

OLHARES, AFETOS, LÍNGUAS E CRIANÇAS: RELATO REFLEXIVO SOBRE A RELEVÂNCIA DO PIBID EM NOSSA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Clara Freitas Araújo da Silva¹

Yasmin Lachman Martins²

Danielle de Almeida Menezes³

Karoline dos Santos Silva⁴

Resumo

Este relato trata das experiências vividas no subprojeto Línguas Adicionais com Crianças do PIBID/UFRJ no processo de formação inicial de duas professoras de inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto discute como a parceria entre universidade e escola básica transforma o ensino de línguas, superando a visão instrumental para focar em uma educação linguística crítica, decolonial e formativa (TONELLI et al., 2023). Durante dois anos, as pibidianas participaram de reuniões de estudo, planejamento coletivo e regência compartilhada, refletindo sobre a prática docente. As aulas foram pensadas à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024) e do Letramento Crítico (SILVEIRA; BATISTA, 2024), priorizando o protagonismo infantil e a realidade social da clientela da escola-campo. A vivência no programa mostra que o trabalho em equipe incentiva a autoria das licenciandas e permite que os desafios diários da escola sejam compartilhados como motor da prática pedagógica, consolidando as pibidianas como agentes transformadoras e produtoras de conhecimento sobre a escola pública.

Palavras-chave: Ensino de línguas com crianças; PIBID; formação docente; Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); Letramento Crítico.

Abstract

This report discusses the experiences of the “Additional Languages with Children” subproject of PIBID/UFRJ in the initial training of two English teachers for the early grades of elementary school. The text discusses how the partnership between the university and the elementary school transforms language teaching, moving beyond an instrumental view to focus on a critical, decolonial, and formative approach to language education (TONELLI et al., 2023). Over the course of two years, the PIBID participants took part in study sessions, collective planning, and shared classroom instruction,

¹ Licencianda em Letras Português-Inglês da UFRJ. Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

² Licencianda em Letras Português-Inglês da UFRJ. Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

⁴ Professora de Língua Inglesa do GET Antônio Pereira. Supervisora do Subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

reflecting on their teaching practice. Classes were designed in light of Project-Based Learning (PBL) (SECCATO, 2024) and Critical Literacy (SILVEIRA; BATISTA, 2024), prioritizing student agency and the social reality of the student body at the partner school. The experience in the program shows that teamwork encourages the teacher candidates' agency and allows the school's daily challenges to be shared as a driving force behind pedagogical practice, consolidating the PIBID participants as agents of change and producers of knowledge about public schools.

Key-words: Language teaching with children; PIBID; teacher training; Project-Based Learning (PBL); Critical Literacy.

I. Introdução

A nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Línguas Adicionais com Crianças da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encontra-se em seu segundo ano de atividades. Ao longo desse período, conciliamos a atuação na escola-campo com encontros semanais, quinzenais e mensais em modalidade on-line e presencial, dedicados ao estudo, ao planejamento coletivo e à discussão das experiências vividas em sala de aula.

O subprojeto é formado, em sua totalidade, por 24 licenciandos em Letras, pertencentes aos seguintes cursos: Português-Alemão, Português-Francês e Português-Inglês. Todos são Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) uma escola bilíngue vocacionada para a Língua Alemã, localizada em Anchieta; uma escola bilíngue vocacionada para a Língua Francesa, situada na Barra da Tijuca; e uma escola em Tomás Coelho que, como ocorre na maior parte da rede municipal, oferece semanalmente dois tempos de Língua Inglesa do 1º ao 5º ano. Apesar de discussões e outras ações conjuntas, os pibidianos de cada língua atuam nas escolas linguisticamente alinhadas ao seu curso de formação. Neste contexto, eles são supervisionados por docentes que, com eles, compartilham seus planejamentos e os incluem na rotina escolar.

A escola-campo do grupo de Língua Inglesa, do qual nós fazemos parte com outros 6 BIDs, é o GET localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro. A instituição é composta por estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e dispõe de uma infraestrutura que favorece o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contando com recursos tecnológicos, sala de leitura, laboratório e espaços externos preservados. Além disso, é marcada por um ambiente acolhedor e por relações de respeito e colaboração entre os profissionais da escola. As turmas são compostas, em sua maioria, por crianças que

permanecem na instituição desde a Educação Infantil, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e o sentimento de pertencimento à escola. Apesar dessas potencialidades, a escola está inserida em um território socialmente vulnerável, marcado por desafios relacionados à segurança pública e à circulação no entorno.

De forma a contribuir para nossa formação reflexiva (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999), as situações vivenciadas na escola orientam boa parte das discussões realizadas nas reuniões do subprojeto e são colocadas em diálogo com os referenciais teóricos estudados. Esse processo favorece a revisão de planejamentos, a problematização das práticas desenvolvidas e a construção coletiva de alternativas pedagógicas, experiência pouco frequente no cotidiano da profissão docente, muitas vezes marcada pelo trabalho individual.

É nesse movimento entre escola e universidade que nossa compreensão sobre o ensino de Língua Inglesa com crianças vem sendo forjada. Aos poucos, deixamos de associar a aula apenas ao ensino de vocabulário e estruturas linguísticas e passamos a concebê-la como um espaço de educação linguística, no qual as crianças participam ativamente da construção do conhecimento e da produção de sentidos. É a partir desse protagonismo que para muitos é inconcebível e desse percurso que este relato reflete sobre as contribuições dessa experiência para nossa formação docente.

II. Breves leituras norteadoras do subprojeto nas escolas

Com o objetivo de fundamentar nossa prática docente no processo de planejamento e desenvolvimento das aulas, durante o ano de 2025 e no primeiro semestre de 2026, realizamos a leitura e a discussão de textos teóricos em reuniões quinzenais com o grupo de Língua Inglesa e em reuniões mensais com todos os grupos participantes do subprojeto. Esses encontros foram espaços importantes, nos quais compartilhamos reflexões sobre os textos, experiências vivenciadas nas escolas e dúvidas relacionadas à prática pedagógica.

Antes de apresentar os conceitos que orientam nossa prática pedagógica, é importante destacar que a Base Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018) não estabelece diretrizes curriculares específicas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino da mesma é obrigatório apenas a partir do 6º ano. Diante dessa lacuna, nossas ações foram orientadas a partir do material RIOEDUCA LÍNGUA INGLESA, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2025; RIO DE JANEIRO, 2026), distribuído aos alunos das escolas, e pelo Referencial para Ensino de Língua

Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública (UK GOVERNMENT, 2025), documento elaborado por professoras e pesquisadoras brasileiras de diferentes universidades no país. O Referencial, em especial, apresenta orientações que dialogam com os princípios gerais da BNCC e oferecem diretrizes para o ensino de Língua Inglesa para o primeiro segmento. Tendo esses documentos como fundamento articulamos princípios por eles apresentados, entre esses princípios destacam-se: os multiletramentos (ROJO, 2012), o ensino da língua por meio de projetos transdisciplinares (MERLO; MALTA, 2022), a ludicidade (THUROW et al., 2021) e a interculturalidade (GONÇALVES, 2024).

Os projetos desenvolvidos pelo grupo de inglês, no âmbito do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças do PIBID-UFRJ embasaram-se na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024). Nessa abordagem, o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, enquanto os alunos assumem um papel central e ativo na construção do conhecimento. Além disso, a aprendizagem acontece durante o desenvolvimento do projeto, ao questionar, pesquisar e produzir (PRADO, 2005). A escolha por essa abordagem fundamenta-se não apenas nessas características, mas também em nossas convicções sobre a educação.

Uma de nossas convicções é a compreensão de que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa vai além da instrumentalização dos alunos, assumindo um caráter formativo, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a Língua Inglesa é uma ferramenta que possibilita aos alunos explorar diferentes culturas, perspectivas e formas de compreender o mundo. Portanto, entendemos que a melhor forma desse contato ocorrer é a partir de um olhar decolonial, que reconheça, respeite e valorize a diversidade cultural. Esse olhar também questiona e rompe com uma visão enraizada na sociedade que associa a Língua Inglesa a determinados países, sotaques, identidades e expressões culturais (MERLO; MALTA 2022).

Em conjunto com os princípios da decolonialidade e da Língua Inglesa como Língua Franca, ancoramos nossa prática no Letramento Crítico, por entendermos que ele contribui para uma compreensão mais ampla da realidade e para o reconhecimento dos discursos que a constituem, possibilitando aos estudantes questioná-los e posicionar-se criticamente diante deles.

Outra convicção que orienta nossa prática é a compreensão de que as crianças são seres integrais e sujeitos de direitos. Como afirma Freire (2000), são “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber

o que ainda não sabem”. Partindo do entendimento de que cada criança é singular e de que as infâncias são plurais (TONELLI et al., 2023), planejamos aulas que incorporam os multiletramentos, a ludicidade e o ensino da Língua Inglesa de forma contextualizada ao universo e ao contexto sociocultural dos estudantes, para que eles se sintam representados e atribuam sentido às aprendizagens construídas.

Para o ano de 2026, lemos e discutimos textos sobre sustentabilidade que nortearam o nosso trabalho no primeiro semestre deste ano. Em relação à sustentabilidade, Lima (2022) afirma que esse é um conceito que visa o uso dos recursos naturais, mas de forma “inteligente” a fim de não afetar as futuras gerações. Entretanto, compreendemos que essa é uma percepção que concebe a natureza apenas como recurso. Por isso, compartilhamos da concepção defendida por Krenak (2019), para quem a natureza é parte constitutiva da vida de todos os seres vivos e de tudo que existe. Assim, a idéia de sustentabilidade que buscamos construir com os alunos fundamenta-se no reconhecimento da natureza como parte e integrante da vida, e não apenas um conjunto de recursos.

III. Descrição das atividades realizadas

No ano de 2025, cada uma de nós acompanhou e se responsabilizou por uma turma diferente, com outros parceiros: a primeira autora atuou com o 3º ano e, a segunda, com o 5º ano. Compartilhamos com o então professor supervisor a regência semanal das turmas em que fomos alocadas e era nossa responsabilidade submeter a ele, com antecedência de uma semana, o planejamento das atividades. Após a avaliação desse material, o professor supervisor retornava com observações e considerações para refletirmos e ajustarmos até o dia da aula.

Além disso, sempre após as aulas, recebíamos um breve retorno sobre o seu progresso. Consideramos essa prática fundamental, uma vez que a proximidade com o momento da aula permitia devolutivas bastante precisas. A partir desta organização, rotina, troca, referencial teórico e pesquisa desenvolvemos dois projetos anuais: o Storytelling e o Taking Off, com o 3º e o 5º, respectivamente.

O projeto Storytelling foi desenvolvido com base nos princípios da Abordagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024), tendo como eixo temático a leitura e a produção de narrativas. Seu objetivo foi promover o trabalho com o gênero narrativo, ao mesmo tempo em que possibilitou aos estudantes compreenderem que a Língua Inglesa não

pertence exclusivamente a um país ou a um grupo específico, mas constitui uma língua utilizada em diferentes contextos socioculturais ao redor do mundo, favorecendo o reconhecimento e respeito a diversidade de sotaques e formas de expressão em Língua Inglesa.

As atividades desenvolvidas no projeto foram organizadas em três etapas: primeiro, a leitura e discussão de narrativas; segundo, a escrita de narrativas; e, terceiro, a apresentação das narrativas elaboradas pelos estudantes.

Considerando que o projeto tinha como um de seus objetivos apresentar a diversidade linguística e cultural da Língua Inglesa, foram selecionadas narrativas escritas por autores do continente africano. A primeira narrativa trabalhada foi *A Trip to the Tap*, de Sindeka Mandoyi, seguida de *Little Shoots*, de Sope Martins.

As contações de histórias foram conduzidas de forma interativa, incentivando a participação ativa dos alunos durante todo o processo. Ao longo das leituras, os alunos eram estimulados a fazer perguntas, compartilhar percepções e estabelecer relações com suas próprias experiências. Ainda durante a mediação, sempre que surgiam variações de fala ou escrita, elas eram exploradas como oportunidades para discutir a diversidade linguística da Língua Inglesa. Após cada contação, foram realizadas atividades voltadas à compreensão da sequência dos acontecimentos da narrativa, a consolidação do vocabulário presente nos textos e a apresentação de palavras relacionadas aos temas abordados.

Já na segunda etapa do projeto, os alunos foram organizados em grupos e, todos juntos retomaram a estrutura do gênero narrativo. Em seguida, inspirados pela temática das histórias trabalhadas na etapa anterior, cada grupo foi convidado a criar uma narrativa sobre situações do cotidiano.

Durante o processo de escrita, o quadro da sala de aula foi utilizado como um recurso coletivo de apoio, funcionando como um "dicionário" construído com a turma. Sempre que surgiam dúvidas sobre a escrita de palavras ou a construção de frases, elas eram compartilhadas com toda a classe, incentivando os alunos a contribuírem com seus conhecimentos. Quando nenhum estudante sabia a resposta, a questão era discutida coletivamente, transformando a dúvida em uma oportunidade de aprendizagem para todos. Após a conclusão da escrita, os grupos iniciaram a produção de suas narrativas e ilustrações.

Na terceira etapa do projeto, os alunos ensaiaram a apresentação de suas narrativas e, posteriormente, realizaram a contação de histórias para outras turmas da escola. Esse foi o

momento da culminância do projeto, que proporcionou aos alunos a oportunidade de compartilhar suas produções e de utilizar a Língua Inglesa em uma situação real de comunicação. Além de contribuir para a confiança no uso da língua, essa experiência contribuiu para que os estudantes a reconhecessem como um instrumento de expressão, e não apenas como um conteúdo escolar.

Ao longo do projeto, foi possível perceber que colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem favorece sua participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a realização de diferentes atividades em grupos possibilitou que cada estudante contribuísse de acordo com suas habilidades e interesses. Conforme afirma Seccato (2024), o trabalho colaborativo permite que cada aluno participe de maneira mais significativa nas tarefas com as quais se sente mais confortável, ao mesmo tempo em que compartilha seus conhecimentos com os colegas, possibilitando uma aprendizagem mútua. Essa dinâmica esteve presente em todas as etapas do projeto, desde a elaboração das narrativas e a escrita das mesmas até a produção das ilustrações e a apresentação das histórias.

Além disso, durante o processo de ensino-aprendizagem que aconteceu no decorrer do desenvolvimento do projeto, os alunos não apenas decodificaram os textos escritos e imagéticos presentes nas narrativas, mas também refletiram e discutiram sobre eles, assim como Silveira e Batista (2024) afirmam que deve ocorrer o letramento crítico. Letramento este que possibilita uma leitura através da compreensão de que todo texto apresenta visões de mundo construídas por seus autores, as quais compreendem apenas uma de diversas formas de interpretar o mundo. Além disso, a partir desse olhar crítico, os alunos têm a possibilidade de se posicionar sobre essas representações através de reflexões e discussões, deixando de atuar apenas como receptores de idéias para se tornarem questionadores.

Foi interessante perceber a relação dos estudantes com a Língua Inglesa ao longo do projeto. No início do ano, muitos se sentiam incapazes de aprender e usar a língua. Porém, ao final do ano, alguns deles já reconheciam sua capacidade em se expressar em Língua Inglesa. Durante esse processo, percebi o quanto o desenvolvimento das atividades e os seus resultados eram influenciados pelas emoções dos alunos. Como afirmam Santos e Albuquerque (2024, p.23): “Emoção é energia, i.e., algo que nos move e impulsiona”. Assim, em alguns momentos, o sentimento de incapacidade limitou ou até mesmo impediu algumas experiências de aprendizagem, já em outros, o sentimento de capacidade impulsionou as experiências de aprendizagem dos alunos. Por essa razão, buscamos enfatizar continuamente

que todos na sala de aula eram falantes da Língua Inglesa e sujeitos extremamente capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos nessa língua.

O projeto Taking Off, por sua vez, foi desenvolvido também a partir dos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024), tendo como eixo temático o universo das viagens aéreas. A proposta consistiu na criação, pelos estudantes, de companhias aéreas fictícias, em torno das quais se organizaram diferentes atividades que demandavam a articulação integrada de conhecimentos linguísticos, geográficos, matemáticos e culturais. Dessa forma, o inglês deixou de ser um conteúdo isolado para constituir-se como ferramenta de comunicação em um contexto significativo de uso.

As atividades foram organizadas em etapas sucessivas e interdependentes. Inicialmente, os estudantes formaram grupos, firmaram "contratos" de trabalho colaborativo e criaram o nome e a identidade visual de suas companhias aéreas, favorecendo o sentimento de pertencimento ao projeto. Em seguida, passaram a explorar práticas sociais relacionadas ao contexto aeroportuário, como o agendamento de voos, a leitura de cartões de embarque, painéis informativos e mapas, além da elaboração de rotas entre diferentes cidades e países. Durante esse percurso, foram trabalhados conteúdos como números cardinais, resolução de problemas matemáticos, cores, continentes, países, cidades, turismo, nacionalidades e fusos horários, sempre articulados às demandas concretas do projeto.

Na etapa final, cada grupo construiu uma maquete representando sua aeronave e preparou uma apresentação oral para divulgar sua companhia aérea. A culminância ocorreu por meio de uma simulação de aeroporto, na qual os estudantes anunciaram voos e apresentaram seus serviços para turmas de outros anos de escolaridade. Essa atividade proporcionou um contexto autêntico para o uso da língua inglesa, permitindo que os alunos utilizassem os conhecimentos construídos ao longo do projeto em uma situação comunicativa significativa.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível observar o potencial da Aprendizagem Baseada em Projetos para promover o engajamento dos estudantes, favorecer o trabalho colaborativo e aproximar a aprendizagem da língua inglesa de práticas sociais significativas. Nessa perspectiva, o projeto também pode ser compreendido como uma experiência de letramento, entendendo, com Rojo (2012), que os letramentos dizem respeito à participação em diferentes práticas sociais de produção de sentidos, e não apenas ao domínio de habilidades linguísticas. Ao ler mapas, interpretar cartões de embarque, construir rotas e

anunciar voos, as crianças não estavam apenas aprendendo novos conteúdos em inglês, mas participando de práticas que lhes permitiam atribuir novos significados à língua e aos espaços por ela mediados.

Além disso, colocar-se, ainda que de forma imaginativa, na posição de quem viaja, escolhe destinos, ocupa aeroportos e circula entre diferentes países também produz deslocamentos simbólicos importantes. Em um contexto de escola pública, no qual muitos estudantes nunca tiveram a oportunidade de viajar de avião, vivenciar essas experiências na sala de aula contribui para ampliar os horizontes do que eles podem imaginar para si. Nesse sentido, a atividade dialoga com a compreensão freireana de que a educação possibilita ampliar as formas de ler e de atuar no mundo (FREIRE, 1989). Mais do que ensinar vocabulário relacionado a viagens, o projeto buscou criar condições para que as crianças se reconhecessem como sujeitos capazes de ocupar diferentes espaços geográficos, culturais e sociais, compreendendo a língua inglesa como um recurso para participar desses espaços, e não como um conhecimento reservado a poucos.

Atualmente, em 2026, trabalhamos juntas, atravessadas por uma temática revolucionária em nossas vidas formativa e pessoal: a Sustentabilidade. É importante, antes, contextualizar nossa vivência de ensino-aprendizagem: atuamos em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental com 30 alunos, com ela, temos uma relação muito próxima e recíproca, com a participação ativa e curiosa deles conseguimos sempre desdobramentos das discussões e debates sobre suas vivências enquanto sujeitos plenos.

Nesse contexto, temos observado e tecido considerações sobre o tempo e a necessidade de mediação de conflitos entre os alunos, que por vezes desorganizam objetivos das aulas, além de configurar um desafio para nosso planejamento, já que agora pensamos em uma turma em alfabetização, contexto não antes familiar para nós.

O pouco tempo de aula nos força a olhar para essa mediação como oportunidade de intervenção e adaptação no plano de aula.

A discussão sobre o projeto deste ano reconhece como a educação ambiental assume caráter urgente diante das transformações climáticas contemporâneas. Contudo, embora a Lei nº 9.795/1999 a institua como componente essencial da educação nacional, sua abordagem escolar ainda se mostra frequentemente pontual ou restrita. Compreendemos que as aulas de Língua Inglesa constituem um espaço legítimo para a problematização dessas questões,

partindo do princípio da língua como prática social e construtora de realidades (JORDÃO, 2013; LOPES, 2012).

A partir disso, temos desenvolvido, desde março de 2026, o projeto Planting Words, Growing Worlds: inglês, natureza e infâncias no PIBID-UFRJ. O objetivo é alinhar a educação linguística ao Letramento Crítico (SILVEIRA; BATISTA, 2024) e à ABP (SECCATO, 2024), construindo caminhos para que as crianças reflitam sobre as interações entre infância, ecologia e preservação, ampliando concomitantemente seus repertórios linguísticos e socioambientais.

A escolha da temática ambiental contrapõe-se a abordagens superficiais. Defendemos que a sustentabilidade não pode ser reduzida a prescrições de comportamentos individuais e domésticos, já que, apesar de válidas, costumam individualizar a responsabilidade por crises estruturais de origens históricas, econômicas e políticas. Alinhadas a Krenak (2019), questionamos a dicotomia artificial entre humanidade e natureza, reconhecendo a indissociabilidade e unidade dessa relação, o que desloca o debate da mera conservação de recursos para uma reflexão sobre os modos de existência e expande o entendimento de que “tudo é natureza” (KRENAK, 2019, p.16-17).

Essa compreensão também encontra respaldo na noção gramsciana de hegemonia, segundo a qual determinados discursos tornam-se dominantes e passam a ser percebidos como naturais ou únicos (GRAMSCI, 2000). Ao questionarmos discursos que individualizam a responsabilidade pela crise ambiental, que por sua vez, deixam em segundo plano as relações de produção, consumo e exploração, não tentamos responder sobre o que significa “ser sustentável”. Na realidade, buscamos criar oportunidades para que as crianças construam, por meio da linguagem, da literatura, do brincar e do diálogo, outras formas de compreender sua relação com a natureza. Nesse processo, a Língua Inglesa é concebida como um espaço de produção de sentidos e de contato com diferentes narrativas e modos de viver.

Assim, valorizando o protagonismo infantil, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, em diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018) passamos por histórias infantis, curtas-metragens, músicas, jogos, dramatizações e produções artísticas, reconhecendo o brincar como um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003). Por meio desse processo, nós reformulamos o planejamento anual inicial a partir das experiências, interesses e questionamentos das próprias crianças, um reajuste que nós temos acertado mais após todo o ano de 2025 com a ABP.

Por fim, o processo avaliativo desse ano tem ocorrido de forma processual, por meio da construção de um portfólio que reúne registros das experiências e produções realizadas ao longo do projeto, considerando a importância da materialidade e registros para as crianças. Esperamos, com isso, contribuir para uma educação linguística comprometida com a formação de sujeitos críticos, curiosos e sensíveis às questões socioambientais, compreendendo, desde a(s) infância(s) a língua inglesa como uma ferramenta para participar, dialogar e agir em diferentes contextos sociais e culturais.

IV. Reflexões sobre o impacto do PIBID na nossa formação enquanto docentes

É relevante pontuar que somos atravessadas por diferentes trajetórias, mas, sobretudo, em comum, somos mulheres, jovens, universitárias e pibidianas que escolhem, diariamente, debruçar-se sobre a educação pública brasileira. Essa escolha diária traz o que Miguel Arroyo (2000) discute, em *Ofício de Mestre*, sobre a docência. Segundo o autor, não se trata de um acúmulo mecânico de técnicas, mas um processo de construção de identidade humana e profissional, profundamente marcado por quem somos, por nossas trajetórias e pelas interações que estabelecemos. Tornar-se professora é um ato profundamente social e biográfico.

Nesse sentido, o grupo do PIBID configurou-se como uma referência indispensável de cuidado, acolhimento, escuta e troca. Em um cenário universitário e social que frequentemente nos isola e nos faz sentir solidão no processo de formação, a coletividade do programa funciona como uma rede de sustentação. O "ofício de mestre", como aponta Arroyo, aprende-se e ressignifica-se na relação com o outro. É na partilha das angústias e dos sonhos comuns que nossa identidade docente vai ganhando contornos, transformando o espaço da formação inicial em um lugar de vivência afetiva e política. Com as frustrações que temos que lidar, aprendemos também a reconhecer que nossas práticas não são perfeitas.

Um ponto importante para articulação disso é que durante esse um ano e meio fomos incentivadas diversas vezes a participar de eventos como a SIAC (Semana de Integração Acadêmica) da UFRJ, participação no 26º Encontro Anual de Prática Exploratória, "Nas Ondas da Prática Exploratória", promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), SESPE (Simpósio de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino sediado pela UFRJ no campus Praia Vermelha) e VI ENLIC Sudeste. Tais participações nem sempre são viáveis quando a rotina individual consiste em equilibrar aula, estudo e trabalho, mas

quando em equipe, são mais possíveis. Isso diz muito sobre o impacto do PIBID em nossa formação docente.

Esse trânsito entre a sala de aula e eventos permite que nos enxerguemos como intelectuais formadores (GIROUX, 1997) ao passo que repensamos as escolas não como locais de treinamento técnico, e os professores não só como executores de currículos pré-moldados porque ao assumirmos a autoria de relatórios, artigos e comunicações orais baseadas na nossa experiência, passamos a ocupar esse lugar que assistimos, de intelectuais que produzem conhecimento legítimo sobre a escola pública.

Tudo isso nos faz enxergar nossa agência na educação, com todos os seus pormenores, e ver em cada mínima interação com as crianças um grão de areia do que vem pela frente na carreira. Afinal, nossa prática não é perfeita; é cheia de frustrações, reuniões extras fora do horário, dúvidas profundas e perguntas que mexem com a gente. Mas, como Giroux aponta, o professor intelectual e transformador convive mesmo com o conflito, já que a educação é política e cheia de contradições. Isso não é um sinal de fracasso: essa tensão com a realidade é justamente o motor do nosso trabalho.

Da mesma forma, Arroyo ensina que a docência é um ofício vivo, que se alimenta dos desafios do dia a dia para a gente não se engessar nas certezas burocráticas que cruzam nossos caminhos. Assim, nesse segundo ano de PIBID, estamos bem mais situadas e com as expectativas alinhadas. Entendemos que nossas dúvidas e escritas coletivas não são algo à parte da nossa formação, mas a própria essência dela: esse exercício contínuo de pensar o que fazemos para nos transformar e transformar também a escola.

V. Considerações finais

O desenvolvimento dos projetos e nosso cotidiano em sala de aula possibilitaram compreender que a ABP é uma abordagem que favorece a construção, junto aos estudantes, de reflexões críticas sobre questões presentes em sua realidade. Além disso, percebemos que, quando o processo de ensino-aprendizagem é atravessado pela interdisciplinaridade e pela interculturalidade, a aprendizagem se torna mais significativa, contribuindo não apenas para a aprendizagem da Língua Inglesa e de outras matérias escolares, mas também para a formação dos alunos como sujeitos e agentes no mundo.

Para além disso, as experiências vivenciadas em sala de aula, as discussões realizadas nas reuniões do subprojeto e nos eventos dos quais participamos, reforçaram nossa

compreensão de que a educação linguística em Língua Inglesa com crianças é um processo contínuo de descoberta e ressignificação de conceitos, práticas e perspectivas. Sendo esse processo possível, somos impactadas pelas experiências que vivenciamos nesses espaços, tanto como docentes quanto como pessoas em constante processo de formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Conversas sobre o ofício de mestre e um modo de ser. In: ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 19-36.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRITISH COUNCIL. *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999. DOI: 10.3102/0091732X024001249.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, H. C. *Interculturalidade, decolonialidade e representações no ensino-aprendizagem de língua adicional*. 2024. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Edição de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 6 v.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, D. A. S. *O inglês como ferramenta para educação ambiental: possibilidade na educação básica*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2022.

MANDOYI, Sindeka. *A trip to the tap*. Cidade do Cabo: Book Dash, 2023. E-book. Disponível em: <https://bookdash.org/books/a-trip-to-the-tap/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARTINS, S. *Little Shoots*. Cidade do Cabo: Book Dash, 2021. E-book. Disponível em: <https://bookdash.org/books/little-shoots/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, a criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens*, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. DOI: 10.55028/papeis.v26i51.14991. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991>. Acesso em: 20 jul. 2026.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. p. 12-17.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portal Rioeduca: a revolução acontece aqui*. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: <https://www.rioeduca.net/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-121.

SANTOS, L. I. S.; ALBUQUERQUE, V. F. Unidade 1 – Relação entre emoções, formação docente e educação linguística com crianças. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. v. 3. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 21-36. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-do-ensino-de-ingles-com-criancas-vol-iii/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SECCATO, M. G. Unidade 4 – Educação linguística para crianças por meio de aprendizagem baseada em projetos. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. v. 3. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 65-78. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-do-ensino-de-ingles-com-criancas-vol-iii/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SILVEIRA, F. V. R.; BATISTA, M. M. S. Decolonialidade e letramento crítico em uma unidade de um livro didático para ensino de língua inglesa. *The ESPECIALIST*, v. 45, n. 3, p. 22-45, 2024. DOI: 10.23925/2318-7115.2024v45i3e63083. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/63083>. Acesso em: 20 jul. 2026.

THUROW, A. C.; FISCHER, C. H.; FISCHER, D. M. H.; SCHNEIDER, J. S. A importância da atividade lúdica para a prática docente: a construção do conhecimento das crianças. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 39, 26 out. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-importancia-da-atividade-ludica-para-a-pratica-docente-a-construcao-do-conhecimento-das-criancas>. Acesso em: 20 jul. 2026.

TONELLI, J. R. A.; BILL, I. R.; TONELLI, J. F. B.; BUDNY, M. F. B. Educação linguística em língua inglesa com crianças: possibilidades de integração de língua e conteúdo sob perspectivas decoloniais críticas e multiculturais. In: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. (org.). *Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-)pandêmicos*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. p. 129-160.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.