



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
CURSO DE PEDAGOGIA



**A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA  
PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA**

HUMAITÁ-AMAZONAS

2026

LARISSA ALMEIDA MACIEL

**A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA  
PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliane Regina  
Martins Batista

Humaitá-Am

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- M152i      Maciel, Larissa Almeida  
A iniciação à docência no PIBID e Residência Pedagógica na perspectiva dos licenciandos de Pedagogia / Larissa Almeida Maciel. - 2026.  
60 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Eliane Regina Martins Batista.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá, Curso de Pedagogia, Humaitá (AM), 2026.
1. Formação de professores. 2. Identidade docente. 3. Programas de formação. 4. Profissão. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá. Curso de Pedagogia. III. Título
-

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado com palavras de incentivo, gestos de cuidado e paciência nos momentos em que o cansaço parecia maior que a vontade de continuar.

Aos meus professores, cuja dedicação e compromisso com a formação acadêmica ampliaram meu olhar e fortaleceram minha trajetória.

“Chegar até aqui foi fruto de muitas mãos, muitos afetos e a decisão diária de não desistir. (Autor desconhecido)”

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, pela força, pela saúde e pela serenidade concedidas ao longo de toda esta caminhada.

À minha família, minha base e meu porto seguro, deixo minha profunda gratidão pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos em que precisei me dedicar integralmente aos estudos. Cada gesto de carinho foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Ao meu querido companheiro, **Miguel Terra**, agradeço imensamente por todo apoio desde que entrou na minha vida. Sua presença, compreensão e incentivo constante tornaram este percurso mais leve e significativo. Obrigada por acreditar em mim e caminhar ao meu lado em cada etapa.

Estendo meus agradecimentos à **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)** e ao **Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA)** pela oportunidade de formação e pelo espaço acadêmico que ampliou minha visão de mundo e fortaleceu meu compromisso com a educação.

Ao corpo docente do Instituto, que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, agradeço pela dedicação e pelo comprometimento. Em especial, à minha orientadora, pelas orientações, pela paciência e pelo cuidado intelectual que foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas e amigos que estiveram presentes nessa jornada, compartilhando desafios, trocas, aprendizados e momentos de leveza, deixo minha sincera gratidão. A caminhada se tornou mais significativa graças à presença de vocês.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como desenvolveram-se as experiências formativas dos estudantes bolsistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Humaitá-Amazonas. A pesquisa, de natureza documental, analisou seis relatórios produzidos entre 2022 e 2024, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica (RP) do Curso de Pedagogia do IEEA/UFAM. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, permitindo identificar percepções formativas, práticas pedagógicas e desafios vivenciados pelos licenciandos, bem como, as contribuições dos programas para sua formação inicial docente. A análise dos relatórios do PIBID e da Residência Pedagógica mostrou que os bolsistas desenvolveram ações que fortaleceram tanto sua formação docente, quanto a aprendizagem dos estudantes das escolas-campo. Na RP, atividades como rodas de leitura, produção textual, jogos silábicos e experimentos científicos articulavam teoria e prática, estimulando oralidade, escrita, criatividade e pensamento investigativo. No PIBID, destacaram-se o apoio individualizado, práticas de alfabetização, interpretação textual e criação de espaços de leitura, que promoveram avanços significativos na leitura e escrita dos alunos. As experiências nos dois programas possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais, autonomia e reflexão crítica, contribuindo para a construção da identidade docente e para uma inserção qualificada na prática pedagógica.

Portanto, os resultados evidenciam que metodologias ativas, práticas lúdicas e abordagens interdisciplinares potencializam a aprendizagem e fortalecem o vínculo entre universidade e escola pública.

**Palavras-Chave:** Formação de professores. Identidade docente. Programas de formação. Profissão.

## **ABSTRACT**

This research aimed to analyze how the formative experiences of scholarship students who worked in the early years of elementary school in schools in the municipality of Humaitá, Amazonas, developed. The research, of a documentary nature, analyzed six reports produced between 2022 and 2024 within the scope of the PIBID and the Pedagogical Residency of the Pedagogy Course at IEEA/UFAM. The data were examined through content analysis, allowing the identification of formative perceptions, pedagogical practices, and challenges experienced by the undergraduate students, as well as the contributions of the programs to their teacher training. The analysis of the PIBID and Pedagogical Residency reports showed that the scholarship recipients developed actions that strengthened both their teacher training and the learning of students in the field schools. In the Pedagogical Residency, activities such as reading circles, text production, syllabic games, and scientific experiments articulated theory and practice, stimulating orality, writing, creativity, and investigative thinking. In the PIBID program, individualized support, literacy practices, text interpretation, and the creation of reading spaces stood out, promoting significant advances in students' reading and writing skills. The experiences in both programs developed professional competencies, autonomy, and critical reflection, contributing to the construction of teacher identity and a qualified insertion into pedagogical practice. Therefore, the results show that active methodologies, playful practices, and interdisciplinary approaches enhance learning and strengthen the link between university and public school.

**Keywords:** Teacher training. Teacher identity. Training programs. Profession.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO	12
2.2	Conhecendo a Residência Pedagógica e o PIBID	13
2.2.1	RP	13
2.2.2	PIBID	14
3.	METODOLOGIA: PESQUISA DOCUMENTAL	17
4.	O QUE DIZEM OS BOLSISTAS DE PEDAGOGIA	19
4.1	Caracterizando as escolas-campo	19
4.2	Atividades desenvolvidos pelos Bolsistas nas Escolas	23
4.2. 1	RP	23
4.2.2	PIBID	24
4.3	Projetos desenvolvidos pelos Bolsistas nas Escolas	26
4.4	Experiências Formativas de Iniciação à Docência PIBID	28
4.5	Experiências Formativas de Iniciação à Docência RP	32
4.6	Docência e Projetos	34
4.3.1	Atividades de Regência	37
3.3.2	Projetos	42
3.3.2.1	Escola A: Rodas de leitura e produção de texto	42
3.3.2.2	Escola B: Exercício da leitura e interpretação textual	43
3.3.2.3	Escola C: Criação do Cantinho da Leitura	45
3.3.2.4	Escola D: Conto Cinderela	47
3.3.2.5	Escola E: Projeto de leitura	49
3.3.2.6	Escola F: Projetos Interdisciplinares	50
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	57

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP), ambos vinculados à Política Nacional de Formação de Professores e instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esses programas têm como objetivo fortalecer a formação docente por meio da inserção qualificada dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas de educação básica, promovendo experiências formativas significativas.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como foco o desenvolvimento e a análise dessas experiências formativas, a partir da vivência no curso de Licenciatura em Pedagogia. O interesse por essa temática foi sendo construído ao longo da minha trajetória acadêmica, marcada por mudanças e redirecionamentos. Inicialmente, ingressei no curso de Licenciatura em Biologia e Química, onde permaneci por alguns anos, mas não consegui estabelecer uma identificação com essa área. Essa experiência me levou a buscar um novo caminho, optando por prestar vestibular novamente para o curso de Pedagogia.

Ao ingressar na Pedagogia, fui me reconhecendo nas possibilidades de atuação docente e me envolvendo em diversas atividades acadêmicas e culturais. Participei de eventos científicos, seminários e, especialmente, do Programa PIBID (2022–2024), que me proporcionou os primeiros contatos com a prática pedagógica em escolas públicas no município de Humaitá. No entanto, naquele momento, essa experiência ainda não se configurava como objeto de pesquisa.

Foi durante minha participação no Programa de Iniciação Científica (2024-2025) que comecei a investigar com mais profundidade a temática da formação docente, com foco nas experiências vivenciadas pelos residentes do subprojeto de Pedagogia, núcleo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas-campo. A partir dessa vivência, surgiu a motivação para aprofundar os estudos sobre a iniciação à docência no contexto da Residência Pedagógica, reconhecendo esse espaço como privilegiado para a imersão e vivência da profissão docente.

Assim, este trabalho de iniciação buscou compreender como se desenvolvem as experiências formativas dos licenciandos no âmbito da Residência Pedagógica, analisando os desafios, as aprendizagens e as contribuições desse processo para a constituição da identidade profissional docente.

É importante destacar que vivenciar a docência desde a formação inicial possibilita aos estudantes das licenciaturas aproximação com situações reais e contextualizadas que potencializam a reflexão do contexto escolar e das problemáticas que envolvem as situações de aprender e ensinar. E, neste aspecto, reside a pertinência de programas de formação inicial a exemplo do PIBID e a RP.

Por este motivo, nosso foco investigativo neste TCC direcionou-se para estes dois programas de formação vinculados o curso de Pedagogia das edições de 2022-2024, com objetivo de analisar como desenvolveram-se as experiências formativas dos estudantes bolsistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Humaitá-Amazonas.

Ao olharmos para o contexto do curso de Pedagogia, observa-se que já houve pesquisas vinculadas a programas de formação, como foi o caso com o PIB<sup>1</sup>-H/014/2022 denominado “As vivências e desafios dos residentes do subprojeto de Pedagogia do Campus Vale do Rio Madeira”, em que Vieira e Batista (2023a, 2023b) analisaram como se desenvolveu o processo de formação inicial dos residentes do Subprojeto de Pedagogia do núcleo de Humaitá- Amazonas em tempos de pandemia da Covid-19. E, em 2024-2025, Maciel e Batista (2025), ampliaram essa pesquisa, com o PIB-H/0048/2024 “O que dizem os relatos de experiências sobre a iniciação à docência no subprojeto de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica?”

Diante do exposto, neste trabalho, buscamos analisar esse movimento formativo nestes programas de formação (RP e no PIBID), orientados por duas questões: como desenvolveu-se a inserção na docência nas escolas? Que projetos e ações foram desenvolvidos pelos bolsistas?

Essas questões indicaram a necessidade de conhecer esse processo de inserção nas escolas, vivência com os professores e estudantes dos Anos Iniciais, bem como, os projetos, ações e enfrentamentos, principalmente aos considerarmos que não é possível formar apenas no modelo da racionalidade técnica, que segundo Schön:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento [...]. (2000, p.19).

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Iniciação Científica.

Na formação inicial é pertinente a criação de espaços para que os futuros professores possam refletir sobre prática docente em situações reais, conforme orienta Schön (2000), ao considerar que no mundo da prática, os problemas não são apresentados ao profissional como pronto e acabados, mas devem ser concebidos a partir dos elementos das situações problemáticas.

Colaborando com esse apontamento, Tardif (2010) expõe a necessidade de os professores refletirem o seu fazer, pois produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Nesse contexto, tanto a RP como o PIBID possibilitam não apenas a inserção, mas a reflexão sobre os problemas que envolvem a educação, tornando os futuros professores profissionais reflexivos.

Os apontamentos de Schön e Tardif, também justificaram a pertinência e necessidade de investigar como foi desenvolvida as experiências formativas dos bolsistas nas escolas, sobretudo, por concordamos com Ghedin (2002) ao afirmar que há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e a prática.

Assim, nessa pesquisa buscamos analisar como desenvolveram-se as experiências formativas dos estudantes bolsistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Humaitá-Amazonas. E mais detalhadamente: 1. Identificar as escolas que foram selecionadas; 2. Descrever as atividades relacionadas ao contexto da sala de aula; 3. Verificar os projetos e ações desenvolvidos pelos bolsistas nas escolas.

Este TCC está, assim organizado: na – *Introdução* – apresentamos as motivações e objetivos a pesquisa; na segunda seção – *Reflexões sobre a Docência nos Programas de Iniciação* – abordamos a relevância e possibilidades dos programas; na terceira seção – *Metodologia: Pesquisa Documental* – destacamos os caminhos da pesquisa; na quarta seção – *O Que Dizem os Bolsistas de Pedagogia* – aprofundamos as análises dos relatórios. E por fim, nossas Considerações Finais.

## 2 REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO

Os profissionais que atuam na educação básica, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não são especialistas em áreas específicas do conhecimento, mas sim unidocentes. Esses educadores são formados em Pedagogia, curso que possui uma estrutura generalista e complexa, voltada para preparar o futuro professor para lidar com múltiplas dimensões do processo educativo, considerando que a formação do pedagogo envolve conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, alfabetização, gestão escolar, currículo, avaliação, entre outros aspectos fundamentais para a atuação docente.

É importante destacar que a definição da Pedagogia como uma licenciatura plena, com a docência como base formativa, não foi um consenso imediato. Ao longo da história, houve intensos debates e disputas teóricas e políticas para que a docência fosse reconhecida como eixo central da formação do pedagogo. Segundo Saviani (2009), essa luta esteve relacionada à valorização da prática pedagógica como campo de saber específico, e à necessidade de consolidar a identidade profissional do educador.

Nesse cenário, os programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, desempenham um papel fundamental na formação dos futuros professores. Esses programas representam espaços privilegiados de aproximação, vivência e reflexão sobre a prática docente, permitindo que os licenciandos tenham contato direto com a realidade escolar desde os primeiros momentos da graduação.

O PIBID, nas primeiras edições foi voltado para estudantes em fase inicial da licenciatura, promove a inserção dos licenciandos em escolas públicas, sob orientação de professores da educação básica e supervisão de docentes universitários. Essa experiência favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas, a compreensão dos desafios da profissão e o fortalecimento do compromisso com a educação pública (Brasil, 2020).

Já a Residência Pedagógica, destinada aos estudantes em fase final da formação, propunha uma imersão mais profunda e sistemática no cotidiano escolar. O residente participava de atividades de planejamento, regência e avaliação, atuando em parceria com professores experientes e com acompanhamento acadêmico. Essa vivência contribui para consolidar a identidade docente e para desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios da prática educativa (Libâneo, 2017).

Ambos os programas são especialmente relevantes para os pedagogos, cuja atuação

exige uma compreensão ampla e integrada dos processos de ensino e aprendizagem. Ao proporcionar experiências reais e contextualizadas, PIBID e Residência Pedagógica ajudam a superar a fragmentação entre teoria e prática, promovendo uma formação mais significativa e comprometida com a transformação social por meio da educação.

## 2.2 Conhecendo a Residência Pedagógica e o PIBID

A seguir, abordamos de forma breve estes programas de iniciação a docência que sob responsabilidade das instituições de ensino superior, dos cursos e professores vem enriquecendo a formação inicial.

### 2.2.1 RP

A formação de professores no Brasil tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surgiu como uma política pública voltada à formação inicial docente e ao fortalecimento das experiências práticas supervisionadas nos cursos de licenciatura (Capes, 2018).

O programa RP visava aproximar a universidade da escola básica, proporcionando aos licenciandos uma imersão mais consistente no ambiente escolar, de modo a desenvolver competências didáticas, reflexivas e investigativas. Segundo Silva et al. (2024), o programa se apresentava como um espaço privilegiado para que os futuros professores vivenciem situações reais de ensino, dialogando com professores experientes e refletindo sobre sua própria prática pedagógica. Essa vivência contribuiu para o amadurecimento profissional e para a construção de uma identidade docente crítica e comprometida com a educação pública.

De acordo com Vanzuita e Guérios (2024), tanto RP quanto o PIBID desempenham papéis complementares no processo de indução profissional docente, pois articulam teoria e prática, aproximando a formação acadêmica da realidade escolar. Os autores destacam que RP oferecia uma oportunidade singular de consolidar saberes construídos na universidade, favorecendo a transposição didática e a integração dos conteúdos pedagógicos com a prática cotidiana da sala de aula.

Na área de Pedagogia, RP mostrou-se essencial para o aprimoramento das práticas formativas. Estudos recentes apontam que o programa potencializava o desenvolvimento de

metodologias ativas, o trabalho interdisciplinar e o uso de tecnologias educacionais como recursos para a aprendizagem significativa (Santos et al., 2023). Além disso, a inserção dos residentes nas escolas contribuiu para a renovação das práticas docentes e para o fortalecimento da parceria entre instituições formadoras e redes de ensino (Moreira; Leite, 2024).

Outro aspecto importante destacado por Jesus; Yamaguchi (2024) é a adaptação do programa durante o período de ensino remoto, especialmente durante a pandemia de COVID-19. Mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento social, a RP manteve seu papel de promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, incentivando o uso de ferramentas digitais e metodologias inovadoras que favorecem o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

No campo da pedagógica, a RP configurou-se como um laboratório de experiências docentes, onde o licenciando aprendeu a planejar, executava e avaliava ações educativas contextualizadas. Segundo Silva et al, (2025), o programa colaborou de forma significativa para o aprimoramento das competências didáticas e pedagógicas, promovendo o diálogo entre o conhecimento teórico adquirido nas disciplinas e as demandas concretas da escola. Essa aproximação entre universidade e escola foi fundamental para consolidar uma formação crítica e reflexiva, comprometida com a transformação social e com a melhoria da qualidade da educação básica.

Em síntese, o Programa de Residência Pedagógica se constitui como um marco na formação inicial de professores, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo o vínculo entre universidades e escolas. Suas contribuições vão além da formação técnica, abrangendo aspectos éticos, humanos e sociais da docência, essenciais para a construção de uma educação pública de qualidade. Contudo, a RP foi extinta no segundo semestre de 2024, ficando o PIBID com as dinâmicas formativas da Residência, em que os estudantes podem fazer os estágios ao longo da sua formação.

### 2.2.2 PIBID

O PIBID foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio Capes, com o objetivo de fortalecer a formação inicial de professores e valorizar o magistério. Instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o programa busca aproximar os cursos de licenciatura da realidade das escolas públicas de educação básica, proporcionando aos licenciandos experiências concretas de ensino e aprendizagem (Brasil, 2007).

De acordo com a Capes (2018), o PIBID visa contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente, estimulando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e promovendo a integração entre teoria e prática. Essa articulação entre universidade e escola é considerada essencial para o desenvolvimento de competências profissionais e a consolidação de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Gatti e Barreto (2009) destacam que, historicamente, a formação de professores no Brasil enfrenta desafios relacionados à desarticulação entre a teoria acadêmica e a prática docente. O PIBID se apresenta, nesse sentido, como uma estratégia para superar essa fragmentação, ao inserir o licenciando no ambiente escolar desde os primeiros períodos do curso, favorecendo o aprendizado prático e a compreensão das realidades sociais e educacionais.

Quanto a essa questão, Tardif (2014), esclarece que os saberes docentes são construídos na interação entre teoria, prática e experiência. O programa, ao proporcionar vivências diretas na escola, contribui para que o futuro professor desenvolva competências pedagógicas e reflexivas, construindo seus próprios saberes profissionais e consolidando sua identidade docente.

Além disso, o PIBID cumpre um papel social relevante ao contribuir para a valorização do magistério e para a melhoria da educação básica, especialmente nas escolas públicas. A presença dos bolsistas nas escolas incentiva práticas inovadoras, promove a interdisciplinaridade e fortalece a relação entre universidade e comunidade escolar (Nóvoa, 2017).

Corroborando com o exposto, Pimenta e Lima (2018) destacam que programas como o PIBID favorecem a construção de uma formação reflexiva, que leva o licenciando a compreender o contexto escolar não apenas como espaço de atuação, mas também de investigação e transformação. Essa formação crítica é fundamental para o exercício autônomo e responsável da docência.

Estudos recentes apontam que o PIBID tem impacto positivo na permanência e engajamento dos estudantes nos cursos de licenciatura, além de reforçar a escolha pela carreira docente (Mendes; Oliveira; Souza, 2021). Dessa forma, o programa se consolida como uma política pública essencial para o fortalecimento da educação brasileira, articulando ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de professores.

No âmbito da Pedagogia, o PIBID tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, espaços nos quais a prática pedagógica exige sensibilidade, criatividade e

compromisso social. O programa permite ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar e compreender as especificidades da prática docente em diferentes contextos educativos.

Segundo Libâneo (2015), a formação do pedagogo deve articular conhecimentos teóricos, didáticos e práticos, de modo a preparar o futuro professor para lidar com a diversidade de situações que compõem o ambiente escolar. O PIBID, ao inserir o estudante no campo de atuação desde o início da graduação, possibilita o desenvolvimento de competências profissionais e de uma postura investigativa e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A experiência do PIBID na Pedagogia também contribui para a construção da identidade profissional docente, uma vez que promove a imersão do licenciando nas relações escolares, no planejamento pedagógico, na avaliação e na gestão do ensino (Nóvoa, 2017). Essa vivência prática estimula a compreensão crítica sobre o papel social do professor e fortalece a autonomia profissional.

Além disso, o programa incentiva a produção de materiais didáticos, a participação em projetos interdisciplinares e o diálogo entre universidade e escola, fortalecendo a integração entre formação acadêmica e realidade educativa (Capes, 2018). Nesse processo, o licenciando se reconhece como sujeito ativo na construção do conhecimento pedagógico, desenvolvendo competências relacionadas à observação, à intervenção e à reflexão sobre a prática docente (Pimenta; Lima, 2019).

Portanto, o PIBID se configura como um espaço formativo que articula saberes teóricos e práticos, fortalecendo o compromisso ético e social do futuro professor e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica. Essa formação experiencial e reflexiva torna-se essencial para a constituição de pedagogos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

### 3. METODOLOGIA: PESQUISA DOCUMENTAL

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa documental, uma vez que se fundamenta na análise de relatórios produzidos no âmbito do PIBID e da RP. Conforme destacado por Gil (2019), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, permitindo novas interpretações a partir de registros previamente elaborados.

Compuseram o corpus deste estudo seis relatórios acadêmicos, sendo três referentes ao PIBID e três vinculados ao RP, selecionados entre documentos produzidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. A escolha desses materiais teve como objetivo analisar como desenvolveram-se as experiências formativas dos estudantes bolsistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Humaitá-Amazonas.

A seleção dos documentos seguiu critérios de inclusão que contemplaram: relatórios produzidos entre os anos de 2022 e 2024; documentos especificamente ligados ao PIBID ou ao RP no curso de Pedagogia; arquivos disponibilizados em versão digital e que apresentassem descrição detalhada das atividades pedagógicas realizadas. Foram excluídos relatórios incompletos, documentos referentes a outros cursos de licenciatura, materiais sem identificação institucional e textos que não apresentassem narrativas ou reflexões sobre a prática docente.

Após a definição do corpus dessa pesquisa, procedeu-se à análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta de (Bardin 2016), que indica etapas bem definidas.

A análise desenvolveu-se em três etapas: a pré-análise, (a) leitura inicial e organização do material ; (b) exploração do conteúdo: foram isoladas unidades de sentido trechos que expressavam ideias completas sobre formação docente, práticas pedagógicas, experiências vivenciadas e, a partir delas, foram construídas categorias emergentes, isto é, agrupamentos temáticos que surgiram da própria leitura dos documentos, sem definição prévia. Entre essas categorias, destacaram-se aspectos relativos à formação do professor, aos modos de desenvolvimento das práticas pedagógicas e às formas de articulação entre teoria e prática presentes nos programas; (c) interpretação dos resultados, as categorias identificadas foram

analisadas, buscando evidenciar e interpretar especificidades de cada programa (PIBID e RP) e compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional e para a constituição da identidade profissional dos licenciandos.

Assim, a metodologia adotada possibilitou examinar de forma sistemática os relatos produzidos nos programas de iniciação à docência e identificar elementos centrais que configuram suas contribuições para o processo formativo na licenciatura em Pedagogia do IEEA/UFAM.

## 4 O QUE DIZEM OS BOLSISTAS DE PEDAGOGIA

Apresentamos a análise dos achados, os quais foram organizados em temas, em que descrevemos as atividades e projetos desenvolvidos pelos residentes nas escolas campo; e analisamos como desenvolveu-se as experiências formativas de iniciação a docência dos residentes.

### 4.1 Caracterizando as escolas-campo

As escolas-campo (definição dada pelo edital da RP) desempenham um papel essencial na formação inicial de professores, especialmente no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, são instituições da Educação Básica, previamente selecionadas, que se tornam espaços privilegiados para a realização das atividades práticas dos licenciandos, nesses ambientes, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, observando, planejando e desenvolvendo ações pedagógicas sob a orientação de docentes da universidade e com o acompanhamento de professores da própria escola, denominados preceptores.

A principal finalidade das escolas-campo é proporcionar aos residentes uma experiência concreta e significativa, que articule os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a prática pedagógica real, essa vivência contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, o aprofundamento da compreensão sobre os desafios da docência e a construção de uma postura crítica e reflexiva diante das demandas educacionais.

Além disso, as escolas-campo fortalecem a parceria entre instituições de ensino superior e redes públicas de ensino, promovendo a troca de saberes, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a valorização da formação docente. Por meio dessa colaboração, é possível contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica e para a formação de professores mais preparados, comprometidos e conscientes de seu papel social.

Deste modo foram selecionadas seis escolas-campo apresentada a seguir, sendo três para Residência Pedagógica e três para Iniciação à docência. A seguir apresentamos as

escolas desenvolvidas o programa de iniciação à docência sendo A, B e C, no programa de Residência Pedagógica estão intituladas escola D, E e F.

➤ **Escola A**

A escola está vinculada à rede pública municipal de ensino do município de Humaitá, no estado do Amazonas. Encontra-se em pleno funcionamento e está situada na zona urbana, atendendo exclusivamente ao Ensino Fundamental, especificamente aos anos iniciais, em regime de meio período sendo matutino e vespertino, a instituição possui regulamentação e autorização expedidas pelos órgãos competentes do sistema municipal de educação.

No âmbito pedagógico, além do ensino regular, a escola desenvolve atividades complementares que incluem apoio escolar em leitura e produção de texto, letramento e alfabetização, matemática e língua portuguesa, ampliando as oportunidades de aprendizagem e reforçando o processo formativo dos estudantes, a organização escolar ocorre por ciclos, seguindo diretrizes pedagógicas adotadas pela rede municipal, em relação à infraestrutura, a escola conta com biblioteca e laboratório de informática, oferecendo suporte didático e tecnológico para o desenvolvimento das atividades educacionais.

➤ **Escola B**

A integra a rede pública municipal de ensino de Humaitá, no estado do Amazonas, estando localizada na zona urbana e mantida sob responsabilidade direta da Secretaria Municipal de Educação, a instituição encontra-se em pleno funcionamento, devidamente regulamentada pelos órgãos responsáveis do sistema educacional, e desempenha papel central no atendimento a estudantes do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, em regime presencial e diurno. Seu endereço situa-se na Rua da Olaria, próximo à Igreja Nossa Senhora do Carmo, onde vem atuando como referência educacional para a comunidade local.

A escola dispõe de condições básicas de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contando com serviços essenciais como água, energia elétrica, esgotamento sanitário e coleta de resíduos, possui equipamentos tecnológicos disponíveis, incluindo computadores, acesso à internet e aparelhos de televisão, o que contribui para apoiar o processo de ensino,

No âmbito pedagógico, a Escola Municipal oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais) e possui atendimento educacional especializado (AEE), o que demonstra preocupação com a inclusão de estudantes que necessitam de suporte adicional, sua atuação cotidiana é orientada pelas diretrizes da rede municipal, buscando promover a formação

integral dos alunos e fortalecer suas aprendizagens por meio de práticas didáticas adequadas ao contexto sociocultural da comunidade.

Trata-se de uma instituição pública que cumpre função essencial no território urbano de Humaitá, garantindo acesso à educação básica e contribuindo para o desenvolvimento educacional das crianças atendidas, ainda que apresente desafios relacionados à ampliação de sua infraestrutura e à adequação plena às normas de acessibilidade.

➤ **Escola C**

A escola é uma instituição pública de ensino pertencente à rede municipal de Humaitá, localizada na zona urbana do município. Sua atuação concentra-se no atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando o acesso à escolarização básica para crianças da comunidade em seu entorno. A unidade encontra-se em pleno funcionamento e regulamentada pelos órgãos educacionais competentes, cumprindo todas as exigências legais para oferta de ensino.

A instituição desempenha papel significativo no contexto local, promovendo um ambiente escolar voltado ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais e à formação integral dos estudantes, sua infraestrutura contempla os serviços básicos necessários para o funcionamento cotidiano, e o trabalho pedagógico é orientado pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, buscando garantir a qualidade do ensino ofertado.

Deste modo a escola representa um espaço importante de socialização, construção de conhecimento e apoio às famílias da comunidade, contribuindo diretamente para o fortalecimento da educação pública no município de Humaitá.

➤ **Escola D**

Localizada no centro urbano de Humaitá, esta instituição pública de ensino atende crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em regime presencial e diurno. Mantida pela administração municipal, ela oferece um ambiente acolhedor e estruturado para o desenvolvimento integral dos alunos. A escola dispõe de salas de aula adequadas, biblioteca, pátio para atividades recreativas e recursos pedagógicos que favorecem o processo de aprendizagem.

Com uma equipe de profissionais comprometidos, a instituição promove uma educação voltada para a formação cidadã, o respeito às diferenças e o estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico. Os resultados educacionais refletem o esforço coletivo em garantir qualidade no ensino, mesmo diante dos desafios sociais da comunidade atendida. Situada em

área de fácil acesso, a escola representa um espaço essencial para o crescimento intelectual e social das crianças de Humaitá.

➤ **Escola E**

Esta é uma instituição pública de ensino atende alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, funcionando em período diurno e presencial. Mantida pela administração municipal, ela oferece uma estrutura acessível, com rampas, portas largas e salas adaptadas para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. O ambiente escolar conta com biblioteca equipada, salas climatizadas e pátio descoberto, proporcionando condições adequadas para o aprendizado e a convivência.

A escola também oferece alimentação escolar balanceada, contribuindo para o bem-estar dos alunos. Com uma equipe pedagógica comprometida, busca promover uma educação inclusiva e de qualidade, estimulando o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças. Os resultados educacionais refletem esse esforço, com desempenho positivo nos indicadores de avaliação externa. Situada em área urbana e com fácil acesso, a instituição representa um espaço fundamental para a formação cidadã e o fortalecimento da comunidade local.

➤ **Escola F**

A Escola é uma instituição pública de ensino vinculada à rede municipal de educação do município de Humaitá, no estado do Amazonas, a escola atende a comunidade local oferecendo ensino fundamental nos anos iniciais e finais, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu funcionamento é mantido pela administração municipal, e ela se destaca por seu compromisso com a formação cidadã, a inclusão educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A instituição dispõe de uma infraestrutura composta por biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes e ambientes pedagógicos adaptados para diferentes etapas de ensino, o que favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o acesso a recursos tecnológicos e atividades diversificadas contribui para a modernização das práticas educativas e para o fortalecimento das aprendizagens, especialmente em um contexto social e cultural marcado pela diversidade amazônica.

Além disso, a escola busca integrar a comunidade escolar por meio de projetos pedagógicos que valorizam a cultura local, incentivam a participação das famílias e fortalecem a identidade dos estudantes, seus profissionais atuam de forma comprometida com

o processo de ensino e aprendizagem, promovendo ações que estimulam o respeito, a responsabilidade e a convivência harmoniosa.

Com esse conjunto de práticas e estruturas, a Escola tem seu papel como espaço essencial para o desenvolvimento educacional e social da comunidade, contribuindo para ampliar oportunidades e consolidar uma educação pública de qualidade no município de Humaitá.

#### 4.2 Atividades desenvolvidos pelos Bolsistas nas Escolas

Neste tópico apresentamos as atividades realizadas pelos bolsistas do dois programas de iniciação à docência.

##### 4.2. 1 RP

As atividades realizadas pelos residentes englobaram observações, regências e projetos interdisciplinares, que buscaram articular teoria e prática em sala de aula e contribuir com o processo de ensino na escola campo. Entre as experiências relatadas, destacam-se as atividades desenvolvidas na RP (quadro 1).

Quadro 1: Atividades desenvolvidas com alunos.

<b>Relatórios analisados</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Foco pedagógico</b>
<b>RP<sup>1</sup></b>	-Leituras e elaboração de textos a partir da história dos Três Porquinhos: diferentes versões da história dos “Três Porquinhos”	-Criatividade e expressão escrita. -Trabalho em grupo e oralidade. -Reflexão sobre narrativas e pontos de vista.
<b>RP<sup>2</sup></b>	-Exercício de formar as palavras de acordo com as figuras postas na mesa; -Jogo da Velha Silábico; -Formar palavras utilizando letras; -Formar palavras com duas sílabas;	-Estímulo à associação entre imagem e palavra; - Exercício de segmentação silábica; raciocínio estratégico e criatividade. - Reforço da leitura por meio de manipulação concreta. - Consolidação da leitura silábica; identificação de estruturas básicas da língua.

<b>RP<sup>3</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade do feijão;</li> <li>- A experiência do vulcão;</li> <li>- Produção de texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a observação científica, a compreensão de processos naturais;</li> <li>-Integrar teoria e prática, despertando a curiosidade e o pensamento investigativo;</li> <li>-No sentido de que as crianças pudessem escrever e desenhar aquilo que observaram</li> </ul>
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: relatórios, 2024.

A análise das atividades desenvolvidas por bolsistas e residentes revela um conjunto de práticas pedagógicas que contribuem significativamente para a formação inicial de professores. As experiências vivenciadas em sala de aula permitiram aos participantes articular teoria e prática, desenvolver competências profissionais e refletir criticamente sobre os desafios da educação básica.

De acordo com Pimenta e Lima (2018), a identidade do professor é moldada a partir da sua experiência como profissional docente, porém é na sua formação que são desenvolvidas e consolidadas as intenções e opções que a formação poderá proporcionar. Nesse sentido, a Residência Pedagógica se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde o licenciando vivencia os desafios reais da sala de aula, reflete sobre sua prática e constrói, de forma crítica e contextualizada, os fundamentos de sua atuação profissional.

Ao participar ativamente do cotidiano escolar, o residente não apenas aplica os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, mas também desenvolve competências relacionais, éticas e metodológicas que são essenciais para o exercício da docência. Essa imersão contribui para que o futuro professor compreenda a complexidade do ambiente escolar, reconheça a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e elabore estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos alunos.

#### 4.2.2 PIBID

A análise dos relatos de experiência dos participantes do PB1, PB2 e PB3, revela um conjunto significativo de práticas pedagógicas que contribuiram para sua formação profissional. Os documentos demonstram como o PIBID promove o contato direto com a realidade escolar, permitindo aos licenciandos vivenciar os desafios e potencialidades da

docência desde os primeiros anos de sua trajetória acadêmica (quadro 2).

Quadro 2: Atividades desenvolvidas pelos bolsistas PIBID.

<b>Discente</b>	<b>Turma(s)</b>	<b>Atividades Desenvolvidas</b>
<b>PB<sup>1</sup></b>	2º e 3º anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de estudo sobre o regulamento do PIBID</li> <li>- Observação e apoio em sala</li> <li>- Atendimento individualizado</li> <li>- Rodas de leitura e produção de textos</li> <li>- Reflexões sobre curiosidade e autonomia infantil</li> </ul>
<b>PB<sup>2</sup></b>	4º ano D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante</li> <li>- Avaliações diagnósticas</li> <li>- Apoio a alunos silábico-alfabéticos</li> <li>- Registos de atividades musicais e jogos matemáticos</li> <li>- Interpretação textual</li> </ul>
<b>PB<sup>3</sup></b>	3º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa e debates teóricos</li> <li>- Apoio em atividades de português</li> <li>- Cruzadinhas silábicas e jogos de palavras</li> <li>- Aulas de reforço</li> <li>- Criação do “Cantinho da Leitura”</li> </ul>

Fonte: relatórios, 2024.

Ao observar a diversidade de atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, consideramos que foram fundamentais na formação inicial de professores de Pedagogia, pois proporcionaram uma aproximação concreta com a realidade escolar desde os primeiros períodos da licenciatura. Essa vivência permitiu ao licenciando compreender os desafios da prática docente, desenvolver habilidades pedagógicas e refletir criticamente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir das vivências nas atividades podemos considerar que os estudantes construíram saberes, segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática e por meio dela, sendo o contato direto com a escola um elemento essencial para a constituição da identidade profissional do professor. Neste contexto, o PIBID, ao inserir o estudante em contextos reais de ensino, favorece a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação de um educador mais consciente, reflexivo e comprometido com a transformação social.

Além disso, o programa estimula o trabalho colaborativo entre licenciandos, professores da escola básica e docentes da universidade, promovendo uma formação mais integrada e dialógica. Aproximando-se do que destaca Libâneo (2013), ao afirmar que a prática pedagógica deve ser compreendida como um espaço de construção coletiva do

conhecimento, em que o professor atua como mediador do processo educativo e agente de mudança.

#### 4.3 Projetos desenvolvidos pelos Bolsistas nas Escolas

O desenvolvimento de projetos pedagógicos na escola configura-se como uma estratégia essencial para tornar a aprendizagem mais significativa, dinâmica e conectada às experiências dos estudantes. Esse tipo de abordagem fortalece a participação ativa dos alunos, amplia a autonomia e favorece a construção do conhecimento em situações reais. Lamas e Prados (2020), destacam que os projetos pedagógicos se tornam fundamentais para articular teoria e prática, integrar diferentes áreas do conhecimento e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais relevantes para a formação integral do aluno.

Além disso, promovem um ambiente colaborativo, no qual os estudantes aprendem uns com os outros e constroem sentidos compartilhados sobre os temas trabalhados. Moran (2018) reforça que metodologias baseadas em projetos ampliam a capacidade investigativa, desenvolvem competências essenciais e tornam o estudante sujeito da própria formação. Assim, os projetos escolares assumem papel estratégico ao articular teoria e prática, favorecendo aprendizagens mais profundas e contextualizadas.

O projeto “Despertando o Hábito da Leitura: análise do conto de fadas Cinderela” (RP1, 2024, p. 3) teve como foco promover o gosto pela leitura e estimular a reflexão crítica sobre valores sociais e formas de convivência. Por meio da leitura, a criança consegue desenvolver suas capacidades cognitivas, além de vivenciar sentimentos e emoções de forma prazerosa e significativa. Isso evidencia ao educador o papel fundamental que a leitura exerce no desenvolvimento infantil (Santos et al., 2021).

Através da leitura e interpretação do conto, os alunos são convidados a explorar temas como justiça, bondade, empatia e superação, relacionando a narrativa com situações do cotidiano. De acordo com Moreira (2017), a leitura infantil é um instrumento de construção do conhecimento, e quando colocada em prática de forma adequada, acaba se tornando uma atividade prazerosa, não algo cansativo.

Essa atividade permite a integração entre leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de argumentação, além de incentivar o respeito à diversidade e à construção de valores éticos.

Já o projeto “Despertando o Hábito da Leitura: brincar em sala de aula” (RP2, 2024, P. 4) propõe o uso de jogos e atividades lúdicas como estratégia para o processo de

alfabetização. Por meio de brincadeiras como o Jogo da Velha Silábico, a formação de palavras com letras móveis e a construção de palavras com duas sílabas, os alunos desenvolvem habilidades de leitura e escrita de forma divertida e significativa.

O ato de brincar torna-se um instrumento pedagógico poderoso, pois estimula a atenção, a memória, a coordenação motora e o raciocínio lógico, além de promover a socialização e o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

Kyia e Dionizio 2014, afirmam que o trabalho com atividades lúdicas oferece ao professor a possibilidade de reinventar sua prática pedagógica, tornando-a mais criativa e dinâmica. Além de promover momentos prazerosos de aprendizagem, o lúdico estimula a interação entre os alunos, fortalecendo vínculos, melhorando as relações e contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo.

Kishimoto (2011) reforça essa ideia ao apontar que os jogos ampliam as possibilidades de exploração e construção do conhecimento, justamente por despertarem a motivação própria do caráter lúdico. Assim, quando o professor incorpora o jogo em suas estratégias de ensino, ele favorece que a criança associe o aprender a uma experiência prazerosa, o que aumenta seu interesse e envolvimento com os conteúdos trabalhados.

O projeto “Projetos interdisciplinares em Ciências Naturais” (RP3, 2024, P. 3) busca unir teoria científica e prática concreta através de atividades experimentais como o plantio do feijão no algodão e a simulação de uma erupção vulcânica.

Essas experiências despertam a curiosidade dos alunos e permitem a observação direta de fenômenos naturais, facilitando a compreensão de conceitos como germinação, crescimento vegetal, reações químicas e transformações da matéria. Ao vivenciar o conhecimento de forma prática e lúdica, os alunos desenvolvem o pensamento científico, a capacidade de investigação e o interesse pelas ciências, fortalecendo a interdisciplinaridade e o vínculo entre teoria e realidade.

Essas experiências possibilitaram aprendizagens significativas e reforçaram a importância de metodologias criativas e interdisciplinares, para Libâneo (2017, p. 53), “o ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução”.

Nesse sentido, o planejamento e a execução das aulas configuraram-se como elementos centrais no processo formativo destes residentes considerando os projetos e atividades que foram desenvolvidas com organização, avaliação, criatividade e compromisso. O que aproxima-se do exposto por Libâneo (2017), ao afirmar que o ensino exige planejamento e avaliação contínua, aspectos vivenciados intensamente no programa.

#### 4.4 Experiências Formativas de Iniciação à Docência PIBID

O presente relato descreve minha experiência formativa no PIBID, enfatizando as aprendizagens construídas a partir da vivência direta no ambiente escolar, ao analisar os relatos dos PB<sup>1</sup>, PB<sup>2</sup> e PB<sup>3</sup>, foi possível entender suas perspectivas em relação as experiências vivenciadas em sala de aula. E foi desenvolvida em três escolas municipais de anos iniciais, as quais são nomeadas em escola A, escola B e escola C. Na escola A, o PB1 (2024, p. 5), relata que:

*“Ao iniciar minhas atividades na Escola A dediquei-me à observação da rotina pedagógica, da organização da turma e das práticas adotadas pela professora regente. Esse primeiro contato permitiu-me compreender as demandas reais dos estudantes e refletir sobre a complexidade que envolve o trabalho docente.” Com o decorrer da atuação, passei a participar de forma mais ativa das atividades escolares, oferecendo apoio individualizado aos alunos, sobretudo àqueles que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Essa experiência evidenciou a importância de um olhar atento, sensível e acolhedor, principalmente em um contexto marcado por vulnerabilidade social e limitações de acompanhamento familiar. A partir dessas intervenções, desenvolvi maior compreensão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e como agente essencial na promoção do desenvolvimento integral dos alunos”.*

Entre as ações realizadas, destacou-se o trabalho voltado para a leitura, no qual foi identificado diferentes níveis de domínio da linguagem escrita, conforme destacado nesse relato onde o bolsista destaca que, *buscou incentivar a participação, fortalecer a autonomia e promover avanços significativos na confiança das crianças em relação ao ato de ler* (PB1, 2024, p. 5). Como nosso olhar está voltado para os primeiros anos do Ensino Fundamental, contamos com a curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças desta faixa etária como motores de propulsão para as diversas e diferentes formas de buscar resolver problemas e explicá-los aos demais (Sasseron e Carvalho 2008).

Além disso, destaca-se também entraves que se tonam desafios no estágio, a exemplo grandes dificuldades na educação atual e que precisamos estar buscando a melhoria cada vez mais para um bom desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, *“A experiência que tive foi muito importante para mim, pois me encontrei e tenho certeza de que é o que quero para mim, fazer jus a minha futura profissão e ter passado pelo PIBID foi algo extraordinário e*

*muito, muito importante que levarei eternamente comigo (PB1, 2024, p. 7)*". Apesar dos desafios a estagiária destaca pontos pertinentes:

*"O diálogo constante com a supervisora e com os colegas contribuiu para o fortalecimento de minha identidade docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, o programa consolidou minha escolha profissional ao reafirmar a importância da docência como prática social transformadora e como espaço de reflexão contínua" (RP1, 2024, p. 8).*

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos PIBID ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores.

Além disso, a autonomia concedida aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (Gatti et al. 2014, p. 58).

A narrativa do PB2 discorre suas experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória na escola-campo como destacado no trecho a seguir:

*"O desenvolvimento das atividades no âmbito do Programa proporcionou uma vivência formativa significativa, marcada pela observação, intervenção pedagógica e participação ativa no cotidiano. Desde o início, dediquei-me ao processo de ambientação, buscando compreender a dinâmica escolar, a realidade dos estudantes e as práticas adotadas pelos professores. A partir dessa aproximação inicial, pude perceber de forma clara as necessidades da turma e os desafios relacionados ao processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito à leitura, área em que muitos alunos ainda apresentavam níveis silábico-alfabéticos, apesar de estarem no 4º ano." Ao longo da atuação, realizei diversas atividades que contribuíram para meu desenvolvimento docente. A primeira atividade consistiu na observação das aulas de Matemática, momento em que acompanhei a resolução de exercícios pelos alunos e analisei o comportamento da turma frente aos conteúdos e metodologias utilizadas pela professora regente. Em seguida, participei e registrei o ensaio musical para a apresentação do Dia das Mães, vivência que permitiu observar a organização de atividades coletivas e o desenvolvimento da expressão artística dos estudantes" (PB<sup>2</sup> 2024, p. 4-5).*

Além das atividades pontuais no PIBID, o PB2 destaca que, *"participei de avaliações diagnósticas, auxiliiei alunos individualmente, acompanhei as atividades propostas pelos professores e realizei intervenções pedagógicas direcionadas ao reforço escolar. Esse*

*acompanhamento contínuo permitiu identificar as dificuldades específicas de cada estudante e atuar de forma mais efetiva no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para melhorias perceptíveis no desempenho da turma” (PB2, 2024, p. 6).*

Onde o mesmo deixa suas reflexões sobre sua vivência em sala de aula, que se tona de suma importância para sua formação: *“Ao vivenciar esses momentos, pude compreender a complexidade da prática docente e reconhecer que fatores como ausência de apoio familiar, limitações de materiais e influência das tecnologias impactam diretamente o desenvolvimento dos alunos. Assim, “a profissão docente é um ato de amor e dedicação contínua aos alunos e às famílias, mas principalmente a esperança de através da educação proporcionar qualidade de vida e melhores oportunidades, assim como esperança” (RP2, 2024, p. 7).*

É importante salientar que a PB2 destacou as possibilidades formativas de estar na escola e vivenciar o desenvolvimento das atividades docentes, mostrando-se disponível nas atividades e comprometida com seu processo de formação.

Na escola C, o PB3 discorre sobre a importância das atividades realizadas em sua vivência durante o período de PIBID, destacando:

*“O desenvolvimento das atividades no PIBID proporcionou à discente uma formação significativa por meio da observação, participação ativa e intervenções pedagógicas na turma do 3º ano. No início, enfrentou desafios relacionados à adaptação ao ambiente escolar, à convivência com alunos com diferentes diagnósticos e à resistência de algumas professoras, o que contribuiu para ampliar sua reflexão sobre acolhimento e prática docente. As atividades realizadas incluíram encontros com supervisores, rodas de conversa, estudos de textos, apoio em atividades de Língua Portuguesa, aulas de reforço e a criação de um cantinho da leitura como ação final. Essas experiências permitiram acompanhar de perto as dificuldades dos alunos, sobretudo na leitura, e buscar estratégias para promover avanços” (RP3, 2024, p. 8).*

Essa análise dialoga com Freire (1996), que destaca que a prática docente se constrói por meio da reflexão crítica sobre as experiências reais, e com Tardif (2014), ao defender que os saberes docentes são formados no cotidiano escolar, através das interações e desafios vivenciados pelo professor em formação.

Além disso, as dificuldades de leitura observadas pela discente refletem o que Ferreira e Teberosky (1999) explicam sobre o processo psicogenético da alfabetização, no qual muitos alunos permanecem em níveis silábicos ou silábico-alfabéticos quando não recebem intervenções adequadas. Além das atividades desenvolvidas o estagiário apresenta suas reflexões sobre as vivências:

*“O programa também favoreceu reflexões sobre práticas inclusivas, ao evidenciar*

*que alguns docentes não atendiam adequadamente alunos com maiores necessidades. Esse aprendizado reforçou o compromisso da discente com uma docência mais inclusiva, inovadora e sensível às diferenças. Assim, o PIBID consolidou sua identidade profissional e evidenciou a importância da formação contínua na construção da prática docente” (PB3, 2024, p. 8).*

A escola assegura o direito de todos a educação e os estudantes com deficiência, também, devem ser acolhidos e respeitados em suas limitações e potencialidades. Nota-se que a estagiária reflete sobre a ausência do adequado atendimento.

Essas reflexões estão alinhadas ao pensamento de Mantoan (2003), que afirma que uma prática realmente inclusiva exige que todos os alunos participem e aprendam, e não apenas estejam presentes na sala de aula. O que implica, a necessária formação contínua para os professores para que possam atender as especificidades dos estudantes.

Da mesma forma, Vygotsky (1988) destaca que os avanços dos estudantes dependem da mediação adequada, reforçando a importância das intervenções individualizadas observadas pela discente. Por fim, Libâneo (1999) ressalta que o contexto escolar, suas práticas e sua cultura influenciam diretamente o trabalho docente, algo que se evidencia quando a estagiária identifica resistências por parte de alguns professores e a necessidade de metodologias diferenciadas.

Para os PIBIDianos, as experiências formativas vivenciadas pelos PIBIDianos foram fundamentais para a construção da identidade profissional docente. Ao serem inseridos no cotidiano das escolas públicas, os estudantes de licenciatura tiveram a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas reais, articulando teoria e prática, e desenvolvendo competências essenciais para o exercício da docência.

Durante o programa, os bolsistas participaram ativamente de atividades escolares, como observação de aulas, planejamento de intervenções pedagógicas, aplicação de oficinas e projetos interdisciplinares. Essa vivência proporciona uma compreensão mais profunda dos desafios e das potencialidades da educação básica, além de estimular o compromisso com a escola pública e com a transformação social por meio da educação.

Segundo Silva; Rios (2019), o PIBID promove uma ação colaborativa entre universidade e escola, permitindo que os licenciandos compreendam o “chão da escola” e desenvolvam uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática. Essa integração fortalece a formação docente ao possibilitar que os conhecimentos acadêmicos sejam confrontados com as demandas reais da sala de aula.

Além disso, os PIBIDianos desenvolvem habilidades socioemocionais importantes, como empatia, escuta ativa, trabalho em equipe e resiliência. Essas competências são essenciais para lidar com a diversidade presente nos contextos escolares e para construir relações pedagógicas mais humanas e significativas.

Paniago et al. (2018) destacam que o PIBID contribui significativamente para a aprendizagem da docência, pois oferece aos licenciandos a oportunidade de experimentar o cotidiano escolar de forma ativa, crítica e colaborativa. Essa experiência fortalece a autonomia, a responsabilidade pedagógica e a valorização da escola pública como espaço de formação e cidadania.

Em síntese, as experiências formativas proporcionadas pelo PIBID são decisivas para consolidar a escolha profissional dos licenciandos, desenvolver competências pedagógicas e socioemocionais, e promover uma formação docente comprometida com a realidade educacional brasileira.

#### 4.5 Experiências Formativas de Iniciação à Docência RP

A vivência nas escolas-campo proporcionou aos residentes uma inserção prática essencial na construção da identidade docente. O contato direto com os alunos, a elaboração de planos de aula, a regência e a avaliação constituíram momentos de aprendizagem que extrapolaram a dimensão técnica, envolvendo também aspectos éticos, culturais, sociais e relacionais.

Tardif (2010) ressalta que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e práticas cotidianas. A RP favoreceu essa articulação, permitindo que os residentes transformassem os conteúdos aprendidos na universidade em práticas pedagógicas significativas. Com base em suas experiências vivenciadas na RP, o licenciando da RP1 destaca que:

*“Com base nas experiências aqui relatadas, a Residência Pedagógica ajuda a enxergar a realidade da escola de modo em geral, as vivências e interação entre professores, alunos e a coordenação, com isso, podemos perceber as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores, coordenação e alunos, com a falta de acessibilidade na escola e os desafios enfrentados pelos professores para poder ajudar cada aluno conforme suas necessidades e singularidades” (RP1, 2024, p 9).*

Os desafios relatados incluíram a adaptação às diferentes realidades da sala de aula e a necessidade de conquistar espaço junto a professores efetivos. Contudo, tais obstáculos

também se configuraram como oportunidades formativas, exigindo resiliência, empatia e capacidade de reflexão. Schön (2000, p. 31) afirma que “o profissional reflexivo aprende a partir da prática, repensando suas ações e reconstruindo o conhecimento em movimento”.

“RP1 (2024, p. 9) destaca que *“As dificuldades enfrentadas na escola envolvem múltiplos fatores. Professores, coordenação e alunos sofrem diretamente com a falta de acessibilidade no ambiente escolar, o que limita a participação plena de estudantes com diferentes necessidades. Para os docentes, o desafio é ainda maior: eles precisam adaptar práticas, metodologias e tempos pedagógicos para atender cada aluno conforme suas singularidades, mesmo sem estrutura adequada.”*

Para a RP3 (2024, p. 10) mesmo com os desafios vivenciados em sala de aula a mesma destaca que *“a vivência chama nossa atenção para repensar o tipo de profissional da educação que queremos nos tornar quando estivermos em sala como professores, quais as estratégias que devemos buscar para melhorar as nossas práticas pedagógicas, os meios de avaliar os alunos sem focar somente nas provas objetivas, tendo em vista que “Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso e dinâmico. Ensinar consiste mais em um ofício artesanal.”*

Além disso, os residentes reconheceram a importância da dimensão humana da docência, destacando a escuta ativa, a criatividade e a construção de vínculos com os alunos. Nesse sentido, Kramer (2002, p. 45) enfatiza que “ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas sobretudo, criar condições de diálogo e escuta para que a aprendizagem se efetive”.

Desse modo, *“percebemos a necessidade de reconsiderar nosso próprio senso de responsabilidade no contexto da prática docente, especialmente diante de crianças que, embora expostas a inúmeras informações, ainda não conseguem orientar-se em seu percurso de aprendizagem. Assim, tanto os profissionais em formação quanto aqueles que já atuam na área precisam repensar continuamente o compromisso que envolve ser professor nos anos iniciais, empenhando-se para oferecer o melhor de si em cada etapa desse processo”* (RP2, 2024, p. 10).

A RP da UFAM, no âmbito do Edital que contemplou o período de 2022-2024, mostrou-se fundamental para a formação inicial de professores, ao proporcionar experiências reais de ensino e aprendizagem nas escolas campo. A análise das atividades evidência que os residentes não apenas utilizaram seus conhecimentos teóricos, mas também refletiram sobre sua prática, vivenciando a complexidade da profissão docente.

Dessa forma com a perspectiva de RP1 (2024, p. 8) *“O Programa de Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental na formação dos licenciandos, pois é no*

*contato direto com a sala de aula que se retomam os conteúdos teóricos estudados, permitindo refletir sobre eles e estabelecer vínculos concretos entre teoria e prática. Essa integração fortalece a construção do conhecimento, ampliando tanto a formação acadêmica quanto a preparação para a atuação profissional.”*

No ponto de vista de RP2 (2024, p.10 ) relata que, *“A partir das atividades realizadas, foi possível compreender de maneira mais ampla a complexidade envolvida no ato de ensinar crianças, evidenciando que o docente não pode permanecer em uma postura acomodada. Pelo contrário, precisa constantemente buscar novas formas de ensino que motivem e despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado.”*

A prática educativa exige muito mais do que domínio de conteúdo, demanda do professor uma postura ativa, investigativa e constantemente renovada, quando o docente permanece acomodado, limita não apenas o próprio desenvolvimento profissional, mas também o potencial de aprendizagem dos estudantes. A partir dessa experiência vivenciada em sala de aula RP<sup>3</sup> destaca que,

*“O Programa de Residência Pedagógica assumiu papel essencial na formação, ao oferecer vivências concretas de iniciação à docência e oportunidades de interação direta com o cotidiano da escola-campo, configurando-se como um percurso formativo profundamente relevante. Essa experiência não apenas aproxima o licenciando da realidade escolar, mas também possibilita a compreensão crítica das demandas e desafios presentes na prática pedagógica” (RP3 2024 p. 10).*

A Residência Pedagógica não se limita a ser um estágio obrigatório, mas se constitui como um espaço de aprendizagem intencional, que estimula o pensamento crítico, promove o desenvolvimento de competências pedagógicas e contribui diretamente para a formação de professores mais preparados, conscientes e comprometidos com a educação.

Pimenta (2014) considera que a prática constituiu-se como eixo articulador da formação, permitindo aprendizagens transformadoras. Neste contexto, confirma-se a perspectiva de de Tardif (2010), segundo a qual os saberes docentes são construídos na interação com a prática cotidiana, o que foi possibilitado pela Residência Pedagógica.

Assim, as experiências vivenciadas contribuíram para a constituição da identidade docente, formando profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a transformação social por meio da educação.

#### 4.6 Docência e Projetos

As vivências docentes construídas no âmbito profissional constituem um elemento fundamental para compreender as dinâmicas que envolvem o processo de profissionalização. Da mesma forma, as experiências acumuladas durante a iniciação à docência, especialmente no período de 2022 a 2024, ampliaram essa compreensão ao permitir uma aproximação prática com a rotina escolar, favorecendo o desenvolvimento de saberes pedagógicos e o entendimento das múltiplas relações que se estabelecem no cotidiano educativo.

Ao adentrar o contexto escolar, os licenciandos de Pedagogia, conforme os recortes analisados, relatam suas vivências nas escolas campo, no desenvolvimento das atividades realizadas com os alunos. Deste modo ao iniciar suas atividades no PIBID, observa-se a satisfação do bolsista ao realizar suas atividades, com isso relata a importância da mesma em sala de aula, contribuindo para o ensino e aprendizagem dos alunos de escolas públicas.

*“Durante esses meses pude aprender muita coisa e descobrir o quanto somos importantes para educação e que precisamos sempre estar nos atualizando para que ao desenvolver as atividades estejamos aptos para que as atividades sejam de acordo com o esperado pelos professores” (PBI 2024, p. 8).*

Essa experiência também reforça a importância do diálogo constante com os professores orientadores, pois suas orientações são fundamentais para aprimorar as intervenções e fortalecer a segurança ao atuar em sala de aula.

A prática docente para o PB2, destaca que: *“Nos primeiros meses, o subprojeto proporcionou aos graduandos de Pedagogia do IEAA/UFAM experiências formativas essenciais para a futura prática docente. Foram oferecidos minicursos preparatórios que contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos e metodologias necessárias à inserção no ambiente escolar, auxiliando os licenciandos a se prepararem para os desafios presentes nas escolas da rede municipal participantes do programa” (PB2, 2024, p.5).*

Ao analisar esse recorte o estagiário reforça a importância de formação envolvendo escola e aluno, uma vez que, todo esse processo de preparação contribui diretamente para o desenvolvimento das atividades para atender os alunos das escolas públicas, observando a necessidade de cada aluno, para realizar as atividades que possam atender as dificuldades que são identificadas.

Por sua vez o PB3 (2024, p. 8) expressa sua experiência de iniciação a docência, relatando que:

*“A importância do PIBID é visível em todo o processo de estágio, pois além de incentivar a iniciação a docência aproximando as escolas da universidade, pois a*

*maioria dos professores da escola já passaram pela Universidade e ainda contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teoria aprendida na universidade em prática, vivenciando a dinâmica escolar, esta experiência proporcionaram aos PIBIDianos a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar.”*

Diante dos relatos apresentados, torna-se evidente que a iniciação à docência, vivenciada tanto no PIBID, configura-se como um processo formativo indispensável para a construção da identidade profissional dos licenciandos.

As experiências narradas pelos bolsistas demonstram que a aproximação entre universidade e escola não apenas possibilita o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também fortalece a compreensão das demandas reais do ensino público.

A partir das vivências nos espaços escolares, os licenciandos puderam articular teoria e prática, refletir sobre suas ações pedagógicas e reconhecer a importância de uma formação contínua e colaborativa. Além disso, a convivência com professores orientadores e a participação em atividades planejadas contribuíram para o amadurecimento profissional, ampliando a segurança e a autonomia necessárias ao exercício docente.

As experiências dos residentes nas escolas-campo foram ricas e multifacetadas, proporcionou aprendizados valiosos sobre a prática docente e a realidade educacional em Humaitá-Amazonas. Assim apresentamos alguns recortes, sobre a regência e os projetos.

Os residentes compartilham histórias de interações significativas com alunos, frequentemente originadas a partir de contextos de vida distintos, contribuindo para uma sua formação, conforme expresso pela RB1 diz:

*“Concluo que as experiências vivenciadas no programa foram altamente significativas e satisfatórias, contribuindo para o meu crescimento e formação profissional”* (RB1, 2023, p. 7).

A afirmação destaca a relevância das experiências fornecidas pelo programa para o desenvolvimento profissional da residente. É importante observar como essas vivências podem ter ampliadas competências técnicas e habilidades interpessoais, além de fornecerem possibilidades na formação acadêmica.

A partir do relato Do RP2 (2024, p.10) destaca a relevância do projeto voltado ao desenvolvimento do hábito de leitura entre as crianças, onde o residente relata que:

*“O projeto de ajudar as crianças a desenvolver o hábito da leitura foi muito valioso. Pois através dele, pode enxergar novas possibilidades de ensino para as crianças*

*que estão em sala de aula. E que Pode dizer, que a vivência em sala de aula, ajudou refletir sobre como estar a formação do nosso “Ser Docente”, pois numa era de tanta informação e conhecimento, ainda vemos práticas retrogradadas sendo aplicadas no ensino nas escolas.”*

Os relatos de satisfação dos residentes nas salas de aula, oferecem um panorama importante sobre o impacto das experiências vividas durante a residência pedagógica. Conforme expresso por RB3 (2024, p. 9), *“A experiência na escola trouxe momentos únicos e pude sim presenciar e vislumbrar atuando futuramente, nesta área de maneira significativa e prazerosa onde posso e devo ter o próprio aluno como atuante e participativo na sua aprendizagem, por meio de práticas dinâmicas e integradoras”*.

Esses relatos podem, assim, servir como um recurso poderoso para aprimorar o programa de formação docente, trazendo à tona vozes que indicam o que funciona bem e o que pode ser melhorado. Ao levar em consideração essas percepções, as instituições de ensino e as coordenações de programas de residência pedagógica podem fortalecer ainda mais a formação de educadores comprometidos e preparados para enfrentar os desafios da profissão.

Os relatos dos residentes nas escolas de campo são manifestações ricas de reflexões e vivências que ilustram a jornada de formação docente. O que emerge desses relatos é um forte compromisso com a prática educativa, a busca pela inclusão e a determinação de criar um futuro melhor para os alunos e para a comunidade escolar como um todo.

A experiência da RP nas escolas campo revela uma diversidade de atividades realizadas pelos residentes, refletindo a realidade de cada instituição e as necessidades dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos as atividades de regência desenvolvidas em três escolas distintas, destacando as particularidades e o impacto de cada uma delas.

#### 4.3.1 Atividades de Regência

A seguir, apresentaremos os achados das realizações das atividades desenvolvidas na etapa de regência, destacando os principais resultados observados, as aprendizagens construídas e os efeitos pedagógicos percebidos ao longo das intervenções.

Essa etapa constituiu um momento central do processo formativo, pois permitiu vivenciar de maneira concreta a prática docente, compreender a dinâmica da sala de aula e aplicar metodologias que articulam teoria e prática no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação dos estudantes.

A regência da RB1, onde observou a importância de trabalhar com as crianças o processo alfabético, ela escolheu o tema que proporcionasse atividades que visavam fortalecer este processo, da questão fonêmica e como funciona o sistema da escrita alfabética. Com isso a regência aconteceu assim (RB1, 2024, p. 3): *“Com a atividade leituras e elaboração de textos a partir da história dos Três Porquinhos: diferentes versões da história dos “Três Porquinhos” na disciplina de Língua Portuguesa.”*

*“A regência aconteceu na escola D, durante várias etapas, contudo destaco a realizada no dia 29 novembro de 2023, na sala de aula do 5º ano C, aula de Português, que tinha como objetivo a leitura e elaboração de textos a partir da história dos três porquinhos “as diferentes versões da história dos Três Porquinhos”. Foi organizado o material e realizado uma oficina que ajuda no desenvolvimento dos alunos e o trabalho em equipe, oferecendo um ambiente agradável. A oficina aconteceu da seguinte forma, no primeiro momento foi lido a história dos Três Porquinhos para a turma, em seguida foi dividido a sala em 3 grupos de 5 alunos. O primeiro grupo ficou para recriar um outro final para a história. Já o segundo ficou responsável por fazer o mapa com a trajetória da história e o terceiro responsável por recriar a história dos Três Porquinhos nos tempos atuais. Houve um tempo para organizarem-se e fazer o que foi proposto, quando todos os alunos finalizaram a atividade, li o livro “a verdadeira história dos Três Porquinhos” onde conta a versão do lobo, depois fiz um diálogo entre eles sobre o que eles acharam dessa nova versão. Ao final da atividade, todos os alunos apresentaram os trabalhos para a turma e fizeram a leitura de suas atividades.nova versão. Ao final da atividade, todos os alunos apresentaram os trabalhos para a turma e fizeram a leitura de suas atividades” (RB1, 2024, p. 3).*

Os contos de fadas mexem com a emoção, divertem criam suspense mexem com os sentimentos das crianças, ensinam as crianças enfrentar os sentimentos (seja do medo, do amor, angustia e das diferenças). As crianças podem se identificar com os personagens, transferindo seus conflitos para aqueles vivenciados das histórias.

Diante disso, é fundamental que os professores utilizem os contos de fadas como recurso pedagógico em sala de aula, pois eles oferecem às crianças momentos de imaginação e prazer na leitura. As narrativas capturam o interesse dos alunos, estimulando a curiosidade, a criatividade e a construção de novas histórias, ao mesmo tempo em que permitem que vivenciem e compreendam os personagens. Além disso, essas histórias ajudam as crianças a reconhecer seus próprios desafios e a encontrar caminhos para lidar com os problemas que enfrentam (Munari, 2010).

A RB1 destaca que atividades pedagógicas, como oficinas, podem representar possibilidades criativas para o ensino dos conteúdos disciplinares na escola.

*“A experiência de aplicar essa oficina foi muito importante, pois conseguir fazer relação da teoria com a prática em sala de aula. Com essa dinâmica os alunos puderam interpretar textos, construir e no final fazer a leitura dos seus trabalhos, pois a leitura é importante para eles que estão na fase de alfabetização e um momento de deleite coma explica Ferreira [...] A leitura é um momento mágico, pois o interpretante informa a criança, ao efetuar esta ação aparentemente banal, que chamamos de um ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais” (2024, p. 4).*

A residente enfatiza, ainda, que o momento da leitura se revelou essencial para promover o encantamento e o envolvimento dos alunos, a leitura é um momento mágico, pois o interpretante informa à criança, ao efetuar esta ação aparentemente banal, que chamamos de ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais.

Em outro momento Munari (2010) afirma que: “O lúdico encanta a criança, e as histórias infantis possuem este poder de encantamento, prende a atenção das crianças, uma aula lúdica estabelece desafios, surpresas e engloba mistério para o sujeito que aprende e aquele que ensina, e faz com que o sujeito que participa desta situação sinta-se pleno, conectado com ele mesmo e com o mundo. Uma experiência marcada pela ludicidade é uma experiência importante e significativa.”

Nesse sentido, a oficina contribuiu não apenas para fortalecer habilidades técnicas relacionadas ao sistema de escrita, mas também para cultivar a sensibilidade, a curiosidade e o prazer estético diante do texto literário, assim, a atividade cumpriu um papel duplo: promover o avanço cognitivo dos estudantes e ampliar seu repertório cultural, ao mesmo tempo em que consolidou aprendizagens essenciais para a formação docente da residente.

As atividades de regência do RB2 foi desenvolvida no contexto do projeto “*Despertando o Hábito da Leitura*”, junto às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As regências tiveram como foco central a promoção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação, por meio de estratégias lúdicas e metodologicamente diferenciadas.

*“Inicialmente, foi realizado um diagnóstico das necessidades da turma, visando compreender o nível de alfabetização, as dificuldades específicas e o repertório linguístico dos estudantes. A partir disso, as intervenções foram planejadas para atender às demandas observadas, valorizando a aprendizagem ativa e o protagonismo discente. Durante as regências, foram aplicadas atividades diversificadas que*

*integraram jogos pedagógicos, construção de palavras, identificação de sílabas e exploração da consciência fonológica. Cada atividade buscou articular teoria e prática, permitindo aos alunos experimentar novas formas de aprendizagem que rompam com os métodos exclusivamente tradicionais. Entre as ações realizadas, destacam-se: formação de palavras a partir de imagens e letras móveis; utilização do Jogo da Velha Silábico para estimular o reconhecimento e a combinação de sílabas; exercícios com prendedores para completar estruturas silábicas; e desafios de formação de palavras com níveis progressivos de complexidade. Essas práticas favoreceram tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o engajamento, já que a ludicidade se mostrou eficaz na ampliação do interesse dos estudantes pela leitura” (RB<sup>1</sup>, 2024, p. 2).*

Segundo Albuquerque (2023) afirma que as escolas desempenham o papel de desenvolver nos estudantes a formação de um hábito de leitura, fornecendo-lhes livros e materiais de apoio, assim como oportunidades para desenvolver essa habilidade, como a participação em clubes de leitura e aulas que foquem no debate de obras literárias. Além disso, o autor destaca que tais práticas contribuem para ampliar o repertório cultural dos alunos, incentivar o pensamento crítico e fortalecer a autonomia leitora, permitindo que a leitura seja incorporada ao cotidiano de forma prazerosa e significativa.

As regências também evidenciaram aspectos relacionados à autoconfiança e ao repertório linguístico dos alunos, permitindo ao residente intervir de forma mais sensível e pedagógica diante das dificuldades apresentadas. Conforme expresso pelo RB2 (2024, p. 9):

*“Ao longo das experiências, foi possível observar avanços na participação dos estudantes, no reconhecimento de padrões linguísticos e na capacidade de leitura e escrita, reforçando a importância de metodologias ativas no processo de alfabetização.”*

Assim, as atividades de regência contribuíram significativamente para a formação docente do residente, possibilitando reflexões sobre o papel do professor, sobre o ato de ensinar e sobre a necessidade de desenvolver práticas educativas mais dinâmicas, inclusivas e significativas para as crianças dos anos iniciais.

Considerando o exposto até aqui, os achados revelam que as/os estudantes de Licenciatura em Pedagogia do IEEA/UFAM, participantes da RP E PIBID preocuparam-se em ter experiências docentes durante a formação inicial para uma melhor inserção no mundo do trabalho docente. Os relatos também mostram essas questões:

*“A vivência em sala de aula nos ajudou a refletir sobre como está a formação do*

*nosso ‘Ser Docente’, pois numa era de tanta informação e conhecimento, ainda vemos práticas retrógradadas sendo aplicadas no ensino. “Tomando isso por base, percebemos nos alunos essa falta de vocabulário, que muitas vezes os limitavam no processo de executar a brincadeira, a partir disso, pode-se pensar em formas de como ajudar as crianças no seu desenvolvimento intelectual. Também temos o fator da autoconfiança, que faltava em algumas das crianças e era demonstrada por expressões como; “não sei” ou “não consigo”, o que pode gerar a ideia de inutilidade e incapacidade de aprender mais” (RB2, 2024, p.9).*

Essa percepção evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico sensível, que valorize os avanços, acolha as dificuldades e proponha intervenções que fortaleçam a autoestima acadêmica dos alunos, contribuindo para que se reconheçam como sujeitos capazes de aprender e evoluir continuamente.

A diversidade é um aspecto amplo que inclui conjuntos de particularidades e especificidades de cada ser humano, conjuntos estes que devem ser respeitados, o professor deve refletir a respeito de sua prática pedagógica e rever quais práticas o mesmo deve desenvolver com crianças tão diferentes. Para isto, a importância do planejamento é imprescindível (Duarte e Mota 2017).

As atividades desenvolvidas pela RB3, foram emergindo a a partir das necessidades e fragilidades das crianças em uma turma específica, e reforça que foi justamente pela sua experiência na participação do projeto de leitura e produção textual que decidiu trabalhar e desenvolver o projeto com as crianças. Evidenciando as etapas que seguiu para desenvolver as atividades:

*“Primeiramente, apresentei uma exposição sobre os gêneros textuais, mais especificamente os gêneros textuais narrativos: conto, lenda, fábula. Meu intuito era usar três aulas para conseguir elaborar os três temas. No primeiro dia foi sobre os contos, perguntei se eles já fizeram algo parecido ou se já ouviram falar. Assim que eu apresentei todas as características e como identificá-las, propus que as crianças criassem contos a partir das informações que estava no quadro e ao final cada uma iria contar a sua versão. No segundo dia falei sobre as lendas regionais, propondo que elas produzissem textos sobre as lendas que mais conhecem, desse modo deixei com que elas pudessem ter a liberdade de expressão para a produção dos textos. No terceiro dia de aula falei sobre as fábulas, suas características, exemplos e atividades para as crianças usarem a imaginação. Todas as atividades apresentadas foram no intuito de prezar pelos momentos significativos que buscasse a experiência e vivência de cada aluno, uma atividade lúdica que proporciona aprendizagens significativas” (RB3, 2024, p.5).*

O compromisso docente ele perpassa a organização do trabalho pedagógico, evidenciando rigor e seriedade no desenvolvimento de conteúdo e metodologias, a partir da especificidade da turma. E mostrou-se comprometida com seu trabalho no estágio. Além disso, RB<sup>3</sup>, relatou destacou que suas

observações:

*“Pude observar os interesses das crianças para as realizações de atividades nesse formato, do que com base nos livros, nesse sentido cabe a nós futuros professores utilizar atividades lúdicas que possam dar mais oportunidade para as crianças, para que ocorra uma aprendizagem de forma mais dinâmica e divertida” (RB3, 2024, p.6).*

Ela destaca a pertinência de atividades lúdicas no processo de ensinar, que essa vivência prepara a profissão, relatando que:

*“Essas experiências nos fizeram entender como se constitui de fato a aprendizagem e como são realizadas. Nos aproximando e preparando para a sala de aula a partir das vivências realizadas. Diante do que foi apresentado, a Residência Pedagógica nos proporcionou uma experiência que nos possibilitou essa visão sobre qual é de fato o papel do professor e suas práticas pedagógicas e como tudo isso influencia na aprendizagem do aluno” (RB3, 2024, p.6).*

Considerando os aspectos abordados nas regências, com base em projetos que mediam o processo de ensino e de aprendizagem, consideramos que, quando o professor consegue atuar de forma séria, reconhecendo o seu papel e sua influência na sociedade, contribui diretamente para a formação de estudantes com pensamentos críticos, capazes de compreender sua realidade e enfrentar os desafios que emergem de seus contextos.

A atuação docente no estágio, ao mesmo tempo responsável e comprometida, possibilita que a escola se transforme em um espaço de reflexão, desenvolvimento de autonomia intelectual e construção de sentidos. Assim, os estagiários da RP e PIBID não limitaram-se em transmitir conteúdos, mas criaram condições e possibilidades para que os estudantes ampliassem seu repertório cultural, desenvolvam habilidades de análise e passem a intervir de maneira consciente no meio em que vivem.

### 3.3.2 Projetos

As analisar os relatórios com foco nos projetos, observamos que houve projetos (na RP esse tópico é específico) e atividades, a exemplo de intervenções e projetos, com foi o caso do PIBID.

#### 3.3.2.1 Escola A: Rodas de leitura e produção de texto

Os licenciando vinculados ao PIBID 2022-2024, desenvolveram intervenções em sala de aula a partir das dificuldades dos alunos observados em sala de aula, onde o PB1, teve a oportunidade de realizar a roda de leitura e produção de texto como mostra na (figura 1).

Figura 1: Atividade realizada em sala de aula - roda de leitura e produção textual.



Fonte: PB1, 2024

O relato da PB1 (2024, p. 5) *“evidencia que sua participação nas atividades escolares possibilitou o trabalho com a leitura em todas as turmas acompanhadas, reconhecendo esse processo como essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças. A bolsista ressalta que, embora as práticas de leitura e produção textual variem conforme as metodologias adotadas por cada escola e professor, existem princípios que se mantêm presentes no cotidiano pedagógico, especialmente aqueles que buscam promover o envolvimento ativo dos estudantes.”*

Nessa perspectiva, estudos recentes têm reforçado a relevância de práticas leitoras sistematizadas na formação infantil. De acordo com Maria (2025), *“o hábito de ler na infância ajuda no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e da linguagem da criança”*, destacando que a leitura constitui um recurso fundamental para ampliar habilidades, favorecer a criatividade e fortalecer a autonomia dos estudantes. Assim, as vivências relatadas pela PB1 se articulam com concepções contemporâneas sobre a leitura como prática social e formativa, contribuindo para a construção de sujeitos críticos capazes de interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

### 3.3.2.2 Escola B: Exercício da leitura e interpretação textual

Entre os registros produzidos durante o desenvolvimento das atividades na escola campo, destaca-se o relato referente ao acompanhamento realizado durante as atividades na escola. Esse recorte evidencia as vivências construídas a partir da observação participante e das intervenções pedagógicas realizadas, permitindo compreender de forma concreta os desafios enfrentados pelos estudantes no processo de alfabetização e letramento.

A seguir, apresenta-se um trecho que ilustra esse contexto e revela a importância das ações desenvolvidas no âmbito do programa pelo PB2 (2024, p. 2),

*“No 4º Ano D foram realizadas observações participantes e atividades de apoio aos alunos durante as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Escola Municipal Rosa de Sarom. Essa abordagem permitiu a aplicação de avaliações diagnósticas, revelando que muitos estudantes apresentavam dificuldades significativas nas habilidades de leitura e escrita, especialmente na leitura, identificando-se um número elevado de alunos ainda no nível silábico-alfabético, quando, segundo a BNCC, já deveriam estar plenamente alfabéticos. Contudo, com o reforço educacional individualizado, supervisionado pelos docentes, foi possível obter avanços expressivos, melhorando o desempenho inicial observado.”*

Como mostra na (figura 2), houve trabalho efetivo com o incentivo a leitura na sala de aula, individualizado e coletivo, que colaborou com o processo de aquisição da leitura e interpretação textual.

Figura 2: Atividade realizada para o trabalho e exercício da leitura e interpretação textual dos estudantes, registro realizado pelo discente.



Fonte: PB2, 2024

A atividade foi desenvolvida como parte do trabalho de leitura e interpretação textual dos estudantes, sendo o registro elaborado pelo próprio discente. Esse procedimento buscou não apenas avaliar a compreensão do texto, mas também estimular a autonomia, a capacidade de análise e o desenvolvimento da escrita reflexiva, permitindo que o estudante expressasse sua interpretação de forma crítica e consciente.

*“O acompanhamento das turmas, realizado a partir das atividades propostas pelos docentes efetivos, somado ao apoio oferecido aos alunos nas tarefas das disciplinas curriculares, configurou-se como uma estratégia fundamental para a aplicação contínua de avaliações diagnósticas ao longo do projeto. Essas avaliações permitiram analisar a proficiência dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, contemplando múltiplas habilidades e tipos de raciocínio. A partir desse processo, foi possível identificar dificuldades individuais e desenvolver intervenções direcionadas, que resultou em avanços expressivos no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, essenciais para o acompanhamento adequado das disciplinas em sala de aula” (PB2, 2024. P. 6).*

Além disso, o trabalho individualizado frente às dificuldades identificadas evidenciou avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Como destaca Moraes (2021), “o acompanhamento contínuo aliado à intervenção pedagógica intencional constitui um dos caminhos mais eficazes para a consolidação das habilidades fundamentais de alfabetização”.

Os resultados encontrados demonstram que a atuação pedagógica direcionada contribuiu para a evolução efetiva das capacidades necessárias ao acompanhamento das demais disciplinas curriculares, corroborando a importância de práticas de avaliação e intervenção sistemáticas no cotidiano escolar.

### 3.3.2.3 Escola C: Criação do Cantinho da Leitura

Considerando os desafios que ainda atravessam o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais, torna-se imprescindível a implementação de ações pedagógicas sistemáticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio.

Nesse sentido, *“o Plano de Intervenção Pedagógico foi concebido com o propósito de ampliar as condições de aprendizagem dos estudantes do 3º ao 5º ano, de acordo com PB<sup>3</sup> (2024, p. 3), estimulando não apenas a apropriação do princípio alfabético, mas*

*também competências cognitivas relacionadas à organização, atenção, concentração e resolução de problemas. Ao incentivar que os alunos elaborem suas próprias ideias e utilizem a linguagem oral e escrita de forma cada vez mais autônoma, o plano busca promover experiências significativas que potencializam a criatividade e o raciocínio lógico-dedutivo por meio de intervenções orientadas.”*

Conforme relatado pelo PB3, o projeto desenvolvido na escola C (figura 3), destacou-se “o projeto desenvolvido ‘o cantinho da leitura’ que foi ampliado para instigar os alunos a praticar a leitura com mais frequência e empenho, isso possibilita os alunos a ter mais interesse pelo ato de ler.

Figura 3: Cantinho da leitura



Fonte: PB3, 2024

*“De modo articulado, o Projeto de Leitura fortalece essa proposta ao priorizar a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e ao criar ambientes de interação com múltiplos gêneros textuais. Ao fomentar o hábito de leitura e práticas de comunicação contextualizadas, o projeto amplia as oportunidades para que os estudantes avancem na construção de sentidos, aprimorando suas capacidades interpretativas e expressivas. Dessa forma, ambas as iniciativas se complementam ao reconhecer que o domínio da leitura e da escrita é um processo contínuo, que exige acompanhamento pedagógico intencional e situações diversificadas de uso social da linguagem” (PB3, 2024, p. 3).*

Essa abordagem é respaldada por estudos recentes que ressaltam a importância de intervenções de leitura na prática docente. Por exemplo, Peixoto e Silva (2023) destacam que “atividades direcionadas para o ensino da leitura podem favorecer a formação do leitor autônomo, tendo o professor como mediador desse processo”. Tal perspectiva evidencia que

a leitura planejada e orientada pelo docente não apenas contribui para o letramento, mas também fomenta a independência do aluno como leitor.

#### 3.3.2.4 Escola D: Conto Cinderela

Os residentes promoveram um projeto no qual trabalharam com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Humaitá/AM. Com o objetivo de promover o desenvolvimento na leitura e da escrita em forma de comunicação privilegiada de forma contextualizada, a fim de despertar o interesse dos estudantes.

A obra utilizada foi o filme de contos de fadas intitulado “Cinderela”, sendo a ação pedagógica objetivando em melhorar o desempenho dos estudantes em suas dificuldades de leitura e escrita utilizando suas imaginações. O objetivo específico foi de levar atividades pedagógicas no qual incentivem a criatividade e a imaginação dos alunos como meio de melhorar sua compreensão da leitura e escrita. A partir de estratégias de ensino que relacionasse as habilidades da leitura e escrita com situações do cotidiano dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

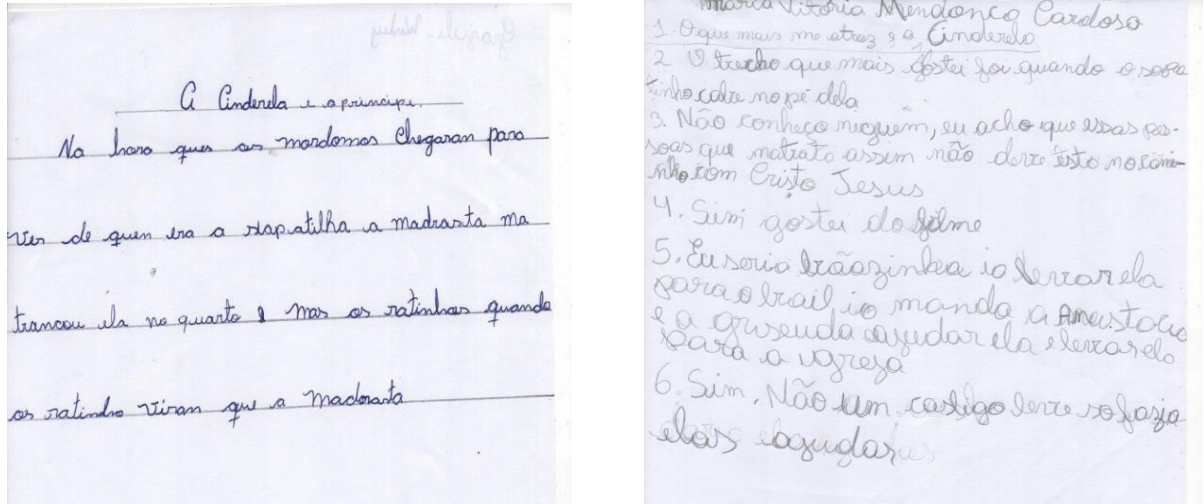
A história escolhida se deu por ser uma obra popular, e optaram por trazer um conto de fadas, que era conhecido pelas crianças, sendo o filme “Cinderela”, que é uma jovem que perde seu pai, passa a viver com sua madrasta e irmãs adotivas, mas é feita de empregada por elas, até perder seu sapatinho de cristal e mudar a sua vida para sempre.

A aplicação do projeto foi numa manhã proveitosa, conforme expresso no relato, os alunos assistiram ao filme, sendo um momento com muitas gargalhadas e de atenção durante no decorrer da manhã. O segundo momento foi onde os residentes levaram em uma caixa perguntas relacionadas sobre o filme, perguntando: “O que eles acharam da história? Que trecho mais gostaram? Qual seu personagem preferido? Qual personagem menos os atrai? E foi pedido para que eles se colocassem no lugar da personagem principal “No lugar da Cinderela como agiria? Ou se estivessem no lugar da madrasta, como seria? ”, E a RB1 lhes perguntou “caso fossem à fada madrinha e tivessem uma varinha de condão, vocês dariam um castigo para as filhas da madrinha de Cinderela? Vocês conhecem alguém que se parece com a madrasta de Cinderela? O que vocês acham de pessoas que maltratam os outros”. Como mostra na (figura 1), durante a atividade uma aluna respondeu as indagações:

*“A aluna Vitória na sua terceira resposta sobre a atitude da madrasta de Cinderela foi uma dentre os quais, demonstrou através de sua resposta como ver atitudes de pessoas que agem assim, onde explicou na aula que seus pais conversam sobre ser*

uma pessoa boa para com os outros e refletiu isto em sua resposta” (RB1, 2022, p. 8).

#### Imagens 4 e 5: produções



Fonte: RB1, 2024.

“O reflexo da conclusão deste trabalho é evidente nas imagens acima, onde os alunos expressam, por escrito, suas opiniões sobre o filme e a atividade proposta. Nesses textos, é possível observar como gostaram do filme e suas percepções sobre as atitudes da madrastra e de suas filhas em relação à personagem principal, destacando suas opiniões e posicionamentos sobre o tratamento injusto que ela recebe” (RB1, 2022, p. 9).

O projeto aparece como um exemplo inspirador de como a educação pode ser enriquecida por iniciativas criativas e dinâmicas. Ele não apenas desenvolve competências de leitura e escrita, mas também favorece a formação ética e emocional dos alunos. A combinação de cinema, literatura e debate, aliada à exploração da imaginação e da empatia, ilustra como projetos pedagógicos podem transformar o ambiente escolar, tornando-o mais abrangente e envolvente.

De acordo com Alencar et al, (2025), literatura destinada ao público infantojuvenil possibilita que crianças e adolescentes entrem em contato com a diversidade e a riqueza da linguagem, por meio de narrativas bem estruturadas e de um léxico amplo, os jovens leitores conseguem ampliar seu repertório vocabular e desenvolver competências comunicativas. Além disso, as obras desse gênero costumam apresentar universos imaginativos, personagens extraordinários e enredos criativos que estimulam a fantasia e a curiosidade.

Essa abordagem é essencial para despertar o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita, ajudando-os a enxergar esses processos como ferramentas úteis que podem ser

aplicadas em suas vidas cotidianas e em futuras trajetórias acadêmicas. A interação entre textos e ilustrações na literatura infantojuvenil é uma parte essencial do processo de desenvolvimento da leitura e uma das razões pelas quais os livros infantis são tão impactantes na formação de leitores jovens (Alencar et al., 2025).

O autor Cândido (2011), destaca a poderosa influência da literatura como ferramenta educacional e formativa, a literatura, incluindo a literatura infantojuvenil, não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma maneira de transmitir valores, ideias e conhecimento às gerações mais jovens.

Concluindo, projetos educativos que privilegiam a interatividade e a reflexão promovem um aprendizado mais holístico, onde habilidades cognitivas, afetivas e sociais se fortalecem em conjunto, preparando os alunos para enfrentar desafios com criatividade, responsabilidade e autonomia.

#### 3.3.2.5 Escola E: Projeto de leitura

O projeto intitulado “Despertando o Hábito da Leitura”, visa ajudar os alunos a desenvolver a leitura e a escrita, observou-se também que teve como objetivo cultivar o interesse dos alunos por essa atividade fundamental no seu desenvolvimento, fazendo isso por meio de jogos e estratégias que estimulem sua imaginação, criatividade e apreço pela leitura e escrita. Com isso, o projeto passou a desenvolver, por meio das atividades propostas, ações que incentivaram cada criança a criar uma relação mais significativa pelo ato da leitura, imergindo-as através de novas formas de aprendizado, fugindo assim dos tradicionalismos da sala de aula.

*“A aplicação do projeto “Despertando o Hábito da Leitura” foi realizada de forma planejada, iniciando-se com um diagnóstico da turma para identificar níveis de alfabetização, dificuldades e potencialidades. A partir desse levantamento, foram elaboradas atividades lúdicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, ampliação do vocabulário e formação de palavras. As ações foram aplicadas em etapas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e criando um ambiente acolhedor que favorecesse a participação dos alunos.” O uso de jogos pedagógicos mostrou-se eficaz para promover engajamento e interesse, permitindo observar avanços e limitações dos estudantes. Atividades como o Jogo da Velha Silábico, exercícios com prendedores e montagem de palavras demonstraram ser ferramentas importantes para trabalhar discriminação sonora, estrutura silábica e autonomia, ao mesmo tempo em que evidenciaram a necessidade de intervenções contínuas para alunos com repertório linguístico mais reduzido” (RB2, 2024, p.3).*

Ao longo das atividades, o residente relatou que: *“Pôde observar fatores que ultrapassavam os aspectos técnicos da alfabetização, como a falta de autoconfiança de alguns estudantes, frequentemente expressa por frases como “não sei” ou “não consigo”. Tais manifestações revelaram não apenas insegurança, mas também uma percepção limitante sobre sua própria capacidade de aprender. Essa constatação reforçou a importância do papel do professor como mediador sensível, capaz de incentivar, orientar e criar condições para o desenvolvimento da autoestima acadêmica dos alunos.”*

O desenvolvimento aplicação do projeto possibilitou ainda reflexões significativas sobre a prática docente. Ficou evidente que metodologias tradicionais, centradas apenas na decodificação, não são suficientes para despertar nas crianças o interesse pela leitura. As experiências vivenciadas em sala de aula mostraram que é possível e necessário, propor atividades que tornem o aprendizado mais prazeroso, significativo e conectado ao cotidiano dos estudantes.

Sob essa perspectiva, alfabetizar de maneira significativa requer muito mais do que apresentar letras e sílabas, implica assumir um compromisso com a formação integral do sujeito, favorecendo o desenvolvimento do pensamento autônomo e garantindo o acesso pleno à cultura escrita. Quando a escola adota metodologias dinâmicas, inclusivas e conectadas ao contexto real dos estudantes, ela se consolida como um espaço de emancipação intelectual, atento à diversidade de vozes e aos múltiplos percursos que constituem a formação de leitores (Pereira e Cardoso, 2025).

Dessa forma, o projeto não apenas contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também ampliou o entendimento do residente acerca do “Ser Docente”, evidenciando que ensinar exige constante reinvenção, sensibilidade e compromisso com a formação integral das crianças.

### 3.3.2.6 Escola F: Projetos Interdisciplinares

O projeto desenvolvido pelo residente desta escola, tratou-se de uma proposta de intervenção pedagógica cujo desenvolvimento visou minimizar a incidência de baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita na alfabetização de educandos da etapa Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, com o objetivo de desenvolver experimentos práticos contextualizando os saberes das Ciências Naturais e articulando com as habilidades de leitura e escrita.

O projeto desenvolveu atividades interdisciplinares, de forma que favorecesse o aprendizado, fazendo relação entre as Ciências Naturais e a Língua Portuguesa, com o intuito de estabelecer novos aprendizados ao longo das atividades trabalhadas com os estudantes. E foi realizado “com os alunos do 2º ano, que ficaram animados com as

atividades desenvolvidas” (RB<sup>3</sup>, 2024, p.8 ). Assim, foi desenvolvido dessa forma:

*“Primeiramente, desenvolvemos a atividade do feijão que consiste em observar e acompanhar a germinação, o desenvolvimento do feijão e a caracterização de um ser vivo. Essa vivência possibilitou às crianças um momento de observação e reflexão a partir dessa interação com a experiência. Depois da contextualização acerca do processo do feijão, os alunos tinham que plantar o feijão no copo juntamente com o algodão (molhado) e, assim, no decorrer da semana ir observando o desenvolvimento do feijão, também ficaram na responsabilidade de cada um trocar o algodão caso esteja seco” (RB<sup>3</sup>, 2024, p. 8).*

Assim, a prática relatada por RB3 demonstra que metodologias investigativas como mostra as (figuras 6 e 7), quando vivenciadas de forma concreta, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e científico dos alunos, permitindo que eles compreendam conceitos fundamentais a partir do contato direto com o fenômeno estudado. Além disso, reforça a importância das atividades experimentais nos anos iniciais, uma vez que ampliam a curiosidade, estimulam a autonomia e tornam o conteúdo mais significativo e relevante para o cotidiano escolar.

A BNCC enfatiza que o ensino de Ciências nos anos iniciais deve envolver a exploração do ambiente, a formulação de hipóteses e a observação de fenômenos naturais direta (Brasil, 2018). Nesse sentido, a atividade do feijão materializa esses princípios ao permitir que as crianças compreendam um processo biológico a partir da experimentação. Assim, a prática relatada não apenas promoveu o entendimento sobre a germinação, mas também desenvolveu habilidades essenciais ao pensamento científico, como registro, comparação, análise e dedução, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade das crianças.

Imagens 6 e 7: Projeto dos residentes com os alunos- experiência do feijão



Fonte: PB3, (2024).

*“O segundo experimento foi o vulcão, que foi realizado em dois momentos: no primeiro contextualizamos sobre os vulcões e, depois, na sua fabricação/produção na qual utilizamos a cola, tinta, pincel, tinta guache e revistas velhas. No segundo momento, foi a realização da experiência em que utilizamos o bicarbonato de sódio e vinagre para simular a erupção”* (RB3, 2024, p. 9).

Em continuidade a esse processo investigativo, as atividades culminaram em um momento de sistematização, no qual as crianças foram estimuladas a registrar, por meio de desenhos e textos, suas observações sobre o passo a passo das experiências e os materiais utilizados. Esse fechamento, conforme relatado pelo RB3. Que relata:

*“Ao final do nosso plano de ação trabalhamos com a produção de texto, no sentido de que as crianças pudessem escrever e desenhar aquilo que observaram, tanto no passo a passo das experiências, como nos materiais utilizados”* (RB3, 2024, p.10).

Os projetos desenvolvidos por RB1, RB2 e RB3 convergem para uma mesma perspectiva formativa, demonstrando a relevância das práticas pedagógicas investigativas nos anos iniciais. Cada proposta, ao seu modo, contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre diferentes aspectos do processo de aprendizagem.

Considerando o exposto pelas estagiárias sobre os projetos, observa-se que foram aprendizagens significativas, conforme expresso pela RB1 (2022, p. 10), ao considerar que.

*“A experiência que tivemos nesse plano de ação fomentou a nossa formação como docente no sentido de proporcionar atividades que buscam desenvolver uma leitura de mundo que envolvam experiências, de modo que o educando possa ter condições de assimilar o conteúdo apresentado, aos conhecimentos prévios de sua realidade e concretizar o desenvolvimento de sua autonomia para o uso das habilidades de leitura e escrita, equivalentes ao processo de alfabetização e letramento.”*

Essa abordagem interdisciplinar entre as disciplinas e professores na escola nas é essencial para despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita, ajudando-os a perceber esses processos como ferramentas práticas para o dia a dia e para trajetórias acadêmicas futuras.

Segundo Thiesen (2008), a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender, compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na

ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem. Neste sentido, Batista (2017) afirma que a educação em Ciências Naturais nos cursos de Pedagogia das universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira apresenta desafios estruturais e pedagógicos, exigindo políticas institucionais que valorizem a área e promovam a integração curricular.

Este conjunto de projetos educativos desenvolvidos pelos estagiários nas Escolas (D, E e F), em Humaitá-Amazonas, envolveu estudantes dos Anos Iniciais por meio de atividades contextualizadas que articularam a Língua Portuguesa (leitura, escrita, interpretação) Ciências Naturais e práticas pedagógicas criativas.

“O Programa de Residência Pedagógica demonstra sua importância ao fortalecer a formação inicial docente, pois possibilita vivências concretas de sala de aula, trocas de saberes e aprendizagens que articulam teoria e prática, ao acompanhar de perto o trabalho dos professores, compreendemos como práticas fundamentadas em conhecimentos científicos influenciam diretamente a aprendizagem das crianças” (Oro Nao’, 2025).

Dessa forma, o PRP constitui um espaço essencial de iniciação à docência e integração com a escola-campo, configurando-se como etapa formativa indispensável na licenciatura em Pedagogia do Campus Vale do Rio Madeira.

Escolha e aplicação de recursos variaram conforme a escola: na Escola D (RB1), o filme Cinderela foi utilizado para promover leitura e escrita contextualizadas, com momentos de visualização, discussão e reflexão que estimularam a imaginação, a empatia e a expressão dos alunos; na Escola E (RB2), houve integração entre Ciências Naturais e Língua Portuguesa por meio de jogos, atividades manipulativas e estratégias diagnósticas, com materiais diversificados que atenderam a diferentes estilos de aprendizagem; na Escola F (RB3), as atividades combinaram Ciências Naturais com leitura e escrita, através de experiências práticas como germinação de feijão e simulação de erupção de vulcão, culminando na produção de textos descritivos e explicativos.

De acordo com Santos, 2023 a autora destaca que os programas de iniciação à docência, como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, desempenham um papel estruturante na formação do professor, ao possibilitarem experiências reais no ambiente escolar que articulam teoria, prática e reflexão crítica, nessas vivências, o licenciando observa o cotidiano docente, compreende os desafios da escola e desenvolve competências profissionais que não podem ser plenamente adquiridas apenas no percurso teórico.

A imersão na escola-campo favorece a construção da identidade docente, ao mesmo tempo em que amplia o entendimento sobre a complexidade da prática pedagógica. Assim, os programas se consolidam como instrumentos formativos indispensáveis, pois promovem processos de aprendizagem que transformam a percepção do futuro professor sobre seu papel social, ético e educativo. Quanto a essa questão, Vieira e Batista (2023) discutem que os residentes do subprojeto de pedagogia vivenciam experiências que revelam tanto oportunidades de formação quanto obstáculos institucionais.

Em todos os casos houve ênfase na autonomia dos residentes e nos PIBIDianos, no planejamento, na execução, na avaliação formativa e no registro de evidências, bem como na promoção da aprendizagem interdisciplinar, da empatia e da cidadania. Os impactos comuns incluem o fortalecimento da leitura e da escrita em contextos significativos, maior participação e engajamento dos alunos, melhoria na relação teoria e prática pelos residentes e estímulo à ética e à responsabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessa etapa final da pesquisa, retomamos o objetivo geral que possibilitou o desenvolvimento desta investigação. Assim, nos propomos analisar como desenvolveram-se as experiências formativas dos estudantes bolsistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Humaitá-Amazonas

E ao longo das leituras dos relatórios foi possível compreender o movimento formativo vivenciado pelos estudantes bolsistas dos programas PIBID e Residência Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Humaitá-AM. Para isso, o estudo foi orientado por duas perguntas norteadoras: como se desenvolveu a inserção dos licenciandos na docência dentro das escolas-campo? e quais projetos e ações foram elaborados e executados pelos bolsistas ao longo de sua atuação? A partir dessas questões, foi possível analisar como as experiências formativas proporcionadas pelos dois programas contribuíram para o desenvolvimento profissional e para a constituição da identidade docente dos licenciandos.

A análise dos relatórios permitiu compreender que a inserção dos bolsistas na escola-campo desempenhou papel central na formação docente, favorecendo a articulação entre teoria e prática e permitindo que os futuros professores vivenciassem os desafios reais da profissão.

As escolas participantes apresentaram contextos diversos, porém todas ofereceram condições estruturais e pedagógicas que possibilitaram o desenvolvimento das atividades dos bolsistas. Além disso, disponibilizaram ambientes de aprendizagem, bibliotecas, salas climatizadas, materiais didáticos e projetos institucionais que enriqueceram as vivências dos estudantes na rotina escolar.

Também foi possível descrever as atividades realizadas no contexto da sala de aula, as quais incluíram observação participante, práticas de alfabetização, jogos didáticos, projetos interdisciplinares, rodas de leitura, intervenções individualizadas e regência supervisionada. Essas práticas evidenciaram o esforço dos licenciandos para planejar, executar e avaliar ações pedagógicas que atendessem às necessidades das turmas, demonstrando avanços

significativos na aprendizagem dos alunos, especialmente nos processos de leitura, escrita e participação ativa.

Ao verificar os projetos e ações desenvolvidos, observou-se a realização de iniciativas baseadas em metodologias ativas, atividades experimentais, projetos de leitura, práticas lúdicas, jogos pedagógicos e ações interdisciplinares. Essas experiências favoreciam a autonomia dos estudantes, estimulavam o pensamento científico e promoviam maior engajamento das crianças, ao mesmo tempo em que ampliavam a compreensão dos licenciandos sobre o planejamento e a mediação pedagógica nos anos iniciais.

Assim, reafirma-se que a formação docente é um processo contínuo, que exige vivências diversificadas, diálogo entre universidade e escola, abertura ao novo e constante reflexão sobre o fazer pedagógico.

Os achados desta pesquisa demonstram que os bolsistas desenvolveram competências profissionais, relacionais e investigativas que contribuirão de forma significativa para seu futuro exercício docente, consolidando uma trajetória formativa rica, crítica e sensível, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade.

E, ao finalizar essas considerações, retomo meu olhar para o meu processo de formação no PIBID, entendendo que essa experiência representou um marco essencial na minha formação, pois possibilitou vivenciar de forma concreta os desafios e a dinâmica do cotidiano escolar. E dentre as atividades desenvolvidas pontuo a importância do planejamento pedagógico, da atenção às necessidades individuais dos estudantes e da sensibilidade docente na condução das práticas educativas.

Essa vivência no PIBID ampliou meu compromisso com a educação e consolidou minha identidade profissional, reafirmando a docência como escolha consciente e significativa. Além disso, a inserção da minha experiência no PIBIC, enquanto pesquisadora, fortaleceu ainda mais minha trajetória formativa, ampliando minha compreensão sobre pesquisa, docência e análise reflexiva do contexto escolar.

Concluo afirmando que as minhas vivências no PIBID, contribuiu para aprofundar o entendimento sobre o papel dos programas de formação na constituição da identidade docente, dialogando diretamente com os achados desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Pedro. Henrique. Elias de. **O HÁBITO DE LEITURA NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA DOCENTES E MEDIADORES DE LEITURA.** CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.20, p. 163-181, jul./dez, 2023.

ALENCAR, Cláudio; FLORIANO, Auriélia Coelho Isaque; SILVA, Denise Cavalcanti da; TORRES, Eliane de Oliveira; SILVA, Robério Batista; PEREIRA; Joselma Lima; ARAÚJO; Maria Eliete Ribeiro de. **LITERATURA INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DE LEITORES.** EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA. Ebook. 1 ed. Vol. 2. P. 120-129, 2025.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Educação em ciências naturais no currículo de cursos de pedagogia de universidades públicas federais na amazônia legal brasileira.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. . Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso com a Educação Básica: diretrizes e ações para fortalecimento da escola pública.** Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Residência Pedagógica: Documento Orientador – Edição 2020.** Brasília, DF: CAPES, 2020.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Brasília, DF: CAPES, 2020.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018: Institui o Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF: CAPES, 2018.

Cândido, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 176-179.

DUARTE, Juli Rodrigues. MOTA, Edimilson Antônio. O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação Pública.** P. 1-6, 2017.

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

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

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. integradas. v. 3, n. 1 7 ed, 2017

JESUS, Aline Samara Lima; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima. Programa Residência Pedagógica no período remoto: um estudo de caso em Manaus-AM. **Revista Profissão Docente**, v. 21, n. 46, p. 1–14, 2024.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: letramento e cidadania.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KIYA, Marcia C. da Silveira; DIONÍZIO, Fátima Ap<sup>a</sup>. Queiroz. **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.** PDE Produções Didático-Pedagógicas V. 1, P. 1-45, Paraná, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didáticas.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo. Cortez, 2013.

Libâneo, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano.** Educação & Realidade, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, vol. (?) n. 68, Campinas, dez. 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIA, Scheylla. **Pedagoga do Hospital da Criança ressalta importância da leitura para o desenvolvimento infantil.** Saúde Alagoas, 07 mar. 2025.

MENDES, C. P.; OLIVEIRA, R. S.; SOUZA, L. M. A formação docente e o impacto do PIBID na prática pedagógica dos licenciandos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 82, p. 1–17, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). Pesquisa Social: teoria, método, criatividade. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização: a importância do ensino sistemático e do acompanhamento contínuo.** São Paulo: Cortez, 2021.

MOREIRA, R. P. **A importância da leitura na Educação Infantil. Instituto Saber de Ciências** MUNARI, Maria de Lurdes. **A importância dos contos de fadas nos anos iniciais.** (Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em pedagogia), FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVESIDADE DO RIO GRANDE DO SUL-FACED/UFRGS. Porto Alegre, fl, 39, 2010.

MUNARI, Maria de Lurdes. **A importância dos contos de fadas nos anos iniciais.** (Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em pedagogia), FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVESIDADE DO RIO GRANDE DO SUL-FACED/UFRGS. Porto Alegre, fl, 39, 2010.

ORO NAO', Joérica Parintintin. **Experiências e práticas pedagógicas de uma acadêmica indígena em uma escola campo do Programa Residência Pedagógica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira, Humaitá, 2025.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2017.

PANIAGO, Rosenilde. Nogueira.; SARMENTO, Teresa.; ROCHA, Simone. Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista.** v.34, 2018.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos Peixoto. SILVA, Gisele Brandão. A ABORDAGEM DA LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA LEITORA DO DISCENTE. **Revista Afluente: revista de Letras e Linguística.** v.8, n. 23.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** Cortez Editora. São Paulo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2009, vol.14, n.40.

SANTOS, R. B. O., OLIVEIRA, H. C., CARVALHO, J. J., JORGE, R. S., GUIMARÃES, O. SANTOS, Raimunda da Silva. **Narrativas de formação nos programas de iniciação à docência no curso de Pedagogia.** 2023. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira, Humaitá, 2023.

SILVA, A. P. G. da; SALVADOR, J. S. P.; COSTA, R. D. da; LIMA, R. A. Residência Pedagógica: contribuições didáticas e pedagógicas para formação de professores de Biologia. **Revista Sustinere,** v. 13, p. 5–22, 2025.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSERON. Lúcia. Helena, Carvalho. Anna. Maria. Pessoa de. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: **A proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências – V13(3),** p.333-352, 2008.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. **Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no PIBID. Salvador:** Editora da Universidade do Estado da Bahia EDUNEB, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2010

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2014.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Impactos do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica no processo de indução profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p, 645-8019, 2024.

VIEIRA, Leiliane Cândido; BATISTA, Eliane Regina Martins. **AS VIVÊNCIAS E DESAFIOS DOS RESIDENTES DO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA.** Relatório Final. Universidade Federal do Amazonas. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Departamento de Pesquisa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic. Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC. 2023.

VIEIRA, Leiliane Cândido; BATISTA, ELIANE REGINA MARTINS. **AS VIVÊNCIAS E DESAFIOS DOS RESIDENTES DO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA.** In: Anais do XXXII Congresso de Iniciação Científica (CONIC). Anais...Manaus (AM) UFAM, 2023b.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.