A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PLANOS SIGNIFICATIVOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DENTRO DO PIBID

Bruna Kaleandra Savian Rauch[1]
Cilene Victor Carlos[2]
Ana Cecília Teixeira Gonçalves[3]
Demétrio Alves Paz[4]
Jeize de Fátima Batista[5]

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é, tal qual o nome indica, um programa que fomenta, principalmente através de bolsas institucionais, os primeiros contatos dos licenciandos com o seu futuro ambiente de trabalho: a sala de aula da escola pública. Este trabalho visa relatar a experiência de duas bolsistas do PIBID de Letras - Português e Espanhol de vigência de 2024 - 2026, presente na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo, Rio Grande do Sul.

Como as atividades do programa tiveram seu início recentemente, especificamente em novembro de 2024, as professoras em formação têm, até o momento, dedicando-se à leitura e estudo de documentos que regem a educação Brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto do Ensino Fundamental (EF) quanto do Ensino Médio (EM), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de textos teóricos, artigos e capítulos de livros que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa e prática docente.

No primeiro momento, os pibidianos voltam seus esforços para o aprofundamento teórico, com o objetivo de construir planejamentos pedagógicos que se adequem às diferentes etapas da educação básica e, principalmente, considerando a turma com a qual trabalharão nos próximos meses. Contudo, antes do início da aplicação dos planos de aula, uma das atividades mais relevantes é o conhecimento prévio dos futuros alunos. Para isso, ainda estão sendo realizadas diversas observações na turma-alvo, buscando compreender os saberes já construídos pelos discentes, suas interações como grupo, seus modos de funcionamento e produtividade, bem como sua relação com a leitura. Essa questão ganha ainda mais importância diante do atual cenário da educação brasileira, que tem passado por mudanças significativas, como a recente proibição do uso de

[1]Acadêmica do 7º Semestre do Curso de Letras – Português e Espanhol (Licenciatura) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo. E-mail: brunarauch13@gmail.com
[2]Acadêmica do 5º Semestre do Curso de Letras – Português e Espanhol (Licenciatura) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo. E-mail: Cilene.carlos07@gmail.com
[3]Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br
[4]Doutor pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Profº do Curso de Letras - Português e Espanhol – da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo. E-mail: demetrio.paz@uffs.edu.br
[5]Doutora pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRITTER). Orientadora. Profª. do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br

celulares nas escolas, estabelecida pela Lei nº 15.100/2025. Nesse contexto, as atividades realizadas até o momento têm se concentrado na produção de textos acadêmicos, em leituras teóricas e, principalmente, na integração dos pibidianos com os estudantes. Essa aproximação é fundamental para fortalecer os vínculos com os educandos e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas que serão aplicadas nas futuras intervenções em sala de aula.

1 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se na metodologia da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e fins exploratórios. Isto posto, a prática inicial no subprojeto PIBID Letras – Português e Espanhol foi concebida pelas bolsistas através das seguintes ações: leitura teórica, escrita acadêmica e observação em sala de aula na turma do 9º ano A de uma escola pública da cidade de Cerro Largo em Rio Grande do Sul.

As leituras teóricas também possibilitam a construção de um olhar crítico do professor, no caso, em sua formação inicial, sobre o ensino de Língua Portuguesa em dado contexto. Assim, textos como os de Geraldi (2010), Freire (2004) e Bilhar e Costa-Hübes (2024) contribuíram significativamente para compreender o papel do professor como mediador e co-autor, distante da ideia tradicional de transmissão de conhecimento tão perpetuada em processos de formação docente. Tal concepção educacional tradicional é apontada por Geraldi (2010, p. 85) quando escreve que "[...] a redução do professor a executor se dá também no contexto em que [...] o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar", ou seja, a fim de distanciar-se desta metodologia, não deve-se apenas focar-se, somente, na desconstrução da ideia do professor como o "dotado de conhecimento a ser transmitido", mas voltar os debates para a ideia de um alunos "vazio", sem história, sem contexto, sem saberes prévios, uma "folha em branco" e/ou "tábula rasa" descrita por John Locke (1999) em seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano* datado de 1689.

Consequentemente, tal "pré-conceito" perpetuado há séculos, em relação ao discente, impede relações afetivas e cooperativas dentro da sala de aula, pois em relações hierárquicas não há espaço para respeito e relações afetivas verdadeiras, apenas subordinação e medo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A formação inicial docente, no caso, do professor de língua portuguesa, demanda mais do que domínio gramatical e teórico sobre os conteúdos curriculares - é preciso ter um olhar "sensível" para reconhecer o contexto no qual a escola e os alunos se encontram, uma escuta atenta às inquietações e manifestações expressas nas aulas e, além de tudo isso, consciência crítica do papel social e transformador do professor na vida e formação cidadã de cada discente, pois, como afirma Freire (2004, p. 45)

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro lado, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Nesse sentido, conhecer e estabelecer vínculos afetivos e de confiança com a turma antes de aplicar qualquer plano ou atividade pedagógica é uma tarefa

essencial para que as práticas propostas dialoguem com as necessidades reais dos estudantes. Segundo Geraldi (2010, p. 89), a escola muitas vezes opera a "inculcação da ideologia da incompetência", desconsiderando os sujeitos e suas condições sociais. Para evitar esse processo excludente, o professor precisa observar, compreender e valorizar o percurso dos alunos, reconhecendo neles sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Assim, a observação pedagógica, atividade muito praticada no PIBID, torna-se uma etapa formativa indispensável. A aproximação com a realidade escolar permite ao licenciando abandonar concepções idealizadas da docência e construir uma prática fundamentada na escuta, na mediação e na reflexão crítica. Como aponta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67-68), cabe à escola proporcionar aos estudantes "experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais" e isso só é possível se o professor estiver atento às experiências linguísticas, culturais e sociais dos alunos.

Também é necessário que o professor desenvolva uma atuação crítica e afetiva, não apenas em um sentido “sentimentalista”, mas como um vínculo humano, de respeito mútuo, sentimento fundamental para a constituição de um ambiente de aprendizagem acolhedor. Da mesma forma, a atuação crítica do docente está diretamente relacionada à sua capacidade de problematizar seu próprio trabalho e também compreender que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2004, p. 47).

Com base nesses entendimentos, é possível afirmar que o professor em formação precisa construir sua “identidade docente” a partir do contato direto com a realidade da escola e de seus futuros alunos, reconhecendo a importância da observação, do planejamento contextualizado e de uma atuação crítica, ética e afetiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência do professor em formação inicial no subprojeto PIBID possibilita vivências mais realistas sobre os desafios e possibilidades atuais da docência. A observação da turma do 9º ano A revelou a importância do professor conhecer profundamente seus alunos antes de planejar qualquer intervenção pedagógica, dedicando tempo à escuta e à compreensão do contexto escolar, para a concepção de aulas, atividades e relações significativas.

Com o acompanhamento das aulas, foi possível perceber como a relação entre professor e estudante impacta diretamente o engajamento nas atividades. Em muitos momentos, a atenção aos modos como os alunos se expressavam e interagiam com os conteúdos ofereceu pistas sobre suas trajetórias escolares e sobre as formas como construíam (ou não) sentido em torno da leitura e da escrita. Como já propôs Geraldi (2010, p. 98), "um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer". Ao observar a turma, ficou evidente que, para muitos estudantes, faltam não apenas recursos linguísticos, mas também razões e contextos reais para se expressar.

Esse entendimento também foi fortalecido pelas leituras teóricas realizadas durante o programa, as quais apontam para a necessidade de uma abordagem que una criticidade, escuta ativa e afeto. A formação docente não pode se limitar à

técnica: é preciso considerar o humano, o cotidiano e o social que se expressam na sala de aula. Como reforça Neves et al. (2011, p. 153), “para acreditar que o aluno tem algo a dizer é preciso que o professor acredite-se como alguém que tem algo a dizer”. Ou seja, a postura do professor é decisiva para a construção de um espaço pedagógico dialógico.

Com essa perspectiva, o trabalho desenvolvido até aqui, mesmo sem a aplicação direta de planos de aula, já contribui para a construção de uma identidade docente crítica, atenta aos sujeitos da escola e comprometida com uma prática mais crítica e afetiva.

CONCLUSÃO

A vivência no PIBID tem se mostrado um processo formativo essencial para compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas estabelecer relações significativas com os estudantes, com o saber e com a realidade escolar. A leitura teórica, a escrita acadêmica e, sobretudo, a observação da turma permitiram perceber a importância de conhecer os sujeitos antes de ensinar-lhes algo.

Nesse processo, a atuação crítica e afetiva do professor revelou-se um dos principais pilares para uma prática pedagógica transformadora. Como ressalta Freire (apud Silva et al., 2024, p. 6), “a formação dos educadores é permanente”, e é por meio desse movimento constante de escuta, estudo e reflexão que se constrói uma docência mais humana e eficaz.

O contato com os textos teóricos e com a prática de observação apontou, até o momento, para a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que considere a linguagem como interação social, ou seja, algo cotidiano aos alunos e que valorize seus conhecimentos prévios, não os considerando como uma “folha em branco”, propondo práticas contextualizadas e relevantes para a vida dos discentes. De acordo com as leituras realizadas ao longo do projeto, as futuras professoras observam que, muito mais do que ensinar regras gramaticais ou aplicar conteúdos prontos em livros didáticos ou na internet, o trabalho docente precisa construir sentidos a partir dos textos lidos juntamente dos aluno, incentivando o desenvolvimento de seus saberes, e essa construção começa, necessariamente, pelo reconhecimento e acolhimento da turma como um grupo social com históricos, conhecimentos, gostos, sentimentos, ideais e ideias próprias. Portanto, o ensino da língua materna poderá servir, a partir disso, como um instrumento de análise, reflexão e compreensão do mundo, por meio das percepções que os próprios discentes têm sobre si mesmos e sobre a realidade na qual estão inseridos. Essa abordagem contribui para a formação de uma educação e de uma sociedade mais crítica, afetiva e, assim por diante, cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de abr. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In:GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano.** São Paulo: Nova Cultura Ltda., 1999.

NEVES, I. C. B. et al (Org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SILVA, Marisa Miranda da; RANGEL, Elton Andrei Schuquel; BATISTA, Jeize de Fatima; GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira. **O ensino de Língua Portuguesa:** uma experiência a partir da prática a iniciação à docência pelo PIBID. In: SELICEN – Seminário de Literatura, Cultura e Ensino, 2023, Cerro Largo. Anais [...]. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023. Disponível em: https://selicen.uffs.edu.br/. Acesso em: 15 abr. 2025.