Segundo Rego (2011), a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) atribui centralidade às relações sociais na constituição do sujeito, compreendendo o desenvolvimento humano como resultado das interações estabelecidas no contexto sociocultural. Nessa perspectiva, o indivíduo não se desenvolve de forma isolada, mas por meio da participação em práticas sociais que possibilitam a apropriação de conhecimentos, valores e formas de pensamento historicamente construídas.

Essa concepção fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que compreende a relação entre homem e realidade como mediada pela atividade social. A categoria de mediação assume, portanto, papel central, ao explicitar o processo pelo qual o sujeito, ao utilizar instrumentos e signos, transforma a natureza e, simultaneamente, transforma a si mesmo. Assim, o desenvolvimento humano deve ser analisado na totalidade de suas determinações, considerando as inter-relações entre dimensões objetivas e subjetivas que constituem a vida social.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) critica as abordagens que concebem o desenvolvimento infantil como um processo linear, determinado por estágios etários ou por fatores exclusivamente biológicos. Para o psicólogo bielo-russo, o desenvolvimento é um processo dinâmico, historicamente situado, que se realiza por meio das interações sociais. A criança, ao participar de atividades mediadas culturalmente, apropria-se de elementos humanos historicamente produzidos, de modo que cada experiência vivenciada contribui para a reorganização de seus processos psíquicos.

Dessa forma, o desenvolvimento infantil configura-se como uma unidade dialética entre o biológico e o cultural, na qual a cultura

assume papel determinante na constituição das funções psíquicas. A atividade humana, diferentemente da animal, é essencialmente social, orientada por necessidades que se constroem nas relações com o outro e com o mundo. Assim, o desenvolvimento não pode ser compreendido como simples adaptação biológica, mas como um processo de superação das determinações naturais por meio da apropriação das formas culturais de agir, pensar e se relacionar.

Nesse contexto, a formação de conceitos ocupa lugar central, uma vez que envolve a articulação entre pensamento e linguagem no processo de construção de significados. Vygotsky (2007) distingue os conceitos espontâneos, originados das experiências cotidianas, dos conceitos científicos, sistematizados no contexto escolar, ressaltando que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente, constituindo um processo unitário de desenvolvimento do pensamento. A aprendizagem, nesse sentido, assume papel decisivo, ao atuar como força motriz do desenvolvimento intelectual.

Ao nascer, a criança dispõe de funções psicológicas elementares, como memória imediata, atenção involuntária e reações reflexas, comuns aos seres humanos e aos animais. No entanto, por meio da interação com o meio sociocultural, essas funções são reorganizadas e dão origem às funções psicológicas superiores, tais como pensamento abstrato, linguagem, atenção voluntária, imaginação e formação de conceitos (Vygotsky, 2007). Esse processo não implica substituição das funções elementares, mas sua reorganização em níveis mais complexos de funcionamento psíquico, mediado pela cultura.

Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente relacionado às experiências sociais vivenciadas pela criança, sendo mediado pelas interações estabelecidas no contexto familiar, escolar e cultural. É nesse processo que se evidencia a especificidade do psiquismo humano em relação ao animal, uma vez que, conforme Vygotsky (2008), o homem se torna capaz de superar as determinações imediatas do ambiente,

desenvolvendo a capacidade de regular e orientar conscientemente seu próprio comportamento.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas de comportamento humano em desenvolvimento [...]. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (Vygotsky, 2008, p. 34).

Na fase da creche (0 a 3 anos), a atenção da criança apresenta, predominantemente, um funcionamento elementar, em razão da ainda limitada diversidade de experiências e interações sociais vivenciadas, sobretudo no contexto familiar. Nesse período, o desenvolvimento psíquico encontra-se em processo inicial de constituição, sendo fortemente dependente das condições sociais e culturais às quais a criança tem acesso.

Nessa perspectiva, a inserção da criança no ambiente escolar desde a creche revela-se fundamental, uma vez que a instituição educativa amplia significativamente suas possibilidades de interação e de apropriação cultural. É nesse contexto que se criam condições para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, como imaginação, pensamento, linguagem, memória e percepção, as quais se constituem por meio da mediação social e da participação em atividades coletivas.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, tais funções não emergem espontaneamente, mas são construídas nas relações estabelecidas com os pares e, sobretudo, mediadas pela ação intencional do adulto. Nesse processo, o professor assume papel central ao organizar situações didáticas que possibilitem à criança atuar ativamente, explorar, experimentar e atribuir significados às suas experiências, promovendo, assim, o avanço no desenvolvimento psíquico.

Para tanto, o desenvolvimento humano, desde a infância, está diretamente relacionado à atividade socialmente organizada que a criança desempenha. Na idade pré-escolar (4 a 5 anos), essa atividade assume características específicas, constituindo-se como elemento

estruturante do desenvolvimento. Nesse sentido, na seção seguinte, será abordada a atividade humana predominante nesse período, com vistas a compreender sua relevância para o desenvolvimento infantil.

O lúdico no processo de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar

A infância, compreendida como uma construção histórica e social, constitui-se nas relações que a criança estabelece com o meio cultural em que está inserida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma espontânea ou natural, mas é mediado pelas interações sociais e pelas atividades que a criança realiza em contextos socialmente organizados. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, cada etapa do desenvolvimento é marcada por uma atividade principal, responsável por impulsionar as transformações psíquicas. Na idade pré-escolar, essa atividade se expressa predominantemente por meio da imaginação e da criação, elementos centrais no brincar (Leontiev, 2001; Vygotsky, 2008; Elkonin, 1998).

Nesse sentido, o caráter lúdico da infância não deve ser compreendido como uma disposição natural desvinculada do contexto social, mas como uma forma específica de atividade por meio da qual a criança se apropria da realidade. O brincar constitui-se, portanto, como uma prática socialmente mediada que possibilita à criança explorar o mundo, elaborar significados e desenvolver, de maneira integrada, aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Por meio das atividades lúdicas, a criança mobiliza a imaginação, a linguagem e o pensamento, ampliando suas formas de compreender e atuar sobre a realidade (Leontiev, 2001; Vygotsky, 2008).

Dessa forma, o lúdico configura-se como atividade central na idade pré-escolar, sendo responsável por promover importantes transformações no desenvolvimento psíquico. Ao brincar, a criança interage com o meio e se depara com situações que exigem a mobilização de conhecimentos prévios, a criação de novos significados

e a elaboração de respostas diante de desafios simbólicos. Conforme destaca Leontiev (2001), “[...] o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança é o processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada do gênero humano no decurso da história social” (p. 90). Nessa direção, a origem do brincar está relacionada à contradição vivenciada pela criança, que deseja participar do mundo adulto, mas ainda não domina plenamente as operações necessárias para tal. O jogo, então, emerge como forma de superação dessa contradição, permitindo à criança representar e internalizar, de modo simbólico, as práticas sociais.

As contradições próprias do desenvolvimento infantil, especialmente aquelas decorrentes da impossibilidade de participação plena nas atividades do mundo adulto, encontram no brincar uma forma de elaboração e superação. Embora não se configure como atividade produtiva no sentido estrito, o brincar constitui-se como a atividade principal da criança na idade pré-escolar, sendo responsável por impulsionar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Por meio de jogos, brincadeiras, contação de histórias e outras práticas lúdicas, a criança mobiliza a imaginação, a linguagem e o pensamento, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, tomar decisões e estabelecer relações sociais.

Nesse contexto, a organização intencional do ensino assume papel fundamental. Cabe ao professor promover situações pedagógicas que coloquem a criança em atividade, possibilitando a mobilização de conhecimentos prévios e a construção de formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Como destaca Silva (2012, p. 85), é necessário assegurar “[...] situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados”.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil é orientado pela atividade principal que caracteriza cada etapa do desenvolvimento. Na idade pré-escolar, essa atividade manifesta-se no

brincar, por meio do qual a criança se apropria das relações sociais e constitui sua individualidade. Nesse sentido, o lúdico pode ser compreendido como a imaginação em ação, uma vez que, ao brincar, a criança recria e ressignifica a realidade vivida (Vygotsky, 2009).

A imaginação, por sua vez, não se restringe ao universo infantil, mas constitui dimensão fundamental de toda atividade humana. Conforme Vygotsky (2009), toda produção cultural resulta de processos de criação e combinação de elementos da experiência. Assim, a atividade criadora não se limita à elaboração de grandes obras, mas está presente em todas as formas pelas quais o sujeito transforma e reorganiza a realidade. Nesse sentido, a atividade humana não se reduz à reprodução do já existente, mas se caracteriza por sua capacidade de projetar o novo, orientando-se para o futuro e intervindo sobre o presente.

A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vygotsky, 2009, p. 16).

A dinâmica da imaginação na infância manifesta-se de modo privilegiado nas atividades lúdicas desenvolvidas pela criança ao longo dessa etapa. Desde os primeiros anos de vida, à medida que se insere no universo cultural, a criança estabelece contato com as objetivações humanas, apropriando-se de elementos da realidade que são progressivamente combinados e reelaborados por meio do brincar. Nesse sentido, as brincadeiras infantis não constituem simples reproduções do real, mas formas de recriação simbólica das experiências vivenciadas no mundo social. Conforme Vygotsky (2009), o brincar configura-se como uma reelaboração criativa das impressões

oriundas das relações com o mundo adulto, possibilitando à criança atribuir novos significados à realidade.

A imaginação, nesse processo, desenvolve-se de maneira gradual e assume papel central no desenvolvimento infantil. Longe de se configurar como uma atividade acessória ou meramente recreativa, trata-se de uma função psíquica fundamental, diretamente relacionada à capacidade de criação e transformação da realidade. Como afirma Vygotsky (2009, p. 22), a imaginação “não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. Dessa forma, a atividade lúdica adquire relevância estruturante, ao possibilitar a construção de relações sociais e a inserção da criança na vida material e simbólica produzida historicamente.

Nessa direção, Leontiev (1988) destaca que a atividade principal do desenvolvimento não se define por sua frequência, mas por seu papel estruturante na transformação dos processos psíquicos. Trata-se, portanto, de atividades que, ao serem realizadas pela criança, promovem mudanças qualitativas em sua forma de agir, pensar e se relacionar com o mundo, configurando-se como elemento central na constituição do desenvolvimento humano.

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...] 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados [...] 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento (Leontiev, 1988, p. 64).

Na segunda infância, especialmente entre os 4 e 5 anos de idade, o desenvolvimento psíquico da criança é orientado pela atividade lúdica, que assume o papel de atividade principal nesse período. Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, é por meio do jogo e da brincadeira que se operam as transformações mais significativas no psiquismo infantil, uma vez que tais atividades possibilitam a ampliação das formas de pensamento, linguagem e imaginação.

Nesse contexto, a imaginação desempenha função central, permitindo à criança combinar elementos da realidade e produzir novas configurações simbólicas. Como destaca Vygotsky (2009), inicialmente a criança mobiliza elementos concretos da experiência, como objetos e situações do cotidiano e, progressivamente, passa a elaborar imagens mais complexas e de caráter fantástico. Esse processo criador está diretamente relacionado à qualidade e à diversidade das experiências vividas, visto que “[...] a riqueza e a diversidade da experiência anterior constituem o material com que se criam as construções da fantasia” (Vygotsky, 2009, p. 24).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a atividade lúdica não pode ser compreendida como manifestação instintiva, mas como uma atividade socialmente constituída, mediada pelos objetos e significados culturais. Nesse sentido, o brincar configura-se como meio privilegiado de inserção da criança no mundo social, possibilitando a apropriação das formas de ação e de relação próprias do universo adulto. Conforme Leontiev (1992), a brincadeira não se define como um fim em si mesma, mas como atividade mediadora, por meio da qual a criança reproduz e internaliza, em nível simbólico, operações que ainda não domina plenamente no plano real.

Dessa forma, o lúdico, enquanto atividade principal na idade pré-escolar, promove mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico, criando condições para a constituição das funções psicológicas superiores. O brinquedo, nesse processo, atua como suporte material da atividade, favorecendo o estabelecimento de novas conexões psíquicas e a ampliação das capacidades cognitivas da criança.

Nessa perspectiva, a atividade lúdica possibilita que a criança realize ações intencionais sobre os objetos, orientadas por necessidades socialmente construídas. Ao brincar, ela simula e representa práticas do mundo adulto, inserindo-se em relações sociais que são, ao mesmo tempo, reais e simbolicamente elaboradas. É nesse

movimento que a criança se apropria da realidade, reconstruindo-a em um plano imaginativo e, assim, avançando em seu desenvolvimento.

Os jogos de papéis sociais no PIBID: contribuições para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil

Os jogos de papéis sociais constituem uma atividade lúdica central e insubstituível no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, manifestando-se, de forma mais sistematizada, entre os quatro e os sete anos de idade. Nesse período, o brincar assume uma configuração qualitativamente distinta, na qual a criança passa a representar papéis sociais e a reproduzir, em nível simbólico, as relações e práticas do mundo adulto.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, essa forma de atividade não se reduz a uma simples imitação da realidade, mas configura-se como um processo de apropriação do mundo objetivo, por meio do qual a criança internaliza normas, significados e modos de ação socialmente construídos. Ao assumir papéis e organizar situações imaginárias, a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade, desenvolvendo formas mais complexas de pensamento, linguagem e autorregulação do comportamento.

A distinção entre adaptação biológica e apropriação cultural constitui um dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano. Enquanto a adaptação, no âmbito biológico, refere-se à modificação das características do organismo em resposta às exigências do meio, a apropriação diz respeito a um processo especificamente humano, por meio do qual o indivíduo internaliza e reproduz, em sua atividade, os modos de agir, pensar e se comportar historicamente constituídos. Conforme destaca Leontiev (1978), trata-se do processo pelo qual se efetiva, na criança, a transmissão das aquisições culturais da humanidade, diferentemente do que ocorre com os animais, em que tais características são determinadas pela hereditariedade.

Nessa perspectiva, não se pode compreender o desenvolvimento infantil como simples adaptação ao meio social. Ao contrário, ao participar das relações sociais, a criança apropria-se de práticas culturais que possibilitam o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Assim, o desenvolvimento psíquico não se reduz a determinações biológicas, mas constitui-se como processo histórico e social, no qual a cultura assume papel estruturante na formação do sujeito.

É nesse contexto que se inserem os jogos de papéis sociais, compreendidos como forma específica de atividade lúdica na idade pré-escolar. Nessa atividade, a criança representa, em nível simbólico, ações e relações observadas no cotidiano, como dirigir, cozinhar ou desempenhar papéis familiares. Segundo Szymanski e Colussi (2017), os jogos de papéis caracterizam-se como brincadeiras não estruturadas, com regras implícitas e papéis definidos, por meio das quais as crianças reproduzem e ressignificam práticas sociais com vistas à sua inserção no mundo social.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, essa forma de brincar não se limita à imitação, mas constitui um processo ativo de elaboração da realidade. Ao assumir papéis, a criança mobiliza a imaginação, atribui novos significados às experiências vividas e amplia suas formas de compreensão do mundo. Nesse movimento, o jogo de papéis sociais contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo avanços qualitativos no pensamento, na linguagem e na autorregulação do comportamento (Leontiev, 1978).

De acordo com Leontiev (1978), o lúdico configura-se como atividade principal na idade pré-escolar, sendo a imaginação o elemento que, ao se materializar na ação, estrutura o jogo de papéis sociais. A especificidade dessa atividade reside no fato de que seu motivo encontra-se no próprio processo de realização, e não em um resultado externo, o que lhe confere caráter eminentemente formativo. Assim, ao brincar, a criança transita de formas mais elementares de

conhecimento para níveis mais elaborados de desenvolvimento, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais.

Nessa direção, Bissoli e Moraes (2020) destacam que os jogos de papéis sociais possibilitam à criança experimentar, em nível simbólico, as relações do mundo adulto, mobilizando sentimentos, conhecimentos e valores culturais. Tal vivência favorece a construção da consciência de si e do outro, contribuindo para o desenvolvimento integral. Como afirmam os autores, essa atividade produz na criança a sensação de domínio da realidade, permitindo-lhe compreender as relações humanas e desenvolver suas capacidades psíquicas.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a compreensão teórica acerca do papel dos jogos de papéis sociais foi fundamental para a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas bolsistas. A atuação da Docente Orientadora e das Supervisoras revelou-se central nesse processo, ao promover momentos formativos que possibilitaram a articulação entre teoria e prática, orientando a construção de propostas pedagógicas intencionalmente planejadas. Por meio dessas mediações, as pibidianas foram instigadas a compreender o brincar como atividade estruturante do desenvolvimento e a organizar situações didáticas que favorecessem a participação ativa das crianças, potencializando o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

A imaginação constitui o fundamento da atividade lúdica na infância, especialmente no desenvolvimento dos jogos de papéis sociais. Trata-se de uma função psíquica essencial, não apenas por promover transformações qualitativas no desenvolvimento individual (plano ontogenético), mas também por se constituir historicamente como uma atividade especificamente humana (plano filogenético) (Nascimento; Araújo; Miguéis, 2009). Nessa perspectiva, o brincar não pode ser compreendido como manifestação instintiva, mas como atividade socialmente mediada, por meio da qual a criança elabora sua percepção da realidade e se apropria dos objetos e significados culturais.

Sob essa ótica, os jogos de papéis sociais não emergem espontaneamente, mas dependem de condições educativas e da mediação de sujeitos mais experientes, como adultos ou pares mais desenvolvidos. Arce e Duarte (2007) destacam que a intervenção pedagógica é fundamental para a organização e o desenvolvimento dessa atividade. De modo complementar, Pasqualini (2013) enfatiza que a interação da criança com os objetos culturais constitui elemento indispensável ao desenvolvimento psíquico, sendo necessário que ela tenha acesso a uma diversidade de materiais e experiências, condicionadas pelas condições concretas de vida e educação.

O desenvolvimento dos jogos de papéis sociais ocorre à medida que a criança se apropria dos modos de ação do mundo adulto, representando-os simbolicamente em suas brincadeiras. Nesse processo, ela interpreta papéis sociais, reproduz comportamentos, gestos e formas de linguagem, buscando compreender e internalizar práticas sociais que ainda não domina no plano real. Conforme Leontiev (1992), essa atividade decorre da contradição entre o desejo de participar das ações adultas e a impossibilidade de realizá-las efetivamente, o que leva a criança a recriar tais situações no plano imaginativo.

Embora não produza resultados materiais imediatos, a atividade lúdica gera efeitos significativos no desenvolvimento psíquico, especialmente na constituição das Funções Psicológicas Superiores. Ao final da brincadeira, os objetos são abandonados e os papéis desfeitos, mas permanecem as transformações internas decorrentes da experiência vivida (Leontiev, 1992). Nesse sentido, o brincar caracteriza-se como atividade orientada por um motivo intrínseco, cujo valor reside no próprio processo de realização.

Além disso, os jogos de papéis sociais mobilizam a capacidade da criança de estabelecer regras, organizar ações e regular o próprio comportamento, elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento consciente. Tais situações favorecem a constituição da Zona de Desenvolvimento Proximal, ao possibilitar a

articulação entre aspectos biológicos e culturais no processo de aprendizagem (Szymanski; Colussi, 2020).

Por fim, destaca-se que essa forma de atividade decorre do desejo da criança de participar do universo adulto. Diante da impossibilidade de realizar concretamente tais ações, ela cria situações imaginárias que, conforme Mukhina (1996), podem ser compreendidas como elementos do jogo dramático. Nesse sentido, os jogos de papéis sociais assumem papel central na Educação Infantil, especialmente entre crianças de 4 e 5 anos, ao favorecerem a apropriação das relações sociais e o desenvolvimento das capacidades psíquicas.

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (Elkonin, 1998, p. 118).

Observa-se que, por meio do jogo dramático, a criança reproduz, em nível simbólico, as relações sociais e as atividades de trabalho do mundo adulto, ressignificando-as no contexto lúdico. Nessa forma de atividade, não se trata de mera imitação, mas de uma reconstrução criativa das práticas sociais, na qual a criança assume papéis e organiza ações orientadas por significados culturalmente compartilhados.

Como exemplifica Elkonin (1998), a transformação simbólica de situações cotidianas evidencia esse processo: a criança, ao assumir o papel de mãe e atribuir à boneca o papel de filha, passa a realizar ações como dar banho, alimentar e cuidar, incorporando, nessas atividades, um conjunto de operações implícitas, como preparar a água ou organizar a alimentação. Mais do que a execução dessas ações, o que se expressa é a internalização das relações afetivas e sociais próprias do vínculo materno, como o cuidado, a responsabilidade, o afeto e, inclusive, suas possíveis variações.

Desse modo, o jogo dramático constitui-se como espaço privilegiado de apropriação das relações humanas, no qual a criança não apenas reproduz comportamentos observados, mas elabora e internaliza significados que contribuem para a constituição de sua subjetividade.

As ações desenvolvidas pela criança nos jogos de papéis sociais constituem um meio privilegiado de apropriação da vida cotidiana, na medida em que possibilitam a compreensão de relações socialmente significativas. Nesse processo, “[...] no jogo, a criança descobre pela primeira vez as relações entre os adultos, seus direitos e deveres” (Mukhina, 1996, p. 156). O jogo dramático, enquanto situação imaginária, favorece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, uma vez que “[...] na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com uma intensidade especial” (Mukhina, 1996, p. 164).

Nessa perspectiva, os jogos de papéis sociais contribuem para a constituição da personalidade infantil, pois “[...] através dele ela compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta” (Mukhina, 1996, p. 156). As regras inerentes aos papéis assumidos pela criança tornam-se referência para o desenvolvimento moral, exigindo a regulação do comportamento de acordo com normas socialmente estabelecidas. Tal processo evidencia-se nas próprias falas infantis, quando afirmam que “[...] as mães não fazem isso” ou que “[...] os médicos não tratam assim o doente” (Mukhina, 1996, p. 160), revelando a internalização de padrões sociais.

Ao assumir diferentes papéis, a criança amplia sua capacidade de compreender o outro, elevando seu comportamento a níveis mais complexos de exigência social. Conforme destaca Mello (2007, p. 97), “[...] no faz-de-conta, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe e que conhece”. Nesse movimento, a atividade lúdica mobiliza funções psíquicas superiores, como atenção

voluntária e memória mediada, uma vez que “[...] a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas” (Lazaretti, 2016, p. 133).

Diante disso, torna-se fundamental que os jogos de papéis sociais sejam intencionalmente incorporados ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, uma vez que constituem base para transformações qualitativas no psiquismo infantil. Conforme Facci (2004), ao organizar situações pedagógicas fundamentadas no faz-de-conta, o professor possibilita que a criança se aproprie do mundo concreto e avance na formação simbólica, atribuindo novos significados aos objetos e às experiências vividas.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), essa compreensão teórica orientou a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas bolsistas. A atuação da Docente Orientadora e das Supervisoras foi decisiva nesse processo, ao promover momentos formativos que problematizaram a ausência de intencionalidade pedagógica e incentivaram a construção de propostas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural. Por meio dessas mediações, as pibidianas foram instigadas a planejar atividades que valorizassem o jogo de papéis sociais como atividade estruturante do desenvolvimento, organizando situações de ensino que favorecessem a participação ativa das crianças e a mobilização de suas funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o planejamento docente na Educação Infantil deve ser concebido como um processo intencional e sistemático, capaz de garantir que o faz-de-conta contribua efetivamente para o desenvolvimento de capacidades como “[...] pensamento abstrato, raciocínio, atenção voluntária, percepção, sentimentos, memória mediada, linguagem, vontade, entre outras” (Szymanski; Colussi, 2020, p. 3). Contudo, observa-se que, em muitos contextos, as crianças ainda são submetidas a atividades repetitivas, mecânicas e desprovidas de sentido formativo (Lazaretti, 2016), o que reforça a necessidade de

práticas pedagógicas que reconheçam o lúdico como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, esta investigação corrobora a perspectiva de Mello (2007, p. 91), ao evidenciar que:

Em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento das vivências propostas às crianças.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem assegurar, de forma intencional e sistemática, a presença de jogos de papéis sociais, bem como de outras atividades lúdicas, estruturadas ou não por regras, como eixo organizador do trabalho pedagógico. A ausência ou a fragilidade dessas práticas compromete o cumprimento da função social da escola, especialmente no que se refere à promoção do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Quando o lúdico é reduzido a atividades mecânicas, repetitivas ou desprovidas de mediação pedagógica, esvazia-se seu potencial formativo, limitando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil, situação que se evidenciou em contextos observados durante a inserção na Educação Infantil.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), essa problemática foi objeto de reflexão nos momentos formativos conduzidos pela Docente Orientadora e pelas Supervisoras, que problematizaram a ausência de intencionalidade pedagógica nas práticas observadas. A partir dessas discussões, as pibidianas foram orientadas a compreender o brincar como atividade central do desenvolvimento infantil e a organizar propostas pedagógicas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural. Tal mediação formativa possibilitou a construção de práticas mais qualificadas, nas quais os jogos de papéis sociais foram incorporados

como instrumento de ensino, favorecendo a participação ativa das crianças e a mobilização de suas funções psíquicas.

Dessa forma, evidencia-se que a efetivação de um trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento infantil requer a superação de práticas espontaneístas e a adoção de uma organização didática pautada na intencionalidade, na mediação e na compreensão teórica do processo educativo. Nesse contexto, o PIBID se configura como um espaço formativo privilegiado, ao promover a articulação entre teoria e prática e ao possibilitar que futuros professores compreendam, em sua concretude, o papel do lúdico na constituição do desenvolvimento psíquico.

Em síntese, os jogos de papéis sociais, enquanto atividade principal na idade pré-escolar, constituem-se como elemento estruturante do desenvolvimento humano, ao possibilitarem a apropriação das relações sociais e a formação das funções psicológicas superiores. A experiência formativa no PIBID evidenciou que a mediação pedagógica, orientada teoricamente e sustentada por práticas intencionais, é condição indispensável para que o brincar cumpra sua função educativa, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e inseridos na cultura.

Considerações finais

A presente investigação evidenciou que o desenvolvimento humano, à luz da Teoria Histórico-Cultural, não pode ser compreendido como decorrente de processos maturacionais isolados, mas como resultado das relações sociais e culturais nas quais a criança está inserida. Nesse sentido, a interação entre sujeito e cultura constitui o fundamento para a emergência das Funções Psicológicas Superiores, tais como pensamento, linguagem, imaginação, atenção voluntária e formação de conceitos, configurando o desenvolvimento psíquico como um processo histórico e socialmente mediado.

No período pré-escolar, esse desenvolvimento é orientado pela atividade principal que o governa, o lúdico, compreendido como

expressão da imaginação em ação. As análises realizadas indicam que a atividade lúdica, especialmente por meio dos jogos de papéis sociais, desempenha papel central nas transformações qualitativas do psiquismo infantil, ao possibilitar que a criança se aproprie das relações sociais, dos significados culturais e das formas de atuação próprias do mundo adulto. Nesse processo, o brincar não se reduz à reprodução da realidade, mas constitui-se como atividade criadora que favorece a reorganização do pensamento e a constituição da personalidade.

Os jogos de papéis sociais, em particular, revelaram-se como uma forma privilegiada de mediação do desenvolvimento, ao permitir que a criança compreenda e ressignifique as relações sociais, elevando seu comportamento a níveis mais complexos de organização psíquica. Além disso, tais atividades contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e para a aproximação com a linguagem escrita, ao mobilizarem processos simbólicos fundamentais à aprendizagem.

Diante disso, destaca-se a necessidade de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja orientado por uma intencionalidade teórica e metodológica que reconheça o lúdico como atividade estruturante do desenvolvimento. Não se trata de didatizar o brincar nem de reduzi-lo a práticas espontaneístas, mas de organizá-lo como atividade mediada, capaz de promover a participação ativa da criança e a apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos. Nesse sentido, o professor assume papel central na criação de condições didáticas que envolvam tempo, espaço e recursos adequados ao desenvolvimento da atividade lúdica.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a atuação da Docente Orientadora e das Supervisoras mostrou-se fundamental para a qualificação desse processo. Por meio de momentos formativos sistemáticos, essas profissionais promoveram a articulação entre teoria e prática, instigando as bolsistas a problematizarem práticas pedagógicas desprovidas de intencionalidade e a construírem propostas fundamentadas na

Psicologia Histórico-Cultural. Tal mediação contribuiu significativamente para a compreensão do brincar como atividade central do desenvolvimento infantil e para a organização de intervenções pedagógicas mais conscientes e qualificadas.

Por fim, ressalta-se que a efetivação de práticas pedagógicas que valorizem os jogos de papéis sociais depende não apenas da atuação docente, mas também de condições institucionais que garantam recursos materiais, organização curricular e investimento na formação de professores. Nesse contexto, o reconhecimento da importância do lúdico na Educação Infantil deve constituir-se como princípio orientador das políticas educacionais, de modo a assegurar o desenvolvimento integral das crianças e a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida social.

Referências

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dialogia, São Paulo, v. 6, p. 165-167, 2007.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira.; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2, 2013, p. 414-427.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na Educação Infantil*. 2013

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar. *Leitura: Teoria & Prática, [S.L.]*, v. 38, n. 78, p. 35-49, 10 jun. 2020. Revista Linha Mestra. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p35-49> >. Acessado em: maio 2025.

COLUSSI, Lisiane Gruhn; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos. *38º Reunião Nacional da Anped*, São Luiz, p. 1-16, 2017.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1998.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, v. 24, n.62 Campinas Apr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAZARETTI, L. M. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2001.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti.; ARAÚJO, Elaine Sampaio.; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 2, jul./dez. 2009, p.293-302.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em estudo*, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2013. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt>>.
Acessado em: maio 2024.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RABELO, E.; PASSOS, J. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*, 2011. [mimeo].

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 25, p.1-20, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250019> . Acessado em: mar. 2024.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 6

A ludicidade nas regências do PIBID: jogos e brincadeiras como mediação da prática pedagógica

Aline José Rodrigues
Rosyana Rodrigues Carvalho
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A educação contemporânea tem sido convocada a enfrentar os limites de modelos pedagógicos historicamente centrados na transmissão mecânica de conteúdos e na memorização, avançando em direção à práticas educativas que valorizem a participação dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário pensar a escola como espaço de produção de experiências formativas significativas, capazes de articular dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem. É nesse movimento de resignificação das práticas pedagógicas que a ludicidade assume relevância no campo educacional, especialmente no âmbito da formação inicial de professores.

Compreendida para além de uma atividade recreativa ou de entretenimento, a ludicidade constitui importante mediação pedagógica, pois possibilita aos sujeitos aprenderem por meio da interação, da imaginação, da experimentação e da participação ativa nas práticas sociais. O brincar, nesse sentido, representa uma forma de apropriação da cultura e de elaboração de sentidos sobre o mundo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Vygotsky, 1991). Conforme destaca Kishimoto, o jogo “[...] não é apenas

uma forma de entretenimento, mas um meio de aprendizagem" (1998, p. 26), evidenciando sua potencialidade pedagógica na organização do trabalho docente e na construção de experiências educativas mais contextualizadas e significativas.

Sob essa perspectiva, a utilização de jogos e brincadeiras no contexto escolar dialoga com concepções pedagógicas críticas e humanizadoras, que compreendem o estudante como sujeito histórico-social no processo de produção do conhecimento. Para Freire (1996, p. 47), "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção", compreensão que reforça a importância de metodologias que sejam capazes de favorecer a aprendizagem discente. As práticas lúdicas, portanto, contribuem para romper com perspectivas tradicionais de ensino, ao possibilitarem maior envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógicas, favorecendo a criatividade, a interação social e a compreensão do meio social que estão inseridos.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico acerca da relevância da ludicidade no processo educativo, ainda se observa, em muitos contextos escolares, a predominância de práticas pedagógicas marcadas pela centralidade da exposição oral, pela fragmentação dos conteúdos e pela limitação de estratégias metodológicas mais criativas. Tal cenário evidencia uma distância entre os pressupostos teóricos presentes na formação inicial docente e as condições concretas de desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas. Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se considera a formação inicial de pedagogos, que nem sempre oportuniza experiências sistemáticas relacionadas ao planejamento e à utilização de metodologias lúdicas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como importante espaço de articulação entre teoria e prática, possibilitando aos licenciandos vivências formativas que favorecem a experimentação pedagógica, a reflexão crítica sobre o ensino e a construção da identidade docente. Ao inserir

os futuros professores no cotidiano das escolas públicas, o programa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, dentre elas aquelas fundamentadas na ludicidade, nos jogos e nas brincadeiras como instrumentos de mediação do processo educativo.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade nas regências desenvolvidas pela pibidianas no âmbito do PIBID, enfatizando o uso de jogos e brincadeiras como mediação da prática pedagógica e como estratégia formativa na constituição da docência. Busca-se compreender, à luz dos referenciais teóricos da educação e da formação docente, de que maneira as práticas lúdicas podem favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento psíquico, estimular a criatividade pedagógica e contribuir para a construção de experiências educativas mais humanizadas, participativas e contextualizadas.

Percursos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, tendo como foco a análise das contribuições da ludicidade para a formação docente, especialmente no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A escolha por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais demandam análises de contextualizadas, capazes de apreender os significados, concepções e contribuições teóricas relacionados ao objeto investigado.

Para a constituição do referencial teórico, foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas que discutem o brincar, o desenvolvimento da aprendizagem, a ludicidade e a formação de professores. Dentre os autores mobilizados, destacam-se Vygotsky (1991), Kishimoto (1998; 2011), Luckesi (2005) e Antunes (2003), cujas produções oferecem fundamentos relevantes para a compreensão do papel dos

jogos e das brincadeiras no desenvolvimento humano e na organização das práticas pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica, conforme assinala Gil (2002), desenvolve-se a partir de materiais previamente elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações e teses, possibilitando ao pesquisador examinar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado objeto de estudo. Nesse sentido, a adoção desse procedimento metodológico mostrou-se pertinente por favorecer a sistematização de conceitos relacionados à ludicidade, à criatividade e à formação docente, além de possibilitar uma análise crítica das contribuições desses referenciais para o contexto educacional contemporâneo e para as experiências formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID.

A análise do material ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar categorias analíticas relacionadas à ludicidade como mediação pedagógica, à criatividade docente e às práticas formativas construídas no cotidiano escolar. Foram examinados os principais conceitos presentes na literatura selecionada, bem como suas implicações para o desenvolvimento de metodologias mais participativas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, procurou-se compreender os desafios apontados pelos autores em relação à inserção do lúdico no contexto escolar, especialmente aqueles vinculados à formação inicial de professores, às condições institucionais e à permanência de práticas pedagógicas tradicionais.

No contexto desta investigação, o PIBID é compreendido como espaço formativo privilegiado de articulação entre teoria e prática, possibilitando aos licenciandos experiências pedagógicas que favorecem a experimentação metodológica, a reflexão crítica sobre a docência e a construção de práticas educativas mais criativas e humanizadoras. Assim, a metodologia adotada permitiu não apenas sistematizar os referenciais teóricos acerca da ludicidade e da formação docente, mas também refletir criticamente sobre as

potencialidades e os desafios do uso de jogos e brincadeiras como estratégias de mediação pedagógica no processo educativo.

Desse modo, entende-se que a abordagem metodológica utilizada contribui para ampliar as discussões acerca da formação inicial de professores e para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais significativa, participativa e alinhada às demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem.

A mediação lúdica no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente

A análise dos referenciais teóricos evidencia que o uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, configurando-se como importante estratégia de mediação pedagógica no contexto escolar. As práticas lúdicas favorecem a participação ativa dos alunos, estimulam a criatividade, ampliam as possibilidades de interação social e potencializam a construção de aprendizagens mais significativas, especialmente quando desenvolvidas de forma intencional e articuladas aos objetivos pedagógicos. Tal compreensão reforça a ideia de que a ludicidade ultrapassa a dimensão meramente recreativa, assumindo função educativa relevante na organização do trabalho docente e na constituição de experiências formativas mais humanizadoras.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2011) destaca que o jogo, ao ser incorporado ao contexto pedagógico, deixa de representar apenas entretenimento e passa a constituir-se como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento. Os resultados analisados apontam que o uso do lúdico amplia as possibilidades metodológicas do professor, tornando as aulas mais dinâmicas, participativas e

contextualizadas. Essa compreensão aproxima-se dos pressupostos construtivistas, segundo os quais o estudante aprende de maneira mais efetiva quando participa ativamente da construção do conhecimento, interagindo com os objetos, com os sujeitos e com o meio social.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) compreende o aprendizado como processo socialmente mediado, no qual as interações desempenham papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras favorecem a cooperação, o diálogo, a resolução coletiva de problemas e a socialização, possibilitando que os estudantes desenvolvam não apenas conteúdos escolares, mas também habilidades relacionadas à comunicação, à autonomia, à criatividade e ao trabalho coletivo. A ludicidade, portanto, constitui importante elemento mediador entre o sujeito e o conhecimento, favorecendo processos de aprendizagem mais participativos e significativos.

Outro aspecto recorrente nos referenciais analisados refere-se à relação entre ludicidade e criatividade. Para Antunes (2003), os jogos pedagógicos, quando planejados de forma consciente, despertam a curiosidade, estimulam o raciocínio e favorecem a ampliação do pensamento criativo. Os resultados da pesquisa indicam que práticas lúdicas desenvolvidas no contexto educacional contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e autônomos, ao ampliarem as possibilidades de expressão, experimentação e elaboração de conhecimentos. Dessa forma, o brincar assume papel relevante na constituição de experiências educativas capazes de integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento humano.

No âmbito da formação docente, os referenciais analisados indicam que a ludicidade também desempenha importante função formativa, especialmente em programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). As experiências desenvolvidas nas regências possibilitam aos licenciandos

vivenciar metodologias diferenciadas, refletir criticamente sobre a prática pedagógica e compreender o potencial educativo dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar. Nesse contexto, o Pibid configura-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção da identidade docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas e contextualizadas.

Entretanto, ao confrontar os pressupostos teóricos com a realidade educacional, observam-se desafios significativos para a inserção sistemática da ludicidade nas práticas escolares. Apesar de amplamente reconhecida na literatura educacional, a utilização de jogos e brincadeiras ainda enfrenta resistências relacionadas à permanência de metodologias tradicionais centradas na exposição oral, na memorização e na repetição de conteúdos. Tal cenário evidencia uma lacuna entre os discursos pedagógicos contemporâneos e as condições concretas de desenvolvimento da prática docente nas instituições escolares.

Além disso, muitos professores encontram dificuldades para implementar práticas lúdicas em função da ausência de formação específica, da limitação de recursos pedagógicos e da falta de incentivo institucional. Em diversos contextos escolares, a pressão por resultados quantitativos em avaliações externas acaba reduzindo o espaço destinado a metodologias criativas e participativas, reforçando perspectivas conteudistas que limitam experiências pedagógicas inovadoras. Esse cenário distancia-se da concepção defendida por Freire (1996), para quem o processo educativo deve fundamentar-se no diálogo, na problematização e na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

As condições estruturais das escolas também influenciam diretamente a efetivação de práticas lúdicas. A escassez de materiais didáticos, a ausência de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades diferenciadas e a limitação do tempo destinado ao planejamento pedagógico constituem obstáculos recorrentes para a

consolidação da ludicidade no cotidiano escolar. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, contribuindo para desigualdades no acesso a experiências educativas significativas e potencialmente transformadoras.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da ausência de práticas lúdicas no engajamento dos estudantes. A predominância de metodologias pouco participativas pode gerar desmotivação, desinteresse e distanciamento em relação ao processo de aprendizagem, comprometendo o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Em contrapartida, os resultados apontam que o uso de jogos e brincadeiras favorece maior participação, interação e interesse pelas atividades propostas, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, dinâmicos e colaborativos.

Dessa forma, os resultados analisados demonstram que a ludicidade constitui importante estratégia pedagógica e formativa, contribuindo tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação inicial de professores. Contudo, sua efetivação exige investimentos em políticas de formação docente, melhorias nas condições institucionais e valorização de práticas pedagógicas que articulem criatividade, participação e construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que os jogos e brincadeiras, quando compreendidos como instrumentos de mediação pedagógica, possibilitam a construção de experiências educativas mais significativas, críticas e humanizadoras. No contexto das regências do Pibid, a ludicidade revela-se como importante elemento de formação docente, favorecendo a experimentação metodológica, o desenvolvimento da criatividade pedagógica e a aproximação entre teoria e prática. Entretanto, para que tais práticas se consolidem no cotidiano escolar, torna-se necessário promover transformações nos processos formativos, nas políticas educacionais e nas condições

concretas de trabalho docente, de modo a fortalecer práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a ludicidade, materializada por meio dos jogos e das brincadeiras, constitui importante dimensão da prática pedagógica e da formação docente, especialmente no contexto das experiências formativas vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Compreendida de forma intencional e articulada aos objetivos educacionais, a ludicidade ultrapassa a perspectiva do entretenimento e consolida-se como estratégia de mediação pedagógica capaz de favorecer aprendizagens mais significativas, participativas e humanizadoras.

Os referenciais analisados permitiram compreender que o brincar ocupa papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a construção do conhecimento, para o fortalecimento das relações sociais, para a ampliação da criatividade e para o desenvolvimento de aspectos emocionais e culturais. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras potencializam processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e contextualizados, favorecendo a participação ativa dos estudantes e ampliando as possibilidades de atuação pedagógica do professor.

No contexto da formação inicial docente, as experiências desenvolvidas nas regências do PIBID revelam-se especialmente relevantes, pois possibilitam aos licenciandos experimentar metodologias diferenciadas, refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico e construir práticas educativas mais criativas e sensíveis às necessidades dos estudantes. A aproximação entre universidade e escola, promovida pelo programa, fortalece a articulação entre teoria e prática e contribui para a constituição de uma docência mais crítica, reflexiva e comprometida com a construção de experiências educativas significativas.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico acerca da importância da ludicidade no processo educativo, ainda se observam desafios significativos para sua efetivação no cotidiano escolar. A permanência de metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, na memorização e na lógica produtivista das avaliações externas, limita a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e reduz os espaços destinados à criatividade, à experimentação e à participação dos estudantes. Tal cenário evidencia a necessidade de superação de perspectivas mecanicistas de ensino que pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e do protagonismo discente.

Além disso, torna-se necessário reconhecer que a implementação de práticas lúdicas está diretamente relacionada às condições concretas de trabalho docente e às desigualdades presentes no contexto educacional. A ausência de materiais pedagógicos, a limitação de espaços adequados, a falta de tempo para planejamento e as fragilidades nos processos formativos constituem obstáculos recorrentes à consolidação da ludicidade nas escolas. Em contextos de vulnerabilidade social, tais dificuldades tornam-se ainda mais intensas, fazendo com que a escola assuma, muitas vezes, o principal espaço de acesso das crianças a experiências lúdicas, culturais e interativas.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico. Professores que não vivenciam processos formativos fundamentados na ludicidade tendem a reproduzir práticas tradicionais de ensino, restringindo as possibilidades de inovação pedagógica. Assim, torna-se fundamental que os processos de formação inicial e continuada incorporem a ludicidade como dimensão estruturante da prática educativa, possibilitando ao professor desenvolver metodologias mais criativas, dialógicas e participativas.

Dessa forma, reafirma-se que os jogos e as brincadeiras não devem ser compreendidos como recursos complementares ou secundários no processo educativo, mas como elementos constitutivos da mediação pedagógica e da construção do conhecimento. Investir na

ludicidade implica repensar a organização do ensino, os currículos, as políticas educacionais e as condições institucionais de trabalho, de modo a favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Conclui-se, portanto, que promover a ludicidade na formação docente e no cotidiano escolar significa contribuir para a construção de uma educação mais humana, democrática e transformadora, na qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo do processo de aprendizagem e o professor como mediador de experiências educativas capazes de articular conhecimento, criatividade, sensibilidade e participação social.

Referências

ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Elaine; NUNES, Maristela Aparecida. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, p. 1-17, e019012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e formação do educador*. Salvador: EDUFBA, 2005.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 7

O desenho infantil como linguagem de expressão e desenvolvimento: reflexões a partir das experiências no Pibid

Rosângela Santos Andrade
Jackeline Nazaré Silva
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A infância constitui um período marcado pela intensa construção de sentidos sobre o mundo, no qual diferentes formas de linguagem desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano. Entre essas linguagens, o desenho infantil destaca-se como importante meio de expressão, comunicação e elaboração simbólica das experiências vividas pelas crianças. Muito além de uma atividade recreativa ou estética, o desenho representa uma forma singular de manifestação do pensamento, dos sentimentos, da imaginação e das relações que a criança estabelece com o meio social e cultural em que está inserida. Nesse sentido, compreender o grafismo infantil implica reconhecer a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura, capaz de expressar, por meio de traços, cores e formas, aspectos significativos de seu desenvolvimento e de suas vivências.

Partindo dessa compreensão, este capítulo tem como objetivo refletir sobre o desenho infantil como linguagem de expressão e desenvolvimento, a partir de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Miracema do Tocantins. A reflexão apresentada fundamenta-se na observação e análise de produções

gráficas elaboradas espontaneamente pelas crianças durante as atividades desenvolvidas pelas bolsistas do programa, compreendendo o desenho como linguagem simbólica relevante no processo de aprendizagem, desenvolvimento e constituição subjetiva infantil.

A experiência foi desenvolvida por bolsistas do PIBID vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Durante as visitas semanais à escola-campo, foram acompanhadas atividades relacionadas às disciplinas de História e Ensino Religioso, envolvendo momentos de observação, registros e intervenções pedagógicas. No decorrer dessas vivências, algumas crianças passaram a entregar espontaneamente desenhos produzidos durante as aulas, gesto que mobilizou reflexões acerca dos significados presentes nessas produções e das possibilidades de compreensão do universo infantil por meio da linguagem gráfica.

A partir dessas experiências, emergiu a seguinte inquietação: o que o desenho infantil comunica sobre as vivências, os sentimentos, as relações sociais e os processos de desenvolvimento das crianças? Tal questionamento evidencia a necessidade de reconhecer o desenho não apenas como atividade complementar no contexto escolar, mas como importante instrumento de expressão e comunicação infantil. Compreender essa linguagem torna-se fundamental para a formação docente, sobretudo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e atentas às múltiplas formas pelas quais as crianças manifestam seus pensamentos, emoções e experiências.

Sob essa perspectiva, refletir sobre o desenho infantil implica também discutir o papel da escola e do professor no reconhecimento das diferentes linguagens da infância. Em muitos contextos educacionais, as produções gráficas infantis ainda são compreendidas de forma secundária, frequentemente reduzidas a atividades mecânicas ou meramente ilustrativas. Entretanto, autores que discutem o desenvolvimento infantil apontam que o desenho constitui importante atividade simbólica, diretamente relacionada ao

desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da memória, da criatividade e da capacidade de representação da realidade.

Além disso, as experiências vivenciadas no contexto do PIBID evidenciam a relevância da aproximação entre universidade e escola na formação inicial docente. Ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, o programa favorece a construção de um olhar investigativo e reflexivo sobre as práticas educativas e sobre as diferentes formas de expressão das crianças. Nesse sentido, o contato com as produções gráficas infantis permitiu às bolsistas ampliar a compreensão acerca da infância, reconhecendo o desenho como linguagem potente para a escuta, interpretação e valorização das experiências infantis no espaço escolar.

Dessa forma, este capítulo busca contribuir para as discussões sobre o desenho infantil no contexto educacional, enfatizando sua importância como linguagem de expressão e desenvolvimento, bem como refletindo sobre as contribuições das experiências formativas desenvolvidas no PIBID para a constituição de práticas pedagógicas mais humanizadas, sensíveis e comprometidas com a valorização das infâncias.

Percursos investigativos sobre o desenho infantil no contexto do Pibid

A metodologia investigativa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Miracema. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que as experiências educativas e as manifestações infantis demandam análises interpretativas e contextualizadas, capazes de apreender significados, relações e sentidos produzidos no cotidiano escolar.

A experiência foi vivenciada por nós, bolsistas do PIBID, durante o acompanhamento das atividades pedagógicas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente à rede

municipal de ensino de Miracema do Tocantins, estado do Tocantins. A turma era composta por aproximadamente 25 crianças, com faixa etária entre 8 e 9 anos, inseridas em um contexto escolar marcado pela diversidade de experiências sociais, culturais e educativas.

Nossa atuação ocorreu por meio de visitas semanais à escola-campo ao longo do semestre letivo, período em que acompanhamos atividades relacionadas às disciplinas de História e Ensino Religioso, sob supervisão da professora regente da turma e orientação da docente coordenadora do subprojeto. Durante as vivências no espaço escolar, desenvolvemos processos de observação participante, buscando compreender as interações estabelecidas entre as crianças, as dinâmicas da sala de aula e as formas de expressão que emergiam no cotidiano das atividades pedagógicas.

As observações realizadas foram registradas em diário de campo, instrumento que possibilitou a sistematização das experiências vivenciadas, das falas das crianças, das situações observadas e das reflexões produzidas ao longo do percurso formativo. O diário constituiu importante recurso metodológico, pois permitiu não apenas o registro descritivo das experiências, mas também a construção de um olhar mais atento e reflexivo sobre os processos educativos e sobre as manifestações infantis presentes no contexto escolar.

No decorrer das atividades, algumas crianças passaram a entregar espontaneamente desenhos produzidos durante os momentos de aula. Esses desenhos, inicialmente compreendidos como gestos de aproximação e afeto, passaram a ser percebidos também como importantes formas de expressão simbólica das vivências infantis. Ao todo, foram recebidos quatro desenhos, dos quais dois foram selecionados para compor as análises apresentadas neste capítulo, considerando-se seus elementos representativos e seu potencial para suscitar reflexões acerca do grafismo infantil como linguagem de expressão e desenvolvimento.

A análise das produções gráficas foi orientada pela observação de elementos presentes nos desenhos, tais como representação das

figuras humanas, organização espacial, uso de cores, traços, símbolos e formas de composição gráfica. Além disso, buscou-se articular as produções infantis aos referenciais teóricos que discutem o desenvolvimento do desenho, a imaginação, o simbolismo e o psiquismo infantil, compreendendo o grafismo como atividade social, cultural e subjetiva, diretamente relacionada aos processos de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o percurso metodológico adotado possibilitou compreender o desenho infantil não apenas como produto estético ou atividade escolar, mas como linguagem significativa por meio da qual as crianças expressam percepções, sentimentos, relações e experiências vividas no cotidiano. Ao mesmo tempo, as experiências desenvolvidas no contexto do PIBID contribuíram para a construção de uma postura investigativa e reflexiva na formação docente, favorecendo a ampliação do olhar pedagógico sobre as múltiplas formas de expressão da infância no espaço escolar.

As produções gráficas infantis como linguagem e mediação do desenvolvimento

O desenho infantil constitui uma das formas mais significativas de expressão da infância, possibilitando à criança comunicar percepções, sentimentos, desejos, experiências e interpretações acerca do mundo social e cultural em que está inserida. Por meio de traços, cores, formas e símbolos, a criança produz sentidos sobre a realidade, organizando graficamente aspectos de sua subjetividade e de suas vivências. Compreender essas produções exige, contudo, um olhar teórico sensível e atento, capaz de reconhecer o grafismo infantil como uma linguagem própria, dotada de intencionalidade, significado e valor simbólico.

Durante nossa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao recebermos espontaneamente desenhos elaborados pelas crianças, fomos mobilizadas a ultrapassar

uma percepção inicial pautada apenas pela admiração estética das produções. A experiência nos instigou a buscar, nos referenciais teóricos sobre desenvolvimento infantil e grafismo, elementos que possibilitassem compreender o que aquelas crianças expressavam por meio de seus desenhos. Nesse percurso, tornou-se evidente que cada produção gráfica carregava marcas das experiências, das relações sociais, da imaginação e das formas singulares pelas quais as crianças interpretavam a realidade.



Fonte: produção da estudante A do 3º ano do Ensino Fundamental.¹

A produção gráfica apresentada revela importantes elementos relacionados à maneira pela qual a criança organiza simbolicamente suas percepções, afetos e experiências acerca do mundo social. O desenho apresenta uma figura humana centralizada, posicionada próxima a um corpo d'água, acompanhada de elementos da natureza, como flores, peixes, nuvens e sol, além da representação de uma casa ao fundo. Observa-se também a presença de notas musicais próximas à personagem, sugerindo movimento, canto ou uma experiência associada à alegria e à expressão afetiva. A composição evidencia uma

¹ O desenho foi produzido espontaneamente por uma estudante do Ensino Fundamental durante as atividades desenvolvidas no contexto do Pibid e posteriormente fotografado pela pibidiana. A produção gráfica representa a bolsista Rosângela, que se encontrava grávida no período de realização das regências pedagógicas.

organização espacial significativa, na qual os diferentes elementos ocupam posições específicas na folha, indicando uma tentativa de estruturar uma cena dotada de sentido e coerência narrativa.

A figura humana representada ocupa posição de destaque no desenho, sugerindo centralidade afetiva e importância simbólica para a criança. O cuidado com detalhes, como os cabelos, as roupas, a expressão facial sorridente e os acessórios corporais, demonstra uma preocupação não apenas com a representação do corpo, mas com a construção de características identitárias da personagem desenhada. Além disso, o fato de a personagem aparecer próxima à água, às flores e ao sol pode indicar associações relacionadas ao bem-estar, à afetividade e a experiências positivas vivenciadas pela criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das cores e dos símbolos presentes na produção. As tonalidades utilizadas na água, nas flores e na casa contribuem para a construção de uma atmosfera harmoniosa e afetiva, enquanto os peixes e as notas musicais ampliam a dimensão imaginativa do desenho. Tais elementos revelam que a criança não buscou representar uma realidade objetiva ou fielmente reproduzida, mas elaborar simbolicamente um cenário significativo a partir de suas experiências, emoções e referências culturais.

Nesse sentido, as contribuições de Luquet (1969) tornam-se fundamentais para a compreensão dessa produção gráfica. Para o autor, o desenho infantil não deve ser analisado a partir de critérios de realismo visual, mas compreendido como expressão daquilo que a criança sabe, sente e significa sobre o objeto representado. Conforme afirma Luquet (1969), a criança não desenha aquilo que vê, mas aquilo que conhece acerca da realidade. Essa perspectiva permite compreender que os elementos presentes no desenho não possuem função meramente ilustrativa, mas expressam a maneira singular pela qual a criança interpreta e organiza simbolicamente o mundo ao seu redor.

A presença simultânea de elementos naturais, afetivos e imaginativos evidencia exatamente esse movimento de representação

simbólica descrito por Luquet (1969). A criança seleciona aspectos considerados significativos para compor a cena, organizando-os de acordo com sua lógica subjetiva e com os sentidos que atribui à experiência representada. O desenho, portanto, revela não apenas habilidades gráficas em desenvolvimento, mas modos de pensar, sentir e compreender a realidade.

Além disso, a produção demonstra que o desenho infantil constitui importante linguagem de expressão da infância, permitindo à criança comunicar sentimentos, relações e experiências que, muitas vezes, ainda não consegue elaborar plenamente por meio da linguagem escrita ou oral. Ao representar pessoas, espaços, elementos naturais e símbolos afetivos, a criança constrói narrativas visuais que expressam dimensões de seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e imaginativo.

Assim, a análise desse desenho reforça a compreensão de que o grafismo infantil deve ser valorizado no contexto escolar como forma legítima de linguagem e mediação do desenvolvimento humano. Mais do que uma atividade estética ou recreativa, o desenho configura-se como importante instrumento de expressão simbólica, por meio do qual a criança produz sentidos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

Tal perspectiva desloca o olhar do adulto da busca por uma representação “correta” ou realista para a compreensão dos sentidos presentes na produção infantil. Assim, ao analisar um desenho, não se trata de avaliar habilidades técnicas ou fidelidade estética, mas de compreender os modos pelos quais a criança organiza simbolicamente sua experiência com o mundo.

Essa compreensão tornou-se especialmente significativa durante a análise do primeiro desenho recebido. Nele, a criança representava uma figura humana centralizada na folha, cercada por flores, um sol, um corpo d'água com peixes e notas musicais que saíam da boca da personagem. A composição revelava certa organização espacial, distinguindo elementos relacionados ao céu, ao solo e à água,

sugerindo a construção de uma cena carregada de significados. A presença articulada desses elementos indicava não apenas uma intenção estética, mas uma tentativa de narrar, simbolicamente, uma experiência ou percepção de mundo.

À luz de Luquet (1969), essa produção pode ser compreendida como manifestação da forma singular pela qual a criança interpreta e organiza a realidade. Os elementos representados não aparecem necessariamente em função de uma lógica visual objetiva, mas da importância simbólica que assumem para quem desenha. Nesse sentido, o desenho revela muito mais do que uma reprodução do real: revela modos de pensar, sentir, imaginar e significar experiências vividas.

Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2009), para quem o desenho infantil integra um processo mais amplo de desenvolvimento simbólico e cultural. Segundo o psicólogo bielorusso, o desenho constitui uma forma de linguagem gráfica que antecede e dialoga com a escrita, sendo parte fundamental do processo pelo qual a criança aprende a representar e atribuir significado ao mundo. O desenvolvimento dessa linguagem está diretamente relacionado às experiências sociais da criança, pois é nas interações com o meio e com os outros sujeitos que ela reelabora simbolicamente aquilo que vivencia.

O desenho infantil não é apenas uma reprodução da realidade, mas uma forma de reelaboração criativa da experiência, na qual imaginação e memória se articulam de maneira singular (Vygotsky, 2009, p. 97).

Durante as experiências no Pibid, foi possível observar concretamente esse movimento de reelaboração simbólica. As crianças desenhavam espontaneamente, sem que houvesse solicitação direta para a produção das imagens. O ato de desenhar e entregar os desenhos às pibidianas revelava uma clara intenção comunicativa. Havia, naquele gesto, o desejo de compartilhar algo, de estabelecer vínculo, de ser visto e reconhecido. O desenho, nesse contexto, assumia

a função de linguagem, tornando-se canal de comunicação e expressão das experiências infantis.



Fonte: produção da estudante K. do 3º ano do Ensino Fundamental.²

A produção gráfica apresentada evidencia importantes elementos relacionados ao desenvolvimento simbólico, afetivo e social da criança, revelando o desenho como uma forma de linguagem por meio da qual ela expressa experiências, vínculos e significados construídos nas interações sociais. O desenho representa duas figuras humanas de mãos dadas, acompanhadas por um coração posicionado acima das personagens. Ambas apresentam expressões faciais sorridentes e características físicas diferenciadas, como tipos de cabelo, vestimentas e proporções corporais, indicando uma preocupação da criança em individualizar as figuras representadas e atribuir-lhes identidade própria.

A presença do coração acima das personagens assume papel central na composição, funcionando como símbolo de afeto, vínculo e proximidade emocional. Esse elemento demonstra que a criança não se limitou à representação física das pessoas, mas buscou comunicar uma relação afetiva entre elas. O uso consciente de símbolos para

² O desenho foi produzido espontaneamente por uma criança durante uma das regências realizadas no contexto do PIBID e entregue à pibidiana Jackeline durante a ministração da aula. A produção gráfica representa personagens com características semelhantes às bolsistas participantes da atividade pedagógica.

expressar sentimentos revela um avanço significativo na capacidade de representação gráfica e na elaboração simbólica da experiência vivida.

Sob a perspectiva de Vygotsky (2009), o desenho infantil constitui uma importante forma de linguagem simbólica relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com o autor, a criança desenvolve suas capacidades cognitivas e simbólicas por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas no meio em que está inserida.

Vygotsky (2009) compreende que a imaginação e a criação infantil não surgem de maneira isolada, mas são construídas a partir dos elementos da realidade social apropriados pela criança em suas vivências cotidianas. Assim, ao representar duas figuras de mãos dadas acompanhadas de um símbolo afetivo, a criança reelabora graficamente experiências relacionais que fazem parte de seu universo social e emocional. O desenho torna-se, portanto, expressão de experiências internalizadas e reorganizadas simbolicamente pela imaginação infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão comunicativa presente na produção. Para Vygotsky (2009), o desenho constitui importante forma de representação simbólica do pensamento infantil. Nesse desenho, a criança utiliza imagens, expressões faciais e símbolos para comunicar sentimentos e relações, demonstrando que o grafismo infantil funciona como linguagem dotada de intencionalidade e significado. A representação do sorriso nas personagens e do coração acima delas indica uma tentativa de transmitir uma mensagem afetiva ao outro, reforçando o caráter social e comunicativo do desenho.

Além disso, a organização da cena revela elementos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e perceptivo da criança. A disposição das figuras no espaço da folha, o cuidado com os detalhes das roupas e cabelos e a representação das mãos unidas demonstram uma crescente capacidade de observação, diferenciação e organização simbólica da realidade. Esses aspectos evidenciam que o desenho infantil acompanha o desenvolvimento das capacidades psicológicas

superiores, sendo influenciado pelas interações sociais, pelos estímulos culturais e pelas experiências vividas no ambiente escolar e familiar.

A análise dessa produção permite compreender que o desenho infantil constitui importante instrumento de expressão subjetiva e mediação do desenvolvimento humano. Ao desenhar, a criança não apenas reproduz imagens, mas reorganiza experiências, expressa sentimentos, constrói significados e estabelece formas de comunicação com o outro. Nesse sentido, o grafismo infantil revela-se como atividade profundamente relacionada ao desenvolvimento da imaginação, da linguagem, do pensamento simbólico e das relações sociais.

Dessa forma, a partir das contribuições de Vygotsky (2009), compreende-se que valorizar o desenho infantil no contexto escolar significa reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos sobre o mundo por meio de diferentes linguagens. O desenho torna-se, assim, uma potente forma de expressão da infância e um importante recurso pedagógico para compreender

As contribuições de Brittain (1977) auxiliam na compreensão dessas produções ao apontarem que o desenvolvimento gráfico infantil ocorre em estágios progressivos, relacionados ao desenvolvimento cognitivo, perceptivo e emocional da criança. As produções analisadas demonstravam que as crianças já apresentavam maior organização espacial, preocupação com detalhes e intenção de representar relações entre os elementos desenhados, evidenciando avanços importantes no desenvolvimento do grafismo infantil.

A presença do coração acima das figuras merece destaque especial, pois revela a utilização consciente de símbolos para expressar sentimentos e relações afetivas. A criança não representou apenas corpos ou personagens isolados; representou uma relação permeada por afetividade. O coração, nesse contexto, funciona como signo simbólico escolhido intencionalmente para comunicar algo que ultrapassa a representação física das figuras. Tal aspecto evidencia a complexidade do desenho infantil enquanto linguagem, demonstrando

que a criança mobiliza elementos gráficos para expressar emoções, vínculos e sentidos subjetivos.

Nessa direção, Leontiev (1978) contribui para compreender o desenho como atividade humana socialmente mediada. Para o autor, o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio das atividades realizadas pelos sujeitos em contextos históricos e culturais específicos. O desenho, portanto, não pode ser reduzido a uma atividade espontânea desprovida de significado; trata-se de uma ação mediada simbolicamente, por meio da qual a criança organiza experiências, expressa pensamentos e estabelece relações com o mundo social.

Sob essa perspectiva, quando uma criança desenha e compartilha sua produção com outra pessoa, ela realiza uma atividade social plena de sentido. O desenho torna-se instrumento de comunicação, de aproximação afetiva e de afirmação de sua presença no espaço escolar. Essa compreensão transformou profundamente a maneira como passamos a olhar para as produções gráficas infantis durante nossa experiência no Pibid. Cada desenho deixou de ser compreendido apenas como atividade estética e passou a ser percebido como um texto visual, carregado de sentidos, subjetividades e experiências.

Assim, analisar o grafismo infantil exigiu de nós uma postura de escuta sensível e interpretação cuidadosa. Passamos a questionar: o que essa criança está tentando comunicar? O que seus traços, cores, símbolos e escolhas compositivas revelam sobre suas experiências, relações e modos de compreender o mundo? Essas inquietações contribuíram significativamente para nossa formação docente, ampliando nosso olhar sobre a infância e sobre as múltiplas linguagens presentes no cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas no contexto do Pibid evidenciaram, portanto, que valorizar o desenho infantil na escola constitui, antes de tudo, um ato de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e portador de formas legítimas de expressão. Conforme apontam Suzuki et al. (2021), o grafismo infantil expressa

processos relacionados ao desenvolvimento humano e é influenciado pelas experiências sociais, culturais e educativas vivenciadas pela criança. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na criação de espaços que favoreçam a expressão, a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

Dessa forma, compreender o desenho infantil como linguagem e mediação do desenvolvimento implica reconhecer que os traços produzidos pelas crianças não são meros registros gráficos desprovidos de significado. Ao contrário, constituem formas potentes de expressão da infância, revelando experiências, sentimentos, relações e modos singulares de interpretar o mundo. Valorizar essas produções no contexto escolar significa, portanto, construir práticas pedagógicas mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com a escuta e o reconhecimento das infâncias.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste capítulo buscaram compreender o desenho infantil como linguagem de expressão e mediação do desenvolvimento humano, a partir das experiências vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao longo das análises, procurou-se articular as produções gráficas elaboradas pelas crianças aos referenciais teóricos, compreendendo o grafismo infantil como uma linguagem simbólica complexa, permeada por significados, experiências sociais e processos de desenvolvimento.

As experiências vivenciadas durante as regências permitiram compreender que o desenho infantil ultrapassa a concepção de atividade meramente recreativa ou complementar, constituindo-se como importante forma de comunicação e expressão da infância. Por meio dos desenhos, as crianças revelam sentimentos, relações afetivas, interpretações sobre a realidade, elementos de sua imaginação e modos singulares de compreender o mundo social. Os traços, cores, símbolos e composições presentes nas produções analisadas

evidenciam que o grafismo infantil carrega intencionalidade, organização simbólica e significados que precisam ser reconhecidos e valorizados no contexto escolar.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência no Pibid revelou-se profundamente significativa, pois possibilitou a construção de um olhar pedagógico mais atento, sensível e investigativo sobre as múltiplas linguagens infantis. Aprendemos que receber uma produção gráfica de uma criança implica reconhecer que ela está compartilhando algo de si, suas experiências, emoções, percepções e formas de significar o mundo. Nesse sentido, tornou-se evidente que o trabalho pedagógico com o desenho infantil exige escuta sensível, atenção aos detalhes e disposição para compreender a criança para além da linguagem verbal.

Além disso, as experiências desenvolvidas evidenciaram a importância da aproximação entre universidade e escola na constituição da docência. O Pibid possibilitou não apenas a vivência prática do cotidiano escolar, mas também a articulação entre teoria e prática, favorecendo reflexões sobre o desenvolvimento infantil, sobre os processos de aprendizagem e sobre o papel do professor como mediador das experiências educativas. A inserção no contexto escolar contribuiu significativamente para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, comprometida com o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura.

Entretanto, as reflexões realizadas também evidenciam desafios importantes relacionados à valorização do grafismo infantil na escola. Em muitos contextos educacionais, o desenho ainda é compreendido de maneira secundária, frequentemente limitado a atividades mecânicas, ilustrativas ou desvinculadas de intencionalidade pedagógica. Tal perspectiva reduz as possibilidades de expressão infantil e limita a compreensão do desenho como instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola crie espaços intencionais para o trabalho com o desenho infantil, reconhecendo-o

como linguagem legítima da infância e como importante instrumento de mediação pedagógica. Valorizar o grafismo infantil implica ampliar as possibilidades de expressão das crianças, favorecer processos criativos e construir práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades e às formas pelas quais elas produzem sentidos sobre o mundo.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste capítulo contribuam para fortalecer o debate acerca da importância do desenho infantil no contexto educacional e para ampliar o olhar dos professores sobre as múltiplas formas de expressão da infância. Reconhecer o desenho como linguagem e mediação do desenvolvimento significa, sobretudo, reconhecer a criança em sua potência criadora, imaginativa e expressiva, construindo uma educação mais humana, acolhedora e comprometida com a valorização das infâncias.

Referências

BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

SUZUKI, Amanda Karoline et al. O grafismo infantil segundo Luquet, Lowenfeld e Brittain: um estudo teórico. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, v. 9, n. 10, p. 23-31, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

Capítulo 8

Vivências pedagógicas no Pibid: caminhos entre observação e regência

Daniele Rodrigues das Missões
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A formação docente constitui um processo complexo que envolve não apenas a apropriação de conhecimentos teóricos, mas também a vivência concreta das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a aproximação entre universidade e escola torna-se elemento fundamental para a constituição da identidade profissional do futuro professor, possibilitando ao licenciando compreender os desafios, as dinâmicas e as especificidades do trabalho pedagógico. É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) assume importante papel na formação inicial docente, ao promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto escolar desde os primeiros anos da graduação.

O presente capítulo, intitulado *Vivências pedagógicas no Pibid: caminhos entre observação e regência*, tem como objetivo refletir sobre as experiências formativas construídas no âmbito do Pibid, enfatizando os processos de observação e regência como elementos fundamentais para a constituição da prática docente. Trata-se de um percurso formativo no qual o licenciando passa a experienciar o cotidiano da escola não na condição de professor já constituído, mas como sujeito em processo de formação, que aprende por meio da observação, da participação, da reflexão crítica e da atuação pedagógica orientada.

As reflexões apresentadas neste capítulo fundamentam-se em experiências vivenciadas em uma escola da rede municipal de ensino localizada no bairro Universitário, no município de Miracema do Tocantins, especificamente na Escola Municipal Francisco Martins Noleto. As atividades foram desenvolvidas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, envolvendo momentos de observação das aulas conduzidas pelo professor regente e, posteriormente, experiências de regência, nas quais foi possível atuar diretamente com os estudantes, sempre sob acompanhamento e orientação pedagógica.

A inserção no cotidiano escolar possibilitou compreender aspectos que ultrapassam os conteúdos discutidos teoricamente na universidade. Durante as observações, foi possível acompanhar a dinâmica da sala de aula, as relações estabelecidas entre professor e estudantes, os processos de ensino-aprendizagem, os desafios enfrentados no trabalho pedagógico e as diferentes estratégias utilizadas para conduzir as atividades educativas. Já os momentos de regência permitiram experimentar a prática docente de maneira mais efetiva, envolvendo planejamento, mediação das aprendizagens, organização da turma e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

A escolha do tema emerge justamente da necessidade de refletir sobre a importância dessas experiências na formação inicial docente. Vivenciar a escola em sua concretude permitiu compreender que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve relações humanas, sensibilidade pedagógica, capacidade de mediação e constante processo de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o PIBID configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem, pois favorece a articulação entre teoria e prática, contribuindo para que o licenciando construa conhecimentos pedagógicos a partir das experiências vividas no contexto escolar.

Além disso, as vivências no programa possibilitam o desenvolvimento de habilidades fundamentais à prática docente, como planejamento, observação crítica, organização didática, escuta sensível e construção de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades

dos estudantes. Ao mesmo tempo, o contato direto com a realidade educacional contribui para que o futuro professor compreenda os desafios presentes na escola pública, desenvolvendo postura mais crítica, reflexiva e comprometida com a educação.

Sob essa perspectiva, a experiência no Pibid evidencia que a formação docente se constrói na relação entre teoria, prática e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. A observação e a regência não representam etapas isoladas, mas momentos complementares de um mesmo processo formativo, no qual o licenciando aprende a olhar a escola, compreender seus sujeitos e construir sua identidade profissional.

Dessa forma, ao discutir as experiências vivenciadas no contexto do Pibid, este capítulo busca evidenciar a relevância da inserção do licenciando no ambiente escolar desde o início de sua formação, compreendendo que a prática pedagógica, quando acompanhada de reflexão e orientação, constitui elemento essencial para a construção de professores mais conscientes, sensíveis e preparados para os desafios da docência contemporânea.

O caminho investigativo

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com enfoque nas experiências de observação e regência em sala de aula como processos constitutivos da formação inicial docente. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que as experiências pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar possibilitam reflexões acerca da prática educativa, da constituição da identidade docente e das relações estabelecidas no contexto do ensino-aprendizagem.

A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Francisco Martins Noleto, instituição pública pertencente à rede municipal de

ensino, localizada no bairro Universitário, no município de Miracema do Tocantins. A escola atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em regime integral e caracteriza-se por atender, majoritariamente, crianças residentes na comunidade em que está inserida, aspecto que favorece a construção de vínculos sociais, culturais e afetivos entre os estudantes, suas famílias e o espaço escolar.

As atividades foram realizadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 28 estudantes com faixa etária entre 10 e 11 anos. A turma apresentava diferentes níveis de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento e formas de participação nas atividades escolares, o que demandou a construção de estratégias pedagógicas diversificadas e sensíveis às necessidades dos alunos, visando favorecer a participação, o envolvimento e a construção coletiva das aprendizagens.

As ações pedagógicas desenvolvidas foram planejadas em articulação com o trabalho da professora regente da turma, considerando os conteúdos previstos no planejamento escolar e as demandas observadas no cotidiano da sala de aula. As intervenções concentraram-se, especialmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contemplando conteúdos relacionados aos gêneros textuais e às quatro operações matemáticas.

No componente curricular de Língua Portuguesa, foram realizadas atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura, da oralidade e da produção escrita, envolvendo rodas de conversa, leituras compartilhadas, interpretações textuais e produções autorais. Dentre as experiências desenvolvidas, destaca-se a produção de poemas, culminando na construção de um varal literário organizado coletivamente pelos estudantes. Além disso, foi desenvolvida uma proposta de elaboração de um jornal escolar, atividade em que os alunos, organizados em grupos, participaram da seleção de temas, da escrita dos textos, da organização das informações e da construção do material final. Como culminância, os estudantes realizaram a

apresentação oral do jornal para a turma, experiência que favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da expressão, da autonomia e da socialização das produções.

No âmbito da Matemática, as atividades pedagógicas buscaram fortalecer a compreensão das quatro operações fundamentais por meio de metodologias mais participativas e contextualizadas. Foram desenvolvidos desafios matemáticos, dinâmicas em grupo, resolução coletiva de problemas e atividades lúdicas, visando tornar o processo de aprendizagem mais significativo, dinâmico e próximo das experiências cotidianas dos estudantes.

As intervenções pedagógicas priorizaram metodologias ativas e estratégias que valorizassem a criatividade, a interação e o protagonismo discente, como trabalhos colaborativos, atividades em grupo, utilização de materiais produzidos pelos próprios alunos e propostas que estimulassem a participação ativa nas aulas. Tais práticas contribuíram para maior envolvimento da turma nas atividades, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo, dialógico e significativo.

A produção dos dados ocorreu ao longo do período de observações e regências, por meio de observações sistemáticas registradas em diário de bordo, instrumento no qual foram descritas as experiências vivenciadas, as percepções sobre a dinâmica da sala de aula, as dificuldades encontradas, os avanços observados e as reflexões produzidas acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas. Além disso, foram realizados registros fotográficos das atividades, utilizados como recurso complementar de documentação das experiências pedagógicas e de apoio às análises realizadas.

Nesse sentido, o percurso metodológico adotado possibilitou compreender, na prática, os desafios, as potencialidades e as aprendizagens construídas no processo de iniciação à docência. As experiências vivenciadas evidenciaram a importância da articulação entre planejamento, intervenção pedagógica, observação crítica e reflexão sobre a prática, reforçando o papel do PIBID como espaço

formativo fundamental para a construção da identidade docente e para a aproximação entre universidade e escola.

Experiências de iniciação à docência no contexto escolar

A formação docente, especialmente no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), constitui-se como um processo formativo que articula teoria e prática, possibilitando ao licenciando vivenciar de maneira concreta a realidade escolar e os desafios presentes no exercício da docência. Conforme aponta Pimenta (1996, p. 75), a formação de professores deve fundamentar-se na análise crítica das práticas pedagógicas, compreendendo à docência como atividade construída na relação entre experiência, reflexão e conhecimento teórico. Nesse sentido, as experiências de observação e regência desenvolvidas no contexto escolar revelaram-se fundamentais para a construção de um olhar mais sensível, crítico e investigativo sobre os processos educativos.

A etapa de observação constituiu importante momento de aproximação com a dinâmica da sala de aula e com as formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvidas pela professora regente. Durante esse período, foi possível identificar que as práticas de ensino estavam predominantemente centradas em metodologias tradicionais, caracterizadas pelo uso recorrente do livro didático, realização de ditados, cópias de atividades no quadro e resolução mecânica de exercícios. Embora tais estratégias ainda estejam presentes em muitas realidades escolares, observou-se que esse modelo de ensino limitava a participação ativa dos estudantes, privilegiando a transmissão de conteúdos em detrimento da construção coletiva do conhecimento.

As observações realizadas evidenciaram também que parte significativa dos alunos apresentava dificuldades na compreensão dos conteúdos trabalhados, recorrendo frequentemente à memorização como principal estratégia de aprendizagem. Em diversos momentos, percebeu-se que muitos estudantes realizavam as atividades sem

demonstrar efetiva compreensão dos conceitos abordados, o que contribuía para situações de desmotivação, dispersão e baixa participação nas aulas (Pimenta, 1996). Essa realidade evidenciava fragilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e reforçava a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas, participativas e contextualizadas.

Tal cenário pode ser compreendido à luz das contribuições de Paulo Freire, que critica modelos pedagógicos fundamentados na transmissão mecânica do conhecimento e na passividade discente. Para Freire (1987, p. 67), práticas educativas centradas exclusivamente na memorização tendem a reduzir o estudante à condição de receptor de conteúdos, dificultando a construção de aprendizagens significativas e críticas. As experiências observadas na turma evidenciavam justamente essa lógica, na medida em que muitos alunos se limitavam à reprodução das informações apresentadas, sem demonstrar participação efetiva ou compreensão mais aprofundada dos conteúdos trabalhados.

Diante dessa realidade, as atividades de regência desenvolvidas no Pibid foram planejadas a partir das necessidades identificadas durante o período de observação, buscando articular os conteúdos previstos no planejamento da professora regente, especialmente gêneros textuais e as quatro operações matemáticas, a metodologias mais participativas e interativas.

Essa reorganização das práticas pedagógicas fundamentou-se na compreensão de que o planejamento docente deve considerar não apenas os conteúdos escolares, mas também as estratégias e formas de mediação capazes de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Conforme destaca Libâneo (2013), a organização do ensino deve contemplar métodos e formas de interação que possibilitem a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

Nesse contexto, as intervenções pedagógicas buscaram romper com práticas excessivamente expositivas, priorizando atividades mais dinâmicas, colaborativas e contextualizadas. Durante as regências,

foram desenvolvidas rodas de conversa, leituras compartilhadas, produções textuais coletivas, atividades em grupo e propostas lúdicas relacionadas aos conteúdos matemáticos. Tais estratégias favoreceram maior participação dos estudantes, possibilitando que eles expressassem opiniões, compartilhassem experiências e construíssem conhecimentos de forma mais ativa e significativa (Libâneo, 2013).

Diferentemente do que havia sido observado inicialmente, as experiências de regência evidenciaram maior envolvimento da turma nas atividades propostas. Os estudantes passaram a demonstrar mais interesse, curiosidade e disposição para participar das aulas, contribuindo com ideias, realizando questionamentos e interagindo de maneira mais colaborativa com os colegas e com as pibidianas. Esse movimento reforça a compreensão de que as estratégias metodológicas adotadas pelo professor influenciam diretamente os processos de aprendizagem e participação discente.

As experiências vivenciadas podem ser compreendidas à luz das contribuições de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Segundo o autor, o professor desempenha papel fundamental na criação de condições que possibilitem ao estudante avançar em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Durante as atividades desenvolvidas, a mediação pedagógica mostrou-se essencial, especialmente nos momentos em que os alunos eram incentivados a participar, refletir, dialogar e construir coletivamente as respostas e produções propostas.

Além da mediação realizada pelas pibidianas, destacou-se também a importância das interações entre os próprios estudantes. Durante as atividades em grupo, observou-se intensa troca de conhecimentos, colaboração entre os colegas e desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho coletivo, ao respeito às opiniões divergentes e à construção compartilhada das aprendizagens (Vygotsky, 1998). Essas experiências evidenciaram que a sala de aula pode constituir-se como espaço de diálogo, interação e construção

coletiva do conhecimento, favorecendo não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à contextualização dos conteúdos trabalhados durante as regências. Atividades como a produção de poemas, a construção do varal literário e a elaboração coletiva de um jornal escolar possibilitaram aos estudantes relacionar os conteúdos às suas experiências e vivências cotidianas, tornando o processo educativo mais significativo. Durante essas propostas, observou-se maior motivação e envolvimento da turma, especialmente nos momentos de criação, socialização e apresentação das produções realizadas (Libâneo, 2013).

A experiência de construção do jornal escolar revelou-se particularmente significativa, pois favoreceu o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita, oralidade e trabalho em equipe. Organizados em grupos, os estudantes participaram da escolha dos temas, da produção dos textos e da organização das informações, assumindo postura mais ativa no processo educativo. Nesse contexto, deixaram de ocupar exclusivamente a posição de receptores de conteúdos para tornarem-se sujeitos participantes da construção do conhecimento.

As experiências desenvolvidas também contribuíram para o fortalecimento da autonomia discente. Ao serem incentivados a participar das atividades, opinar, produzir e socializar suas ideias, os estudantes passaram a assumir postura mais ativa diante do processo de aprendizagem, desenvolvendo maior confiança em suas capacidades. Esse aspecto revela-se fundamental para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel no contexto escolar e social.

Do ponto de vista da formação inicial docente, as vivências no PIBID evidenciaram a importância da prática reflexiva como elemento constitutivo da docência. Conforme aponta Pimenta (1996), é a partir da reflexão crítica sobre a prática que o futuro professor constrói sua

identidade profissional e desenvolve competências necessárias para atuar de forma consciente e comprometida com a educação. Nesse sentido, as experiências de observação e regência permitiram compreender que o trabalho docente exige constante reflexão, planejamento e capacidade de adaptação às diferentes realidades presentes na escola.

Dessa forma, as experiências vivenciadas no contexto escolar demonstram que a articulação entre teoria e prática, associada ao uso de metodologias participativas e à mediação pedagógica, contribui significativamente tanto para o desenvolvimento das habilidades docentes quanto para a promoção de aprendizagens mais significativas entre os estudantes. Além disso, evidenciam que o contato direto com a realidade escolar constitui elemento essencial na formação inicial, pois possibilita ao licenciando compreender os desafios da docência, construir saberes pedagógicos e desenvolver práticas educativas mais críticas, reflexivas e contextualizadas.

Considerações finais

As experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, especialmente nos momentos de observação e regência, possibilitaram compreender, de maneira concreta, a relevância da inserção do licenciando no cotidiano escolar para a construção da prática docente. Ao longo desse percurso formativo, tornou-se evidente que a formação do professor ultrapassa o domínio de conhecimentos teóricos, exigindo a constante articulação entre teoria, prática e reflexão crítica diante das situações reais vivenciadas na escola.

As experiências de observação revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de um olhar mais atento e investigativo sobre o processo educativo. Por meio delas, foi possível compreender aspectos relacionados à dinâmica da sala de aula, às formas de organização do ensino, às interações entre professor e estudantes e às diferentes maneiras pelas quais os alunos participavam das atividades propostas.

Nesse processo, evidenciou-se que metodologias excessivamente centradas na reprodução de conteúdos, na cópia e na memorização tendem a limitar a participação discente e a reduzir as possibilidades de construção de aprendizagens mais significativas. Essa compreensão foi essencial para orientar o planejamento das regências, reforçando a percepção de que as escolhas metodológicas influenciam diretamente o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

A etapa de regência, por sua vez, constituiu importante espaço de construção de saberes docentes e de aproximação com os desafios concretos da prática pedagógica. Ao desenvolver atividades fundamentadas nos conteúdos previstos pela professora regente, mas organizadas a partir de estratégias mais interativas, participativas e contextualizadas, foi possível observar mudanças significativas no comportamento da turma, especialmente em relação ao interesse, à participação e ao envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas.

Práticas como rodas de conversa, leituras compartilhadas, produções textuais coletivas, atividades em grupo e propostas lúdicas contribuíram para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, dialógico e significativo, favorecendo o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento. Tais experiências evidenciaram que metodologias mais interativas potencializam a aprendizagem ao envolver os estudantes de maneira ativa no processo educativo, rompendo com perspectivas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão mecânica dos conteúdos.

Além disso, as vivências desenvolvidas reforçaram a compreensão acerca do papel do professor como mediador da aprendizagem. Mais do que transmitir informações, o trabalho docente envolve criar condições para que os estudantes participem, reflitam, questionem, estabeleçam relações e construam conhecimentos de forma significativa. Essa percepção constitui importante avanço no processo de formação inicial, pois contribui para o desenvolvimento de uma

prática pedagógica mais consciente, crítica, intencional e comprometida com as necessidades dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se às contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional das licenciandas. A inserção no contexto escolar possibilitou a construção de competências fundamentais à docência, como planejamento pedagógico, organização do tempo didático, condução da turma, elaboração de estratégias de ensino e adaptação das atividades às diferentes necessidades de aprendizagem presentes na sala de aula. Ao mesmo tempo, permitiu compreender que os estudantes possuem ritmos, dificuldades e formas distintas de aprender, tornando indispensável o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, sensíveis e inclusivas.

As experiências vivenciadas também evidenciaram desafios inerentes ao trabalho docente, como a necessidade de manter a atenção e o interesse dos estudantes durante as atividades, lidar com diferentes níveis de aprendizagem e administrar o tempo pedagógico de maneira eficiente. Contudo, tais desafios contribuíram significativamente para o crescimento profissional, na medida em que exigiram reflexão, tomada de decisões, reorganização das práticas e desenvolvimento de maior autonomia pedagógica.

Dessa forma, as vivências no Pibid mostraram-se fundamentais para a construção de uma compreensão mais ampla acerca da docência e do papel social do professor. As experiências de observação e regência permitiram compreender que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve escuta, planejamento, mediação, sensibilidade pedagógica e constante reflexão sobre a prática educativa. Nesse sentido, a aproximação com a realidade escolar contribuiu significativamente para a constituição da identidade docente, fortalecendo a compreensão de que a prática pedagógica precisa estar comprometida com a promoção de aprendizagens significativas, com a valorização dos estudantes e com a construção de uma educação mais crítica, participativa e humanizadora.

Referências

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 9

Mediação, Ludicidade e Desenvolvimento do Pensamento Matemático: uma experiência do Pibid Pedagogia

Gabriela Capistano Reis
Thaynnara Alves da Silva
Kethlen Leite de Mouro-Berto

Introdução

A presente reflexão aborda a mediação pedagógica, a ludicidade e o desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia. O estudo tem como foco a utilização de estratégias lúdicas no ensino da Matemática, compreendendo o jogo como um recurso pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem significativa, a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

No contexto educacional brasileiro, ainda é recorrente a presença de práticas pedagógicas tradicionais no ensino da Matemática, marcadas pela repetição de exercícios, memorização de procedimentos e pouca valorização da participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Essa forma de ensino, muitas vezes, contribui para o desinteresse dos alunos, dificultando a compreensão dos conteúdos e comprometendo o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Nesse cenário, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas, especialmente nos anos iniciais, fase em que as crianças estão em processo de alfabetização e construção de conceitos básicos.

A inserção da ludicidade no ensino surge como uma possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e significativas, favorecendo não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

A experiência aqui apresentada foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental, em uma turma da 4ª série dos anos iniciais, composta por crianças com diferentes níveis de aprendizagem. Durante o período de observação e regência, foi possível identificar que muitos alunos demonstravam dificuldades na resolução de operações matemáticas, além de apresentarem resistência e desmotivação em relação às atividades propostas em sala de aula.

A presente reflexão parte, portanto, da seguinte problemática: de que forma a ludicidade, aliada à mediação pedagógica, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático e para o maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem? Diante dessa questão, foram planejadas e desenvolvidas atividades baseadas em jogos matemáticos, como o bingo operatório e o jogo da velha matemático, com o objetivo de promover situações de aprendizagem mais atrativas e participativas.

Este capítulo tem como objetivo compreender e analisar as contribuições das práticas lúdicas mediadas no ensino da Matemática, destacando como essas estratégias podem favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos, estimular o raciocínio lógico, promover a interação social e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Além disso, busca-se refletir sobre o papel do professor como mediador, responsável por criar condições que favoreçam a construção do conhecimento de forma significativa.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume um papel central, uma vez que o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da aprendizagem, incentivando a participação dos alunos, orientando suas ações e promovendo a construção coletiva do saber. A partir dessa perspectiva,

o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmico e significativo.

A relevância deste estudo justifica-se tanto no âmbito acadêmico quanto na formação docente. Do ponto de vista acadêmico, contribui para a ampliação das discussões sobre o uso da ludicidade no ensino da Matemática, evidenciando suas potencialidades e desafios. Já no âmbito da formação docente, destaca-se a importância da vivência proporcionada pelo Pibid, que possibilita ao licenciando o contato direto com a realidade escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Por meio dessa experiência, o futuro professor tem a oportunidade de compreender as necessidades dos alunos, refletir sobre sua prática pedagógica e desenvolver estratégias mais adequadas ao contexto educacional. Assim, o Pibid se configura como um espaço fundamental para a construção da identidade docente, contribuindo para a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios da educação.

Dessa forma, este capítulo busca evidenciar que a utilização de metodologias lúdicas, aliada a uma mediação pedagógica intencional, pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino da Matemática nos anos iniciais, tornando-o mais atrativo, significativo e eficaz no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Caminhos investigativos da prática lúdica no ensino de Matemática

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia, em uma escola pública de Ensino Fundamental. A experiência foi realizada em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondente à 4ª série, composta por crianças em processo de consolidação da alfabetização e do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

A escolha pela área da Matemática partiu da observação de que, frequentemente, o ensino desse componente curricular é desenvolvido de maneira mecânica, repetitiva e pouco interativa, centrando-se na resolução automática de operações e na reprodução de exercícios descontextualizados. Tal realidade tende a produzir desinteresse, insegurança e distanciamento dos estudantes em relação aos conhecimentos matemáticos, especialmente nos anos iniciais, período fundamental para a construção de bases relacionadas ao raciocínio lógico, à resolução de problemas e ao desenvolvimento do pensamento matemático.

Participaram da experiência duas bolsistas do Pibid, a professora regente da turma, um profissional auxiliar responsável pelo acompanhamento de dois estudantes com laudo e a professora orientadora do Pibid, que realizou mediações pedagógicas durante o desenvolvimento das atividades propostas. A atuação coletiva dos participantes possibilitou a construção de um ambiente mais colaborativo, favorecendo o acompanhamento das crianças e a realização das intervenções pedagógicas de forma mais sensível às necessidades apresentadas pela turma.

Como principal atividade pedagógica, foi desenvolvido um Bingo Operatório, elaborado como estratégia lúdica voltada ao ensino das operações de adição e subtração. O material utilizado consistia em cartelas organizadas em formato semelhante ao jogo da velha tradicional, contendo nove operações matemáticas distribuídas nos espaços do tabuleiro. Além disso, cada conjunto possuía peças coloridas em tons rosa e azul, correspondentes aos resultados das operações, utilizadas pelos estudantes para marcar as jogadas durante a dinâmica.



Fonte: Material pedagógico elaborado pelas bolsistas do Pibid-Pedagogia/UFT (2025).

A proposta da atividade consistiu em estimular os alunos a realizarem cálculos mentais e/ou registros no caderno para resolver as operações matemáticas, ao mesmo tempo em que desenvolviam estratégias para alcançar o objetivo do jogo. Dessa forma, a atividade buscava articular ludicidade, raciocínio lógico, resolução de problemas e interação social, favorecendo a aprendizagem matemática de maneira mais participativa e significativa.

A turma foi organizada em duplas, e cada grupo recebeu um conjunto do jogo. Inicialmente, as mediadoras realizaram a explicação das regras e acompanharam os estudantes durante as primeiras rodadas, auxiliando na compreensão da dinâmica, na resolução das operações e na organização das estratégias de jogo. Ao longo das atividades, buscou-se promover o diálogo entre os participantes, incentivar a cooperação e estimular os alunos a verbalizarem seus raciocínios durante a resolução das operações matemáticas.

Durante o desenvolvimento da proposta, observou-se um episódio significativo relacionado ao processo de mediação pedagógica. Em determinado momento, a Docente Orientadora do Pibid passou a acompanhar mais diretamente uma das duplas. Um dos estudantes apresentou comportamento de irritação diante das dificuldades encontradas e retirou-se momentaneamente da sala. A professora permaneceu na atividade com o outro aluno, participando

ativamente do jogo e auxiliando-o durante a resolução das operações. Ao longo da interação, o estudante demonstrou maior envolvimento com a proposta, conseguiu desenvolver estratégias para o jogo e venceu a partida, evidenciando o potencial das práticas lúdicas e da mediação pedagógica para promover engajamento, autonomia e fortalecimento da autoconfiança no processo de aprendizagem.

De modo geral, a turma apresentou participação significativa durante as atividades, embora tenham sido observados alguns episódios de conflito, dispersão e desinteresse por parte de determinados estudantes. Entretanto, percebeu-se que, durante a realização dos jogos, houve maior interação entre os alunos, aumento do envolvimento nas tarefas e maior disposição para participar das atividades matemáticas propostas. As situações observadas indicaram que a utilização de práticas lúdicas contribuiu para tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e acolhedor.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistemáticas realizadas durante as regências, registros escritos das falas dos estudantes e anotações referentes às interações estabelecidas ao longo das atividades. Esses registros possibilitaram refletir sobre as contribuições da ludicidade e da mediação pedagógica para o desenvolvimento do pensamento matemático, bem como compreender os desafios e as potencialidades presentes no trabalho pedagógico com jogos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre o jogo e a aprendizagem: reflexões sobre o Bingo Operatório

A análise das experiências desenvolvidas fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (2007; 2008) e Leontiev (1978), que compreendem a aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos socialmente mediados pelas interações, pela linguagem e pelas atividades realizadas pelos sujeitos em contextos culturais

específicos. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de maneira isolada ou espontânea, mas é construído nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio social, tendo o professor papel fundamental como mediador do processo educativo.

Entre os conceitos centrais da teoria vygotskiana destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma e aquilo que é capaz de desenvolver com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes (Vygotsky, 2007;2008). Nesse sentido, as atividades realizadas por meio do Bingo Operatório e do Jogo da Velha Matemático evidenciaram o potencial das práticas lúdicas para favorecer processos de mediação e ampliação das capacidades cognitivas dos estudantes.

Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se que os jogos matemáticos possibilitaram a criação de espaços de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento (Vygotsky, 2008; Zabala, 1998). Ao resolverem as operações presentes nas cartelas, os estudantes mobilizavam diferentes estratégias de cálculo, como contagem nos dedos, cálculo mental, decomposição numérica e comparação de resultados. Essa diversidade de estratégias evidenciou que os alunos não aprendiam de maneira homogênea, mas construíam caminhos próprios para solucionar os desafios propostos.

Além disso, as atividades favoreceram intensas trocas entre os estudantes. Em diversos momentos, crianças com maior facilidade auxiliavam os colegas durante a resolução das operações, explicando estratégias e compartilhando formas de raciocínio. Esse movimento evidencia, de maneira concreta, a importância das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem, conforme apontado por Vygotsky (2008). A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser compreendida como processo individual e passa a constituir-se coletivamente, por meio da colaboração, da linguagem e da mediação entre os sujeitos (Vygotsky, 2008; Leontiev, 1978).

No caso específico do Jogo da Velha Matemático, observou-se que os estudantes não apenas resolviam operações matemáticas, mas também precisavam elaborar estratégias para alcançar o objetivo do jogo. Tal dinâmica exigia planejamento, antecipação de ações, tomada de decisões e desenvolvimento do raciocínio lógico, ampliando as possibilidades cognitivas envolvidas na atividade. Diferentemente das práticas tradicionais centradas na repetição mecânica de cálculos, o jogo possibilitou que as operações matemáticas fossem realizadas em um contexto desafiador, interativo e significativo para os estudantes.

As contribuições de Leontiev (1978) tornam-se especialmente relevantes para compreender essa experiência, uma vez que, para o autor, o desenvolvimento psíquico humano ocorre por meio das atividades socialmente organizadas realizadas pelos sujeitos em interação com o meio. Nessa perspectiva, o jogo não se reduz a uma atividade recreativa, mas constitui importante forma de atividade humana mediada, por meio da qual a criança desenvolve funções cognitivas, elabora estratégias, constrói conhecimentos e estabelece relações sociais. Assim, ao participarem das atividades lúdicas, os estudantes não apenas executavam cálculos, mas desenvolviam ações orientadas por objetivos, mobilizando pensamento, linguagem, atenção, memória e interação social.

Outro aspecto relevante refere-se ao envolvimento dos alunos durante as atividades lúdicas. Observou-se que estudantes que, em situações tradicionais de ensino, demonstravam desinteresse, dispersão ou dificuldades na realização das atividades passaram a participar de forma mais ativa durante os jogos. A ludicidade contribuiu para tornar o ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador, favorecendo maior participação, interação e engajamento dos estudantes nas tarefas propostas.

Nesse contexto, o episódio envolvendo a Docente Orientadora do Pibid revela-se particularmente significativo. Ao aproximar-se da dupla de estudantes e participar diretamente do jogo, a professora assumiu uma postura de mediação mais próxima e acolhedora, fortalecendo os

vínculos afetivos e contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro para a aprendizagem. Mesmo diante da irritação inicial apresentada por um dos estudantes, a permanência da professora na atividade e sua participação ativa no jogo favoreceram o envolvimento do outro aluno, que passou a demonstrar maior interesse, participação e confiança durante a realização da proposta.

Sob a perspectiva histórico-cultural, essa experiência evidencia a relevância das relações afetivas e da mediação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem. Para Vygotsky (2007), cognição e afeto não se encontram dissociados; ao contrário, os aspectos emocionais influenciam diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ambientes pedagógicos mais acolhedores, dialógicos e participativos tendem a favorecer maior envolvimento dos estudantes e maior disposição para aprender.

As contribuições de Kishimoto (2011) também auxiliam na compreensão das experiências vivenciadas. Segundo a autora, os jogos, quando utilizados de maneira intencional no contexto educativo, constituem importantes instrumentos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. No caso das atividades desenvolvidas no PIBID, a ludicidade mostrou-se capaz de favorecer não apenas a aprendizagem matemática, mas também habilidades relacionadas à interação social, à cooperação, à autonomia e à resolução de problemas.

Embora tenham sido observados desafios durante o desenvolvimento das atividades, como momentos de conflito entre os estudantes, dispersão e dificuldades de concentração, percebeu-se que tais comportamentos foram significativamente reduzidos durante o uso dos jogos pedagógicos. A dinâmica lúdica favoreceu maior envolvimento da turma, contribuindo para a construção de um ambiente mais participativo e colaborativo. Os estudantes demonstravam entusiasmo diante das atividades, interagem com maior frequência e mostravam-se mais dispostos a resolver as operações matemáticas propostas.

Outro aspecto relevante refere-se à mudança na relação dos estudantes com a Matemática. Em muitos contextos escolares, essa disciplina é frequentemente associada a práticas mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, produzindo sentimentos de insegurança e desinteresse. As experiências desenvolvidas evidenciaram que a utilização de jogos pedagógicos pode contribuir para ressignificar o ensino da Matemática, tornando-o mais próximo da realidade dos estudantes e mais vinculado a experiências de participação, descoberta e interação.

Dessa forma, as experiências vivenciadas no contexto do PIBID demonstram que a ludicidade, articulada à mediação pedagógica, constitui importante estratégia para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os jogos pedagógicos favoreceram não apenas o desenvolvimento do pensamento matemático, mas também a construção de aprendizagens mais significativas, participativas e socialmente mediadas. Nesse processo, os estudantes deixaram de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passaram a atuar de maneira mais ativa, interagindo, elaborando estratégias, compartilhando saberes e aprendendo coletivamente por meio do brincar.

Considerações Finais

As experiências desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente por meio da utilização do Bingo Operatório e do Jogo da Velha Matemático, possibilitaram compreender o potencial das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo das atividades, tornou-se evidente que a inserção de estratégias pedagógicas mediadas pelo jogo favoreceu maior engajamento dos estudantes, ampliando a participação, a interação entre os pares e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

As experiências vivenciadas demonstraram que os jogos pedagógicos contribuíram para deslocar os estudantes de uma posição passiva diante do conhecimento, possibilitando que assumissem papel mais ativo na construção das aprendizagens. Durante as atividades, os alunos mobilizaram diferentes estratégias para resolver as operações matemáticas propostas, recorrendo ao cálculo mental, à contagem nos dedos, à decomposição numérica e à troca de conhecimentos com os colegas. Esse movimento evidencia que a aprendizagem matemática pode tornar-se mais significativa quando articulada a práticas que valorizem a interação, a experimentação e a participação ativa dos estudantes.

Além disso, as atividades permitiram compreender que a ludicidade ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como importante instrumento de mediação pedagógica. Quando planejados de maneira intencional e articulados aos objetivos de ensino, os jogos favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento lógico, à resolução de problemas, à autonomia, à cooperação e à construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto fundamental evidenciado pelas experiências refere-se ao papel da mediação docente no processo de aprendizagem. A atuação das professoras, bolsistas e mediadoras mostrou-se essencial para orientar os estudantes durante as atividades, incentivar a participação, acolher as dificuldades apresentadas e favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e significativo. As interações estabelecidas ao longo das atividades demonstraram que a presença ativa do professor, acompanhando os processos de aprendizagem e mediando as relações entre os estudantes e o conhecimento, amplia significativamente as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e participação discente.

As situações vivenciadas durante as regências também evidenciaram desafios presentes no cotidiano escolar, como episódios de dispersão, conflitos entre os alunos e dificuldades relacionadas à

resolução das operações matemáticas. Contudo, observou-se que, durante o desenvolvimento das atividades lúdicas, muitos desses comportamentos foram minimizados, sendo substituídos por maior envolvimento, interesse e cooperação entre os participantes. Os estudantes mostravam-se mais motivados a participar das atividades, interagem com maior frequência e demonstravam mais segurança diante dos desafios matemáticos propostos.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as experiências desenvolvidas reforçam a compreensão de que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, da mediação pedagógica e das atividades realizadas coletivamente. Nesse sentido, os jogos pedagógicos revelaram-se importantes instrumentos de desenvolvimento, possibilitando aos estudantes construir conhecimentos matemáticos em um contexto de diálogo, colaboração e participação ativa.

Do ponto de vista da formação inicial docente, as vivências proporcionadas pelo PIBID revelaram-se profundamente significativas, pois possibilitaram a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes pedagógicos mais consistentes e contextualizados. A experiência de planejar intervenções, acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes, lidar com os desafios do cotidiano escolar e refletir sobre as práticas desenvolvidas contribuiu para a constituição de uma postura docente mais crítica, sensível e comprometida com o processo educativo.

As experiências também permitiram compreender que ensinar Matemática nos anos iniciais requer muito mais do que a simples transmissão mecânica de conteúdos e algoritmos. Torna-se necessário desenvolver metodologias que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo, capazes de construir conhecimentos por meio da interação, da experimentação e da mediação pedagógica. Nesse contexto, a ludicidade mostra-se como importante estratégia para tornar o ensino da Matemática mais acessível, significativo e próximo das experiências das crianças.

Por fim, as reflexões desenvolvidas neste capítulo reforçam a importância da adoção de práticas pedagógicas inovadoras e participativas no contexto escolar, bem como evidenciam o papel fundamental do PIBID na formação de professores mais preparados para os desafios da educação contemporânea. Espera-se que as experiências aqui apresentadas contribuam para ampliar as discussões sobre o ensino da Matemática nos anos iniciais e incentivem a construção de práticas educativas que valorizem a ludicidade, a mediação pedagógica, a interação social e a construção coletiva do conhecimento.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 10

Formação Docente em Movimento: aprendizagens construídas no Pibid Pedagogia

Ângela Rodrigues Barbosa
Jéssica Correa Tocantins
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

“É preciso passar a formação de professores
para dentro da profissão”
(Nóvoa, 2009, p. 17).

A luz da epígrafe de Nóvoa (2009) a formação docente constitui um processo complexo que ultrapassa a apropriação de conhecimentos teóricos, envolvendo também a vivência concreta das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a aproximação entre universidade e escola torna-se elemento fundamental para a constituição da identidade profissional do futuro professor, possibilitando ao licenciando compreender os desafios, as potencialidades e as múltiplas dimensões que atravessam o exercício da docência. É nessa perspectiva que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como importante política de formação inicial, ao promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde os primeiros anos da graduação.

O presente capítulo, intitulado *Formação docente em movimento: aprendizagens construídas no PIBID*, busca refletir sobre os processos formativos construídos a partir das experiências vivenciadas no âmbito do programa, destacando as aprendizagens produzidas na prática escolar e suas contribuições para a constituição da docência. Trata-se de compreender a formação inicial não como processo restrito à

universidade, mas como percurso que se constrói nas relações entre teoria, prática, reflexão e experiência, em constante movimento entre os saberes acadêmicos e as vivências do cotidiano escolar.

As reflexões aqui apresentadas fundamentam-se em experiências desenvolvidas em uma escola pública municipal, o Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas, localizada no município de Palmas, estado do Tocantins, junto a uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A inserção nesse contexto possibilitou o contato direto com os processos de ensino-aprendizagem, com as relações estabelecidas entre professores e estudantes e com os desafios presentes no cotidiano da escola pública, como a diversidade de níveis de aprendizagem, a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas e a importância da mediação docente na construção do conhecimento.

Ao longo das experiências vivenciadas, tornou-se evidente que o trabalho docente exige muito mais do que domínio de conteúdos curriculares. Ensinar implica desenvolver sensibilidade para compreender as necessidades dos estudantes, capacidade de planejamento, escuta, mediação e constante reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, as vivências no Pibid permitiram compreender que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, relacional e atravessado por diferentes aspectos sociais, afetivos e culturais que influenciam diretamente o desenvolvimento dos estudantes.

As discussões propostas por Nóvoa (2009) contribuem significativamente para essa compreensão ao defender que a formação de professores deve assumir uma forte dimensão prática, centrada na aprendizagem dos alunos e na reflexão crítica sobre o fazer docente. Conforme destaca o autor, “[...] a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica (prática reflexiva), centrada na aprendizagem dos alunos” (Nóvoa, 2009, p. 32). Tal perspectiva reforça a necessidade de inserir os futuros professores em contextos reais de ensino, possibilitando que construam saberes

pedagógicos a partir das experiências concretas vivenciadas na escola.

Além disso, as experiências no Pibid evidenciaram que a escola se constitui como espaço de múltiplas interações humanas, no qual se estabelecem relações entre estudantes, professores, gestores e demais profissionais da educação. Essas relações influenciam diretamente os processos de aprendizagem, tornando indispensável a construção de ambientes acolhedores, participativos e favoráveis ao desenvolvimento dos alunos. Nesse cenário, o papel do professor ultrapassa a função de transmissor de conteúdos, assumindo também a responsabilidade de mediar relações, promover a participação e criar condições para que os estudantes se apropriem criticamente dos conhecimentos escolares.

A inserção na turma do 2º ano do Ensino Fundamental também possibilitou compreender as especificidades dessa etapa da escolarização, marcada pela consolidação das aprendizagens básicas relacionadas à alfabetização e ao letramento. As experiências vivenciadas evidenciaram que o trabalho pedagógico com crianças nessa fase demanda metodologias que favoreçam a participação ativa, a utilização de recursos concretos, a mediação sensível e a construção significativa do conhecimento. Tal compreensão dialoga com as contribuições de Magda Soares, ao defender que alfabetizar implica não apenas ensinar o sistema de escrita, mas possibilitar que os sujeitos façam uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2009) destaca a importância do chamado *tacto pedagógico*, compreendido como a capacidade do professor de estabelecer relações humanas significativas no contexto educativo. Segundo o autor, “cabe ao professor a capacidade de relação e de comunicação, sem a qual não se cumpre o ato de educar” (Nóvoa, 2009, p. 30). As experiências vivenciadas no PIBID evidenciaram justamente a centralidade dessas relações no processo educativo, demonstrando que a aprendizagem se constrói também por meio da escuta, do diálogo, da acolhida e da mediação pedagógica.

Diante dessas experiências, torna-se evidente que a formação inicial docente não pode estar dissociada da prática escolar. A aproximação com o cotidiano da escola permite ao licenciando compreender os desafios da docência, desenvolver postura crítica e reflexiva e construir saberes pedagógicos a partir das experiências concretas vivenciadas no contexto educativo. Nesse sentido, o Pibid configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem e formação profissional, ao possibilitar que os futuros professores construam sua identidade docente em diálogo permanente com a prática.

Assim, este capítulo busca refletir sobre as aprendizagens construídas no contexto do Pibid, destacando suas contribuições para a formação docente e para a constituição de uma prática pedagógica mais crítica, sensível e comprometida com os processos de ensino-aprendizagem. Ao discutir essas experiências, pretende-se evidenciar a importância da articulação entre universidade e escola na formação inicial e contribuir para as reflexões acerca da docência e dos desafios da educação contemporânea.

Procedimentos metodológicos das experiências no Pibid

O presente trabalho caracteriza-se como uma análise de relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com enfoque nos processos de formação inicial docente construídos a partir da inserção no cotidiano escolar. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que as experiências vivenciadas no contexto da escola possibilitam reflexões acerca da prática pedagógica, da constituição da identidade docente e das relações entre teoria e prática no processo formativo.

A experiência foi realizada em uma escola pública municipal, junto a uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental composta por aproximadamente 23 estudantes, com faixa etária entre 7 e 8 anos. A turma apresentava níveis heterogêneos de aprendizagem,

especialmente no que se refere aos processos de alfabetização, leitura, interpretação e resolução de operações matemáticas, aspecto que demandou a elaboração de estratégias pedagógicas diversificadas e mais sensíveis às necessidades dos alunos.

As intervenções pedagógicas concentraram-se nas áreas de Matemática, Alfabetização e Letramento, contemplando atividades relacionadas à interpretação de textos e comandos das questões, resolução de operações matemáticas e introdução às noções iniciais de multiplicação por meio da adição de parcelas iguais. As propostas pedagógicas buscaram articular o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas às práticas de leitura e interpretação, compreendendo que os processos de alfabetização e letramento atravessam todas as áreas do conhecimento e influenciam diretamente a compreensão das atividades escolares.

Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizadas estratégias lúdicas e metodologias participativas, envolvendo o uso de materiais concretos, como tampinhas, palitos e recursos manipuláveis, além da realização de atividades em grupo, resolução coletiva de problemas, explicações dialogadas e momentos de interação entre os estudantes. A utilização desses recursos teve como objetivo favorecer maior participação dos alunos, estimular a construção significativa do conhecimento e possibilitar que os conteúdos fossem trabalhados de maneira mais concreta, dinâmica e contextualizada.

As propostas desenvolvidas fundamentaram-se na compreensão de que o processo educativo exige do professor uma postura crítica, reflexiva e sensível às especificidades dos estudantes. Nesse sentido, as contribuições de Nóvoa (1992; 1995) constituíram importante referência para a construção das práticas pedagógicas desenvolvidas. Para o autor, a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação docente e à capacidade do professor de refletir criticamente sobre sua prática, compreendendo-se como sujeito ativo na construção do conhecimento pedagógico e não apenas como executor de métodos previamente estabelecidos.

Sob essa perspectiva, compreendeu-se que não existe uma metodologia única capaz de responder às diferentes realidades presentes na sala de aula, especialmente nos processos de alfabetização e letramento. Tornou-se necessário considerar os diferentes ritmos, dificuldades e formas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, adaptando estratégias pedagógicas e desenvolvendo práticas que favorecessem aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Além disso, as experiências vivenciadas evidenciaram a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. Conforme aponta Nóvoa (1995), os saberes pedagógicos são construídos também a partir da experiência e da reflexão sobre a ação educativa. Nesse sentido, a inserção no contexto escolar possibilitou às bolsistas compreender os desafios concretos da docência, planejar intervenções pedagógicas, acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes e refletir continuamente sobre as práticas desenvolvidas.

Durante as intervenções, foram realizadas atividades dialogadas, resolução de problemas, leituras compartilhadas, uso de materiais manipuláveis e propostas colaborativas que buscavam estimular a participação ativa dos alunos no processo educativo. As estratégias pedagógicas adotadas procuraram respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes na turma, favorecendo um ambiente mais participativo, acolhedor e propício à construção coletiva do conhecimento.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistemáticas realizadas em sala de aula, registros em diário de campo, anotações das falas e comportamentos dos estudantes e registros escritos das atividades desenvolvidas. Esses instrumentos possibilitaram acompanhar os processos de aprendizagem, identificar dificuldades, analisar as interações estabelecidas no contexto escolar e refletir sobre os aprendizados construídos ao longo da experiência formativa.

As discussões propostas neste trabalho também dialogam com as contribuições de Soares (2004), especialmente no que se refere à articulação entre alfabetização e letramento. Segundo a autora, alfabetizar implica não apenas ensinar o sistema de escrita alfabética, mas inserir os estudantes em práticas sociais reais de leitura e escrita, possibilitando que compreendam a função social da linguagem em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se mais significativa quando relacionada às experiências cotidianas e às práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

Assim, compreendeu-se que o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto do PIBID exigiu constante mediação docente, planejamento intencional e construção de estratégias capazes de articular alfabetização, letramento e aprendizagem matemática de forma integrada. A experiência evidenciou que o professor desempenha papel fundamental na organização de situações pedagógicas que favoreçam não apenas a apropriação dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento da autonomia, da participação e da capacidade crítica dos estudantes.

Aprendizagens docentes construídas no cotidiano escolar

A formação docente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige a articulação permanente entre teoria e prática, tornando indispensável a inserção do licenciando em experiências concretas no contexto escolar. Nesse sentido, as vivências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitaram compreender que a docência se constitui em um movimento contínuo de aprendizagem, reflexão e construção de saberes pedagógicos. Conforme destaca Nóvoa (2009), “[...]é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 17), evidenciando que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

As experiências construídas no contexto da escola permitiram perceber que a formação do professor não se limita à apropriação de conteúdos teóricos ou metodologias previamente estabelecidas. Ao contrário, a prática pedagógica exige constante reflexão sobre as ações desenvolvidas, capacidade de adaptação às diferentes realidades da sala de aula e sensibilidade para compreender as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 32) enfatiza que “[...] a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica (prática reflexiva), centrada na aprendizagem dos alunos”, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de formação docente.

A inserção na turma do 2º ano do Ensino Fundamental possibilitou compreender, de maneira concreta, os desafios relacionados aos processos de alfabetização, letramento e aprendizagem matemática nos anos iniciais. A convivência com uma turma heterogênea, composta por estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, evidenciou a necessidade de planejamento flexível, utilização de estratégias diversificadas e constante reorganização das práticas pedagógicas. As experiências mostraram que ensinar exige mais do que domínio de conteúdos: requer observação, escuta, mediação e capacidade de construir intervenções pedagógicas sensíveis às singularidades dos alunos.

No campo da alfabetização e do letramento, as contribuições de Magda Soares mostraram-se fundamentais para compreender os processos observados em sala de aula. Segundo Soares (2003), “alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita” (p. 16), envolvendo o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Entretanto, a autora ressalta que a alfabetização, por si só, não garante a inserção do sujeito nas práticas sociais da linguagem escrita, sendo necessário compreender também o letramento como processo relacionado ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos.

As experiências desenvolvidas no PIBID permitiram observar, na prática, como alfabetização e letramento precisam ser compreendidos de maneira articulada. Durante as atividades realizadas, tornou-se evidente que muitos estudantes apresentavam dificuldades não apenas na leitura das palavras, mas também na interpretação dos comandos das atividades e na compreensão dos sentidos dos textos trabalhados. Tal realidade reforçou a importância de desenvolver práticas pedagógicas que integrassem leitura, escrita, oralidade e resolução de problemas de forma contextualizada e significativa.

No ensino da Matemática, as atividades relacionadas à adição de parcelas iguais evidenciaram o potencial dos materiais concretos como instrumentos de mediação da aprendizagem. A utilização de tampinhas, palitos e recursos manipuláveis favoreceu a visualização das quantidades e possibilitou que os estudantes construíssem relações entre os elementos trabalhados, tornando os conceitos matemáticos mais acessíveis e compreensíveis. Observou-se que, ao manipular os materiais, os alunos demonstravam maior envolvimento com as atividades e conseguiam compreender com mais facilidade os processos relacionados às operações matemáticas.

Além disso, o uso de estratégias lúdicas e atividades participativas contribuiu significativamente para o engajamento da turma. Diferentemente de práticas centradas exclusivamente na repetição mecânica de exercícios, as propostas desenvolvidas favoreceram maior participação dos estudantes, incentivando a interação entre os colegas, o diálogo e a construção coletiva das aprendizagens. Durante as atividades, os alunos mostravam-se mais motivados, participativos e interessados em resolver os desafios propostos, evidenciando que metodologias mais dinâmicas e contextualizadas favorecem processos de aprendizagem mais significativos.

Outro aspecto relevante observado ao longo das experiências refere-se à mediação pedagógica realizada pelo professor. Conforme destaca Nóvoa (2009, p. 30), o trabalho docente exige *tacto pedagógico*,

compreendido como a capacidade de relação, comunicação e sensibilidade indispensável ao ato educativo. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas evidenciaram que a atuação do professor como mediador é essencial para orientar os estudantes, acolher dificuldades, incentivar a participação e criar condições para que as aprendizagens ocorram de maneira significativa.

As experiências também revelaram desafios presentes no cotidiano escolar, especialmente relacionados à heterogeneidade da turma, às dificuldades de aprendizagem e à necessidade de adaptar constantemente as estratégias pedagógicas. Tais desafios exigiram das bolsistas postura investigativa e reflexiva, favorecendo a compreensão de que a prática docente demanda planejamento, flexibilidade e constante avaliação das ações desenvolvidas. Nesse contexto, a avaliação passou a ser compreendida não apenas como instrumento de verificação de resultados, mas como importante recurso de acompanhamento das aprendizagens e reorganização das práticas pedagógicas.

Outro aspecto significativo refere-se ao desenvolvimento da autonomia docente e da postura reflexiva das licenciandas. A inserção no cotidiano escolar permitiu compreender que a docência é construída na experiência, no diálogo com os estudantes, nas interações com os professores e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao planejar atividades, observar os resultados das intervenções e buscar estratégias para enfrentar os desafios encontrados, as bolsistas passaram a desenvolver maior compreensão sobre os processos educativos e sobre a complexidade do trabalho docente.

Dessa forma, as experiências vivenciadas no PIBID reforçam que a formação docente não pode estar dissociada da prática escolar. É no contato direto com a realidade da escola que o licenciando desenvolve competências pedagógicas, constrói saberes docentes e ressignifica os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade. A articulação entre teoria e prática revela-se, portanto, elemento central na formação

inicial, favorecendo a constituição de professores mais críticos, reflexivos, sensíveis e preparados para atuar diante dos desafios da educação contemporânea.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste capítulo tiveram como propósito compreender os aprendizados construídos a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destacando suas contribuições para a formação inicial docente. A inserção no contexto escolar, especialmente na atuação junto à turma do 2º ano do Ensino Fundamental, possibilitou compreender de maneira mais concreta os desafios, as possibilidades e a complexidade que atravessam o exercício da docência nos anos iniciais da educação básica.

As experiências vivenciadas evidenciaram que a formação docente não pode restringir-se ao domínio de conhecimentos teóricos, mas necessita ser construída em permanente articulação com a prática pedagógica e com a realidade da escola. A convivência com o cotidiano escolar permitiu perceber que os conhecimentos aprendidos na universidade adquirem novos sentidos quando confrontados com as situações concretas da sala de aula, exigindo do futuro professor capacidade de análise, reflexão e constante reorganização das práticas pedagógicas.

Outro aspecto significativo refere-se à compreensão da importância do planejamento pedagógico e da construção de estratégias de ensino sensíveis às necessidades dos estudantes. A experiência demonstrou que turmas heterogêneas demandam práticas flexíveis, metodologias diversificadas e constante atenção aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem presentes na sala de aula. Nesse contexto, o uso de atividades lúdicas, materiais concretos e propostas participativas mostrou-se relevante para favorecer maior envolvimento dos alunos e promover aprendizagens mais significativas,

especialmente nos processos relacionados à alfabetização, ao letramento e à aprendizagem matemática.

As experiências também reforçaram as discussões propostas pelos autores acerca da necessidade de articular alfabetização e letramento no contexto escolar. Tornou-se evidente que ensinar a ler e escrever implica muito mais do que trabalhar o sistema convencional da escrita; exige possibilitar que os estudantes compreendam os usos sociais da leitura e da escrita e desenvolvam capacidades de interpretação, participação e produção de sentidos em diferentes contextos. Nesse processo, a mediação docente revelou-se elemento essencial para orientar, acompanhar e potencializar as aprendizagens construídas pelos estudantes.

Ao longo das vivências no PIBID, também foram identificados desafios importantes relacionados à prática pedagógica, como a heterogeneidade da turma, as dificuldades de aprendizagem, a necessidade de adaptação constante das estratégias de ensino e a gestão das interações em sala de aula. Contudo, tais desafios foram compreendidos não como obstáculos isolados, mas como experiências formativas fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Lidar com situações imprevistas, reorganizar práticas e buscar alternativas pedagógicas contribuiu significativamente para o fortalecimento da autonomia, da flexibilidade e da capacidade de tomada de decisões no contexto educativo.

Do ponto de vista da constituição da identidade docente, as experiências vivenciadas possibilitaram uma compreensão mais ampla acerca do papel do professor na formação humana e escolar dos estudantes. Tornou-se evidente que a docência ultrapassa a transmissão mecânica de conteúdos, envolvendo também mediação, acolhimento, escuta, planejamento e compromisso com a construção de aprendizagens significativas. A experiência no PIBID contribuiu, portanto, para o desenvolvimento de uma postura mais crítica, reflexiva e sensível diante das demandas presentes no cotidiano escolar.

Além disso, a inserção precoce no ambiente escolar favoreceu a aproximação entre universidade e escola, permitindo compreender a importância da prática como dimensão constitutiva da formação inicial. A convivência com professores, estudantes e demais profissionais da educação possibilitou a construção de saberes pedagógicos que dificilmente seriam desenvolvidos apenas no espaço acadêmico, reforçando a compreensão de que a formação docente se constrói na relação entre experiência, reflexão e prática educativa.

Dessa forma, conclui-se que o PIBID desempenha papel fundamental na formação inicial de professores, ao proporcionar experiências concretas de inserção no contexto escolar e favorecer a articulação entre teoria e prática. As vivências construídas no programa contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional e para a constituição de docentes mais preparados, críticos e conscientes de seu papel social. Nesse sentido, a participação no PIBID evidencia-se como importante espaço de aprendizagem e formação, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, humanizadas e comprometidas com os desafios da educação contemporânea.

Referências

- NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 11

Mediação pedagógica e Letramento matemático no Pibid: contribuições histórico-culturais para a aprendizagem nos anos iniciais

Claudiane Pereira Mota
Marivone Reis Cavalcante
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A aprendizagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos principais desafios da prática pedagógica contemporânea, especialmente quando se considera a necessidade de superar metodologias centradas na repetição mecânica de exercícios e na memorização de procedimentos. Em muitos contextos escolares, a Matemática ainda é apresentada de forma descontextualizada, distante das experiências concretas das crianças, o que frequentemente produz sentimentos de insegurança, desinteresse e dificuldades no processo de aprendizagem. Nesse cenário, torna-se fundamental pensar práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento, valorizando a interação, a mediação e as experiências significativas no contexto escolar.

Sob essa perspectiva, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a partir das formulações de Vygotsky (2008), oferecem importantes fundamentos para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para o autor, o conhecimento não é construído de maneira isolada, mas por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e das mediações realizadas no contexto cultural. Assim, o aprendizado ocorre nas interações, no diálogo, nas trocas coletivas e nas experiências

compartilhadas, sendo o professor responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) assume importante papel na formação inicial docente, ao possibilitar que licenciandos vivenciem a realidade escolar e desenvolvam práticas pedagógicas articuladas entre teoria e prática. A inserção no cotidiano da escola pública permite compreender os desafios concretos do ensino, desenvolver estratégias de mediação e construir saberes pedagógicos a partir das experiências vividas no contexto educativo.

O presente capítulo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID Pedagogia, com foco no letramento matemático em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Martins Noletto, localizada no município de Miracema do Tocantins. A turma era composta por crianças com faixa etária aproximada de 9 a 10 anos, marcadas por diferentes níveis de aprendizagem e por distintas realidades socioculturais.

A proposta pedagógica teve como objetivo favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático por meio de práticas mediadas, lúdicas e contextualizadas, compreendendo a Matemática como linguagem social presente nas experiências cotidianas dos estudantes. As atividades buscaram trabalhar as quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão, de maneira significativa, aproximando os conteúdos escolares das vivências concretas das crianças.

Para isso, foram desenvolvidas propostas pedagógicas baseadas em jogos, brincadeiras, situações-problema, uso de materiais concretos, atividades colaborativas e práticas de interação social, compreendendo que o processo de aprendizagem se fortalece quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. Entre as atividades realizadas, destacam-se propostas como “Leitura na Lata”, “Números no Cotidiano”, jogos matemáticos e atividades de

sequência lógica, que possibilitaram integrar linguagem, raciocínio matemático e experiências sociais.

Ao longo das intervenções pedagógicas, observou-se que a utilização de estratégias lúdicas e mediadas favoreceu maior participação dos estudantes, ampliando o interesse pelas atividades e contribuindo para avanços na compreensão dos conceitos matemáticos. Tais experiências reforçam as contribuições de Vygotsky (2007) ao evidenciar que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na mediação pedagógica realizada no contexto escolar.

Dessa forma, o presente trabalho busca refletir sobre as contribuições das práticas mediadas e do letramento matemático para o processo de aprendizagem nos anos iniciais, bem como sobre o papel do PIBID na formação inicial docente. Ao articular a perspectiva histórico-cultural e prática pedagógica, pretende-se evidenciar a importância de metodologias participativas, dialógicas e contextualizadas para a construção de aprendizagens mais significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na observação e na intervenção pedagógica em contexto real de sala de aula. A proposta metodológica fundamentou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (2007), compreendendo a aprendizagem como um processo socialmente mediado pelas interações, pela linguagem e pelas experiências coletivas vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar.

A experiência foi realizada na Escola Municipal Francisco Martins Noleto, localizada no município de Miracema do Tocantins, em uma

turma do 4º ano do Ensino Fundamental composta por aproximadamente 20 a 25 estudantes, com faixa etária entre 9 e 10 anos. A turma apresentava características heterogêneas, evidenciadas por diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento cognitivo e distintas realidades sociais e culturais, aspecto que demandou a elaboração de estratégias pedagógicas diversificadas e mais sensíveis às necessidades dos alunos.

As atividades pedagógicas foram planejadas com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático a partir do letramento matemático, compreendendo a Matemática como linguagem social presente no cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, buscou-se trabalhar as quatro operações de maneira significativa e contextualizada, relacionando os conteúdos escolares às experiências concretas vivenciadas pelas crianças.

As intervenções fundamentaram-se em práticas lúdicas, interativas e mediadas, compreendendo que o processo de aprendizagem se fortalece quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se jogos matemáticos, brincadeiras com números, propostas de contagem utilizando objetos concretos, atividades colaborativas e situações-problema envolvendo organização, agrupamento e repartição de quantidades. Tais estratégias buscaram favorecer não apenas a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, mas também o desenvolvimento da participação, da interação social e do raciocínio lógico.

Além disso, foram realizadas propostas específicas, como a atividade denominada “Leitura na Lata”, que articulou práticas de leitura e interpretação com conteúdos matemáticos; o trabalho “Números no Cotidiano”, voltado à identificação da presença da Matemática nas experiências diárias dos estudantes; e atividades envolvendo sequência numérica, organização lógica e resolução de problemas, visando fortalecer o pensamento estruturado e a capacidade de elaboração de estratégias pelos alunos.

As intervenções pedagógicas foram orientadas por uma postura mediadora, fundamentada no diálogo, na escuta, no incentivo e na valorização da participação discente. Buscou-se construir um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual os estudantes se sentissem seguros para expressar ideias, levantar hipóteses, compartilhar estratégias e participar ativamente das atividades propostas. Nesse processo, a mediação docente mostrou-se fundamental, especialmente por meio do uso de linguagem acessível, incentivo verbal, acompanhamento individualizado e estímulo às interações entre os estudantes.

Sob a perspectiva histórico-cultural, compreendeu-se que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na mediação realizada pelo professor e pelos colegas. Assim, as atividades buscaram favorecer situações de interação social capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, aproximando-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky, segundo o qual a criança é capaz de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento quando participa de atividades mediadas socialmente.

No que se refere aos procedimentos de produção dos dados, as informações foram registradas por meio de observações diretas do cotidiano escolar, anotações em diário de campo e registros escritos das atividades desenvolvidas. Esses instrumentos possibilitaram acompanhar os processos de aprendizagem, identificar dificuldades, analisar avanços no raciocínio lógico-matemático e refletir sobre os efeitos das estratégias pedagógicas utilizadas durante as intervenções. Sempre que possível, também foram considerados registros visuais das produções dos estudantes, contribuindo para uma análise mais detalhada das experiências vivenciadas no contexto da sala de aula.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado possibilitou compreender, na prática, como o uso de estratégias lúdicas, contextualizadas e mediadas pode contribuir para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências desenvolvidas evidenciaram que a aprendizagem matemática se torna

mais significativa quando construída em contextos de interação, participação e mediação pedagógica, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também aspectos sociais, afetivos e relacionais envolvidos no processo educativo.

Resultados e Discussões

As experiências desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram que o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige práticas pedagógicas que compreendam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. As vivências realizadas junto à turma do 4º ano demonstraram que a aprendizagem matemática se fortalece quando mediada por interações sociais, experiências significativas e estratégias pedagógicas capazes de articular os conteúdos escolares ao cotidiano dos estudantes.

Sob essa perspectiva, as contribuições de Vygotsky (2007;2008) revelaram-se fundamentais para compreender os processos observados durante as intervenções pedagógicas. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e da mediação realizada em contextos culturais específicos. A aprendizagem, portanto, não se constitui de forma isolada, mas é produzida nas interações, no diálogo e nas trocas coletivas realizadas no ambiente escolar.

Durante as atividades desenvolvidas no PIBID, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades iniciais relacionadas à compreensão das operações matemáticas, especialmente no que se refere à interpretação dos problemas e à elaboração de estratégias de resolução. Contudo, quando inseridos em propostas pedagógicas mediadas, lúdicas e participativas, os alunos passaram a demonstrar maior envolvimento e avanços significativos na aprendizagem. Situações envolvendo jogos matemáticos, resolução coletiva de problemas, utilização de materiais concretos e atividades colaborativas

favoreceram maior participação dos estudantes, permitindo que construíssem conhecimentos de forma mais significativa.

Essas experiências podem ser compreendidas à luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky (2008), que se refere à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que pode desenvolver com o auxílio de um mediador. Durante as intervenções pedagógicas, percebeu-se que muitos estudantes conseguiam avançar em suas aprendizagens quando recebiam apoio das bolsistas, dos colegas e da professora regente, evidenciando a importância da mediação pedagógica na ampliação das capacidades cognitivas.

Além da mediação docente, as interações estabelecidas entre os próprios estudantes mostraram-se relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem matemática. Em diversos momentos, os alunos compartilhavam estratégias de resolução, explicavam raciocínios e auxiliavam os colegas durante as atividades. Esse movimento evidencia que o conhecimento é construído coletivamente e reforça a compreensão histórico-cultural de que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e na colaboração entre os sujeitos.

Outro aspecto significativo refere-se à utilização de materiais concretos e atividades contextualizadas no ensino da Matemática. As experiências desenvolvidas com tampinhas, palitos, jogos, situações de partilha e organização de quantidades possibilitaram que os estudantes estabelecessem relações mais concretas com os conceitos matemáticos trabalhados. Observou-se que os alunos demonstravam maior compreensão das operações quando podiam manipular objetos, visualizar agrupamentos e relacionar os conteúdos às experiências do cotidiano.

Outro elemento central observado nas experiências refere-se ao papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas demonstraram que o uso de jogos, brincadeiras e propostas interativas favoreceu maior interesse, participação e envolvimento dos estudantes nas atividades

matemáticas. Em práticas como “Leitura na Lata”, “Números no Cotidiano” e atividades de sequência lógica, percebeu-se que o caráter lúdico tornou os conteúdos mais acessíveis e estimulou o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

As contribuições de Kishimoto (2011) auxiliam significativamente na compreensão desse processo. Segundo a autora, o jogo e a brincadeira constituem importantes instrumentos pedagógicos, pois ampliam as experiências culturais das crianças e favorecem aprendizagens significativas. O lúdico, nessa perspectiva, articula dimensões cognitivas, emocionais e sociais, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Durante as intervenções realizadas no PIBID, observou-se que os estudantes demonstravam maior disposição para participar das atividades quando os conteúdos matemáticos eram trabalhados de maneira lúdica e contextualizada. Diferentemente de práticas centradas exclusivamente na repetição mecânica de exercícios, as propostas pedagógicas desenvolvidas possibilitaram maior interação, diálogo e participação ativa dos alunos no processo educativo. As crianças demonstravam entusiasmo diante das atividades, interagiam com os colegas e mobilizavam diferentes estratégias para resolver os desafios matemáticos apresentados.

Outro aspecto relevante refere-se à relação professor-aluno e à dimensão afetiva presente no processo educativo. As experiências vivenciadas evidenciaram que a aprendizagem não se restringe aos aspectos cognitivos, sendo também atravessada pelas relações afetivas estabelecidas no contexto escolar. Conforme aponta Vygotsky (2008), cognição e afeto constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, influenciando diretamente os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, observou-se que atitudes relacionadas ao acolhimento, ao incentivo verbal, à escuta e à valorização das produções dos estudantes tiveram impacto significativo no envolvimento da turma. Expressões de incentivo, acompanhamento

individualizado e valorização das tentativas dos alunos contribuíram para o fortalecimento da autoconfiança e da participação nas atividades. Muitos estudantes que inicialmente demonstravam insegurança passaram a participar com maior frequência e interesse, evidenciando a importância das relações afetivas no desenvolvimento das aprendizagens.

As experiências também permitiram compreender que fatores sociais influenciam diretamente os processos educativos. Observou-se que estudantes em situação de maior vulnerabilidade social apresentavam, em muitos casos, dificuldades relacionadas não apenas aos conteúdos escolares, mas também à autoestima, à participação e ao vínculo com a aprendizagem. Entretanto, quando inseridos em práticas pedagógicas acolhedoras, mediadas e significativas, esses estudantes demonstraram avanços importantes em relação à participação e à compreensão dos conteúdos trabalhados.

Tal realidade reforça a necessidade de uma prática docente comprometida com a inclusão, a equidade e o reconhecimento das diferentes realidades presentes no contexto escolar. Mais do que transmitir conteúdos, o trabalho pedagógico exige compreender os estudantes em sua totalidade, considerando suas experiências, dificuldades, potencialidades e condições sociais.

Dessa forma, as experiências desenvolvidas no PIBID evidenciam que o ensino da Matemática, quando articulado a práticas mediadas, lúdicas e interativas, torna-se mais significativo e acessível aos estudantes. A aprendizagem mostrou-se resultado de processos dinâmicos que envolveram mediação pedagógica, interação social, participação ativa e construção coletiva do conhecimento.

Assim, a articulação entre teoria e prática, fundamentada nas contribuições de Vygotsky (2008) e Kishimoto (2011), possibilitou compreender que a aprendizagem matemática nos anos iniciais não pode ser reduzida à memorização de procedimentos mecânicos. Ao contrário, exige práticas pedagógicas humanizadas, contextualizadas e socialmente mediadas, capazes de favorecer o desenvolvimento

cognitivo, social e afetivo dos estudantes, contribuindo para uma educação mais significativa, participativa e transformadora.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem compreender que as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuíram de maneira significativa para a formação inicial docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática no contexto escolar. A inserção na turma do 4º ano do Ensino Fundamental possibilitou compreender, de forma concreta, que o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo planejamento, sensibilidade pedagógica, mediação e estratégias que considerem as especificidades e as realidades socioculturais dos estudantes.

As experiências desenvolvidas evidenciaram que o ensino da Matemática, quando articulado ao letramento matemático e mediado por práticas lúdicas, contextualizadas e participativas, favorece aprendizagens mais significativas e acessíveis às crianças. As atividades envolvendo jogos, brincadeiras, materiais concretos e situações relacionadas ao cotidiano dos estudantes despertaram maior interesse e participação da turma, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e para a construção mais significativa dos conceitos trabalhados.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural foi possível compreender que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas no contexto educativo. As experiências vivenciadas demonstraram que os estudantes avançavam em suas aprendizagens quando participavam de atividades colaborativas, recebiam apoio pedagógico e interagiam com colegas e mediadores durante a resolução das propostas. Nesse sentido, a

mediação docente mostrou-se elemento central no desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e afetivas dos alunos.

Outro aspecto significativo refere-se ao papel do professor como mediador do conhecimento e das relações pedagógicas. Ao longo das intervenções, tornou-se evidente que atitudes relacionadas ao acolhimento, ao incentivo verbal, à escuta sensível e à valorização das produções dos estudantes influenciaram diretamente o envolvimento e a participação da turma. Pequenos gestos, como reconhecer os avanços dos alunos, estimular suas tentativas e respeitar seus tempos de aprendizagem, contribuíram para o fortalecimento da autoconfiança, da participação e do interesse pelas atividades desenvolvidas.

As experiências também possibilitaram compreender que os processos de aprendizagem são atravessados pelas diferentes realidades sociais vivenciadas pelos estudantes. Observou-se que muitos desafios presentes no contexto escolar não se restringem às dificuldades cognitivas, mas relacionam-se às condições sociais, afetivas e culturais das crianças. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, flexíveis e comprometidas com a equidade, reconhecendo que cada estudante aprende de maneira singular e possui necessidades específicas no processo educativo.

Além disso, a experiência no PIBID evidenciou a importância da utilização de metodologias diversificadas no ensino da Matemática nos anos iniciais. As atividades lúdicas e contextualizadas demonstraram que a aprendizagem matemática se torna mais significativa quando os conteúdos são aproximados das experiências concretas das crianças e trabalhados em ambientes participativos, interativos e colaborativos. Dessa forma, rompe-se com práticas pedagógicas excessivamente mecânicas e descontextualizadas, favorecendo a construção de conhecimentos mais críticos e significativos.

Do ponto de vista da formação docente, as vivências no PIBID contribuíram não apenas para o desenvolvimento de conhecimentos

pedagógicos, mas também para a construção de uma postura profissional mais crítica, reflexiva e humanizada. O contato direto com o cotidiano escolar possibilitou compreender os desafios da docência, desenvolver maior autonomia pedagógica e reconhecer a complexidade envolvida no ato de ensinar. As experiências demonstraram que a prática docente exige constante reflexão, capacidade de adaptação e disposição para aprender continuamente com os estudantes e com as experiências vivenciadas na escola.

Por fim, conclui-se que o PIBID constitui importante espaço de formação inicial, ao possibilitar a aproximação entre universidade e escola e favorecer a construção de saberes docentes a partir da prática educativa. As experiências vivenciadas ao longo do programa reforçam a importância de uma educação pautada na mediação, na interação social e na valorização das múltiplas formas de aprendizagem. Nesse sentido, espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho contribuam para fortalecer debates acerca do ensino da Matemática nos anos iniciais e para incentivar práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 12

O lugar do brincar na Educação Infantil: contribuições do Pibid para a análise da BNCC e das DCNEI sob a perspectiva histórico-cultural

Lourdes Maria Resende Ribeiro
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

O brincar ocupa lugar central nas discussões contemporâneas acerca da Educação Infantil, especialmente a partir do reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos. Nas últimas décadas, os documentos normativos brasileiros passaram a incorporar, de forma mais explícita, a brincadeira como eixo estruturante das práticas pedagógicas destinadas à infância, reconhecendo-a não apenas como manifestação espontânea da criança, mas como dimensão fundamental para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam o brincar e as interações como princípios organizadores da prática educativa na Educação Infantil, atribuindo-lhes centralidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A BNCC estabelece que “na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (Brasil, 2018, p. 40), assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tal compreensão representa importante avanço no reconhecimento do brincar como direito da infância e como fundamento da prática pedagógica na primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, embora os documentos normativos apresentem o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, observa-se

que, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a brincadeira frequentemente ocupa lugar secundarizado, sendo, em muitos casos, reduzida a momentos de recreação, descanso ou premiação, desvinculada de intencionalidade pedagógica e de processos sistemáticos de mediação docente.

É nesse movimento contraditório entre a afirmação normativa do brincar e sua materialização prática no contexto escolar que se insere a presente pesquisa. O estudo investiga o brincar em sua condição de direito da criança, problematizando as tensões existentes entre os pressupostos presentes nas políticas curriculares nacionais e as formas pelas quais essas orientações têm sido efetivamente interpretadas e operacionalizadas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Mais do que identificar a presença do brincar nos documentos oficiais, busca-se compreender quais concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem sustentam tais orientações e de que maneira elas dialogam, ou não, com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental desvelar como o direito ao brincar é apresentado nos documentos normativos e quais direcionamentos pedagógicos são propostos para sua efetivação no cotidiano das instituições educativas. Além disso, faz-se necessário analisar criticamente o papel atribuído ao professor nesse processo, especialmente no que se refere à mediação das brincadeiras e à organização de experiências pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral da criança.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho fundamentam-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, Alexei Leontiev e Daniil Elkonin, que compreendem o brincar como atividade socialmente mediada e fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Nessa perspectiva, a brincadeira não é entendida como atividade natural, espontânea ou biologicamente determinada, mas como prática cultural aprendida nas relações sociais estabelecidas

com outros sujeitos. Conforme destaca Costa (2020), “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura” (p. 5). Tal compreensão evidencia a centralidade da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento infantil e reforça a importância do professor na organização de experiências lúdicas intencionais e significativas.

A partir dessa concepção teórica, compreende-se que o brincar desempenha papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, da linguagem, do pensamento simbólico, da socialização e da capacidade de autorregulação da criança. Para Vigotski (2009), a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança atue para além de seu comportamento habitual e desenvolva capacidades que ainda estão em processo de consolidação. Assim, brincar não significa apenas ocupar o tempo da criança ou proporcionar entretenimento, mas possibilitar experiências fundamentais para sua constituição psíquica, social e cultural.

A análise aqui empreendida toma como referência os principais documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras para a infância, especialmente as DCNEI, a BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além disso, buscando ampliar o embasamento jurídico e político da discussão, recorre-se também à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreendendo que o direito ao brincar integra o conjunto de direitos fundamentais assegurados às crianças no contexto da sociedade brasileira.

A pesquisa problematiza, portanto, de que maneira os documentos curriculares incorporam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e quais orientações oferecem para que o brincar seja efetivamente garantido no cotidiano da Educação Infantil. Busca-se compreender se as políticas educacionais atuais conseguem contemplar a complexidade do desenvolvimento infantil defendida pela

perspectiva histórico-cultural ou se permanecem limitadas a concepções reducionistas e instrumentalizadas da brincadeira.

O interesse pela temática emerge das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e das práticas desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Miracema. As observações realizadas nas instituições educativas possibilitaram a construção de um olhar mais crítico acerca das formas pelas quais o brincar tem sido compreendido e desenvolvido no cotidiano escolar, evidenciando, em muitos contextos, a fragilidade de práticas lúdicas mediadas, planejadas e intencionalmente organizadas para promover o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, este estudo busca analisar criticamente o lugar atribuído ao brincar nas políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil, articulando as orientações presentes nas DCNEI e na BNCC aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Ao problematizar as tensões entre discurso normativo e prática pedagógica, pretende-se contribuir para as reflexões acerca da formação docente, da organização curricular e da efetivação do brincar como direito fundamental da infância e como atividade central no desenvolvimento humano.

Entre o direito e a prática: o brincar nas políticas educacionais da infância

A partir do percurso teórico delineado até aqui, torna-se necessário deslocar a análise das concepções pedagógicas de infância para o campo das políticas educacionais, uma vez que é nesse espaço normativo que se materializam, se organizam e se tensionam as compreensões historicamente construídas acerca da criança, do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, esta seção dedica-se à análise das principais políticas educacionais que orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro, com especial atenção à

forma como o brincar é incorporado, reconhecido e regulamentado nos documentos oficiais que estruturam essa etapa da Educação Básica. Busca-se compreender em que medida o brincar é concebido como princípio estruturante das práticas pedagógicas ou reduzido a um recurso instrumental e secundário, revelando avanços, limites e contradições presentes na legislação educacional brasileira.

A análise dos documentos normativos revela-se fundamental para compreender criticamente como o brincar tem sido concebido, valorizado e orientado no âmbito da Educação Infantil. Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil não pode ser compreendida apenas como espaço de cuidado ou preparação para etapas posteriores da escolarização, mas como ambiente educativo formal, organizado e intencionalmente planejado para promover o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, a inserção da criança na instituição escolar demanda práticas pedagógicas sensíveis às especificidades da infância, capazes de minimizar rupturas abruptas entre as experiências subjetivas construídas no contexto familiar e as exigências da vida social mediada no interior da escola.

Ao examinar o repertório legislativo brasileiro, observa-se que a Educação Infantil passa a ocupar lugar mais consistente no campo das políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que reconhece a educação como direito social e dever do Estado e da família. O artigo 208 estabelece como dever do Estado a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade, enquanto o artigo 30 atribui aos municípios a responsabilidade pela manutenção de programas de Educação Infantil, em regime de colaboração técnica e financeira com os demais entes federativos. Tal configuração representa importante marco jurídico ao deslocar a Educação Infantil de uma perspectiva assistencialista para o campo dos direitos educacionais.

Entretanto, embora a Constituição Federal de 1988 represente avanço significativo ao assegurar a Educação Infantil como direito da criança, observa-se que o texto constitucional não aborda

explicitamente o brincar como dimensão fundamental para o desenvolvimento infantil. Tal ausência evidencia uma lacuna importante no detalhamento de aspectos pedagógicos essenciais à efetivação do desenvolvimento integral da criança no contexto educativo. Ainda assim, a Constituição inaugura bases fundamentais para a formulação posterior de políticas curriculares mais específicas voltadas à infância.

Na mesma direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069/1990, amplia a proteção jurídica destinada à infância ao reafirmar o direito à educação e à proteção integral das crianças e adolescentes. O artigo 54 assegura o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, enquanto o artigo 53 estabelece o direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1990). Além disso, ao garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o ECA amplia a compreensão do direito educacional, reconhecendo a necessidade de assegurar condições efetivas de permanência e desenvolvimento das crianças no ambiente escolar.

Todavia, assim como ocorre na Constituição Federal, observa-se que o brincar não aparece explicitamente tematizado no ECA como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Embora ambos os documentos representem avanços no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ainda permanecem lacunas referentes às orientações pedagógicas específicas necessárias à organização das práticas educativas na Educação Infantil. Tal constatação evidencia que o reconhecimento jurídico da infância não foi acompanhado, inicialmente, por uma compreensão mais aprofundada das especificidades do desenvolvimento infantil e da centralidade do brincar na constituição psíquica da criança.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, representa marco fundamental para a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Conforme destaca Melo (2025), a LDB constitui a espinha dorsal

da legislação educacional brasileira, consolidando juridicamente princípios inaugurados pela Constituição Federal de 1988. A legislação estabelece a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Tal formulação amplia a compreensão de desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança em sua totalidade e oferecendo base legal para práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, nas interações e nas experiências significativas.

Entretanto, embora a LDB de 1996 represente importante avanço na organização jurídica da Educação Infantil, o brincar ainda não aparece detalhado enquanto prática pedagógica estruturante. Observa-se que a legislação apresenta princípios gerais acerca da formação infantil, mas não explicita orientações mais específicas sobre como o brincar deve ser compreendido e operacionalizado no cotidiano escolar. Tal aspecto evidencia permanências históricas relacionadas à secundarização da infância nas políticas curriculares brasileiras.

Somente com a alteração introduzida pela Lei n.º 12.796/2013 a Educação Infantil passa a integrar formalmente a proposta de uma base nacional comum curricular, ampliando o reconhecimento de sua especificidade pedagógica e de sua centralidade no desenvolvimento humano. A inclusão da Educação Infantil no processo de elaboração curricular nacional representa avanço importante, especialmente ao superar parcialmente a dicotomia histórica entre cuidar e educar. Conforme afirma Jorge (2022), “[...] o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos” (p. 553).

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 2009, configuram-se como importante marco para a Educação Infantil brasileira, ao estabelecerem orientações específicas voltadas às práticas

pedagógicas destinadas à infância. O documento representa significativo avanço ao reconhecer a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2009). Tal concepção rompe com perspectivas que compreendiam a criança como sujeito passivo e reafirma sua condição de protagonista no processo de desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, as DCNEI estabelecem que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Tal formulação representa mudança significativa no campo das políticas curriculares, pois o brincar deixa de ocupar lugar periférico e passa a constituir elemento central da organização pedagógica. As Diretrizes reconhecem que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da participação, da autonomia e das diferentes formas de expressão infantil, aproximando-se dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

As contribuições de Vygotsky (2008) tornam-se especialmente relevantes para compreender essa concepção de brincar presente nas DCNEI. Para o autor, a brincadeira constitui atividade socialmente mediada fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Ao brincar, a criança cria situações imaginárias, elabora significados, internaliza regras sociais e amplia suas possibilidades de ação sobre o mundo. Nesse sentido, as interações e a brincadeira não podem ser compreendidas como momentos espontâneos ou acessórios do cotidiano escolar, mas como experiências intencionalmente planejadas e fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Além disso, as DCNEI (2009) apresentam orientações importantes acerca da organização dos espaços, tempos e materiais destinados às crianças, estabelecendo que as instituições educativas devem garantir condições para o trabalho coletivo, a ludicidade e a promoção de experiências significativas. O documento evidencia que o brincar deve

ocupar lugar central no planejamento pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento social, motor, cognitivo e afetivo das crianças.

Contudo, apesar dos avanços presentes nas DCNEI, observa-se que o documento ainda carece de maior aprofundamento teórico acerca dos sentidos do brincar e das formas concretas de sua operacionalização no cotidiano escolar. Ainda que o brincar seja reconhecido como eixo estruturante da Educação Infantil, permanecem lacunas referentes às mediações pedagógicas necessárias para que essa atividade seja efetivamente garantida nas práticas educativas.

Outro documento central na organização curricular da Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. A BNCC reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e amplia a compreensão do brincar ao vinculá-lo aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O documento estabelece que devem ser assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018).

A mudança terminológica promovida pela BNCC, ao definir o brincar como eixo estruturante, e não apenas norteador, evidencia importante avanço conceitual. Tal deslocamento reforça a compreensão de que o brincar não deve ser entendido como recurso pedagógico complementar, mas como fundamento da organização curricular da Educação Infantil. Sob essa perspectiva, brincar passa a ser concebido como atividade constitutiva do desenvolvimento infantil, articulada às experiências, interações e processos de aprendizagem das crianças.

Além disso, a BNCC enfatiza a necessidade de intencionalidade pedagógica nas práticas educativas, destacando que cabe ao professor organizar experiências que promovam desafios, interações e aprendizagens significativas. O documento afirma que é necessário possibilitar às crianças “[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros” (Brasil, 2018, p. 38). Tal formulação aproxima-se diretamente das contribuições da

Psicologia Histórico-Cultural ao reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais mediadas culturalmente.

Entretanto, apesar dos avanços normativos presentes na BNCC e nas DCNEI, as experiências vivenciadas durante o estágio curricular e no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram que o brincar ainda ocupa lugar fragilizado em muitas instituições de Educação Infantil. Observou-se que, frequentemente, o brincar permanece reduzido a momentos periféricos da rotina escolar, desvinculado de intencionalidade pedagógica e subordinado a práticas de antecipação da escolarização formal.

Tal realidade evidencia que o reconhecimento legal do brincar não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. Persistem desafios relacionados à formação docente, à organização dos espaços educativos e à compreensão teórico-metodológica acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Em muitos contextos, ainda prevalecem práticas pedagógicas centradas na reprodução de atividades mecânicas e escolarizantes, em detrimento de experiências lúdicas, interativas e mediadas.

Dessa forma, a análise dos documentos normativos permite compreender que houve importantes avanços no reconhecimento do brincar como direito da infância e como eixo estruturante da Educação Infantil. Contudo, também evidencia a permanência de tensões entre os discursos curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições educativas. Assim, discutir o lugar do brincar nas políticas educacionais implica reconhecer que a efetivação desse direito depende não apenas da existência de marcos legais, mas também de condições materiais, organizacionais e formativas capazes de garantir práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

O brincar nos documentos curriculares e nas experiências do PIBID: reflexões à luz da Psicologia Histórico-Cultural

A ludicidade, concebida como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, assume centralidade nos documentos curriculares nacionais, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento reconhece o brincar e as interações como eixos estruturantes das experiências educativas destinadas às crianças pequenas, atribuindo ao lúdico não apenas um caráter metodológico, mas também uma função formativa relacionada ao desenvolvimento integral da criança. Entretanto, embora a BNCC (Brasil, 2018) apresente a ludicidade como princípio orientador das práticas pedagógicas, observa-se que, na realidade cotidiana das instituições de Educação Infantil, sua compreensão ainda ocorre, em muitos casos, de forma limitada e superficial.

As experiências vivenciadas durante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitaram identificar que a ludicidade frequentemente aparece associada a momentos isolados, desvinculados de intencionalidade pedagógica mais ampla. Em diversas situações observadas no cotidiano escolar, o brincar era compreendido como atividade complementar ou estratégia destinada apenas a tornar as aulas “mais agradáveis” ou “mais divertidas”, sem que fosse reconhecido seu potencial formativo no desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança.

Nessa perspectiva, a ludicidade deixa de ser concebida como eixo estruturante do trabalho pedagógico e passa a assumir caráter acessório, utilizada apenas para dinamizar determinadas atividades ou preencher tempos considerados “livres” na rotina escolar. Em contraposição a essa lógica, os pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na BNCC e no Documento Curricular do Tocantins (DCT) indicam que o brincar deve constituir a base organizadora das experiências educativas na Educação Infantil, exigindo do professor planejamento, intencionalidade pedagógica e compreensão teórica acerca de sua função no desenvolvimento infantil.

Ao articular as orientações normativas às observações realizadas durante os estágios e as experiências construídas no PIBID, evidenciou-se uma tensão significativa entre o discurso curricular presente nos documentos oficiais e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. Embora DCNEI, BNCC e DCT reconheçam o brincar como elemento central das experiências infantis, as falas recorrentes observadas entre professores da Educação Infantil revelam compreensões ainda fragilizadas acerca da ludicidade e de sua função pedagógica. Expressões como “só para passar o tempo”, “vamos brincar porque sobrou tempo”, “se terminar a atividade, pode brincar” ou “agora não é hora de brincar” evidenciam que, em muitos contextos, a brincadeira continua sendo compreendida como atividade residual, compensatória ou meramente recreativa, dissociada de intencionalidade educativa.

Além disso, falas como “é só para eles gastarem energia”, “esse é o momento de se distraírem” ou “vamos brincar um pouco para relaxar” reforçam a ideia de que o brincar permanece, frequentemente, subordinado às atividades consideradas centrais no currículo escolar, especialmente aquelas relacionadas aos processos de alfabetização formal. Nessa lógica escolarizante, a brincadeira é concebida como pausa funcional entre atividades “sérias”, e não como atividade fundamental para o desenvolvimento humano. Tal compreensão distancia-se profundamente dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo os quais o brincar constitui a atividade principal da criança na idade pré-escolar, sendo responsável pela formação e reorganização das funções psíquicas superiores.

Sob a perspectiva de Vigotski (2009) e Leontiev (1987), a brincadeira não pode ser reduzida a um momento de descontração, recompensa ou entretenimento. Ao contrário, é por meio da atividade lúdica que a criança cria situações imaginárias, internaliza regras sociais, apropria-se de significados culturalmente produzidos e desenvolve capacidades relacionadas ao pensamento simbólico, à atenção voluntária, à imaginação e à autorregulação do

comportamento. Nesse sentido, brincar constitui atividade socialmente mediada e essencial para o desenvolvimento psíquico infantil.

As experiências construídas no PIBID permitiram observar, de forma concreta, como a ausência de compreensão teórica acerca do brincar impacta diretamente a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em diferentes momentos, verificou-se que o brincar era frequentemente deslocado para momentos posteriores às atividades consideradas “pedagógicas”, reforçando uma separação artificial entre aprendizagem e ludicidade. Falas como “depois da atividade, a gente brinca”, “trabalhar na Educação Infantil é fácil, pois é só coisa de criança” ou “vamos brincar para não ficar cansativo” revelam a permanência de uma lógica que fragmenta o currículo e secundariza as experiências lúdicas no cotidiano escolar. Conforme apontam Nascimento, Araújo e Miguéis (2009), essa fragmentação resulta da permanência de práticas escolarizantes que priorizam conteúdos formais em detrimento das experiências próprias da infância.

Entretanto, as vivências no PIBID também possibilitaram observar experiências pedagógicas potentes, nas quais a brincadeira era organizada de maneira intencional e articulada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em algumas situações acompanhadas durante as intervenções pedagógicas, o brincar foi utilizado como elemento central na mediação das interações, na organização dos espaços educativos e na promoção de experiências de imaginação, cooperação e expressão infantil. Tais experiências evidenciaram que, quando planejada conscientemente, a atividade lúdica favorece não apenas a participação das crianças, mas também o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e afetivas fundamentais ao desenvolvimento integral.

Nessa direção, as contribuições de Kishimoto (1996) mostram-se particularmente relevantes ao afirmar que a ludicidade encontra-se intrinsecamente ligada à conduta livre da criança. Segundo a autora, a brincadeira constitui espaço privilegiado para a construção de novos

conhecimentos, permitindo que a criança experimente papéis sociais, expresse sentimentos e desenvolva formas mais complexas de relação com o mundo.

Além disso, conforme apontam Soler e Rossler (2011), o desenvolvimento do psiquismo infantil é marcado por uma atividade principal responsável pelas mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança. Na Educação Infantil, essa atividade principal é justamente a brincadeira, entendida pela perspectiva histórico-cultural como imaginação em ação. É por meio da atividade lúdica que surgem novos tipos de comportamento, formas de pensamento e modos de interação social.

As observações realizadas durante o PIBID reforçam, portanto, que ainda persiste considerável distanciamento entre a concepção teórica do brincar presente na Psicologia Histórico-Cultural e sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil. Embora os documentos normativos reconheçam a brincadeira como eixo estruturante do currículo, sua materialização concreta depende diretamente da formação teórica dos professores, das condições institucionais e da compreensão acerca da centralidade da ludicidade no desenvolvimento infantil.

Tal cenário evidencia a necessidade de fortalecimento dos processos de formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere ao aprofundamento teórico acerca das concepções de infância, desenvolvimento e ludicidade. As experiências construídas no PIBID mostraram-se particularmente relevantes nesse processo, uma vez que possibilitaram articular teoria e prática, permitindo às licenciandas problematizar criticamente as contradições presentes no cotidiano escolar e refletir sobre formas mais conscientes, intencionais e humanizadoras de organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Dessa forma, compreender o brincar como eixo estruturante do currículo exige superar concepções reducionistas que o limitam ao entretenimento ou ao descanso. À luz da Psicologia Histórico-Cultural,

brincar significa criar condições para que a criança se aproprie da cultura, desenvolva funções psíquicas superiores e construa formas mais complexas de relação consigo mesma, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, garantir o direito ao brincar implica reconhecer sua centralidade não apenas nos discursos curriculares, mas, sobretudo, na organização concreta das práticas educativas destinadas à infância.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que o brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil e deve ser reconhecido como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins (DCT), articulada aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciou importantes avanços no reconhecimento do brincar como direito da criança e como fundamento do desenvolvimento humano. Entretanto, também revelou permanentes tensões entre os discursos normativos presentes nos documentos curriculares e as formas pelas quais a ludicidade tem sido efetivamente materializada no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

As reflexões realizadas demonstraram que, embora os documentos oficiais reconheçam o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, ainda persistem práticas pedagógicas marcadas por concepções escolarizantes, nas quais a brincadeira ocupa lugar secundário, frequentemente reduzida a momentos de recreação, descanso ou recompensa. As experiências observadas durante o contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram que, em muitos contextos escolares, o brincar permanece dissociado de intencionalidade

pedagógica, sendo compreendido como atividade complementar e não como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural compreendeu-se que a brincadeira constitui atividade principal da criança na idade pré-escolar, sendo responsável pela criação de condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da imaginação, da linguagem, da autorregulação e da apropriação da cultura. Nessa direção, brincar não significa apenas proporcionar prazer ou entretenimento, mas criar possibilidades para que a criança atue simbolicamente sobre o mundo, reelabore experiências sociais e desenvolva formas mais complexas de pensamento e interação.

As análises também permitiram compreender que a efetivação do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas depende diretamente da mediação docente. O professor ocupa papel fundamental na organização dos espaços, tempos, materiais e experiências lúdicas, sendo responsável por criar condições para que a brincadeira ocorra de maneira intencional, significativa e articulada ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, tornou-se evidente que o brincar não pode ser compreendido como atividade espontânea desvinculada da ação pedagógica, mas como prática cultural mediada socialmente, que exige planejamento, conhecimento teórico e sensibilidade docente.

As experiências construídas no PIBID revelaram-se particularmente significativas nesse processo formativo, pois possibilitaram aproximar as discussões teóricas da realidade concreta das instituições de Educação Infantil. A inserção no cotidiano escolar permitiu problematizar criticamente as contradições existentes entre os pressupostos presentes nos documentos curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas, favorecendo a construção de um olhar mais atento às necessidades da infância e às especificidades do desenvolvimento infantil.

Além disso, as vivências no PIBID contribuíram para compreender que a formação docente constitui elemento central para a efetivação

de práticas pedagógicas comprometidas com o brincar. Observou-se que muitas das limitações presentes no cotidiano escolar relacionam-se à fragilidade da formação inicial e continuada dos professores no que se refere às concepções de infância, ludicidade e desenvolvimento humano. Tal constatação reforça a necessidade de ampliar os espaços de estudo, reflexão e aprofundamento teórico acerca da Psicologia Histórico-Cultural e de suas contribuições para a Educação Infantil.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de superação da lógica escolarizante que ainda atravessa muitas práticas educativas destinadas à infância. A antecipação de conteúdos formais, a centralidade atribuída à alfabetização precoce e a fragmentação entre brincar e aprender revelam permanências históricas que desconsideram as especificidades da criança pequena e limitam experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral. Garantir o direito ao brincar implica, portanto, reconhecer a infância em sua singularidade e assegurar práticas pedagógicas que respeitem os tempos, as linguagens e as formas próprias de participação das crianças no mundo.

Dessa forma, conclui-se que discutir o lugar do brincar na Educação Infantil exige ultrapassar abordagens superficiais ou instrumentalizadas da ludicidade. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o brincar deve ser compreendido como atividade humana essencial, socialmente mediada e constitutiva do desenvolvimento psíquico infantil. Nesse sentido, a consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas na brincadeira requer não apenas a existência de documentos normativos que reconheçam esse direito, mas também condições institucionais, curriculares e formativas capazes de assegurar sua efetiva concretização no cotidiano escolar.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para fortalecer os debates acerca da Educação Infantil, da formação docente e das políticas curriculares voltadas à infância, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas mais

humanizadoras, críticas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. Reconhecer o brincar como direito fundamental da infância e como eixo estruturante do currículo significa, sobretudo, reconhecer a criança como sujeito histórico, cultural e social, cuja aprendizagem e desenvolvimento se constroem nas interações, nas experiências lúdicas e nas relações mediadas com o mundo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jan. 2026.

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

COSTA, Andrize Ramires. As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Curitiba, Uberlândia, v.42, p. 1-7, fev.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-86922020420120200052>. Acesso em: 30 dez. 2025.

JORGE, Patrícia de Oliveira. Cuidar, educar e brincar na educação

infantil. *Revista Mais Educação*, São Caetano do Sul, v. 5, n. 4, p. 549-565, jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51778/2595-9611.v5i4>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Nova horizonte, 1987.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 293- 302, jul./dez. 2009.

SOLER, Vanessa Tramontin da; ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Anais do IV CIS - Congresso Internacional de Saúde*, Irati, v. 4, n. 1, p. 1-9, [2011]. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/cis/pdf/iv1n1/58.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 13

A ludicidade como estratégia pedagógica na alfabetização: experiências no Pibid

Layanna Santos Caetano
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A alfabetização constitui uma das etapas mais significativas da Educação Básica, pois marca o ingresso da criança no universo da leitura e da escrita e amplia suas possibilidades de participação na vida social, cultural e escolar. Entretanto, alfabetizar não se resume à aprendizagem mecânica de letras, sílabas e palavras. Trata-se de um processo complexo, que envolve a apropriação da linguagem escrita enquanto prática social, possibilitando que a criança compreenda, interprete e utilize a leitura e a escrita em diferentes contextos de interação com o mundo.

Nessa perspectiva, os processos de alfabetização exigem práticas pedagógicas que ultrapassem metodologias tradicionais centradas exclusivamente na repetição, memorização e cópia mecânica de conteúdos. Torna-se necessário desenvolver estratégias de ensino capazes de despertar o interesse, a participação e o protagonismo das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. É nesse contexto que a ludicidade assume importante papel pedagógico, uma vez que o brincar constitui dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e pode atuar como potente mediador da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades lúdicas, quando planejadas de maneira intencional e articuladas aos objetivos pedagógicos, favorecem a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, participativos e significativos. Além de contribuírem para o desenvolvimento das

habilidades relacionadas à leitura e à escrita, tais práticas possibilitam avanços nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e relacionais das crianças, ampliando suas formas de interação, expressão e construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a ludicidade deixa de ocupar lugar secundário no cotidiano escolar e passa a constituir importante estratégia de mediação pedagógica no processo de alfabetização.

As discussões desenvolvidas neste capítulo emergem das experiências vivenciadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas em uma escola pública municipal junto a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A inserção no cotidiano escolar possibilitou observar os desafios presentes no processo de alfabetização, especialmente no que se refere às dificuldades apresentadas pelos estudantes no reconhecimento de letras, formação de sílabas e palavras, leitura inicial e interpretação de textos simples. As experiências também evidenciaram que muitos alunos demonstravam desinteresse ou insegurança diante de práticas pedagógicas excessivamente mecânicas e pouco significativas.

Diante dessa realidade, tornou-se necessário pensar estratégias pedagógicas diferenciadas que favorecessem maior envolvimento dos estudantes e contribuíssem para o avanço das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita. Nesse contexto, as atividades lúdicas passaram a ocupar lugar central nas intervenções desenvolvidas, sendo utilizadas como recurso pedagógico capaz de tornar o ensino mais acessível, atrativo e significativo para as crianças.

As práticas desenvolvidas no PIBID permitiram compreender que o brincar, os jogos, as dinâmicas interativas e as atividades colaborativas podem favorecer significativamente o processo de alfabetização, especialmente quando articulados à mediação docente e às experiências concretas vivenciadas pelos estudantes. Mais do que momentos de entretenimento, as atividades lúdicas mostraram-se importantes instrumentos de aprendizagem, contribuindo para a

ampliação da participação, da oralidade, da imaginação, da atenção e da construção de sentidos acerca da linguagem escrita.

Além disso, as experiências vivenciadas no programa também contribuíram para a formação inicial docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática e favorecendo reflexões acerca dos desafios presentes no cotidiano escolar. A convivência com a realidade da sala de aula permitiu compreender que alfabetizar exige sensibilidade pedagógica, planejamento, mediação e constante reorganização das estratégias de ensino, considerando os diferentes ritmos, necessidades e formas de aprendizagem das crianças.

Sob essa perspectiva, o presente capítulo tem como objetivo analisar e refletir sobre as contribuições das atividades lúdicas para o processo de alfabetização, a partir das experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID. Busca-se compreender de que maneira a ludicidade pode favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como discutir suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e para a formação inicial de professores.

A relevância desta discussão fundamenta-se na necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de alfabetização, especialmente diante dos desafios enfrentados pelas crianças no contexto escolar contemporâneo. Ao reconhecer a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e na aprendizagem da linguagem escrita, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas mais humanizadoras, participativas e comprometidas com a aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao

curso de Pedagogia. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na possibilidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os contextos, as interações sociais, os processos formativos e os significados construídos pelos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. Conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e relações humanas, permitindo interpretar de maneira mais aprofundada os fenômenos presentes no cotidiano escolar.

A experiência foi realizada em uma escola pública municipal localizada no município de Miracema do Tocantins, que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição apresenta características recorrentes da rede pública de ensino, marcada pela diversidade sociocultural dos alunos, pelas limitações estruturais e pelos desafios relacionados ao processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos escolares.

A turma participante correspondeu ao 1º ano do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 20 estudantes com faixa etária entre seis e sete anos. Durante o período de observação e intervenção pedagógica, constatou-se que a turma apresentava níveis heterogêneos de aprendizagem, evidenciando diferentes estágios do processo de alfabetização. Enquanto alguns estudantes ainda se encontravam em fase inicial de reconhecimento das letras do alfabeto, outros já demonstravam avanços na formação de sílabas, palavras e leitura de pequenos textos.

As atividades foram desenvolvidas de maneira colaborativa entre as bolsistas do PIBID, a professora regente da turma e os estudantes, envolvendo momentos articulados de observação, planejamento, intervenção pedagógica e avaliação das práticas desenvolvidas. Inicialmente, realizou-se um período de observação diagnóstica, com o objetivo de compreender a dinâmica da sala de aula, identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos e analisar as metodologias pedagógicas já utilizadas no processo de alfabetização.

Durante essa etapa diagnóstica, foram observados aspectos relacionados à participação dos estudantes nas atividades, ao reconhecimento das letras, à formação de palavras, ao interesse pelas propostas pedagógicas e às formas de interação estabelecidas entre os alunos e a professora regente. Esses elementos revelaram-se fundamentais para a elaboração das intervenções pedagógicas posteriores, permitindo organizar práticas mais próximas das necessidades reais da turma.

A partir das observações realizadas, foram planejadas atividades pedagógicas fundamentadas no uso da ludicidade como estratégia mediadora do processo de alfabetização. O planejamento das intervenções considerou os objetivos de aprendizagem previstos para o 1º ano do Ensino Fundamental, as especificidades dos estudantes e a necessidade de construir experiências de aprendizagem mais significativas, participativas e contextualizadas. Nesse sentido, buscou-se desenvolver práticas pedagógicas capazes de articular alfabetização, ludicidade e interação social, compreendendo a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

As intervenções pedagógicas foram organizadas de forma sistemática, contemplando momentos de introdução dos conteúdos, desenvolvimento das atividades e consolidação das aprendizagens. As propostas buscaram diversificar estratégias metodológicas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes na turma.

Entre as principais atividades desenvolvidas, destacam-se os jogos de formação de palavras com sílabas móveis, utilizados para favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão da estrutura das palavras; o uso do alfabeto móvel na construção e reconstrução de palavras, permitindo que os estudantes manipulassem materiais concretos durante o processo de alfabetização; e as atividades de contação de histórias, articuladas à exploração oral e escrita dos textos, estimulando a imaginação, a oralidade e a compreensão leitora.

Também foram desenvolvidas práticas de leitura compartilhada, produções de palavras e frases simples, atividades em grupo e propostas colaborativas voltadas ao fortalecimento da interação entre os estudantes e da aprendizagem coletiva. Tais estratégias buscaram ampliar a participação dos alunos, favorecer o desenvolvimento da oralidade e estimular a construção de sentidos acerca da linguagem escrita.

As atividades ocorreram tanto individualmente quanto em grupo, permitindo que os estudantes desenvolvessem autonomia e, simultaneamente, construíssem aprendizagens a partir das interações com os colegas. Durante as intervenções, as bolsistas atuaram como mediadoras do processo educativo, propondo desafios, auxiliando os estudantes na resolução das atividades e incentivando a participação ativa das crianças nas experiências de aprendizagem.

Além disso, foram utilizadas estratégias pedagógicas complementares, como adaptações de atividades para estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, acompanhamento individualizado, repetição de exercícios por meio de diferentes abordagens metodológicas e utilização de reforço positivo como forma de valorização dos avanços apresentados pelos alunos. Tais procedimentos mostraram-se importantes para fortalecer a participação dos estudantes e ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente de aprendizagem. Buscou-se construir um espaço mais acolhedor, interativo e visualmente estimulante, utilizando cartazes com letras, palavras e produções dos próprios estudantes, além de materiais didáticos simples que contribuíram para tornar o processo de alfabetização mais significativo e acessível às crianças.

Os procedimentos de registro dos dados ocorreram de forma sistemática, por meio de observações em sala de aula, anotações em diário de campo, registros escritos das atividades desenvolvidas e reflexões construídas ao longo das experiências pedagógicas. Esses

instrumentos permitiram acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar avanços e dificuldades no processo de alfabetização e analisar os efeitos das práticas lúdicas desenvolvidas no contexto escolar.

A análise dos dados foi realizada de maneira interpretativa e reflexiva, articulando as observações empíricas aos referenciais teóricos que fundamentam as discussões acerca da alfabetização, da ludicidade e da mediação pedagógica. Tal movimento possibilitou compreender as contribuições das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como refletir criticamente sobre os limites, desafios e potencialidades das práticas desenvolvidas no contexto do PIBID.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou não apenas descrever as experiências pedagógicas realizadas, mas também problematizar criticamente os processos de alfabetização desenvolvidos no cotidiano escolar, evidenciando a importância de práticas lúdicas, interativas e mediadas para a construção de aprendizagens mais significativas. Além disso, as experiências vivenciadas contribuíram de maneira expressiva para a formação inicial docente, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e ampliando a compreensão acerca da complexidade envolvida nos processos de ensinar e aprender nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Resultados e Discussão

As experiências desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram que o processo de alfabetização não pode ser reduzido à aprendizagem mecânica do código escrito. Ao contrário, a alfabetização constitui um processo complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais, cognitivas e afetivas, exigindo práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. As

vivências realizadas junto à turma do 1º ano do Ensino Fundamental permitiram compreender que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ocorre de maneira mais significativa quando mediado por práticas interativas, contextualizadas e ludicamente organizadas.

Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky (2009) mostraram-se fundamentais para compreender os processos observados durante as intervenções pedagógicas. Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas é construída nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, sendo mediada pela linguagem, pela cultura e pela atuação de indivíduos mais experientes. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta das interações sociais vivenciadas no contexto educativo.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky (2009), revelou-se especialmente relevante na análise das práticas desenvolvidas. Segundo o autor, existe uma distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que pode desenvolver com o auxílio de um mediador. Durante as atividades realizadas no PIBID, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades iniciais relacionadas ao reconhecimento das letras, à formação de sílabas e à leitura de palavras simples. Entretanto, quando inseridos em situações de aprendizagem mediadas pelas bolsistas, pela professora regente e pelos próprios colegas, os alunos demonstravam avanços significativos em suas aprendizagens.

As atividades lúdicas desenvolvidas durante as intervenções pedagógicas favoreceram justamente a criação dessas zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que os estudantes avançassem para além de suas capacidades inicialmente consolidadas. Jogos com sílabas móveis, uso do alfabeto móvel, leitura compartilhada, contação de histórias e produção coletiva de palavras possibilitaram que as crianças participassem ativamente do processo de alfabetização, construindo conhecimentos por meio da interação, da experimentação e da mediação pedagógica.

Entretanto, as experiências também evidenciaram que o uso da ludicidade, por si só, não garante a aprendizagem. Conforme observado durante as práticas desenvolvidas, atividades lúdicas desprovidas de planejamento e intencionalidade pedagógica tendiam a assumir caráter meramente recreativo, sem promover avanços efetivos na construção do conhecimento. Em algumas situações, os estudantes participavam dos jogos e das brincadeiras, mas não conseguiam estabelecer relações entre as atividades realizadas e os objetivos de aprendizagem relacionados à leitura e à escrita.

Por outro lado, quando as atividades eram organizadas de maneira consciente e mediadas intencionalmente pelas bolsistas e pela professora regente, os resultados mostravam-se significativamente mais positivos. A mediação pedagógica possibilitava direcionar a atenção dos estudantes para os objetivos das propostas, promover reflexões acerca da linguagem escrita e auxiliar na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Tal constatação reforça a compreensão de que a ludicidade não deve ser entendida apenas como recurso motivacional, mas como estratégia pedagógica articulada aos processos de ensino e aprendizagem.

As contribuições de Leontiev (1978) também se mostraram fundamentais para compreender os resultados observados durante as intervenções. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das atividades realizadas pelos sujeitos em contextos sociais e culturais concretos. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser compreendida como simples assimilação passiva de conteúdos, mas como processo ativo de apropriação da cultura mediado pelas relações sociais. As experiências desenvolvidas no PIBID evidenciaram que as crianças aprendiam de maneira mais significativa quando participavam ativamente das atividades propostas, manipulavam materiais concretos, interagiam com os colegas e atribuíam sentido às experiências vivenciadas no contexto escolar.

Sob essa perspectiva, os jogos pedagógicos, as atividades colaborativas e as práticas de leitura e escrita contextualizadas

favoreceram não apenas a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da atenção voluntária e da participação social dos estudantes. As experiências demonstraram que a atividade pedagógica, quando organizada de maneira significativa e socialmente mediada, amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à heterogeneidade presente na turma acompanhada durante as experiências no PIBID. Observou-se que os estudantes apresentavam diferentes ritmos, níveis de aprendizagem e formas de participação nas atividades. Enquanto alguns avançavam rapidamente na leitura e escrita por meio das propostas lúdicas, outros necessitavam de maior acompanhamento individualizado e de intervenções mais específicas.

Tal realidade evidenciou os limites de práticas pedagógicas homogêneas e reforçou a necessidade de diversificação metodológica no processo de alfabetização. Nesse contexto, as contribuições Libâneo (2006) tornam-se particularmente importantes. Para o autor, o trabalho pedagógico exige planejamento intencional, mediação consciente e organização didática capaz de considerar as especificidades dos estudantes e os objetivos do processo educativo. A prática docente, nessa perspectiva, não se reduz à aplicação mecânica de métodos, mas envolve constante reflexão sobre as necessidades da turma, os conteúdos trabalhados e as estratégias mais adequadas para promover a aprendizagem.

As experiências desenvolvidas no PIBID permitiram compreender que o professor exerce papel central na organização das condições de aprendizagem. A mediação docente mostrou-se essencial não apenas para explicar conteúdos, mas para incentivar os estudantes, organizar situações de interação, propor desafios e criar condições para que todos participassem das atividades. Em muitos momentos, pequenas intervenções pedagógicas, como o incentivo verbal, a adaptação de atividades ou o acompanhamento individualizado, mostraram-se

fundamentais para ampliar a participação e fortalecer a autoconfiança dos estudantes.

Além disso, as reflexões construídas durante as experiências evidenciaram a importância de compreender a alfabetização articulada ao letramento. As contribuições de Soares (2020) mostraram-se fundamentais nesse processo, especialmente ao compreender que alfabetizar não significa apenas ensinar a codificar e decodificar palavras, mas inserir a criança nas práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, é necessário que o estudante compreenda os usos sociais da linguagem escrita e seja capaz de utilizá-la em diferentes situações comunicativas.

Sob essa perspectiva, as atividades desenvolvidas no PIBID buscaram articular alfabetização e letramento por meio de práticas contextualizadas e significativas. A contação de histórias, a leitura compartilhada, a construção coletiva de palavras e frases e a interação com diferentes gêneros textuais favoreceram maior envolvimento dos estudantes e possibilitaram que as crianças estabelecessem relações entre a linguagem escrita e suas experiências cotidianas. As práticas que apresentavam maior contextualização mostraram-se mais eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do que atividades puramente mecânicas e repetitivas.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da ludicidade no fortalecimento da inclusão e da participação dos estudantes. As atividades em grupo favoreceram a cooperação entre as crianças, permitindo que estudantes com maior domínio da leitura e escrita auxiliassem os colegas com maiores dificuldades. Essa dinâmica colaborativa mostrou-se particularmente relevante para o fortalecimento das interações sociais e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos que apresentavam maior insegurança ou dificuldades no processo de alfabetização.

Entretanto, as experiências também evidenciaram desafios importantes relacionados às condições estruturais da escola. A escassez de materiais pedagógicos, o tempo reduzido para

planejamento coletivo e as limitações estruturais presentes no cotidiano escolar mostraram-se fatores que dificultam a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras e significativas. Tal realidade evidencia que a qualidade das práticas educativas não depende exclusivamente da atuação individual do professor, mas também das condições institucionais e das políticas educacionais destinadas à escola pública.

Além disso, observou-se que muitos professores ainda demonstram insegurança na utilização de metodologias lúdicas de maneira articulada aos objetivos de aprendizagem. Essa constatação reforça a importância da formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere à compreensão teórica acerca da alfabetização, do letramento e da ludicidade. Nesse contexto, o PIBID revelou-se espaço privilegiado de formação docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e favorecer experiências concretas de reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Dessa forma, as experiências desenvolvidas permitem afirmar que o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização constitui importante estratégia pedagógica, desde que articulada ao planejamento, à mediação docente e à intencionalidade educativa. À luz das contribuições de Vygotsky (2009), Leontiev (1978), Soares (2020) e Libâneo (2006), compreende-se que alfabetizar exige práticas pedagógicas socialmente mediadas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Por fim, conclui-se que o PIBID desempenha papel fundamental na formação inicial docente, ao proporcionar experiências que permitem compreender a complexidade dos processos de alfabetização e refletir criticamente sobre os desafios presentes no cotidiano escolar. As vivências construídas no programa contribuíram significativamente para a formação de uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem significativa das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste capítulo permitiram compreender que as atividades lúdicas desempenham papel significativo no processo de alfabetização, especialmente quando articuladas ao planejamento pedagógico, à mediação docente e às experiências concretas das crianças. As vivências construídas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram que a ludicidade favorece maior envolvimento dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

Ao longo das intervenções pedagógicas, observou-se que jogos, brincadeiras e atividades interativas despertaram o interesse das crianças e contribuíram para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Diferentemente de práticas centradas exclusivamente na repetição mecânica de conteúdos, as propostas lúdicas possibilitaram maior participação dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de maneira mais contextualizada e acessível.

Entretanto, as experiências também evidenciaram que a ludicidade, por si só, não garante a aprendizagem. O desenvolvimento das atividades permitiu compreender que o potencial pedagógico do lúdico depende diretamente da intencionalidade presente na ação docente. Nesse sentido, o professor assume papel central como mediador do processo educativo, sendo responsável por organizar as atividades, direcionar as interações, propor desafios e criar condições para que os estudantes avancem em suas aprendizagens.

Outro aspecto relevante refere-se à heterogeneidade presente na turma acompanhada durante o PIBID. As experiências demonstraram que cada criança possui diferentes ritmos, necessidades e formas de aprendizagem, exigindo do professor sensibilidade pedagógica, flexibilidade e capacidade de adaptação das estratégias utilizadas em sala de aula. A reorganização das atividades, o acompanhamento

individualizado e a diversificação metodológica mostraram-se fundamentais para ampliar a participação dos estudantes e favorecer o avanço das aprendizagens.

As vivências no PIBID também contribuíram de maneira significativa para a formação inicial docente, especialmente ao possibilitar a articulação entre teoria e prática no contexto escolar. A inserção na realidade da sala de aula favoreceu a construção de um olhar mais crítico e reflexivo acerca do trabalho pedagógico, permitindo compreender que alfabetizar exige planejamento, mediação consciente, avaliação constante e compromisso com as diferentes formas de aprendizagem das crianças.

Além disso, as experiências permitiram reconhecer a importância de programas como o PIBID para a formação de futuros professores, uma vez que possibilitam o contato direto com o cotidiano escolar, a experimentação de metodologias diferenciadas e a reflexão sobre os desafios presentes na prática docente. A participação no programa favoreceu não apenas o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, mas também a construção de uma postura profissional mais crítica, sensível e comprometida com a aprendizagem significativa dos estudantes.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados às condições concretas de trabalho nas escolas públicas, como a limitação de recursos pedagógicos, o tempo reduzido para planejamento coletivo e a necessidade de fortalecimento dos processos de formação continuada dos professores. Tais aspectos evidenciam que a qualidade das práticas educativas não depende exclusivamente da atuação docente, mas também das condições institucionais e das políticas públicas destinadas à educação.

Dessa forma, conclui-se que o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização constitui importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de contribuir para a formação de estudantes mais participativos, autônomos e confiantes. As experiências vivenciadas no PIBID

demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na interação e na mediação docente podem tornar o processo de alfabetização mais significativo e humanizado.

Por fim, reafirma-se a necessidade de investir em práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito ativo da aprendizagem e valorizem metodologias capazes de integrar ludicidade, alfabetização e participação social. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas no PIBID evidenciam o potencial transformador de propostas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Capítulo 14

A supervisão no PIBID e as práticas de leitura compartilhada: reflexões sobre atitudes responsivas no Ensino Fundamental I

Carla Alessandra Paula da Silva
Kethlen Leite de Moura-Berto

Introdução

A leitura compartilhada ou colaborativa é aquela em que estudantes e professor leem junto um mesmo texto e compartilham ideias, impressões a respeito do que foi lido (Bräkling, 2004). Ela tem como finalidade a formação de leitores, de modo que, no processo de diálogo, estratégias de construção de sentidos sejam explicitadas, possibilitando aos envolvidos se apropriarem “de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal” (Bräkling, 2004, p. 62).

Neste este capítulo tem como objetivo refletir como o trabalho com a leitura compartilhada do gênero conto, por meio de orientações teórico-metodológicas, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola periférica municipal do estado do Tocantins, possibilitando-lhes atitudes responsivas e críticas frente ao texto. Sendo assim, buscamos analisar as manifestações da responsividade desses estudantes, ao analisarmos os diálogos instaurados na ocasião das leituras compartilhadas do gênero discursivo conto.

Discutir sobre a prática de leitura de um grupo social que, na maioria das vezes, é ‘excluído e marginalizado’, por uma sociedade que desconsidera sua voz, pressupõe compreender os grandes desafios e mudanças enfrentados por ele, pois as dificuldades em relação à leitura estão relacionadas aos problemas que afetam o sistema

educacional brasileiro em um contexto sociocultural mais amplo, pois como afirma Faraco (2014, p. 2)

Somos ainda, então, uma sociedade com baixo índice de escolaridade e, claro, baixo índice de letramento. Nossas relações com a linguagem escrita e com a cultura letrada são ainda muito limitadas. No Ensino Fundamental I, muitos alunos possuem dificuldades no processo de construção de sentidos na atividade de leitura, sendo que alguns chegam ao 5º ano, apenas escrevendo o próprio nome e sendo meros 'copistas'. Essa realidade evidencia uma problemática enfrentada pelos professores dessa modalidade, no que se refere ao processo de apropriação e desenvolvimento da competência escritora, pois aqui existe uma preocupação questionável com o simples ato de codificar e decodificar.

Contrapondo a esta perspectiva simplória, Freire (1987, p. 70) afirma que "Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". A postura de Freire vislumbra uma ressignificação do processo de alfabetização que deve ir além do simples ato de decodificar, pois é necessário que os alunos percebam que as informações explícitas e implícitas que o texto proporciona.

É nesse cenário de ressignificação que um novo paradigma é posto em cena, pois é preciso considerar o sujeito dentro de um contexto sociocultural e acima de tudo, que o sentido é construído por intermédio do texto e não exclusivamente nele. Esse novo paradigma é denominado de Letramento, que critica veemente a prática da leitura e escrita pensadas apenas como habilidade técnica, neutra, estática e/ou universal situada no interior dos indivíduos.

Justifica-se a escolha desta temática pela necessidade de dar voz aos sujeitos leitores na construção dos múltiplos sentidos, cuja prática será de grande relevância. Assim, a Leitura Compartilhada é uma

prática pedagógica que busca legitimar as vozes dos alunos, tornando-os protagonista do processo de leitura.

Desta maneira, poder dialogar sobre o assunto em discussão torna-se mais prazeroso para o leitor, em função da intermediação das ideias e das posições e contraposições postas neste diálogo, em reflexões que evidentemente devem melhorar substancialmente a aprendizagem e o conhecimento. Dessa forma, surgem alguns questionamentos pertinentes ao estudo, que são:

- a) Em que medida a prática de leitura por meio da “Leitura Compartilhada” contribui para formação responsiva e crítica do aluno?
- b) Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura?

O trabalho fundamentou-se na proposta teórico-metodológica de leitura compartilhada (Solé, 1998; Colomer, 2007; Rojo, 2009; Bortoni-Ricardo, Machado; Castanheira, 2013; Angelo; Menegassi, 2016; Angelo, 2015); Freire (1987); Fuza (2020), a partir das concepções interacionista e dialógica de linguagem, segundo o conceito de responsividade (Bakhtin, 2003 [1979]; Volochinov, 2006 [1929] etc.). A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada e é considerada como qualitativa interpretativista, pautada no estudo de caso (André, 2005).

Assim, organizamos este texto da seguinte forma: inicialmente, discorremos a respeito do dialogismo e da leitura réplica, segundo perspectiva dialógica; depois, tratamos do processo de leitura compartilhada; após, explicitamos a forma de coleta dos dados; apresentamos e discutimos as perguntas e as respostas produzidas pelos alunos; por fim, verificamos os reflexos da abordagem teórico-metodológica na elaboração dos discursos.

Metodologia

Durante algumas semanas dos encontros do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os pibidianos foram colocados frente à prática de leitura compartilhada. A temática

foi apresentada pela, então, supervisora, que é professora mestre atuante no 5º ano de uma das escolas do município de Miracema do Tocantins – TO.

Para a realização da oficina de leitura compartilhada, os bolsistas foram apresentados a essa dinâmica para compreender como é o seu processo. Foram realizadas pelo menos duas oficinas mediadas pela professora supervisora. Posteriormente, os próprios pibidianos produziram suas oficinas a partir da escolha de algum gênero textual. Sendo assim, descrevemos aqui uma dessas oficinas.

Para efetivar a atividade de leitura compartilhada (SOLÉ, 1998), entendemos a necessidade de compreender o seu conceito, tal como consta nos documentos oficiais, especificamente a DCT (Documento Curricular Tocantins) de Língua Portuguesa e BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

No DCT de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p.72), ela é descrita como uma “atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos [...]”. Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) entende-se como leitura/escuta compartilhada “ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma [...]” (BRASIL, 2017, p.97). Dessa forma, a prática da leitura compartilhada é um processo de interação que auxilia na compreensão do texto.

Ela foi aplicada com os acadêmicos em primeiro momento e posterior com os alunos da EMEF – Francisco Martins Noletto que é uma escola da periferia da cidade. A atividade escolhida era direcionada para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, com o intuito de motivar a leitura e desenvolver seus conhecimentos.

Nessa oficina específica foi apresentada aos alunos a alguns Contos como: “Ninguém e Eu” e “Bruxa, Bruxa vem a minha festa”, com o propósito de mobilizar a imaginação das crianças, “satisfazendo as necessidades de ficção e fantasia, chamando a atenção para as mazelas da sociedade, enriquecendo a percepção e a visão de mundo,

possibilitando a aquisição de conhecimento" (SANTOS E BATISTA, 2020, p.149).

A atividade foi desenvolvida em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura (SOLÉ,1998). No primeiro momento o "antes da leitura" ocorreu à apresentação dos contos por meio das leituras dos textos, de modo que os alunos realizassem a leitura e posterior a supervisora apresentassem uma leitura interpretativa, assim provocando a imaginação de cada um. Pois, por meio desta instigação da imaginação, faz com que o leitor crie outras leituras e consiga desenvolver.

No segundo momento o "durante a leitura" foi realizado a leitura compartilhada da história da seguinte maneira: a sala foi dividida conforme o número de personagens da história e por essa razão, cada leitor deveria reproduzir uma leitura interpretativa e compartilhada com as falas características de todos os personagens presente na história, além da fala do narrador, dessa forma, cada aluno ficou responsável pela imersão e reprodução do personagem na narrativa, dessa forma, todos puderam participar e interagir. E durante esse processo acontecia à construção dos pontos de vista e interpretação do conto. Esse desenvolvimento também permitiu que os estudantes percebessem a divisão dos parágrafos, falas dos personagens, sucessão dos acontecimentos e sentimentos dos envolvidos na trama.



Fonte: registros produzidos no contexto das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pertencentes ao acervo da professora supervisora, 2025.

Finalizada a etapa de leitura compartilhada, desenvolveu-se o terceiro momento da atividade, denominado “depois da leitura”, voltado à ampliação da compreensão textual e à construção coletiva de sentidos acerca da obra trabalhada. Nesse momento, as intervenções pedagógicas buscaram estimular a interpretação crítica do texto, articulando os acontecimentos narrados às experiências sociais, emocionais e relacionais vivenciadas pelos próprios estudantes. A proposta teve como objetivo ultrapassar a compreensão literal da narrativa, favorecendo reflexões relacionadas aos valores humanos, às atitudes sociais e às formas de convivência coletiva.

As mediações realizadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) partiram de questões problematizadoras relacionadas a diferentes aspectos da narrativa, dentre eles: os sentimentos e valores humanos presentes na história; as atitudes que podem ser tomadas diante de situações de dificuldade; as formas de acolhimento e ajuda ao outro; e as maneiras pelas quais o cuidado, a empatia e a solidariedade podem ser manifestados nas relações cotidianas.

Durante o diálogo coletivo, os estudantes apresentaram respostas como “solidariedade”, “ouvir o próximo”, “tentar encontrar a solução para o problema” e “se colocar no lugar do outro”. Tais manifestações evidenciam que as crianças não apenas compreenderam os acontecimentos explicitamente apresentados no texto, mas também foram capazes de realizar inferências, estabelecer relações com situações do cotidiano e construir interpretações que ultrapassaram a dimensão literal da narrativa.

As imagens registradas durante a atividade revelam um ambiente pedagógico marcado pela interação, pela escuta e pela construção coletiva do conhecimento. Observa-se que os estudantes se organizam em círculos, compartilhando o espaço de leitura e discussão, enquanto os bolsistas atuam como mediadores do processo interpretativo. A disposição corporal dos alunos, o direcionamento dos olhares para os

textos e a participação ativa nas discussões evidenciam uma prática pedagógica centrada na dialogicidade e na participação coletiva. Nessas situações, a leitura deixa de ser uma atividade individual e mecânica para constituir-se como prática social compartilhada, mediada pela oralidade, pela escuta e pela troca de experiências.

Sob a perspectiva de Vygotsky (2009), tais interações possuem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizada pelos sujeitos. As intervenções realizadas pelos bolsistas favoreceram justamente esse movimento de mediação, no qual as crianças construíram sentidos coletivamente, ampliando suas possibilidades de interpretação e compreensão textual por meio do diálogo com os colegas e com os mediadores.

Além disso, as imagens permitem observar que a atividade promoveu não apenas o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual, mas também experiências relacionadas à cooperação, à escuta e ao respeito às falas dos colegas. Ao compartilharem opiniões, relatarem experiências e refletirem sobre atitudes humanas presentes na narrativa, os estudantes participaram de um processo formativo que articulou leitura, oralidade e desenvolvimento ético-afetivo.



Fonte: registros produzidos no contexto das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pertencentes ao acervo da professora supervisora, 2025.

Nesse contexto, as práticas de leitura compartilhada desenvolvidas no PIBID evidenciam a importância da mediação pedagógica na formação de leitores críticos e participativos. As perguntas problematizadoras realizadas pelos bolsistas contribuíram para ampliar a compreensão textual dos estudantes, possibilitando que as crianças estabelecessem conexões entre o texto literário e suas próprias vivências sociais. Tal movimento aproxima-se das contribuições de Libâneo (2006), ao compreender o ensino como prática intencional de mediação cultural, na qual o professor organiza situações capazes de promover reflexão, participação e produção de sentidos.

As experiências vivenciadas também demonstraram que a leitura compartilhada, quando organizada de maneira dialógica e participativa, favorece maior engajamento dos estudantes no processo educativo. A atuação dos bolsistas como mediadores possibilitou que os alunos se sentissem mais seguros para expressar opiniões, formular hipóteses e participar ativamente das discussões, fortalecendo tanto a compreensão leitora quanto as relações sociais estabelecidas no grupo.

Dessa forma, as práticas desenvolvidas evidenciam que a leitura compartilhada ultrapassa o trabalho técnico com a decodificação textual, constituindo-se como espaço de formação humana, construção de valores e ampliação das experiências culturais dos estudantes. As atividades realizadas no contexto do PIBID reforçam, portanto, a importância de metodologias participativas e mediadas na formação de leitores mais críticos, sensíveis e socialmente envolvidos.

Resultados e Discussões

Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 261), na interação verbal, os sujeitos dão respostas a outros discursos, ao se manifestarem por meio da relação dialógica. Desse modo, o dialogismo está diretamente ligado à ação de compreensão responsiva ativa. Logo, se há um ato

responsivo, há réplica discursiva. Segundo Santos e Fuza (2020, p. 31), “os enunciados/réplicas, frutos da interação, apresentam conclusibilidade específica, ao expor a posição dos falantes que assumem uma atitude responsiva”.

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não se pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica, o discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin, 2003 [1979], p. 88).

A proposição do filósofo russo remete à questão de que o discurso (texto) é a manifestação de outros discursos (réplicas discursivas), é um fenômeno natural da orientação dialógica que se concretiza pela linguagem. O sujeito, ao produzir discursos, estabelece elos com outros discursos. Segundo Fiorin (2016, p. 21), há sempre uma “dialogização interna da palavra [discurso/texto], que perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro”.

Para Menegassi (2008), os atores da interação compreendem o que o outro disse e, a partir dessa compreensão, respondem com uma resposta ativa (réplica discursiva), visto que eles interagem ativamente, assim, toda palavra, uma vez dita, ocorre interação concomitantemente.

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 27).

Nesse contexto, a responsividade transpõe-se como resposta dada do ouvinte em relação ao falante. Para Bakhtin (2003 [1979]), a

primeira peculiaridade do enunciado é justamente “a alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2003[1979], p. 279), ou seja, a possibilidade que os participantes possuem de responder aos discursos manifestados. Em vista do exposto, todo enunciado é dialógico: “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo da linguagem, é o princípio de constituição do indivíduo que atua sempre em relação ao outro” (Fiorin, 2016, p. 27). Para Bakhtin (2003 [1979]),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa, simultaneamente, em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2003[1979], p. 271).

Assim, a responsividade está presente no cotidiano do ser humano, pois, a partir do momento em que o falante da língua estabelece um diálogo com outro falante ou com ele mesmo, consegue estabelecer uma responsividade ativa, portanto, produz uma resposta ativa. Bakhtin (2003[1979], p. 81) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Para o referido autor, viver compreende responder, torna-se o constante posicionamento axiológico frente a valores. Viver é participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana.

Bakhtin (2003[1979]) propõe, assim, três formas de compreensão responsiva, a saber: ativa, passiva ou silenciosa – de efeito retardado. No primeiro caso, ao compreender o enunciado, o interlocutor responde imediatamente a ele, expondo sua opinião, seu julgamento de valor, concordando ou discordando etc. Já na compreensão passiva, tem-se um elemento abstrato do fato real e, segundo Menegassi (2009, p. 163), a passividade da resposta está justamente “no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou

uma ordem". Há, então, a compreensão do enunciado pelo ouvinte, contudo tem-se uma "relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte, tanto que Bakhtin (2003[1979]) singulariza esse fato ao buscar o exemplo na ordem militar" (Menegassi, 2009, p. 163).

Quanto à compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado, o interlocutor traz uma resposta, contudo, em outro momento:

[...] nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente atendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (Bakhtin, 2003[1979], p. 271-272).

Constata-se que a compreensão (ativa, passiva ou silenciosa) conduz o interlocutor a postular uma atitude responsiva que pode ser ativa, passiva ou silenciosa, pois os sujeitos aguardam uma resposta e não somente a repetição de seus discursos (Ohuschi, 2013).

Em Angelo e Menegassi (2011), há a aproximação entre o conceito de responsividade e a prática da leitura em sala de aula, quanto às respostas às perguntas de leitura de estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental. Destacam-se, então, as manifestações responsivas:

- *respostas reprodutivas*, que consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não expõem novos dados para o diálogo entre leitor e texto; - *atitude responsiva em processo de construção autônoma*: em que o aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa; - *atitudes responsivas não-expansivas*, em que o aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido; - *atitudes responsivas criativas*: em que o leitor age sobre a palavra do "outro", confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em "palavra própria" (Angelo; Menegassi; 2011, p. 219).

Diante do exposto, por meio da responsividade, o enunciado permite fronteiras para se estabelecer um diálogo, adotando para com ele uma atitude responsiva, concordando, discordando, completando-o com outros discursos (BAKHTIN, 2003[1979]). É a alternância dos sujeitos falantes que define, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), as fronteiras – ou limites – dos enunciados, possibilitando-lhe a “conclusibilidade específica” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 280).

Desse modo, à luz da responsividade, o enunciado permite fronteiras que abrem para novas atitudes responsivas, pois “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). É a partir das categorias bakhtinianas de responsividade (ativa, passiva, silenciosa/de efeito retardado) que as oficinas e as ações dos alunos frente ao texto serão discutidas.

Segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 25), na leitura, na perspectiva da interação leitor-texto, “ocorre à inter-relação entre os pensamentos ascendentes e descendentes na busca pelo significado. Desse modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto informações da página impressa [...] quanto às informações que o leitor traz para o texto”. Sendo assim, o sentido produzido para o texto é resultado da interação. Quem lê é um ser ativo, à medida que lê, compreende e interpreta o que leu, visto que, o ato de ler torna-se uma prática social. Essa prática de leitura é vista por Menegassi (2010) como réplica, em uma leitura dialógica.

É junto com o professor, como mediador do conhecimento, que é possível desenvolver o aprendizado em torno dos assuntos abordados e das leituras feitas em sala de aula. Menegassi e Angelo (2016, p. 275) apresentam como proposta de trabalho, com o intuito de sanar lacunas em leitura e escrita, a leitura compartilhada (colaborativa). Com essa abordagem de ensino, “o professor pode analisar, refletir e alterar suas práticas, fortalecendo-se como pessoa e como profissional”.

Durante o planejamento de uma aula de leitura compartilhada, a leitura individual é muito importante, é indispensável que o aluno possua conhecimentos prévios em torno do texto trabalhado, pois não

é com a exaustiva repetição do texto que o aluno aprende e adquire as informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. A leitura compartilhada ocorre por meio do diálogo, sendo que

[...] o aluno aparece como sujeito leitor coprodutor, que reflete, interage e trabalha com o texto e constrói suas compreensões, características favorecedoras de um processo de participação crítica nas circunstâncias vividas pelo leitor (Menegassi, Angelo, 2016, p. 278).

O conhecimento prévio do aluno e as informações no texto escolhido pelo professor são fundamentais para que o indivíduo consiga atingir a leitura proficiente, pois, é através dela, que o aluno atinge as habilidades e os procedimentos voltados para a competência leitora.

Na leitura compartilhada, necessitamos acionar conhecimentos de mundo, através das leituras anteriores para, depois, tematizar o assunto que está sendo abordado e, com isso, conseguir argumentar sobre as informações que estão sendo abordadas no texto ou no decorrer das práticas educativas. Nesse panorama, a leitura compartilhada surge enquanto prática social, realizada de modo coletivo, com a orientação do professor, na qual são utilizados questionamentos a fim de mobilizar os estudantes a construir um sentido do que se está expondo e ressignificar a experiência de leitura (Manguel, 2001). Na sala de aula, o professor pode lançar mão de estratégias de leitura para trabalhar com a leitura compartilhada. Assim,

o professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro 'responsável' ou moderador. (Solé, 1998, p. 118-119).

Para Menegassi e Angelo (2016, p. 272), “essa sequência de estratégias não se mostra fixa e estática em sala de aula, pois, em determinada situação de leitura, o professor pode intervir [...]”. O professor pode questionar algo, acrescentar outras informações pertinentes para a compreensão e interpretação do texto. Os autores afirmam que “em outro momento, pode sugerir que os próprios alunos apresentem ou busquem a informação necessária para um melhor entendimento do texto”.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) enfatizam a necessidade do uso das estratégias de leitura também em outras áreas do conhecimento, pois, através dessas táticas, associadas ao trabalho em conjunto com todos os professores das demais disciplinas, é possível desenvolver uma cultura leitora nos alunos, pois há um trabalho em conjunto, um trabalho voltado para as estratégias de leitura.

Diante disso, a leitura compartilhada possibilita aos participantes atitudes de percepção e compartilhamento de ideais, de modo que todos possuem o direito e a vez de falar, sendo dono do discurso, e cada aluno consegue apresentar suas experiências de vida e de leitura aos demais. A partir deste compartilhamento de opiniões, é estabelecida uma relação de modificação da ideia, ampliação dos conhecimentos e o reforço da opinião que está em processo de consolidação. Para que tudo isso aconteça, é necessário que direcionemos a atividade com perguntas planejadas em um ambiente seguro, no qual cada aluno possa sentir segurança ao apresentar suas ideias.

Com base neste viés de leitura, construída de forma gradativa, as autoras Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) partem de uma conceituação de ensino de leitura, comparando à metáfora do “andaime”. As referidas autoras criam o neologismo “andaimagem”, para se referirem ao processo de leitura, no qual os alunos estão inseridos. Por isso, segundo as autoras, é possível conceituar “que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente

de uma cultura pode dar a um aprendiz [...] em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização" (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2013, p. 26).

A partir desses pressupostos teóricos é que as atividades interventivas foram desenvolvidas com a turma do 5º ano.

Considerações Finais

Percebe-se neste capítulo que, foi possível compreender a concepção de leitura como prática social na perspectiva de interação verbal e processual, em que a linguagem e língua se fundem como atividades interativas de comunicação entre os sujeitos em um dado contexto real de uso. Adotamos como fundamental perspectiva sócio interacionista, por focalizar o sujeito (aluno-leitor) no estudo da linguagem e, desse modo, ratificou, a visão da linguagem como atividade dialógica dentro do trabalho com o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura no contexto de sala de aula, especificamente, por meio das aulas de leitura.

Vale ressaltar que, durante as aulas de Leitura elaboradas a partir da teoria de Solé (1998) pode perceber que houve a presença dos dois níveis de responsividade (ativa e silenciosa de efeito retardo). Deste modo, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental participaram de forma expressiva, pois, enquanto um grupo buscava participar e responder ativamente as perguntas de leitura e com isso, agiram ativamente, responsivamente, uma vez que a língua tem lugar privilegiado quando se materializa nos enunciados concretos, por outro lado, outros grupos preferiram não responder no momento da oficina, más, houve resposta tardia daqueles participantes que tinham se caladas, pois, usaram da sua responsividade no momento da rescrita do texto. Por isso, usufruíram da sua atuação responsiva silenciosa ou de efeito retardado, o interlocutor traz uma resposta,

contudo, em outro momento, nesse caso, usaram da reescrita do texto para mostrar e compartilhar seus conhecimentos.

Desse modo, a partir das categorias bakhtinianas de responsividade que os alunos apresentaram suas respostas (ativa e silenciosa/de efeito retardado), concretizando os estudos apontados por Bakhtin e os pesquisadores do círculo que os alunos se posicionaram seja no momento ou em outro momento, mas se posicionaram e concretizaram todas as informações.

A partir da experiência, percebemos que as colocações dos bolsistas em relação ao texto só foi possível devido à mediação da supervisora durante o processo da leitura compartilhada. Essa observação faz concordância com que Kleiman (2002, p.9) afirma que é na interação com o professor que o leitor passa a ter condições de retomar ao texto e compreendê-lo. Ressaltamos que a compreensão na leitura compartilhada também tem contribuições dos outros participantes que devido a sua maior experiência interage e auxilia os outros que têm maior dificuldade de entendimento.

Concluimos, com essa prática, que a leitura compartilhada satisfaz os objetivos da alfabetização e do letramento, pois, existe a decodificação dos símbolos e também auxilia os estudantes a compreenderem o que está sendo lido, de modo que, todos puderam interpretar diferentes informações presente no texto e contextos do conto.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANGELO, C. M. *Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio de língua portuguesa*. 2015. 391 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R.J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n.3, p. 475-506, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003 p. 237-240.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do Professor como Agente Letrador*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRÄKLING, K. L. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* 2018 (BNCC). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versão_ofinal_site.pdf. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional - Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental –SEF. Brasília, DF: MEC, 1998.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática. 2016.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

Sobre os organizadores

Kethlen Leite de Moura-Berto

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Especialista em Docência do Ensino Superior e em Educação Infantil e Letramento. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Atua como docente orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema, desenvolvendo ações voltadas à formação inicial de professores por meio da articulação entre teoria e prática.

É autora e organizadora de livros, capítulos e artigos científicos publicados em periódicos nacionais, além de atuar como parecerista ad hoc em revistas da área educacional. Possui experiência na Educação Infantil, no ensino superior e na gestão pedagógica, com trajetória acadêmica voltada às temáticas da Educação Infantil, Gestão Democrática Escolar e Políticas Públicas para a Infância.

Desenvolve pesquisas nas áreas de Estado e Educação, políticas públicas para a primeira infância, prática de ensino, gestão escolar, estágio curricular supervisionado, educação do e no campo, relação público-privado e infantilização da pobreza. Também possui experiência na Procuradoria Institucional (PI), com atuação em processos de credenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos de graduação junto ao MEC e ao sistema E-MEC.

Sobre os autores

Alaíze Vieira Barbosa

Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Núcleo Pedagogia, com atuação em ações formativas e práticas pedagógicas voltadas à Educação Básica.

Aline José Rodrigues

Acadêmica do 4º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, desenvolvendo experiências de iniciação à docência e formação pedagógica na Educação Básica.

Ângela Rodrigues Barbosa

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Graciosa. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com participação em atividades de formação docente e práticas pedagógicas interdisciplinares.

Carla Alessandra Paula da Silva

Professora do Quadro Permanente do Magistério da Educação Básica do Município de Miracema do Tocantins. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com experiência na área educacional e atuação em processos de formação docente.

Claudiane Pereira Mota

Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, atuando em ações pedagógicas e experiências de formação inicial docente.

Cleide Diamantino Lopes

Professora do Quadro Permanente do Magistério da Educação Básica do Município de Palmas. Mestra em Educação Profissional pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com atuação voltada à formação educacional e práticas pedagógicas.

Daniele Rodrigues das Missões

Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com participação em ações de ensino, formação e intervenção pedagógica.

Emilly de Sousa Amaral

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, desenvolvendo atividades de iniciação à docência e práticas educativas na Educação Básica.

Gabriela Capistano Reis

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com atuação em atividades de formação pedagógica e experiências de ensino.

Gislayne Dantas de Oliveira

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, atuando em experiências de formação inicial e práticas educativas.

Jackeline Nazaré Silva

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com participação em ações pedagógicas e formação docente.

Jéssica Correa Tocantins

Acadêmica do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Graciosa. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, desenvolvendo atividades voltadas à formação inicial de professores.

Kamyla Cristina de Sousa Santos

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com atuação em projetos de iniciação à docência e práticas pedagógicas.

Keslen Suianne Pereira dos Santos

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, participando de ações formativas e experiências pedagógicas na Educação Básica.

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA

Kethlen Leite de Moura-Berto

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Atua como docente orientadora do PIBID – Núcleo Pedagogia, desenvolvendo pesquisas e ações voltadas à formação de professores, Educação Infantil, políticas públicas e gestão educacional.

Layanna Santos Caetano

Acadêmica do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Graciosa. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, atuando em atividades de formação docente e práticas pedagógicas.

Lourdes Maria Resende Ribeiro

Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com participação em ações de ensino e formação inicial docente.

Marivone Reis Cavalcante

Acadêmica do 3º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, desenvolvendo experiências de iniciação à docência e práticas educativas.

Rosângela Santos Andrade

Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, atuando em ações pedagógicas e processos de formação inicial docente.

Rosyanna Rodrigues Carvalho

Acadêmica do 4º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, com participação em experiências formativas e práticas educativas na Educação Básica.

Thaynnara Alves da Silva

Acadêmica do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema. Bolsista do PIBID – Núcleo Pedagogia, desenvolvendo atividades de iniciação à docência e formação pedagógica.

