



ENTRE PLANEJAMENTO, NOTÍCIAS E FANZINES: REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Lauro Eduardo do Couto ²
Sérgio Nunes Lopes ³

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculada a um subprojeto interdisciplinar, envolvendo os cursos de Letras, História e Ciências Biológicas. A proposta foi realizada com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa, e também foi validada como atividade de estágio supervisionado e como avaliação prática do ENADE. A aula partiu do fenômeno do “sol vermelho” de 2024, causado pelas queimadas, e articulou a leitura do gênero notícia à criação de fanzines autorais. A experiência buscou integrar temas ambientais, memória e expressão subjetiva em uma abordagem interdisciplinar. Mais do que descrever a atividade, este trabalho propõe uma reflexão sobre os sentidos da interdisciplinaridade, compreendida, segundo Fazenda (1994), não como simples integração de disciplinas, mas como encontro entre sujeitos. Dialoga também com Masschelein e Simons (2018), ao pensar a escola como espaço de suspensão do tempo cotidiano e de abertura ao mundo, para repensar a própria noção de aula: quando ela começa? O que marca seu fim? A preparação envolveu semanas de encontros formativos, nos quais a busca por propostas explicitamente interdisciplinares gerou angústias e dúvidas. A sistematização da prática ocorreu por meio de registros reflexivos e observação participante. Dois gestos dos alunos — o pedido para continuar uma dinâmica lúdica e a solicitação por liberdade temática na escrita — motivaram reflexões sobre a escuta, o imprevisto e a docência como processo que ultrapassa o conteúdo e se ancora na relação. A experiência permite problematizar a interdisciplinaridade não como fusão de áreas, mas como espaço de abertura e criação, já que toda aula mobiliza múltiplos saberes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Formação docente, Experiência formativa.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido desafiada a romper com práticas fragmentadas e a construir experiências que articulem teoria e prática de modo mais orgânico.

¹ Artigo produzido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - CAPES;

² Graduando do Curso de Letras: Português e Inglês da Universidade do Vale do Taquari - Univates, lauro.couto@universo.univates.br;

³ Professor orientador: Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari - Univates, sergionl77@univates.br.





Falar em interdisciplinaridade, hoje, é quase inevitável quando se pensa em práticas pedagógicas mais humanas e integradas. Para Ivani Fazenda (1994), a interdisciplinaridade não nasce do simples cruzamento de conteúdos, mas de um modo de estar no mundo e na profissão — uma atitude que exige diálogo, escuta e abertura ao outro. Nessa perspectiva, a docência se apresenta como um trabalho artesanal, construído entre o rigor do planejamento e a imprevisibilidade da experiência.

Refletir sobre o fazer docente, portanto, é considerar suas múltiplas camadas. Entre elas estão o planejamento que o antecede, as demandas burocráticas que o legitimam, as condições concretas em que ocorre e as relações humanas que o sustentam. Nenhuma prática pedagógica existe isoladamente — ela pertence a uma sequência, a uma instituição e a um conjunto de expectativas formativas. No caso da formação inicial, cada aula carrega ainda o peso e a potência de ser, ao mesmo tempo, prática de ensino, campo de estágio e objeto de avaliação.

É nesse cenário que se insere este relato, que parte da experiência de um dos autores como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a orientação do coautor. O trabalho integra um subprojeto de caráter interdisciplinar, desenvolvido entre os cursos de Letras, História e Ciências Biológicas. Seu objetivo é relatar e refletir sobre uma experiência formativa que, embora tenha buscado a integração entre diferentes áreas do conhecimento, revelou também as tensões e os limites desse processo, permitindo problematizar o próprio sentido da interdisciplinaridade e da docência em formação.

A proposta foi desenvolvida com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa. A atividade articulou a leitura de notícias acerca de eventos climáticos e ambientais à produção de fanzines autorais. Também teve caráter avaliativo em diferentes níveis — compondo o estágio supervisionado, a prática interdisciplinar do PIBID e a avaliação externa (ENADE) —, o que intensificou as reflexões sobre o planejamento, a execução e a análise do trabalho docente. Além de contribuir para repensar o ensino de Língua Portuguesa em diálogo com outras áreas, a vivência também se mostra significativa por revelar dilemas e aprendizagens do início da docência.

Metodologicamente, o estudo baseia-se em registros reflexivos e na observação participante, buscando compreender como a prática se constitui entre o planejado e o vivido.





A seção de metodologia contextualiza os momentos formativos e as etapas do plano de aula, que sustentam a análise posterior. O referencial teórico retoma a discussão sobre interdisciplinaridade e amplia a reflexão sobre as múltiplas dimensões que compõem o ato de ensinar. A análise, por sua vez, discute os resultados e as problematizações que emergiram da tentativa de realizar uma prática interdisciplinar.

Os resultados revelam que, embora a interdisciplinaridade plena não tenha se concretizado, o processo gerou reflexões valiosas sobre o fazer docente e sobre o próprio sentido da aula como espaço de experiência. As tensões, as dúvidas e as decisões tomadas no percurso tornaram-se, elas mesmas, objeto de aprendizado e de investigação. Assim, este trabalho propõe compreender a docência não como um conjunto de respostas prontas, mas como um campo de abertura, incerteza e criação — em que cada prática, com sua complexidade, se transforma em experiência formativa.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos deste relato foram traçados a partir das experiências vividas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela CAPES e desenvolvido pela Univates, em um subprojeto interdisciplinar que articula os cursos de Letras, História e Ciências Biológicas. O programa busca aproximar a formação inicial dos licenciandos da realidade escolar, promovendo experiências concretas de ensino e aprendizagem mediadas por professores supervisores e pelo trabalho colaborativo entre universidade e escola. Nosso grupo de bolsistas é composto por sete estudantes que atuam em uma escola pública municipal de ensino fundamental de Lajeado, sob a supervisão da professora de Língua Portuguesa Caroline Sulzbach.

No meu percurso, concentrei minha atuação em uma turma de 6º ano. As práticas foram voltadas ao ensino de leitura e escrita, em diálogo com temas sociais e ambientais. A experiência relatada foi escolhida por reunir diversas camadas de sentido. Além de integrar o subprojeto interdisciplinar, ela também foi utilizada para aproveitamento de horas de estágio supervisionado e para a avaliação prática do ENADE. Isso colocou o planejamento e a execução da aula em constante diálogo entre expectativas institucionais, objetivos pedagógicos e a busca por experiências significativas para os alunos.





Ao longo do semestre, participei de diferentes etapas formativas, incluindo encontros de estudo teóricos, participação em eventos acadêmicos, observações de aula, planejamento coletivo e regência supervisionada. Nos encontros semanais do núcleo do Subprojeto Interdisciplinar, coordenado pelo professor Sérgio Nunes Lopes, realizamos estudos sobre educação ambiental, patrimônio cultural, interdisciplinaridade e práticas docentes, utilizando textos teóricos, documentos orientadores e a socialização das experiências vivenciadas nas escolas parceiras.

Além dessas atividades, participei de eventos acadêmicos e formações institucionais, entre eles o Seminário das Licenciaturas, o "Rolê Cultural" (com visita à Feira do Livro de Porto Alegre, MARGS, Casa de Cultura Mário Quintana, Farol Santander e Bienal do Mercosul), formação sobre uso de recursos Google para educação, o Cine-debate "O Tempo e o Vento" e as Rodas de Formação. Esses momentos ampliaram meu repertório cultural e pedagógico, promovendo conexões entre arte, linguagem e docência.

A metodologia do relato baseou-se na observação participante e no registro reflexivo das etapas de planejamento, execução e avaliação da atividade. Foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados: anotações de campo, relatórios de observação, fichamentos de leitura, registros fotográficos e textos reflexivos, organizados em um portfólio digital. Esse conjunto de registros permitiu revisitar decisões pedagógicas, identificar dificuldades e problematizar aprendizados, transformando cada vivência em objeto de reflexão sobre o ensinar e aprender a ensinar.

A etapa de regência, realizada na EMEF Dom Pedro I, teve como eixo central a aula sobre "Notícias, memória, conto e produção de fanzine". O planejamento contemplou cinco momentos principais: (1) ativação de conhecimentos prévios, por meio da brincadeira "telefone sem fio" e discussão sobre contar histórias; (2) apresentação teórica do fanzine como gênero multimodal; (3) leitura compartilhada de uma notícia sobre o fenômeno do "sol vermelho"; (4) análise e debate coletivo, relacionando a notícia a questões ambientais e afetivas; e (5) produção textual autoral, na qual os alunos criaram fanzines combinando conto, ilustração e reflexão crítica.

A experiência em sala de aula constituiu-se como espaço de integração entre leitura, escrita e reflexão, articulando os saberes mobilizados pelos alunos com as competências previstas na BNCC. O fanzine, produto final da atividade, funcionou como síntese desse



processo, reunindo memória, informação e expressão pessoal, e serviu como ponto de partida para problematizações sobre ensino, aprendizagem e interdisciplinaridade. A atuação da professora supervisora, por meio de acompanhamento e devolutivas, fortaleceu a dimensão formativa da prática, permitindo que o percurso vivido se transformasse em objeto de análise e reflexão crítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao abordar a interdisciplinaridade, é necessário ir além do uso recorrente do termo e refletir sobre o que ele realmente significa na prática docente. Ivani Fazenda (1994) lembra que a interdisciplinaridade não nasce do simples cruzamento de conteúdos, mas de um modo de estar no mundo e na profissão. Para ela, “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, 1994, p. 86). Esse olhar muda tudo, porque desloca o foco do método para a relação.

A perspectiva interdisciplinar, segundo Fazenda (1994), nasce do esforço de professores que “buscavam, a duras penas, o rompimento a uma educação por migalhas” (p. 18) e que, mesmo diante de dúvidas e desânimos, resistem à acomodação. Segundo a autora, esses docentes cultivam “um gosto especial por conhecer e pesquisar” (p. 31) e compreendem que a “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (p. 89). Para que ela se efetive, é fundamental a comunicação, a participação ativa do professor e o reconhecimento institucional da importância de criar espaços de troca, nos quais a reflexão e a prática se integrem e o conhecimento possa ser construído de modo colaborativo (FAZENDA, 1994).

Edgar Morin (2011), que compreende o conhecimento como algo que deve enfrentar a complexidade do real. O autor afirma que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2011, p. 36). Para ele, a fragmentação dos saberes impede compreender o humano em sua totalidade, pois “o humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça” (MORIN, 2011, p. 43). Essa imagem sintetiza o risco de uma escola que separa o que, na vida, está junto.





Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são, ao mesmo tempo, relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia (MORIN, 2011, p. 37).

Pensar a docência a partir dessa complexidade é também pensar com Paulo Freire (2024), que nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). A prática interdisciplinar, nesse sentido, é também uma prática dialógica, que reconhece o inacabamento dos sujeitos e a necessidade da escuta. Freire insiste que “é escutando que aprendemos a falar” (2024, p. 111) e que a curiosidade é a pedra fundamental do ato educativo (p. 84). Assim, a interdisciplinaridade só se sustenta se o professor se permitir aprender junto com os alunos — e também com os colegas.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 2024, p. 85).

Essa dimensão mais humana e artesanal da docência aparece nas reflexões de Jorge Larrosa (2021), que descreve o trabalho docente como o resultado do diálogo entre o sujeito e sua realidade. O professor, em sua visão, guia e transforma, por meio de práticas que unem técnica, escuta e cuidado, um trabalho manual e simbólico que resiste silenciosamente à lógica produtivista que atravessa a escola. Ao propor o resgate da *skholé*, entendida como tempo de pausa, partilha e contemplação, o autor defende uma educação que valorize a experiência. Nessa mesma direção, Larrosa (2021) critica a crença de que apenas o novo tem valor, alertando para o risco de desqualificar o saber docente construído na prática e ao longo do tempo.

Uma perspectiva semelhante é apresentada por Masschelein e Simons (2018), ao analisarem a origem da escola na Grécia antiga como uma invenção política da *polis*, criada com o objetivo de superar os privilégios exclusivos das elites aristocráticas e militares. Para isso, estabeleceu um tempo e um espaço distintos tanto da família quanto da sociedade, configurando um tempo igualitário e, por isso, uma forma de democratização do tempo livre.





Nesse sentido, os autores afirmam que “tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 33).

Para os autores, a escola “cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro” (p. 36). Esse tempo de suspensão permite que o aluno se abra ao presente e que o professor o conduza a se interessar pelo mundo. É nesse tempo presente que o aprendizado se torna possível, pois a escola é o lugar onde pequenos detalhes despertam a curiosidade dos jovens e os fazem experimentar “uma experiência de ponto de partida - uma experiência de ser capaz de fazer alguma coisa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 58).

Assim, as reflexões desses autores convergem ao lembrar que a docência é, antes de tudo, um exercício de encontro — com o outro, com o mundo e consigo mesmo. A interdisciplinaridade, nesse horizonte, deixa de ser uma técnica e passa a ser uma atitude ética e curiosa diante do saber. Como resume Fazenda (1994), o sentido mais profundo da interdisciplinaridade está na possibilidade de “conjuguar diversos olhares, de construir uma compreensão multifacetada de aspectos, de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p. 114).

É com esse espírito que a experiência desenvolvida no âmbito do PIBID se insere: como uma tentativa de fazer da escola um espaço de travessia entre áreas, pessoas e linguagens — um espaço onde o diálogo e a criação possam, pouco a pouco, tornar-se parte do cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência aqui relatada foi atravessada por diferentes momentos formativos — encontros do subprojeto interdisciplinar, eventos acadêmicos, planejamento, observação e regência — que se entrelaçaram em um mesmo movimento: aprender a planejar e ensinar de forma mais aberta e reflexiva. Durante os encontros do PIBID, discutíamos semanalmente possibilidades de práticas interdisciplinares, e eu tentava transformar aquela teorização — que pretendia superar a simples junção de disciplinas — em algo factível no cotidiano escolar. Quando precisei apresentar um plano de aula estruturado para a avaliação prática do ENADE,





senti apreensão, pois desde o início me incomodava a expectativa de realizar algo que fosse, de fato, interdisciplinar.

Tive de construir um planejamento de aula seguindo um modelo preestabelecido. Ele exigia detalhar o tema, a duração, os objetivos, os conhecimentos prévios necessários e os objetos do conhecimento, bem como as competências e habilidades previstas nos documentos orientadores. Também era necessário descrever a sequência metodológica, listar os recursos didáticos e definir as formas de avaliação. Elaborar esse plano foi desafiador: cada detalhe pensado afastava-me da percepção de que ensinar também é exercício de criatividade e prazer.

Compreendia que a aula não deveria ser concebida apenas para ser aplicada, mas vivida junto aos alunos, permitindo que se construísse com eles. Também reconhecia a importância das exigências institucionais, embora as percebesse como limitantes. Tudo isso me fez levar muito a sério a rigidez do plano — senti o peso da avaliação em cada gesto, cada decisão: meu corpo, enrijecido pela tensão, pouco expressava a alegria que aquele momento exigia. Mesmo assim, sabia que os alunos me aguardavam com entusiasmo, curiosos para descobrir o que eu traria de novo.

Ao planejar a aula, surgiu a ideia de trabalhar com fanzines, possibilitando a expressão escrita de forma criativa. Buscando interdisciplinaridade, recorri ao fenômeno do “sol vermelho” ocorrido no Sul do Brasil em 2024, consequência das queimadas. Percebi aí uma oportunidade de integrar temas ambientais, afetivos e de memória, aproximando estética, saúde e sensibilidade social. Também escolhi o gênero notícia, que serviria como eixo articulador, observando a centralidade que o texto deve ter em uma aula de Língua Portuguesa.

Conversei com a professora supervisora e identificamos a necessidade de apresentar previamente noções básicas sobre o gênero notícia e estrutura de textos jornalísticos. Planejei uma aula introdutória, com objetivos claros: reconhecer diferenças entre texto informativo e expressivo, compreender a estrutura narrativa (início, meio e fim) e perceber que é possível relacionar fatos a memórias e sentimentos. Essa primeira aula, não formalmente avaliada, ocorreu de maneira tranquila e produtiva.

A aula principal, entretanto, revelou-se mais complexa. A consciência da avaliação alterou a dinâmica do ambiente: a interdisciplinaridade me tencionava; a avaliação me



desestruturava. Iniciei com a brincadeira do “telefone sem fio”, buscando descontrair e evidenciar a função social da notícia. A atividade gerou risadas e curiosidade: a frase “domingo não vai chover” chegou ao final da fila como “importa a loja”, reforçando de forma divertida o propósito da proposta. Porém, receoso de não cumprir todas as etapas planejadas, não permiti que repetissem a brincadeira, evidenciando como o plano, ao invés de guiar, limitou a aula.

Em seguida, apresentei o conceito de fanzine, realizei a leitura da notícia e conduzi breve debate com apoio de fotos do fenômeno. A introdução ao gênero tomou mais tempo do que previsto e a compreensão do texto foi dificultada para alguns alunos, exigindo pausas e explicações adicionais. Percebi que, para essa faixa etária, trabalhar gêneros expressivos é mais efetivo quando se parte de elementos visuais, memórias e experiências dos próprios alunos.

Ao final, muitos pediram para repetir a brincadeira do início, o que me levou a refletir sobre o valor dos momentos lúdicos e afetivos na aprendizagem. Ficou em mim a certeza de que uma aula não termina quando toca o sinal, assim como não começa apenas ao entrar na sala — a aula não obedece às barreiras. Com mais experiência, sei que saberei identificar o que pode ser adaptado e como explorar o que realmente mobiliza os alunos.

Em retrospectiva, percebo que talvez o uso direto das imagens do sol vermelho, seguido de uma conversa livre sobre o que os alunos viram ou sentiram, teria sido mais produtivo. O gênero fábula ou mesmo uma narrativa de memória poderiam ter oferecido maior liberdade criativa. Enquanto fazíamos as dobraduras dos fanzines, alguns alunos já percebiam que estávamos confeccionando um pequeno “livrinho”. Quando compreenderam que o fanzine nascia do desejo de liberdade e expressão, pediram para produzir com temas livres. Mais uma vez, neguei, preso ao cumprimento do planejamento.

Nos registros reflexivos, destaco esses dois gestos que marcaram a experiência: o pedido dos alunos para repetir a brincadeira e a solicitação de liberdade temática para escrever. Ambos revelam o desejo por participação e autoria, mostrando que a aprendizagem se dá também na alegria, na ludicidade e no improviso. Essa constatação dialoga com Freire (2024), para quem “a curiosidade é a pedra fundamental do ato educativo” (p. 84). A docência, assim, se apresentou menos como domínio de técnicas e mais como construção de sentido na relação com o outro.





As produções textuais foram, em grande parte, superficiais ou inacabadas, indicando dificuldade em articular conteúdos interdisciplinares de forma autônoma. Os desenhos, no entanto, se mostraram consistentes, demonstrando que a expressão visual mobilizou melhor interesse e criatividade. Conforme Freire (2024), ensinar é também lidar com o inacabamento: a aprendizagem não é linear e exige escuta, improviso e ajuste constante. A experiência mostrou que mesmo propostas cuidadosamente planejadas podem não gerar resultados esperados, mas oferecem valiosas reflexões sobre o processo pedagógico e a prática docente.

Esse resultado indica que a interdisciplinaridade não se manifesta automaticamente; depende da maturidade dos alunos, do suporte do professor e da adaptação das atividades à faixa etária. O fracasso parcial, portanto, foi aproveitado como oportunidade de aprendizagem: evidenciou a necessidade de estímulos graduais e de planejamento flexível, mostrando que integrar conteúdos de forma significativa exige tempo, experiência e abertura para o inesperado.

Ao mesmo tempo, percebi que a interdisciplinaridade não pode ser isolada ou recortada para análise: ela se manifesta no conjunto da aula, na complexidade das interações, nas dúvidas surgidas e nas trocas entre alunos e professores. Está presente no todo, na relação com o inesperado e nos esforços coletivos, lembrando que soluções fragmentadas não dão conta dos problemas complexos do mundo. É justamente por essa razão que sua presença é essencial: permite enfrentar a realidade de forma mais ampla, ética e compartilhada.

Outro aspecto marcante dessa vivência foi o caráter documental do planejamento. Como observam Masschelein e Simons (2018, p. 32), “os professores não trabalham para o ritmo do mundo produtivo”; isso evidencia que a burocratização, embora necessária para medir a qualidade do ensino e incentivar que a prática pedagógica se torne reflexiva, consumiu parte do tempo que poderia ser dedicado à criação livre. Além disso, limita a noção de liberdade que deveria permear a aula, transformando um momento de invenção pedagógica em mera formalização de tarefas.

Essa sensação encontra eco em Freire (2024), quando o autor trata da “burocratização da mente” e observa que “a liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (p. 111). A partir dessa constatação, percebi que o sistema de ensino, ao exigir modelos de planejamento prontos e rígidos, limita a reflexão sobre práticas já





realizadas e restringe a criatividade. Quando a reflexão é incorporada ao planejamento de forma autônoma, essa atividade deixa de ser mera formalidade institucional e se transforma em um exercício ético e criativo de autoria docente.

No conjunto das atividades desenvolvidas, percebo que os maiores aprendizados decorreram dos desafios. A imprevisibilidade das situações, as exigências documentais e o trabalho coletivo com bolsistas de diferentes áreas trouxeram tensões, mas também favoreceram uma aprendizagem ética e cooperativa. O exercício de registrar, refletir e replanejar continuamente foi essencial para compreender o ensino como processo em constante transformação — um processo que, como afirma Larrosa (2021), é artesanal e demanda tempo, atenção e cuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar esta experiência permite reconhecer que a interdisciplinaridade se concretiza quando deixa de ser apenas uma exigência institucional e passa a ser vivida como atitude de abertura, diálogo e criação. O PIBID revelou-se, nesse sentido, mais do que um campo de estágio: tornou-se um espaço de formação docente em que teoria e prática se entrelaçam no cotidiano escolar. A prática com notícias e fanzines mostrou-se fértil para explorar diferentes dimensões da linguagem e favorecer aprendizagens significativas, evidenciando que o valor da aula não reside apenas na execução técnica, mas no que ela mobiliza — a curiosidade, a escuta e a construção compartilhada de sentidos.

A tensão entre burocracia e criatividade destacou a importância de repensar o planejamento pedagógico como um exercício de autoria. A escrita de textos reflexivos se mostrou um instrumento essencial nesse processo: escrever sobre as práticas e leituras foi um modo de “pensar com as mãos”, permitindo ressignificar experiências e consolidar aprendizagens. Esse exercício também contribuiu para desenvolver um olhar mais sensível sobre o processo pedagógico, no qual a docência se constrói no entrelaçamento entre o fazer e o pensar, entre o vivido e o refletido.

Outro aspecto marcante foi o diálogo com professores experientes, cuja escuta e relatos de trajetória ajudaram a compreender os desafios e as potências da profissão. A convivência entre diferentes modos de fazer e de pensar a escola evidenciou que a formação





inicial se fortalece na troca entre gerações, quando o aprendizado ultrapassa o domínio técnico e se transforma em experiência compartilhada. Nesse sentido, os autores que fundamentam este trabalho — Fazenda, Morin, Freire, Larrosa, Masschelein e Simons — reforçam que ensinar é um processo ético, estético e afetivo, sempre em construção.

Repensar a noção de aula foi talvez o maior ganho formativo desta experiência. Afinal, quando começa uma aula? O que marca seu fim? Com o tempo, percebi que a aula não se limita às barreiras do relógio ou do sinal, prolonga-se nas conversas, nas lembranças e nos gestos de curiosidade dos alunos. A docência se apresenta, assim, como um processo artesanal e inacabado, sustentado pelo diálogo, pela escuta e pela abertura à criação. Revisitar esse percurso permitiu compreender que a formação docente ocorre no entremeio entre o planejado e o vivido, entre o individual e o coletivo. E é justamente nesse espaço de incerteza que se produzem os sentidos do ensinar e do aprender.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 out. 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

