



MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR NO ÂMBITO DO PIBID– LÍNGUA PORTUGUESA

Clodoaldo Ferreira Fernandes da Silva¹

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID – Língua Portuguesa, realizadas no CEPI Sílvia Gomes de Melo Filho, em Morrinhos-GO, entre fevereiro e junho de 2025. A proposta é descrever, qualitativamente, os desafios e os avanços do processo formativo, à luz de autores como Rojo e Moura e Freire, que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais e políticas. As ações foram desenvolvidas por oito bolsistas do Programa, organizados em frentes de trabalho com turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. As atividades tiveram início com uma diagnose, realizada em diálogo com a supervisora e a direção da escola, com o objetivo de compreender o nível de letramento dos alunos. Identificou-se um cenário preocupante: muitos estudantes apresentavam dificuldades significativas, mesmo estando em séries avançadas. Diante disso, foram propostas ações de reforço, ancoradas em aportes teóricos que valorizassem os multiletramentos e a diversidade linguística, respeitando os objetivos institucionais do Pibid. Os encontros formativos com o Programa Saberes UEG, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, contribuíram para ampliar o olhar crítico dos pibidianos sobre o cotidiano escolar. Muitos relataram que os cursos oferecidos estavam sendo fundamentais para compreenderem os descompassos entre a formação acadêmica e a realidade das escolas públicas. Os resultados parciais apontam para o desejo dos bolsistas de transformar a escola em um espaço de cidadania e emancipação. No entanto, sem uma abordagem fundamentada nos multiletramentos, corre-se o risco de reproduzir exclusões. O desafio imposto é conciliar as exigências institucionais, como os índices do Ideb, com práticas que promovam sentidos plurais de conhecimento e justiça social.

Palavras-chave: Multiletramentos, Formação docente, Cidadania, Letramento crítico, Práticas sociais e pedagógicas.

¹ Coordenador do Subprojeto do PIBID - Língua Portuguesa: Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), docente adjunto na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Sul – Sede Morrinhos. E-mail: clodoaldofernandes.silva@ueg.br



INTRODUÇÃO

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero (Freire, 2013, p. 11).

A epígrafe trazida nos ajuda a pensar em como queremos começar a tessitura deste texto. Partindo dos pressupostos evocados pela concepção freiriana de esperança, entendemos que ela é nossa irmã próxima, que segura nossas mãos e nos aponta direcionamentos para que haja uma escola mais afetuosa e capaz de transformar as pessoas que nela circulam. Dessa maneira, a esperança é, para nós, de suma importância, pois nos possibilita pensar em diferentes estratégias da nossa existência, seja sob a lente discursiva individual, seja sob a social, sem nos esquecermos de que somos sujeitos de coletividade e que uma ação impensada reverbera no mundo social, provocando exclusões e fragilizando o exercício da cidadania na prática cotidiana.

Assim, podemos dizer que a escola é o espaço de promoção e exercício da cidadania. Ainda que haja desafios em seu ambiente, as tensões do cotidiano revelam que a responsabilidade é de toda a sociedade para que se construa um espaço plural de ideias, de acolhimento, de escuta, de construção e de valorização dos saberes. Embora seja também um lugar que produz subjetividades e favorece exclusões quando a diversidade não é colocada como ponto de integração, podemos dizer que estar nesse recinto é ser movido pelo esperar, que acredita que a sala de aula pode convocar alunos e alunas a práticas sociais capazes de emancipar e transformar a realidade social.

Paulo Freire (2011) nos chama a atenção ao afirmar que não podemos sucumbir à desesperança, pois ela faz com que o pessimismo tome conta de nossas ações. Dito de outro modo, ter esperança é ser movido por uma ética, por um engajamento. É na ética da Esperança que podemos também melhorar o mundo. Partimos, portanto, do pressuposto de que essas relações são configuradas pela linguagem; é nela e por meio dela que construímos sentidos no mundo e agimos sobre ele, moldando pessoas, desestabilizando processos naturalizadores de exclusão e manutenção de poder.

A linguagem é um ponto fundamental para pensarmos nossas ações, pois é a partir dela que as pessoas são situadas e mantidas em processos de promoção da cidadania.





Contudo, em suas sutilezas, a linguagem, se não for devidamente problematizada, configura-se como agente de perpetuação de práticas discriminatórias. Nessa lógica, aqueles/as que não se enquadram em um modelo hegemônico de saber e poder – que hierarquiza identidades e relações sociais – acabam sendo excluídos do espaço intramuros escolar. Desse modo, podemos dizer que a escola produz sujeitos de acordo com as normas que estabelece como modelo e paradigma da sociedade. Torna-se urgente, contudo, reinventarmos novas formas de nos constituirmos como docentes em (des)formação.

Albuquerque Junior (2017) nos convida a refletir sobre essas relações propostas pela escola em seu espaço. Para ele, apesar de ter sido criada para manter o *status quo* da burguesia, a escola precisa ser repensada para que a produção de sujeitos esteja cada vez mais voltada ao acolhimento e à resignificação daquilo que ensinamos e aprendemos. Em outras palavras, o ensino precisa desorientar tudo aquilo que nos moldou. É necessário, cada vez mais, que haja questionamento e um desmonte das produções discursivas cristalizadas como verdades absolutas. Já não cabe pensarmos em uma escola tradicionalista, em que a figura central seja o/a professor/a, com seu saber secularizado e autorizado pelas instituições.

É preciso compreender que a escola se constrói a partir das relações e produções de saberes entrecruzados entre docentes e discentes. Nessa concepção, é preciso deslocar essas identidades, retirando-as da hierarquização dos saberes, afinal, é necessário romper com as mesmices e com as excessivas burocratizações que marcam o cotidiano escolar.

Para isso, faz-se necessário que tenhamos como mote a capacidade de agenciar a esperança e o afeto na escola e, ao mesmo tempo, instauremos dúvidas em nossos/as estudantes, desnaturalizando valores que segregam e estigmatizam o outro, aquele que não se enquadra no modelo anteriormente agenciado e (re)produzido pela instituição escolar do passado. Assim, compreendemos ser urgente a escola abrir espaços para novas concepções de ensino e metodologias.

O modelo de ensino, que reproduz hierarquias sociais, observado ao longo de quinze anos de experiência como docente da escola pública, nos autoriza a pensar sobre como ainda estamos movidos pela ação rotinizada da burocracia e pelos índices exigidos nas avaliações externas. Tais números muitas vezes não se colocam como neutros, posto que a neutralidade não existe no campo das arenas de poder/saber.

Diante disso, somos convidados a pensar em como é possível romper com modelos que padronizam as subjetividades e atuam como mantenedores de processos excludentes, de





práticas e de valores dominantes. Podemos dizer que esse rompimento se dá pelo viés do questionamento, desconstruindo os modelos prontos e abrindo espaços para acolher as novas subjetividades. A escola que almejamos se sustenta na ética e nas múltiplas maneiras de potencializar o processo criativo de nossos/as alunos/as.

Ainda assim, é importante destacar que não pretendemos afirmar que a escola, sozinha, seja capaz de resolver os problemas sociais, políticos, morais e éticos que enfrentamos. Ela pode constituir, porém, como um potente espaço de inquietação e problematização da vida. Em síntese, precisamos reimaginar o ato de ensinar como um processo ético, criativo e transformador, afinal, a escola que temos não satisfaz plenamente aqueles/as que dela participam (Albuquerque Junior, 2017).

Partindo desse pressuposto, este texto tem como ponto central refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID – Língua Portuguesa, realizadas no CEPI Sílvia Gomes de Melo Filho, em Morrinhos-GO, entre fevereiro e junho de 2025, levando em consideração os aspectos experienciados por nossos/as acadêmicos/as na universidade, na escola e no fazer docente em (des)formação.

METODOLOGIA

Este relato de experiência parte de um viés qualitativo, com abordagem descritivo-interpretativista, cujas reflexões decorrem de um recorte temporal entre os meses de fevereiro e junho de 2025, no subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID, realizado no CEPI Sílvia Gomes de Melo Filho, na cidade de Morrinhos-GO. Nesse período, foram promovidas reuniões quinzenais, além de cursos de formação. As discussões também se entrelaçaram com nossa prática cotidiana, entrecruzada pela sala de aula, tanto no ensino básico quanto na universidade.

Realizamos encontros destinados à leitura e discussão de alguns textos e, em seguida, organizamos uma frente de trabalho a partir de uma diagnose inicial. Nosso objetivo era mapear os saberes trazidos pelos/as estudantes e identificar as lacunas presentes em seu processo de escolarização. A professora supervisora já havia nos antecipado uma dificuldade recorrente na escola: a alfabetização. Ao ser questionada sobre o conceito, afirmou que os discentes muitas vezes não sabiam ler nem reconhecer as palavras.





Assim, entendemos, naquele momento, que seria importante conceituar as questões dos multiletramentos na escola (Rojo; Moura, 2012), sem deixar de compreendê-la também como uma potente convocação da esperança (Freire, 2013), capaz de transformar e de colocar os sujeitos como produtores de saberes.

Nos encontros iniciais, realizou-se uma avaliação diagnóstica qualitativa, fundamentada em rodas de conversa, observações em sala de aula e análise de produções escritas dos discentes. Optou-se por uma abordagem centrada na escuta ativa e no diálogo, com o intuito de compreender as particularidades do contexto escolar e dos sujeitos nele inseridos. Tal escolha dialoga com a perspectiva de Soares (1986), ao destacar que alfabetizar exige considerar a realidade social e cultural de cada criança, pois é nela que se constrói o sentido da língua — visão que legitima a atenção à singularidade dos estudantes.

No decorrer do trabalho, foram promovidos encontros formativos com os/as pibidianos/as, reuniões pedagógicas e momentos de planejamento coletivo. Essas atividades buscaram articular as demandas identificadas no diagnóstico às expectativas do projeto e dos/as bolsistas, que, assim como os/as estudantes, carregam desejos e projetos de vida. Freire (2013) lembra que é na esperança que se funda a possibilidade de educar, ressaltando que o ato educativo é atravessado tanto pela dimensão técnica quanto pela dimensão afetivo-política.

As práticas pedagógicas foram estruturadas a partir dos princípios dos multiletramentos (Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012) e da pedagogia freiriana, respeitando os saberes prévios, as leituras de mundo e as formas de expressão dos estudantes. Contudo, a implementação dos multiletramentos na escola é um desafio constante. Isso porque, enquanto os órgãos gestores e a própria instituição demandam resultados expressos em índices como Ideb e Saego, a sociedade reivindica uma escola crítica, transformadora e emancipadora. Essa tensão exige que o/a professor/a exerça uma ação equilibrada, capaz de atender às metas mensuráveis sem renunciar ao compromisso ético com a formação integral. Como lembra Rojo (2009), trabalhar com multiletramentos é dialogar com diferentes linguagens e culturas, promovendo inclusão e criticidade, o que demanda tempo, intencionalidade e autonomia pedagógica.

Esclarece-se, que por tratar-se de uma ação vinculada ao PIBID, ocorrida em contexto escolar e sem coleta de dados sensíveis ou uso de imagens, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética. Todas as atividades foram desenvolvidas em parceria com a





equipe docente e com a supervisão pedagógica, mantendo como eixo central a valorização do processo educativo e a qualidade das relações formativas estabelecidas.



REFERENCIAL TEÓRICO

Na atualidade, a escola tem sido tensionada pela demanda dos índices de avaliação externa, o que se configura como uma exigência complexa. De um lado, os números são postos como marcadores de uma suposta educação de qualidade; por outro, a realidade da sala de aula, entre o que se aprende/ensina, muitas vezes revela saberes distantes da realidade social do alunado. Partindo da ideia de Paulo Freire (2013) de que para aprender precisamos pensar uma escola que acolha as potencialidades e de que a palavra é indissociável do aprendizado e da leitura de mundo, entendemos que o nosso aluno precisa ser incentivado a romper com essas amarras que o colocam como simples repetidor de formulas e conceitos, muitas vezes distantes do que a vida prática cotidiana exige de nós, enquanto sujeitos de escolhas e decisões que precisam ser tomadas nas práticas sociais situadas na função discursiva.

Para além disso, podemos dizer que a leitura de mundo precede a leitura formal da palavra (Freire, 2013), já que o ato educativo precisa se constituir como atravessador do contexto sociocultural do estudante. A escola necessita pensar ações que estejam engajadas em colocar esse estudante de frente com as práticas letradas que circulam no mundo social.

Assim, ao convocarmos os rastros discursivos e impressões de Freire (2013) para dialogar conosco, depreendemos que a postura do professor/a deve ser de insurgência e indisciplina, justamente o contrário do que a instituição escolar tem fomentado ao longo de sua produção e manutenção de poder. Não é somente a partir dos índices que teremos pessoas capazes de transitar na vida, mas, antes disso, é preciso entendermos que os nossos alunos e alunas devem ser incitados a decodificar a realidade que os cerca.

Assumir essa postura é justamente uma forma de compreender que é na e pela linguagem que podemos refletir sobre as coisas que nos cerceiam e tangenciam padrões hegemônicos de manutenção da norma e do bem-viver como condição de se adequar aos modelos e pressões do mundo capitalista e colonial, que nos assujeitam a viver no automatismo, cada vez mais deslocados da nossa subjetividade e capacidade crítica de pensar o mundo e questioná-lo (inclusive a nós mesmos).

Relacionar essa perspectiva ao nosso subprojeto do PIBID significa dizer que reconhecemos que a formação docente e as práticas pedagógicas precisam valorizar saberes comunitários, linguagens diversas e múltiplas formas de expressão. Portanto, podemos





assumir uma postura que decoloniza os saberes hegemônicos ao lançar o convite para que os outros se questionem sobre os próprios modos e condições de ler o mundo e interpretá-lo.

E isso é educação como prática de liberdade (Freire, 2013), que não se limita a transmitir conteúdos, mas que se pretende posicionar como construtora de uma autonomia intelectual, em que o sujeito não se configura como uma tábula rasa que recebe o conteúdo dado pela hierarquia docente. Pelo contrário, ao receber o currículo, precisa aprender a ressignificá-lo, já que, no cotidiano, as coisas funcionam de maneira distinta daquilo que ensinamos/mediamos em sala de aula.

Dito de outro modo, a escola, na figura dos seus colaboradores, pode ser um espaço do dialógico, uma vez que o/a professor/a e aluno/a aprendem juntos e ambos são – e se tornam – produtores e partícipes do conhecimento.

Em resumo, em tempos de ‘idebialização’, o nosso maior desafio é propor que a instituição escolar seja um ambiente que se coloque como prática libertadora, mas que fomenta e não deixe perder o viés crítico, sem renunciar à qualidade esperada e almejada pela sociedade normativa, que nos exige habilidades no mundo para o mundo do trabalho e para as demais relações sociais.

Podemos afirmar, com muita tranquilidade, que o nosso grupo pibidiano, atravessado pelas instituições universidade e escola (coordenador, acadêmicos/as e supervisora), no dia a dia desses encontros, tinha como princípio o esperar, ao entendermos que esse verbo é força-ção capaz de agir no presente e transformar a realidade. Essa possibilidade nos faz vislumbrar um presente potente, pois nos acende a luz de que os nossos estudantes possam ser capazes de pensar o mundo, criticá-lo e tornarem-se agentes de mudança, aptos a tomar decisões mais justas, de modo que, em um futuro não muito distante, crises e desigualdades possam ser mitigadas.

Assim, desenvolver o projeto a partir de um recorte de perspectiva freiriana sobre a leitura de mundo e a palavra nos ajudou a compreender que processo educativo só tem sentido se dialogar com a realidade concreta dos estudantes. É um desafio imenso, pois a escola que se postula hoje torna-se, muitas vezes, um espaço inosso, cheio de regras, normas e condições, em que os discentes não vislumbram afetividade e acolhimento – é como se esse recinto fosse um lugar de alvenarias e pinturas frias, cinzentas, que maculam o estímulo ao pensamento crítico, potencializador de habilidades e da valorização da expressão de suas subjetividades.





A escola que temos tem se mostrado como um espaço de controle dos corpos, governando-os para a docilidade sob a ótica dos dispositivos de (auto)vigilância – o olhar sobre si, as câmeras e as governabilidades métricas produzidas pelas apostilas do Governo e suas execuções. Nessa lógica das sirenes, erigem-se quartéis de corpos, mantém-se fábricas de competição e de esquadro, moldando comportamentos e transformando pessoas em objetos-discentes, normalizados por uma técnica disciplinar que entristece e desvaloriza a criticidade e o questionamento da norma (Foucault, 1987).

Apesar disso, as ações propostas no âmbito do PIBID buscaram ir além da alfabetização mecânica ou da mera decodificação, fomentando a capacidade de interpretar criticamente as condições sociais, culturais e afetivas que atravessam a vida dos discentes. Essa dimensão conecta-se à concepção de agenciamento dos multiletramentos, entendida como a habilidade de apropriar-se das linguagens e práticas sociais para criar sentidos novos, reinterpretar discursos e projetar ações transformadoras.

Nesse sentido, em relação aos multiletramentos, apoiamo-nos na visão de Rojo (2009), para quem as práticas pedagógicas contemporâneas precisam reconhecer e integrar a multiplicidade de linguagens – verbais, visuais, sonoras, digitais – que circulam nos diferentes espaços de vida dos estudantes. No contexto do PIBID, esse princípio sustenta a elaboração de atividades que provoquem leituras outras, capazes de ampliar o horizonte interpretativo e permitir que os alunos leiam também suas emoções, identidades e modos de se relacionar com o mundo. Igualmente, Rojo e Moura (2012) acrescentam que tais experiências devem articular saberes locais e globais, respeitando as culturas de pertencimento e, simultaneamente, oferecendo ferramentas para que os sujeitos transitem entre diferentes códigos e modos de expressão.

A aproximação entre os conceitos de Freire e as reflexões de Rojo e Moura oferece, assim, um caminho para pensar a (forma)ação docente como exercício de potencialização de vozes: formar leitores e produtores de textos que, ao decodificarem palavras, também se percebam capazes de decodificar e reescrever o mundo. No PIBID, essa perspectiva se concretiza na criação de experiências pedagógicas que não apenas desenvolvem competências linguísticas e cognitivas, mas também estimulam a consciência crítica, a autonomia intelectual e o compromisso ético dos alunos. Trata-se de uma prática que articula rigor acadêmico e sensibilidade, mantendo como horizonte a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade em que vivem.





Como docente atuante no curso de formação de professores no curso de Letras há dez anos, refletindo sobre a natureza do nosso elemento de trabalho – a linguagem e a sala de aula –, torna-se imprescindível compreender o discurso não apenas como estrutura formal, mas como prática social situada. Isso significa preparar futuros profissionais capazes de interpretar e intervir nos usos da língua que circulam em diferentes esferas, reconhecer os sentidos que emergem das interações e problematizar como as relações de poder, a cultura e a história moldam tais discursos.

Entender que os discursos constroem sentidos sobre quem somos – e que estes são produtores de subjetividades e de práticas discriminatórias ou não – é urgente na ação das licenciaturas. No nosso caso, sobretudo, lidamos com elementos discursivos que atravessam as relações humanas no dia a dia. Daí a importância de, em sala de aula, mediar a discussão a partir de um viés que analisa os ditos e os não ditos, os silêncios, o currículo, as normas e as múltiplas formas de manutenção da hierarquia e da hegemonia do saber escolar.

O PIBID, nesse contexto, configura-se como política pública e ação formativa estratégica, pois permite aos nossos licenciandos vivenciarem a complexidade da sala de aula desde a graduação, articulando a teoria aprendida no curso às demandas reais e imediatas do ambiente escolar. Essa imersão antecipada cria condições para que o/a professor/a em formação não apenas observe, mas construa saberes docentes situados, mobilizando conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos em resposta aos desafios que emergem do cotidiano.

Além disso, o PIBID favorece uma perspectiva de docência investigativa e reflexiva, alinhada às práticas de multiletramentos e à leitura crítica de mundo defendida por Paulo Freire. Ao integrar universidade e escola básica, abrem-se espaços para a experiência de metodologias ativas que rompem com o ensino bancário e valorizam a participação protagonista dos estudantes na construção de significados. Ainda assim, é necessário estabelecer novas estratégias, que desafiem a prática docente e o cotidiano escolar, o que ultrapassa políticas e projetos pontuais. Trata-se de incentivar a interdisciplinaridade, o uso crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDIC), a articulação com saberes comunitários e a criação de espaços de escuta e autoria dos/as alunos/as.

Isso implica fomentar projetos colaborativos entre escolas, universidades e comunidades, nos quais a linguagem seja tratada não apenas como conteúdo, mas como ferramenta de ação social, promovendo a formação de sujeitos capazes de transitar entre





códigos, interpretar criticamente discursos e atuar para transformar a realidade. Em síntese, não podemos em nossos gestos e palavras, reafirmar a escola como um espaço sagrado, onde apenas depositamos o currículo, fazendo o estudante acreditar que tudo ali aprendido corresponde, de imediato, ao que se vive fora de seus muros (Freire, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações desenvolvidas até o momento têm demonstrado um avanço significativo em muitos discentes. A partir do engajamento do grupo e da vontade em promover uma educação libertadora, com sentidos éticos, podemos afirmar, com muita alegria, que os nossos estudantes têm avançado.

Os relatos dos/as pibidianos/as e da supervisora nos possibilitam constatar que, antes, aquele/a que não sabia nem juntar uma sílaba na outra agora consegue articular pensamentos mais elaborados criticamente. Para além da leitura formal, as atividades têm sido pensadas no plano da valorização da oralidade, da atenção crítica do mundo e, sobretudo, da valorização dos saberes situados desse alunado.

Quando estamos na Unidade Escolar, percebemos o engajamento dos/as nossos/as acadêmicos/as e estudantes. Há uma melhora nas questões socioemocionais de ambos, afinal, um trabalho em equipe precisa de diálogo, concessão, reflexões e muita leitura. Nesse sentido, a formação do Programa Saberes UEG tem sido relevante, pois os temas tratados são justamente pensados para a formação docente e, também, para questões que envolvem o cotidiano da escola, do PIBID e da universidade. Isso nos possibilita uma troca entre diferentes atores sociais, considerando as complexidades que envolvem a sala de aula, a sociedade e o espaço com a outridade.

A partir das atividades promovidas no recorte de ação que realizamos – como a produção de textos diversos e a discussão de obras literárias, entre elas um conto de Oscar Wilde que dialogou intertextualmente com o mito de Narciso, reatualizando-o à luz de temáticas contemporâneas, a exemplo do culto à beleza, a exaltação do ego e o uso excessivo das redes sociais –, ampliamos as possibilidades de leitura e reflexão crítica dos participantes. Além disso, eventos como a festa junina e outros encontros voltados para reforço escolar mostraram-se igualmente relevantes, pois contribuíram para que tanto os/as estudantes quanto os/as bolsistas se sentissem mais seguros em lidar com o coletivo.





Viver em sociedade é, afinal, compreender o outro a partir de uma leitura de mundo ampla. Ninguém chega aos espaços institucionais desprovido de saberes: todos estamos imersos em um plano discursivo, emocional e cultural, atravessado por múltiplas vozes e perspectivas. É nessa interação com o outro que construímos sentidos no mundo, pois somos, essencialmente, sujeitos de linguagem e, por isso, precisamos aprender a lidar com os conflitos, exercitando uma escuta atenta e sensível dos estudantes e do corpo docente com o qual nos relacionamos no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos desta caminhada reivindicando uma pausa para o descanso. Até aqui, aprendemos muito com a coletividade. Foi possível entender o quanto a escola pode ser o espaço do acolhimento, a depender de como isso é apresentado e mediado em seu contexto. Ao propormos a discussão sobre a formação docente, o PIBID e a prática escolar, nosso objetivo foi propor reflexões que pensassem a escola como um lugar discursivo, conflituoso e que, no plano das práticas sociais, ainda se configura em arena hegemônica de produção de saberes.

Apesar disso, temos obtido êxito na Unidade Escolar em que atuamos, já que a escola se mostra receptiva no trato com as diferenças e as diversidades que transitam nesse espaço. Ainda há muito a avançar, sobretudo se pensarmos nas posturas críticas que emancipem os/as estudantes e que não se limitem somente a ser meras (re) produtoras de hegemonia e exclusão, mantendo comportamentos e gestos que ferem o direito e exercício da cidadania.

Nosso desafio, enquanto universidade, é propor epistemes que não sejam somente manuais descontextualizados da prática cotidiana escolar. É preciso entender que o currículo não é neutro, portanto, nossas ações tampouco o são. Dito isso, nossa postura precisa se engajar na promoção da equidade social. É preciso que saibamos valorizar o saber local e o senso de comunidade como pertencimento cultural, atravessado por todos na instituição de ensino.

Os resultados parciais apontam para o desejo dos bolsistas de transformarem a escola em um espaço de cidadania e emancipação. No entanto, sem uma abordagem fundamentada nos multiletramentos, corre-se o risco de reproduzir exclusões. O desafio que se impõe é





conciliar as exigências institucionais, como os índices do Ideb, com práticas que promovam sentidos plurais de conhecimento e justiça social.

É preciso ter coragem para viver e experienciar as múltiplas facetas que envolvem a educação, afinal, a linguagem nos convoca a pensar sobre os sentidos e significados que (re) produzem exclusão e geram marginalização. Uma educação que seja libertadora, que deforme o ensino e que tenha como meta a esperança precisa se mobilizar. Há muitos obstáculos, mas, de mãos dadas e confiantes na coletividade, vamos transpor as barreiras da linguagem e romper com a impermanência e a falta de sentido atribuída à escola e à sala de aula por muitos jovens.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Capes e à Universidade Estadual de Goiás pela oportunidade e concessão da bolsa; ao CEPI Sílvio Gomes de Melo Filho, pelo apoio e acolhida do projeto; aos/às pibidianos/as e à supervisora Marcela.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*. Disponível em:

<https://artedeinventaropassado.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/durval-muniz-de-albuquerque-jc3banior-por-um-ensino-que-deforme.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. In: ROJO, Roxane (org.). *Letramentos múltiplos: leitura e escrita na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 11-29.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1986.

