



## **ACELERA JULINHO: O DESAFIO DE PENSAR O APOIO PEDAGÓGICO EM TURNO INVERSO ÀS AULAS REGULARES**

Hellen Caroline Roos Volz <sup>1</sup>  
Eduarda Dullius Schmidt <sup>2</sup>  
Cristiane Weide Gonçalves <sup>3</sup>  
Doris Pires Vargas Bolzan <sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho relata a experiência de duas licenciandas do curso de Pedagogia Diurno na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com atividades de apoio pedagógico desenvolvidas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na cidade de Santa Maria, por meio do núcleo de alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse relato tem como objetivo geral evidenciar o processo de construção, desenvolvimento e desafios das/nas atividades de apoio pedagógico, e, conseqüentemente, seus efeitos na e para a Iniciação à Docência. O apoio pedagógico ocorreu com encontros, que deram origem a um projeto, nomeado “Acelera Julinho”, referenciando o nome da escola. O projeto acolhe crianças entre 7 e 10 anos de idade, acontecendo ao final do turno vespertino, entre o término da aula regular e o início das aulas noturnas na escola. O intuito do apoio pedagógico e do desenvolvimento dessas atividades foi impulsionar a aprendizagem das crianças em relação aos conhecimentos necessários no processo de alfabetização, como a consciência fonológica, a escrita espontânea, os usos e funções da língua e a produção textual. No decorrer dos encontros do projeto, foram identificados alguns desafios em relação à permanência das crianças, o cansaço enfrentado por elas após uma tarde inteira de aulas e à fome. Diante das adversidades, houve uma preocupação em propor atividades e dinâmicas que fossem significativas para as crianças e que instigasse seus interesses, além de adaptar a rotina em relação às necessidades emergentes. Para isso, foram utilizadas metodologias diversas, sempre considerando e observando as necessidades que as crianças apresentavam. Com este estudo, percebeu-se a necessidade de uma atuação sensível perante as realidades implicadas no contexto escolar, que considere as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, acolhendo-os, possibilitando assim, a garantia de seus direitos e suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Apoio pedagógico, Alfabetização, Iniciação à Docência.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [volzhellen@gmail.com](mailto:volzhellen@gmail.com);

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia e graduanda do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [eduarda.dullius19@gmail.com](mailto:eduarda.dullius19@gmail.com);

3 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [cristiane.goncalves@prof.santamaria.rs.gov.br](mailto:cristiane.goncalves@prof.santamaria.rs.gov.br);

4 Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com);





## INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresentado no decorrer deste trabalho foi desenvolvido por duas estudantes do curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O curso referido neste estudo organiza-se em nove semestres, com aulas no turno vespertino e integra o Centro de Educação (CE) da universidade.

O PIBID, apresentado como uma contextualização do cenário no qual as atividades foram realizadas, configura-se como uma oportunidade de aproximação entre universidade e escola para estudantes de cursos de licenciaturas. O Programa propõe a inserção dos futuros professores em uma das suas possíveis áreas de atuação: a escola. E dessa maneira, o estudante desenvolve sua própria formação ao atuar no ambiente escolar.

Na UFSM, o Programa é dividido em núcleos correspondentes à área de atuação dos estudantes e às atividades que serão realizadas na escola. Na edição do PIBID aqui mencionada, o CE abrigou três núcleos: Pedagogia, Alfabetização e Música e Pedagogia. Nesses núcleos, existem subdivisões de grupos, que atuam de forma independente, apesar de seguirem os mesmos princípios orientadores.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de atividades realizadas pelo núcleo de Alfabetização do PIBID, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na cidade de Santa Maria (RS), atendendo uma comunidade onde o contexto de vulnerabilidade social está presente. Isso evidencia-se pela condição socioeconômica e cultural das famílias, o que gera demandas específicas. Essas demandas foram percebidas ao longo do período de atuação com as crianças, em conversas, reivindicações, reclamações e observações.

Apesar de as atividades de apoio pedagógico com as crianças terem iniciado apenas no primeiro semestre de 2025, em novembro de 2024, as dinâmicas do Programa já foram iniciadas. O período do final do ano letivo de 2024, foi um momento destinado a conhecer o contexto, as crianças, o funcionamento da instituição e sua equipe de professores. Esse período foi indispensável para a compreensão da realidade perante a qual as estudantes iriam atuar, de modo a ampliar sua ciência a respeito das possibilidades e limitações do trabalho.

Devido à disponibilidade de horários das bolsistas, as inserções do PIBID na escola foram organizadas no formato de um projeto, denominado “Acelera Julinho”, referenciando o





nome da escola, e que trabalharia com atividades de apoio pedagógico para as crianças. A ideia principal foi compreender quais eram as demandas das crianças relacionadas à alfabetização, quais eram as suas dificuldades e como poderíamos desenvolver esses aspectos, trabalhando-os com elas em pequenos grupos.

Para a organização dos encontros, ficou estabelecido que, a cada encontro com as crianças, uma das pibidianas ficaria responsável por planejar, levar os materiais e ser a pessoa referência para o encontro. A proposta foi de atuar com a complementação ao ensino regular. E por isso foi feito um trabalho de conscientização com as crianças a respeito de desvincular o nome “reforço” dos encontros, pois era perceptível que esse termo gerava desconforto e constrangimento a quem participava.

A seleção das crianças participantes do projeto Acelera Julinho foi feita a partir da análise de testagens fundamentadas na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999) realizadas com todos os estudantes, do primeiro ao quarto ano da escola. Consideraram-se os que apresentavam níveis divergentes aos esperados para o seu ano escolar e sua turma, mas, a fim de não constranger as crianças, foi dito à elas que a seleção foi realizada por um sorteio.

A partir da seleção, por ser um projeto de apoio pedagógico, os momentos de encontro não poderiam ocorrer nos períodos das aulas regulares das crianças, e então, formaram-se grupos que se adaptaram aos horários extracurriculares nos quais as crianças podiam vir para a escola, atendendo às rotinas familiares da comunidade. O grupo que corresponde a este relato iniciou com seis crianças, e posteriormente, passou a ser formado por oito integrantes: uma do primeiro ano, duas do segundo, duas do terceiro, duas do quarto e uma do quinto, e os encontros aconteciam nas quartas-feiras, após a aula, tendo uma hora de duração.

Desse modo, o foco das atividades desenvolvidas nos encontros semanais, era de fortalecer as habilidades necessárias no processo de alfabetização, com atividades que envolvessem consciência fonológica, a escrita espontânea, os usos e funções da língua e a produção textual, além de momentos destinados à leitura deleite, realizada pelas crianças e pelas pibidianas. Entretanto, ao longo do trabalho, foram percebidas particularidades além do aspecto pedagógico, que precisavam ser vistas e consideradas: a multitudine das crianças, suas realidades socioeconômicas e o horário dos encontros. Nesse sentido, no processo de planejamento e também o desenvolvimento das atividades, exigiam atenção, cuidado e muita



reflexão a respeito do que seria relevante oferecer e quais os efeitos da nossa atuação docente para aquelas crianças.

No decorrer deste estudo, busca-se evidenciar o processo de construção e o desenvolvimento das atividades de apoio pedagógico, considerando seus desafios e sua repercussão na formação inicial de professores. Diante das realizações dos encontros, percebeu-se os impactos do projeto, e consequentemente, do PIBID para a formação das estudantes de Pedagogia, que se viram diante do questionamento acerca do que abrange a atuação docente, a formação de professores e quais são os atravessamentos da dimensão pedagógica em uma escola. Diante das situações vivenciadas e observadas, buscou-se subsídios teóricos para reflexão e estudos, intencionando a formação das estudantes e a proficuidade dos encontros para as crianças junto da garantia de seus direitos.

## **METODOLOGIA**

Considerando que esta pesquisa foi desenvolvida no decorrer dos encontros do projeto Acelera Julinho, a partir dos planejamentos, observações, reflexões e interações com as crianças, a metodologia optada para este estudo se fundamenta na observação participante, bastante relacionada à sociologia e à antropologia, e que, ao propor a observação, possibilita que o pesquisador participe do meio que está investigando, também atuando nele.

Conforme explicam França, Costa, Fernandes, Mota e Gutierrez (2022, p. 112), a observação participante propõe que o observador se relacione com o fenômeno observado, e participe da vida dos participantes da pesquisa em seu cenário cultural, e assim, o pesquisador se torna parte do contexto de observação, modificando-o e sendo modificado por ele.

Deste modo, estabeleceu-se os encontros do projeto e suas emergências como o fenômeno a ser observado, e as crianças participantes, como os sujeitos da pesquisa, tendo sempre a atuação e participação direta das pesquisadoras, que vêm a ser as estudantes bolsistas do Programa.

A partir dos encontros, eram feitos estudos e planejamentos que correspondessem às necessidades apresentadas pelas crianças, que só eram percebidas diante da observação. As pesquisadoras atuaram no campo de investigação por meio das propostas e dinâmicas, ao passo que elas também foram afetadas pelo contexto pesquisado e pelo sujeitos participantes ao desenvolver suas formações e se constituírem como professoras e alfabetizadoras.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Como aponta Franco (2008) “toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica” (p. 88). Por isso, apresentam-se a seguir os referenciais teóricos que fundamentaram o trabalho pedagógico relatado.

O processo de alfabetização é reconhecido como uma complexa apreensão e significação de um sistema de representação, conhecido como sistema alfabético. Ao contrário do que se acreditou por muito tempo, ele não é apenas um código, pois isso significaria que ler e escrever corresponderia a decodificar e codificar esse código, como a aquisição de uma técnica. Então, compreende-se que sendo um sistema de representação, sua aprendizagem será concebida como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1981).

A respeito da construção dessa aprendizagem conceitual, pode-se dizer que “sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo se caracteriza por esquemas conceituais específicos” (FERREIRO, 1981, p. 68). Essa série de passos ordenados corresponde aos níveis de construção da escrita, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Considera-se também a irredutível relevância da experiência relatada no processo de formação inicial da docência, pois

A formação na prática é muito mais que o desenvolvimento de habilidades operatórias para “fazer/efetuação”, implica a capacidade de intervenção em contextos “reais” e complexos; além da assunção de decisões diante de situações e problemas genuínos. (Bolzan; Powaczuk, 2019, p. 228-229).

Nesse processo, muitas capacidades estão sendo desenvolvidas, como a autoavaliação e a autorregulação, que levam em direção a autonomia intelectual, habilidade essa, indispensável no cotidiano docente, pois se caracteriza como uma profissão em que várias decisões imediatas precisam ser tomadas ao longo de um dia de trabalho, implicando sempre em um processo de formar-se professor. Pois como propõe Freire (2020), a partir da ação como professor, há a reflexão sobre a prática, e a disposição em alterá-la, se necessário, reformulando-a, ao passo que se constitui como professor em permanente formação.

Integrando o PIBID, que conforme explicam Almeida e Canda (2023, p. 9), “[...] firmou-se no cenário nacional como uma importante política de formação docente, uma vez que se





define como potencializador da iniciação à docência”, foi possível vivenciar este processo formativo ao estar dentro do contexto escolar, acompanhando os cotidianos, rotinas, planejamentos e dinâmicas.

Considerando que as experiências na escola foram atravessadas por necessidades que são inerentes ao fazer pedagógico, mas que não são conteúdos, nem estão previstas no currículo, emergiu a necessidade atentar-se aos direitos das crianças, tendo como subsídio, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esse Estatuto propõe que a criança seja compreendida como sujeito de direitos e que é responsabilidade da família, da sociedade e do estado, garantir condições para o pleno desenvolvimento dessa população. O documento deu aporte teórico em relação ao atendimento das necessidades manifestadas pelas crianças, e indiretamente, sendo relevante para sua aprendizagem e bem estar geral.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante da observação participante, e da atuação que era desenvolvida junto das crianças, intencionando o apoio pedagógico em relação às suas aulas regulares, foram destacadas situações desafiadoras que estavam relacionadas com a repercussão desses encontros para as crianças: a diferença de idades, a fome, o horário e a rotina. Cada um desses desafios, trazia consigo diversas situações que precisavam ser superadas pela dinâmica do projeto.

A multitude das crianças se apresentava como um desafio, pois seus níveis de escrita e leitura eram variados, demandando uma ampla especificidade para o planejamento, uma vez que este precisava ser possível de realização por uma criança que não sabia ler (no sentido convencional do termo) e também desafiadora para aquelas que já estavam alfabetizadas. Ao pontuar isso como um desafio não significa a ignorância da potência do contato entre diferentes níveis de conhecimento, apenas não exime o fato de que elaborar um planejamento que potencialize essas trocas é uma circunstância que exige esforço para ser superada por docentes em formação, e, conseqüentemente, para as crianças.

Outra questão latente que surgiu foi a manifestação que as crianças faziam a respeito de estarem com fome, pois sua última refeição havia sido feita no horário do lanche da escola. Isso foi algo que nos preocupou pois não havia como ignorar algo tão importante, uma necessidade básica que, naquela realidade, nem sempre podia ser suprida pelas famílias. Além







do impacto físico, e desse ser um direito de todo cidadão, a própria aprendizagem não poderia ser desenvolvida sem que essa demanda fosse atendida. Por isso, a professora Supervisora do PIBID na escola, após ser comunicada a respeito dessa situação, conversou com a equipe diretiva e conseguiram fazer com que um lanche fosse disponibilizado para essas crianças antes do início do encontro.

Ainda como um desafio, havia a particular circunstância em que as atividades foram desenvolvidas, que se referem ao horário proposto. Tais atividades aconteciam logo após o término das aulas regulares (17h30min) até antes do início do turno da noite (18h30min), o que deixava evidente que o estado físico e psicológico das crianças estava comprometido pelo cansaço e exaustão. Aspectos decorrentes do fato de que passavam a tarde toda tendo aula, e realizavam muitas atividades. Diante disso, percebemos a importância de pensar momentos, nos quais não necessariamente precisassem ficar apenas sentadas, ouvindo, mas participando ativamente, além de envolver o lúdico e os interesses manifestados por elas.

Também como um desafio relacionado ao horário, foi percebida a dificuldade de as crianças permanecerem na escola em um período extra. Os responsáveis por elas são trabalhadores, a maioria com horários rígidos de trabalho. E, em alguns casos, os horários do projeto não coincidiam com os horários das famílias, o que impedia que algumas crianças participassem dos encontros por não terem como voltar para casa depois. Essa questão resultava em faltas frequentes e na necessidade de adaptações.

A inclusão posterior de duas integrantes no grupo, ocorreu por demandas da comunidade, sendo uma pelo motivo de que precisava vir junto com a mãe, que frequentava as aulas do turno da noite na escola, por não haver com quem ficar, e a outra por acompanhar a irmã mais nova, que pertencia ao grupo do projeto e era responsável por levar a irmã para casa ao final do encontro.

A partir dos desafios encontrados, e conforme novos desafios eram percebidos, a ação das professoras em formação era transformada. Em busca de tornar os encontros e os estudos mais significativos para quem participava do projeto, os planejamentos foram desenvolvidos pensando em contemplar essas dificuldades, amenizando as condições que poderiam ser impeditivas para a aprendizagem.

Nesse sentido, os planejamentos foram elaborados sempre a partir da observação dos interesses e da realidade na qual os educandos estavam inseridos, considerando, por exemplo,





palavras que fizessem parte do contexto social na elaboração de jogos e atividades. Além disso, buscou-se planejar objetivando uma continuidade, como foi o caso da elaboração de um *podcast*, que a partir de sua realização e reflexão docente, deu-se continuidade ao trabalho com o uso de trava-línguas, já que foi percebida a necessidade da prática de comunicação oral.

A elaboração do *podcast* citado foi pensado a partir da escuta atenta de uma curiosidade verbalizada pelas crianças no primeiro encontro do projeto, quando estavam dentro de sala de aula realizando uma proposta de apresentação, e, em determinado momento olharam pela janela, fascinadas, percebendo algo diferente: era noite, estava escuro. Nesse momento estavam presenciando algo único e novo, a experiência de estar à noite na escola, e com isso surgiram muitas dúvidas e até medos. Levando isso em consideração, foi pensada a proposição de uma pesquisa de observação e registro, que culminaria na produção de um *podcast*, no qual as crianças poderiam contar aos outros colegas da escola essa experiência, pois talvez nunca tivessem a oportunidade de presenciar o mesmo.

Sendo assim, ao longo de alguns encontros, as etapas dessa produção foram desenvolvidas. Iniciando com um primeiro contato, entendendo o que é um *podcast*, coletando as informações para a sua construção, e registrando-as por meio de desenho ou escrita, criando assim, um roteiro, escutando um *podcast*, gravando um, e então, ouvindo-o.

A percepção a partir dessa atividade, foi de que a habilidade da comunicação oral não era muito explorada nas aulas regulares, apesar de ser um eixo muito importante no processo de alfabetização. Por isso, pensou-se na continuidade da prática da oralidade nos encontros, utilizando como recurso os trava-línguas, um gênero que envolve jogos verbais, desafiando a dicção com a repetição de sílabas e fonemas similares. A dinâmica foi organizada com uma roleta no *website wordwall*, que possibilita a inserção de áudios, então, conforme a criança girava a roleta, sorteava um trava-línguas, que podia ser lido e também ouvido, e em seguida a criança era desafiada a repetir o trava-línguas oralmente, com o auxílio das pibidianas, se necessário.

Além das atividades que acabaram de ser descritas, foram planejadas e desenvolvidas muitas outras, que, pelo limite de extensão do relato, não poderão ser percorridas. Entretanto, cabe afirmar que todas estavam de acordo com os objetivos aqui expostos, e que, como em qualquer outra experiência, também apresentavam acertos e erros. O mais importante nesse







sentido é a capacidade crítico-reflexiva a respeito da própria prática, com a intenção de aprimorá-la, tanto em benefício das crianças como na constituição de ser professor e dos saberes docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios aqui mencionados são apenas um recorte da atuação no projeto Acelera Julinho com as crianças. Os encontros foram extremamente produtivos, criando um espaço para diálogos com e entre as crianças, houve compartilhamento de ideias e de conhecimento. Em muitos momentos, os planejamentos não eram dinamizados, pois as demandas tornavam-se outras, refletindo as vivências e cotidianos das crianças e suas inquietudes.

As atividades descritas e as demais desenvolvidas no decorrer dos encontros emanavam reflexões profundas a respeito do processo de aprendizagem, dos contextos de vida e da responsabilidade política e ética da atuação docente diante dessa ocasião formativa. Não era apenas com os conhecimentos de alfabetização que havia envolvimento, mas também com o desenvolvimento de habilidades emocionais, resolução de conflitos, atendimento de demandas básicas e principalmente com um olhar sensível para cada particularidade, questões essas que apenas com a formação universitária não seria possível vivenciar.

Em meio à práxis docente, as estudantes perceberam que o cotidiano na escola demanda atenção à aspectos que perpassam à escolarização, e que em diversos momentos, o conteúdo a ser trabalhado não será a prioridade, tendo que se adaptar ou abrir espaço para outras necessidades referentes aos direitos das crianças, suas emoções e relações. Logo, é fundamental atentar para as necessidades das crianças, tendo em vista que esse cuidado influenciou diretamente a aprendizagem e a eficiência dos encontros.

Com tudo isso, cabe enaltecer o papel formativo do Programa Institucional correlacionado ao relato. Por meio dele, foi possível vivenciar a relação entre universidade, escola e comunidade, um elo muito potente quando bem articulado. Papel este que foi cumprido com maestria por meio da inserção no Programa. Sendo assim, este relato também é um incentivo para que o PIBID se torne política pública, e possa ser uma garantia para os futuros professores em formação.

## REFERÊNCIAS





ALMEIDA, Verônica D.; CANDA, Cilene N.. Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, jan./dez. 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BOLZAN, Dóris P. V; POWACZUK, Ana Carla H. Produção de sentido da e na docência: desafios na formação inicial de professores no ensino superior. In: TAVARES, José; CUNHA, Maria Isabel da; NETO, Alexandre S.; FORTUNATO, Ivan. (orgs.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FERREIRO, Emilia.. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, SP, Cortez Editora, 1981.

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

FRANCO, Maria A. S.. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANÇA, Alexsandra de; COSTA, Fernanda L. P.; FERNANDES, Renato dos S.; MOTA, Wesley de L.; GUTIERREZ, Denise M. D.. A observação participante: um panorama histórico-conceitual do uso da técnica. Universidade Federal do Amazonas: **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, vol. 6, n. 2, jul.-dez., 2022, p. 106 - 117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 66. ed., 2020.

