

## BRINCAR É COISA SÉRIA: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Charliana Ferreira Lima<sup>1</sup>

Samira Helena Delfino<sup>2</sup>

Maria das Dores Nascimento<sup>3</sup>

Cléia Demétrio Pereira (Orientadora)<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência pedagógica vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta centrou-se na promoção do brincar, da ludicidade e das múltiplas linguagens, reconhecendo a criança como sujeito protagonista, ativa na construção e na produção de cultura. O referencial teórico-metodológico fundamentou-se na pesquisa-ação (Thiollent, 1986), na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e nas contribuições de Cecília Meireles e Vygotsky, priorizando práticas pedagógicas significativas, integradoras e sensíveis às expressões infantis. Destacam-se três atividades realizadas: a cantiga “No meio da floresta”, para desenvolver coordenação motora, ritmo e imaginação; a parlenda “Carrinho de picolé”, para estimular oralidade, consciência fonológica e noções matemáticas; e a contação da história “José e Mané”, para favorecer expressão oral, gestos simbólicos e criatividade. Os resultados evidenciaram alto engajamento das crianças, participação ativa e integração entre linguagem oral, movimento, artes e raciocínio lógico, articulando os campos de experiência com os direitos de aprendizagens. Consequentemente, constatamos que ao articular experiências anteriores das crianças com situações lúdicas estimulam o pensamento lógico, crítico e criativo, fundamental para o processo de alfabetização. Entre os desafios, destacaram-se a gestão do tempo e a adaptação das propostas aos diferentes ritmos do grupo, superados por mediações diversificadas e planejamento flexível. A avaliação foi contínua e observacional, valorizando interações, produções e expressões das crianças. A experiência reforçou que o brincar e a ludicidade, quando intencionalmente planejados, constituem-se como eixos estruturantes da aprendizagem e favorecem o desenvolvimento integral da criança mesmo em fase de escolarização. Conclui-se que a participação no PIBID tem se configurado em uma vivência formativa muito significativa, paralelamente ao estágio curricular supervisionado, que juntos contribuem para o fortalecimento da identidade docente e reafirmando os anos iniciais do ensino fundamental como espaço de encantamento, criatividade e transformação.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental, Pibid, Ludicidade, Múltiplas linguagens, Brincar.

<sup>1</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [shay96lima@gmail.com](mailto:shay96lima@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [sahelenadel@hotmail.com](mailto:sahelenadel@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [marianascimento\\_77@hotmail.com](mailto:marianascimento_77@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho Uminho - UM, [cleia.pereira@udesc.br](mailto:cleia.pereira@udesc.br)





## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência pedagógica, vivenciada por acadêmicas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um cenário educacional contemporâneo que busca por abordagens que transcendam a mera transmissão de conteúdo, valorizando o desenvolvimento integral da criança, o PIBID emerge como uma possibilidade fundamental para a formação docente, conectando a teoria à prática real. A identidade docente, conforme Nóvoa (1992) e André et al. (2016) ressaltam, é um processo dinâmico construído na reflexão sobre a prática, e o contato precoce com o ambiente escolar é vital para essa consolidação.

A experiência foi desenvolvida na Educação Infantil, especificamente na turma do Pré II do Centro de Educação Infantil (CEI) Cristina Ávila Wendhausen, localizada em Tubarão, Santa Catarina. Este grupo, composto por dezesseis crianças de 5 a 6 anos, encontrava-se em um período importante de transição e preparação para a alfabetização. A comunidade escolar, rica em traços de cultura rural e práticas tradicionais, embora também sob influência de demandas urbanas, apresentava a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorizasse as múltiplas formas de expressão infantil, elementos muitas vezes subutilizados em ambientes que tendem a modelos mais formalizados.

Diante desse panorama, a proposta centrou-se na promoção do brincar, da ludicidade e das múltiplas linguagens, reconhecendo a criança como sujeito protagonista, ativo na construção e na produção de cultura. Buscou-se resgatar o brincar como um direito fundamental e como um eixo estruturante e indissociável do processo de aprendizagem na infância, combatendo a “desrobotização” e a “desindustrialização” da educação. Este objetivo permite reconhecer que a educação infantil é um ato de resistência à padronização e à negação das subjetividades, como poeticamente sugerido por Cecília Meireles.

As contribuições teóricas-metodológicas foi guiada pela pesquisa-ação (Thiollent, 1986), que permitiu uma intervenção dinâmica e reflexiva por parte das pibidianas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) serviu de base para estabelecer os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência. As contribuições de Vygotsky (1998) subsidiaram a compreensão do desenvolvimento social e da linguagem como mediadores do conhecimento, enquanto a práxis libertadora de Freire (1996) orientou a reflexão crítica sobre a prática docente, fomentando a valorização dos saberes prévios das crianças.





Para alcançar os objetivos propostos, três atividades foram centrais: a cantiga “No meio da floresta”, que estimulou coordenação motora ampla, ritmo e imaginação; a parlenda “Carrinho de picolé”, que promoveu oralidade, consciência fonológica e noções matemáticas; e a contação da história “José e Mané”, que favoreceu expressão oral, gestos simbólicos e criatividade. Os resultados mostraram alto engajamento das crianças e integração significativa entre linguagem oral, movimento, artes e raciocínio lógico, articulando os Campos de Experiência aos direitos de aprendizagem. A conexão entre experiências prévias e propostas lúdicas impulsionou o pensamento lógico, crítico e criativo, fundamentais no processo de alfabetização. Desafios como gestão do tempo e ritmos distintos foram superados por mediações diversas e planejamento flexível, confirmando a pertinência da pesquisa-ação. A avaliação contínua reforçou que brincar com intencionalidade é eixo estruturante da aprendizagem. A experiência no PIBID fortaleceu a identidade docente das acadêmicas e reafirmou a Educação Infantil como espaço de criatividade e transformação.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento metodológico fundamentou-se na pesquisa-ação, conforme delineada por Thiollent (1986, p. 14), que a define como uma modalidade de pesquisa social realizada “[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. No campo educacional, essa abordagem permite que o professor se torne pesquisador de sua própria prática, articulando ação e reflexão em processos contínuos de transformação.

No contexto do PIBID, a pesquisa-ação permitiu que as pibidianas analisassem criticamente o cotidiano escolar, interviessem de forma intencional e reorganizassem práticas com base na reflexão coletiva. A intervenção constituiu-se como um processo dinâmico e não linear, caracterizado por proposição, experimentação, avaliação e replanejamento. Desafios como a gestão do tempo, a diversidade de ritmos infantis e a necessidade de ampliar espaços de expressão foram compreendidos como elementos de análise da reflexão-ação, em consonância com a compreensão freiriana de práxis como movimento dialético entre ação e reflexão (Freire, 1996).

Nessa perspectiva, as pibidianas atuaram como professoras-pesquisadoras, observando, problematizando e tomando decisões pedagógicas fundamentadas na realidade vivida pelas crianças. Essa postura possibilitou reconhecer singularidades, saberes prévios e





modos diversos de interação com o mundo, reafirmando o compromisso com uma educação democrática, dialógica e culturalmente sensível.

De acordo com Thiollent (1986), as principais características que estruturam a pesquisa-ação envolvem:

(a) Participação e cooperação: todos os sujeitos envolvidos, pibidianas, professoras supervisoras, crianças e equipe escolar, contribuíram ativamente para identificar problemas, construir estratégias e avaliar ações.

(b) Solução de problemas concretos: a intervenção buscou qualificar práticas relacionadas ao brincar, à oralidade e à valorização da cultura popular no CEI, respondendo a desafios específicos do cotidiano escolar.

(c) Articulação entre teoria e prática: as ações foram fundamentadas em referenciais teóricos da Educação Infantil, da BNCC e em autores como Freire e Thiollent, promovendo diálogo constante entre ação pedagógica e produção de conhecimento.

(d) Flexibilidade metodológica: o planejamento manteve-se aberto a ajustes, respeitando o caráter cíclico da pesquisa-ação e as necessidades emergentes das crianças.

(e) Processo reflexivo contínuo: a reflexão permeou todas as etapas, orientando replanejamentos e subsidiando interpretações sobre como as crianças respondiam às propostas pedagógicas.

A partir desses princípios, os procedimentos metodológicos seguiram as seguintes etapas:

#### 1ª Etapa: Leitura de Contexto e Diagnóstico

A primeira etapa consistiu na análise aprofundada do contexto do CEI Cristina Ávila Wendhausen. Identificou-se uma comunidade marcada por tradições rurais, mas também permeada por processos de urbanização. As crianças apresentavam rico repertório cultural, cantigas, parlendas, narrativas orais, brincadeiras populares, nem sempre integrados à rotina escolar.





Observou-se que a instituição privilegiava atividades dirigidas, reduzindo o tempo para o brincar livre e para práticas que valorizassem múltiplas linguagens infantis. A partir dessa leitura crítica, o projeto definiu dois eixos centrais: resgatar o brincar como direito e favorecer a “desrobotização” das práticas pedagógicas, estimulando criatividade, oralidade e expressões culturais, em consonância com os Campos de Experiência da BNCC (Brasil, 2017).

#### 2ª Etapa: Planejamento e Concepção da Intervenção

Com base no diagnóstico, o planejamento priorizou a valorização da cultura popular e das múltiplas linguagens da infância. Inspiradas na concepção poética de Cecília Meireles, as pibidianas buscaram resistir à padronização e preservar singularidades infantis.

As propostas articularam saberes acadêmicos, conhecimentos comunitários e repertórios culturais das crianças, incluindo narrativas, músicas, jogos simbólicos, experiências estéticas e brincadeiras tradicionais. Procurou-se criar um ambiente sensível às memórias, ritmos, afetos e expressões infantis, reconhecendo cada criança como sujeito cultural ativo.

#### 3ª Etapa: Execução das Atividades e Mediação Docente

A execução seguiu o planejamento, preservando a flexibilidade da pesquisa-ação. As pibidianas atuaram como mediadoras atentas às necessidades e interações das crianças, intervindo quando necessário para reorganizar estratégias ou ampliar a participação.

Esse processo consolidou a identidade da professora-pesquisadora, capaz de observar, agir, refletir e replanejar continuamente, produzindo conhecimento pedagógico situado e dialogado com a cultura local e com as experiências infantis.

#### 4ª Etapa: Avaliação Contínua e Observacional

A avaliação ocorreu de modo contínuo, integrada ao cotidiano das ações. Privilegiou-se a observação das interações, expressões espontâneas, produções infantis, níveis de engajamento e vínculos estabelecidos. Evitaram-se instrumentos formais, priorizando registros em anotações que permitissem compreender como as crianças aprendiam, se expressavam e se envolviam.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica demanda uma fundamentação teórica que sustente a construção da identidade docente e oriente a atuação no contexto escolar. Essa identidade, constitui-se como um processo dinâmico, socialmente construído e influenciado pelas experiências







formativas e pelas vivências profissionais (Nóvoa, 1992). Nesse cenário, o PIBID assume papel relevante ao oferecer às licenciandas um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, além de possibilitar uma aproximação inicial com a realidade escolar e fortalecendo a compreensão do trabalho docente.

Segundo André et al. (2016), o PIBID pode ser caracterizado como um ambiente fundamental para a experimentação pedagógica e a constituição da identidade docente, ao favorecer práticas reflexivas e contextualizadas. A imersão das pibidianas no cotidiano escolar, acompanhadas por professores experientes, possibilita o desenvolvimento de competências profissionais, o fortalecimento da autoconfiança e a consolidação de um sentimento de pertencimento à profissão (Garcia, 1999; Tardif, 2014). Essa vivência contribui, ainda, para a permanência na carreira docente e para a formação de profissionais mais engajados e preparados para os desafios da educação básica (Imbernón, 2010; 2011). Ao aproximar teoria e prática, o programa reduz a distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, conforme enfatizado por Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2012), e promove uma prática reflexiva alinhada ao pensamento de Schön (2000).

No campo pedagógico, o trabalho das pibidianas foi orientado por documentos e teorias que fundamentam a educação infantil. A BNCC (Brasil, 2017) guiou o planejamento das ações, assegurando que os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e os cinco Campos de Experiência fossem contemplados. As propostas desenvolvidas valorizaram o brincar, a oralidade e a expressão criativa, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Com base em Vygotsky (1998), as interações sociais e da linguagem foram elementos importantes para refletir a medição no processo de desenvolvimento da criança. Rosa e Goi (2024) reforçam essa compreensão, ao sublinhar que a aprendizagem se constitui na relação com o outro e no compartilhamento de significados culturais. A atuação das pibidianas, ao valorizar a linguagem oral, a contação de histórias e as brincadeiras coletivas, alinhou-se perfeitamente a essa perspectiva. Atividades como “José e Mané” reforçaram a ideia de que a linguagem oral, aliada à ludicidade, é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento na primeira infância, promovendo imaginação, criatividade e expressão simbólica. O engajamento das crianças nas atividades, a exemplo da parlenda “Carrinho de picolé” que estimulava a consciência fonológica, evidencia a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1998), onde a aprendizagem se processa com a mediação de pares ou adultos mais experientes.





Contribui dizer que a participação das acadêmicas do curso de Pedagogia no PIBID encontra base teórica na constituição da identidade docente a partir do conceito de *práxis* em Paulo Freire (1996), entendido como movimento dialético entre ação e reflexão. A prática docente, nesse sentido, constitui-se como processo investigativo, que envolve observar, escutar, registrar e planejar a partir dos saberes e experiências das crianças e a mediação constante dos professores nesse processo educativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizada no CEI Cristina Ávila Wendhausen com a turma do Pré II (dezesseis crianças de 5 a 6 anos), sob a orientação da professora regente Gisele Beatriz Grace Inácio Sá, culminou em resultados e reflexões significativas. As três atividades desenvolvidas pelas pibidianas, profundamente alinhadas aos princípios da Educação Infantil da BNCC (2017) e aos referenciais teóricos explorados, demonstraram o potencial do brincar, da ludicidade e das múltiplas linguagens na promoção do desenvolvimento integral.

A primeira proposta, centrou-se na cantiga popular “No meio da floresta”, com o objetivo de promover coordenação motora ampla, expressão corporal, ritmo e imaginação. O ambiente, cuidadosamente planejado pela pibidiana, incluiu músicas suaves para acolhimento e organização em roda, visando favorecer a escuta, socialização e vínculo emocional, aspectos essenciais na Educação Infantil. Essa preparação, alinhada à sensibilidade de Cecília Meireles, propiciou um clima de livre expressão. O momento com a cantiga gerou participação ativa e entusiástica; as crianças utilizaram gestos que acompanhavam o som (“TUI TU”), demonstrando assimilação imediata do ritmo e da proposta.

A alegria e o envolvimento confirmaram a ludicidade como instrumento potente para a aprendizagem e exploração do campo “corpo, gestos e movimentos” da BNCC. Uma roda de conversa subsequente sobre os animais da floresta revelou a riqueza dos saberes infantis, com menções a onça, tucano, macaco e cobra, sublinhando a importância da escuta ativa (Freire, 1996) e valorizando o repertório cultural infantil. A sequência da atividade, com desenho e pintura dos animais, fortaleceu a motricidade fina, organização espacial e expressão criativa, conectando “traços, sons, cores e formas” à imaginação estimulada pela cantiga. Desafios surgiram nesta experiência no PIBID, como o nervosismo inicial da pibidiana (rapidamente dissipado pela interação) e a gestão do tempo, que exigiu reorganização do cronograma. Isso





reforçou a compreensão de que o planejamento na Educação Infantil deve ser flexível e sensível aos ritmos do grupo, como preconiza a pesquisa-ação (Thiollent, 1986).

A segunda atividade, focou no desenvolvimento da oralidade, consciência fonológica e noções matemáticas, utilizando a parlenda “Carrinho de picolé”. A proposta foi estruturada por meio de uma roda de conversa inicial, onde as crianças compartilharam sabores de picolé conhecidos, associando imagens e palavras para ativar conhecimentos prévios e estimular “escuta, fala, pensamento e imaginação”. A recitação da parlenda, com marcação rítmica de palmas, favoreceu a percepção sonora das palavras, aspecto essencial para a consciência fonológica. Essa atividade ampliou a linguagem oral, assim como também aprimorou a escuta ativa e a organização do pensamento, habilidades cruciais para a alfabetização. O ponto alto foi um jogo de tabuleiro confeccionado no chão (TNT e folhas coloridas), onde as crianças avançavam conforme a separação silábica do nome do picolé escolhido (ex: “MO-RAN-GO” = três casas). Essa dinâmica integrou movimento, contagem, oralidade, pensamento lógico e interação, mobilizando simultaneamente os Campos de Experiência “corpo, gestos e movimentos e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017).

O engajamento foi extremamente satisfatório; as crianças participaram com notável entusiasmo, demonstrando compreensão da proposta, aguardando suas vezes e auxiliando os colegas. Após o jogo, receberam figuras de picolés para pintar, expressando suas preferências, o que reforçou a criatividade e a motricidade fina. Isso demonstrou que, ao articular experiências anteriores das crianças com situações lúdicas, o pensamento lógico, crítico e criativo é estimulado, sendo fundamental para o processo de alfabetização. Em termos de condução, a pibidiana sentiu-se mais segura devido à organização antecipada, mas o desafio foi atender aos diferentes ritmos de compreensão das crianças. Isso exigiu mediações variadas, como repetir instruções de diferentes formas e reforçar com exemplos concretos, o que reforça a importância de um planejamento flexível, característica essencial da intervenção reflexiva proposta pela pesquisa-ação. A avaliação contínua evidenciou que a aprendizagem na Educação Infantil ocorre de forma integrada, por meio do brincar, da mediação e da escuta atenta, corroborando a perspectiva vygotskiana.

A terceira atividade centrou-se na contação da história “José e Mané”. Esta escolha se baseou na compreensão de que a linguagem oral, aliada à ludicidade, constitui uma das principais ferramentas de desenvolvimento na primeira infância, como enfatiza Vygotsky (1998). O objetivo era articular oralidade, gestos simbólicos e imaginação, promovendo a expressão e a construção de significados. A organização em roda manteve-se para favorecer a







interação e a proximidade. As crianças foram convidadas a utilizar os polegares como personagens da história, realizando gestos que representavam as ações dos protagonistas (abrir portas, subir montanhas). A participação foi espontânea e extremamente ativa; desde os primeiros momentos, reproduziram sons, imitaram movimentos e até criaram variações para a história, confirmando que a contação é uma estratégia pedagógica poderosa para o desenvolvimento de “escuta, fala, pensamento e imaginação e corpo, gestos e movimentos”.

A capacidade de criar variações na narrativa destacou o protagonismo da criança na produção de cultura. Na sequência, foi proposto que desenhassem a parte favorita da história, atividade que mobilizou memória, imaginação e expressão gráfica, integrando o campo “traços, sons, cores e formas”. Em seguida, cada criança criou, com massinha de modelar, os personagens da narrativa, favorecendo coordenação motora fina e concentração. A fala espontânea de uma criança, “Você já pode ser professora” foi, além de emocionante, um indicativo do vínculo construído ao tocar o imaginário infantil. O maior desafio inicial nesta atividade foi o receio das pibidianas sobre a manutenção da atenção do grupo, dissipado rapidamente pelo envolvimento pleno. A proposta transcorreu alinhada ao planejamento, confirmando que atividades que valorizam a oralidade, a imaginação e a ludicidade são profundamente significativas e engajadoras no contexto educativo. A avaliação, por observação contínua de interações, expressões e produções, validou a eficácia da abordagem.

As três experiências vivenciadas reafirmam que o contexto da Educação Infantil é um território de descobertas e desenvolvimento integral. A prática docente, pautada na escuta atenta, no afeto, na ludicidade e na mediação intencional, mostrou-se profundamente transformadora. A articulação dos Campos de Experiência da BNCC (Brasil, 2017) foi intrínseca a todas as propostas. Os resultados evidenciaram alto engajamento das crianças, participação ativa e uma integração natural entre linguagem oral, movimento, artes e raciocínio lógico. A capacidade de articular as experiências anteriores das crianças com situações lúdicas estimulou o pensamento lógico, crítico e criativo, habilidades cruciais para o processo de alfabetização.

Os desafios, como gestão do tempo e adaptação aos diferentes ritmos do grupo, foram sendo superados por mediações diversificadas e um planejamento flexível, validando a abordagem da pesquisa-ação e a importância da reflexividade docente. A avaliação contínua e observacional permitiu um acompanhamento fidedigno do desenvolvimento infantil. A experiência no PIBID, em seu todo, reforçou que o brincar e a ludicidade, quando intencionalmente planejados e com propósitos pedagógicos claros, constituem-se como eixos





estruturantes da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e consolidando a formação e identidade docente das futuras pedagogas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID constituiu um momento formativo decisivo para as acadêmicas bolsistas, oferecendo uma imersão prática qualificada no CEI Cristina Ávila Wendhausen. Essa experiência permitiu vivenciar de forma concreta o planejamento e a execução de propostas educativas alinhadas aos princípios da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao brincar, à linguagem oral, à expressão corporal e à imaginação. Tais dimensões, reconhecidas pela BNCC (2017) e por autores como Vygotsky (1998) e Freire (1996), mostraram-se fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças.

As atividades desenvolvidas evidenciaram a relevância do planejamento intencional, pensado a partir dos saberes e das experiências das crianças e articulado a referenciais teóricos que orientam práticas pedagógicas de qualidade. A ludicidade emergiu como eixo estruturante, favoreceu o engajamento, a criatividade e a participação ativa nos diferentes Campos de Experiência. Ao longo do processo, desafios como a gestão do tempo e a adaptação das propostas ao ritmo do grupo foram enfrentados pelas pibidianas, consolidando uma postura docente mais sensível, reflexiva e consciente de suas escolhas pedagógicas.

Um aspecto de grande relevância foi o papel desempenhado pela professora regente, que supervisionou todo o processo. Seu acompanhamento próximo, marcado por feedbacks construtivos ao final de cada aula, contribuiu significativamente para o aprimoramento das práticas das estagiárias. Ao reconhecer pontos fortes, como a organização do ambiente, a clareza dos objetivos e a condução afetiva das atividades, e indicar aspectos a serem melhorados, a professora mediou um processo formativo pautado no diálogo e na reflexão crítica, fortalecendo a autonomia e a segurança das acadêmicas.

A avaliação contínua das atividades, fundamentada na observação do envolvimento e das produções das crianças, confirmou a efetividade das propostas e a coerência entre planejamento e prática. Para além dos aprendizados pedagógicos, o PIBID mostrou-se uma experiência transformadora na construção da identidade docente, convertendo inseguranças iniciais em confiança e ampliando a compreensão sobre o papel social e educativo da escola de Educação Infantil. Conclui-se, portanto, que o PIBID é uma oportunidade formativa essencial, pois oferece um espaço potente de experimentação, reflexão e desenvolvimento





profissional, reforçando a importância da Educação Infantil como campo de infinitas possibilidades e aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *et al.* **Formar professores na escola: Experiências do PIBID.** Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, p. 493-512, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 out. 2025.

CECÍLIA MEIRELES: biografia, obras, poemas, frases. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/cecilia-meireles.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

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

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: Octaedro, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formar professores: rumo a uma mudança da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA, A. P. M. da; GOI, M. E. J.. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 26 set. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 15 out. 2025.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



