

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA:

POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE

ORGANIZADORA

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

EDITORA
FUCAMP

© 2026 **Adriele Aparecida Guimarães de Lima, Carolaine Rissi Rosa de Paula, Lethícia Tomaz De Medeiros, Lorryne Oliveira Freitas, Stefanie Lopes Marques da Silva, Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues (Org.).**

Todos os direitos reservados aos autores. É permitida a utilização parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. A postagem (ou compartilhamento) desse material em blogs, perfis pessoais, redes sociais e demais veículos é autorizada pela editora para fins de divulgação científica. O(s) autor(es) de cada capítulo se responsabilizam pelos direitos autorais de textos e imagens dessa obra e se colocam à disposição para dar os devidos créditos a qualquer autor que se sentir descreditado.

Elaboração, distribuição e informações:

EDITORA FUCAMP

Av. Brasil Oeste, s/n – Jardim Zenith
38500-000 – Monte Carmelo – MG
Tel.: (34) 3842-5272
fucamp@fucamp.edu.br
www.fucamp.edu.br/instituicao/editora

Coordenação do Conselho Editorial:

Dra. Cristina Soares de Sousa

Conselho Editorial:

Dr. Guilherme Saramago de Oliveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Dr. Gustavo Araújo Batista (UNIUBE)
Dr. José Alberto Coraiola (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Faculdade Integradas Camões)
Dra. Kelma Gomes Mendonça Ghelli (Centro Universitário Mário Palmério)
Dr. Leandro de Souza Leão (Universidade Federal de São João del-Rei)
Dr. Luiz Carlos Figueira de Melo (Universidade Federal de Uberlândia)
Dra. Núbia dos Santos Saad (Universidade Federal de Uberlândia)
Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy (Universidade do Oeste Paulista – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul)
Dra. Roselaine das Chagas Fonseca (Centro Universitário Mário Palmério)

Revisão: As autoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Adriele Aparecida Guimarães de Lima, Carolaine Rissi Rosa de Paula, Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues (Org.), Lethícia Tomaz de Medeiros, Lorryne Oliveira Freitas, Stefanie Lopes Marques da Silva

Entre a Universidade e a Escola [livro eletrônico] / Políticas educacionais e práticas pedagógicas para a formação docente

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Org. - -

Vários autores.

Monte Carmelo, MG : Editora FUCAMP, 2026.

2,0 MB ; PDF

Bibliografia

ISBN 978-85-99252-32-1

1. Educação 2. Políticas - Práticas – Pedagogia 3. Formação - Docente - Pesquisa 4. Políticas Públicas - Brasil.

II. Título.

CDD – 370

Índices para catálogo sistemático:

Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas

Saúde Pública: 370

Entre a Universidade e a Escola:

políticas educacionais e práticas pedagógicas para a formação docente

Apresentação da obra

A educação brasileira vivencia, permanentemente, o desafio de articular políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas capazes de responder às demandas sociais, culturais e educacionais de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a formação inicial de professores assume papel estratégico, especialmente quando associada a programas institucionais e a ações que aproximam a universidade da realidade das escolas de Educação Básica.

Este livro reúne três capítulos que abordam temáticas atuais e complementares, evidenciando diferentes dimensões da educação contemporânea. Embora cada capítulo apresente objetivos específicos, todos convergem para uma preocupação comum: fortalecer a qualidade da educação por meio da valorização dos processos formativos, da inclusão educacional e da construção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas.

O primeiro capítulo, **“Práticas de alfabetização no contexto do PIBID: uma revisão sistemática das ações realizadas entre 2020 e 2025”**, analisa experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacando como as intervenções pedagógicas contribuem para a alfabetização, a aproximação entre teoria e prática e a formação crítica e reflexiva dos futuros professores.

O segundo capítulo, **“Intervenções didáticas realizadas pelos participantes do Programa Residência Pedagógica para alfabetização e letramento: uma revisão sistemática”**, apresenta uma análise das ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, ressaltando o potencial das experiências vivenciadas nas escolas para a consolidação da identidade profissional docente e para o aprimoramento dos processos de alfabetização e letramento.

O terceiro capítulo, **“Políticas públicas e superdotação: um estudo dos documentos educacionais do Brasil e de Minas Gerais”**, amplia o debate sobre a educação inclusiva ao examinar como as altas habilidades/superdotação são contempladas nas legislações e nos documentos orientadores nacionais e estaduais. A análise evidencia avanços importantes, mas também revela lacunas e desafios relacionados à identificação, ao acompanhamento e à garantia dos direitos educacionais desse público.

Em conjunto, os capítulos demonstram a importância dos programas de incentivo à formação docente, das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas inovadoras como instrumentos fundamentais para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Mais do que apresentar resultados de pesquisas, esta obra convida professores, pesquisadores, estudantes de licenciatura, gestores educacionais e demais profissionais da educação a refletirem sobre os desafios atuais da escola brasileira e sobre a necessidade de fortalecer a integração entre universidade, escola e sociedade.

Espera-se que as discussões aqui apresentadas possam subsidiar novas investigações, estimular a elaboração de políticas públicas mais efetivas e contribuir para a formação de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, inclusiva, humanizada e transformadora.

Sumário

Apresentação 04

CAPÍTULO 1 |
Práticas de alfabetização no contexto do PIBID: uma revisão sistemática das ações realizadas entre 2020 e 2025

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Lorryne Oliveira Freitas **07**

CAPÍTULO 2 |
Intervenções didáticas realizadas pelos participantes do Programa Residência Pedagógica para alfabetização e letramento: uma revisão sistemática

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Lethícia Tomaz de Medeiros e Stefanie Lopes Marques da Silva **27**

CAPÍTULO 3 |
Políticas públicas e superdotação: um estudo dos documentos educacionais do Brasil e de Minas Gerais

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Adriele Aparecida Guimarães de Lima e Carolaine Rissi Rosa de Paula **46**

Autoras 68

Capítulo 1 | Práticas de alfabetização no contexto do PIBID: uma revisão sistemática das ações realizadas entre 2020 e 2025

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Lorrayne Oliveira Freitas

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo compreender as práticas de alfabetização desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio de uma revisão sistemática das ações realizadas entre os anos de 2020 e 2025. Foram selecionados e analisados oito artigos disponíveis no Google Acadêmico, identificados a partir dos descritores "PIBID" e "prática de alfabetização". Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações em língua portuguesa, no período de 2020 a 2025, que apresentaram intervenções pedagógicas voltadas à alfabetização desenvolvidas no contexto do programa, excluindo-se resumos, monografias, dissertações e outros tipos de trabalhos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em levantamento bibliográfico, buscando identificar e analisar os seguintes itens de interesse: título do trabalho, instituição e curso proponente, número de bolsistas envolvidos, turmas atendidas, descrição das atividades de alfabetização, recursos didáticos utilizados e resultados alcançados. Os estudos analisados revelaram que as ações do PIBID favoreceram a articulação entre teoria e prática, aproximando os licenciandos da realidade escolar e promovendo experiências significativas de ensino e aprendizagem. Os textos mostram que os PIBidianos desenvolveram atividades diversificadas, como jogos, música, literatura infantil e uso de tecnologias digitais, que tornaram o processo de alfabetização mais dinâmico e lúdico. O estudo reforçou a relevância do programa para a formação crítica e reflexiva dos futuros pedagogos, além de beneficiar as escolas e os alunos atendidos.

Palavras-chave: Pedagogia; PIBID; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Os dados referentes às dificuldades no processo de alfabetização no Brasil evidenciam a urgência de um aprofundamento consistente dessa discussão, tendo em vista seus impactos educacionais e sociais. Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de iniciativas que fomentem reflexões, pesquisas, programas e ações voltadas à temática, mobilizando tanto a sociedade quanto a comunidade escolar na busca por alternativas capazes de transformar essa realidade. Como destacam Fonti e Osti (2020, p. 2), trata-se de "pensar em alternativas para modificar essa realidade", o que reforça a necessidade de abordagens críticas e propositivas no enfrentamento dos desafios da alfabetização.

A relevância do tema também é evidenciada pelo Edital CAPES nº 10/2024, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que destinou uma cota específica de bolsas para projetos voltados à alfabetização, reconhecendo sua centralidade na formação docente e na melhoria da qualidade da educação básica.

No ano de 2007, o PIBID foi implementado com o propósito de fortalecer as políticas públicas educacionais existentes no Ministério da Educação. Executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa objetiva garantir melhores condições de ensino/aprendizagem para a formação docente e viabilizar espaços de integração entre a universidade e as escolas da educação pública, por meio da iniciação à docência (Brasil, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 62, §5º, já apontava para a necessidade de implementação de programas voltados à formação de professores.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996, s/p).

O lançamento dos editais para implementação do PIBID iniciou-se em 2008, totalizando 10 (dez) editais até o ano de 2024. É importante destacar que o último edital, nº 10/2024, trouxe novidades em relação ao prazo de permanência dos bolsistas no programa, o qual foi estendido para 24 meses (Brasil, 2024).

O PIBID foi criado em 2007 e implementado em 2009, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa teve como objetivo aproximar os licenciandos da realidade das escolas públicas e valorizar a formação inicial de professores.

Durante o governo de Dilma Rousseff, o programa foi ampliado, passando a contemplar também a educação do campo, indígena e quilombola. O cenário começou a mudar em 2015, quando o PIBID passou a sofrer ameaças de descontinuidade em decorrência da crise política e econômica enfrentada pelo país.

Nos governos de Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Bolsonaro (2019 – 2022), o PIBID sofreu redução no número de bolsas, permaneceu sem reajuste nos valores concedidos e passou a permitir a inserção de estudantes sem bolsa.

Para Bartochak, Santos e Sanfelice (2021), a trajetória do PIBID demonstra suas fragilidades diante das mudanças de governo a importância de ter suas atividades institucionalizadas como política de Estado.

De acordo com o edital nº 10/2024, o PIBID oferta 80.040 vagas para iniciação à docência para os futuros professores. Além disso, o edital previu que “em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, ficam reservadas 10.008 (dez mil e oito) cotas para os Subprojetos da área de Alfabetização” (Brasil, 2024).

Em 2018, com o objetivo de promover melhorias na educação e na formação de futuros professores, foi criado o Programa Residência Pedagógica, instituído pela Portaria nº 38/2018 (Brasil, 2018). Segundo Johann e Lima (2023), o Programa Residência Pedagógica (PRP) enfrentou resistência por parte das universidades e das escolas envolvidas, que defendiam a continuidade do PIBID. Diante das manifestações contrárias, definiu-se que o PIBID atenderia aos discentes dos dois primeiros anos dos cursos de licenciatura, enquanto o PRP seria destinado aos dois últimos anos da formação acadêmica dos futuros docentes. No ano de 2024, o Programa de Residência Pedagógica – PRP foi descontinuado.

No último edital do PIBID, nº 10/2024, foram apresentadas reformulações que evidenciam a importância da continuidade do programa, como a ampliação da duração dos projetos, a definição de cotas de bolsas para áreas específicas e a delimitação do tempo de participação dos professores orientadores. Essas informações foram divulgadas por meio da Portaria CAPES nº 90/2024, que estabelece os princípios norteadores do programa:

I - prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país; II - trabalho coletivo e interdisciplinar; III - unidade teoria-prática; IV - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; V - pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas; VI - percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência; VII - compromisso social e valorização do profissional da educação; VIII - gestão democrática do ensino público; IX - vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania; X - respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e XI - combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024).

O PIBID resiste, mesmo diante de obstáculos e lacunas ao longo de sua trajetória, demonstrando continuamente sua relevância como projeto de incentivo à formação inicial de professores. Desde 2014, tramita o Projeto de Lei nº 7.552/2014, que propõe transformar o programa em uma política pública permanente que irá garantir que o PIBID tenha a sua continuidade e financiamento independente das pessoas que estiverem no governo.

O Projeto de Lei nº 7.552/2014 conta com o apoio e o reconhecimento de importantes entidades vinculadas à área da Educação, que evidenciam a legitimidade social e acadêmica do PIBID, entre as quais se destacam: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

Para Farias e Rocha (2013), o PIBID é uma iniciativa que visa à atualização e modernização da educação, com foco na formação de professores. Além disso, o programa busca contribuir para a criação e participação em experiências inovadoras e interdisciplinares, por meio da utilização de métodos, tecnologias e práticas docentes (Nishigaki; Figueiredo, 2021).

No trabalho de Vieira e Melo (2021), destacam-se as contribuições do PIBID para a promoção de práticas que colaboram com o processo de alfabetização em escolas da educação básica, em diferentes regiões do Brasil.

Dentre os resultados alcançados pelo PIBID, Rausch et al. (2019) destacam a articulação entre teoria e prática, por meio da parceria entre as universidades e as escolas responsáveis pela educação básica, especialmente na etapa da alfabetização:

[...] iniciativas do governo federal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) procura ampliar a procura pelos Cursos de Licenciatura e incentivar a coparticipação entre universidade e escola de educação básica, diminuindo a distância entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores. Para incentivar essa prática o governo federal concede bolsas aos membros envolvidos nesse projeto: licenciandos, professores supervisores da escola e professores formadores que atuam em cursos de licenciatura. Os objetivos dessa ação formativa colaborativa é oportunizar a troca de conhecimentos e a construção da profissionalidade dos respectivos membros envolvidos (Santos; Lima; Vieira, 2022, p.2).

Nesse contexto, o PIBID proporciona aos futuros docentes uma maior aproximação com o ambiente escolar, oportunizando o acompanhamento e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, que podem, inclusive, contribuir para a melhoria do processo de alfabetização de crianças em idade escolar.

A alfabetização inclui a etapa de reconhecimento das letras e dos sons que elas representam. De acordo com França e Costa (2022), “a alfabetização é um processo de aprendizagem sobre o domínio da leitura e escrita. No processo de alfabetização, o objetivo principal é desenvolver na criança a habilidade de escrever, ler e interpretar textos escritos” (p. 633).

No entanto, compreende-se que a alfabetização deve ir além do simples reconhecimento das letras e de seus fonemas. Assim, o processo de alfabetização deve ter como objetivo o letramento do indivíduo, capacitando-o a compreender o que lê, a construir significados por meio da linguagem oral e escrita e a utilizá-la de forma prática em seu cotidiano (Soares, 2020).

De acordo com Soares (2024), a alfabetização apresenta características complexas, exigindo atenção a diversos aspectos, como os linguísticos, pedagógicos e psicológicos, além da consideração das questões sociais, econômicas e políticas que fazem parte do contexto em que os sujeitos estão inseridos. A pluralidade metodológica no processo de alfabetização é uma prática em constante discussão e aprimoramento. No entanto, na realidade escolar o ato de alfabetizar continua sendo um grande desafio.

Conforme Cardoso e Ens (2022), um dos principais entraves à alfabetização no Brasil está relacionado à formação docente. Segundo os autores, a atenção à diversidade cultural presente nas salas de aula, compostas por um público heterogêneo, é comprometida por uma formação de professores ainda pautada em modelos tradicionais. Esses modelos tendem a valorizar habilidades, competências e conteúdos muitas vezes engessados, desconsiderando a pluralidade cultural que caracteriza os espaços de formação e atuação docente.

Compreende-se que, para aprimorar o processo de alfabetização, é necessário alinhar políticas públicas contínuas voltadas à formação docente, bem como desenvolver planos de ensino que visem integrar o aluno ao ambiente escolar, considerando suas especificidades e promovendo a participação da família. Essa articulação entre escola, professor, aluno e família contribui para que o processo de alfabetização se torne uma ação conjunta e bem-sucedida (Pereira, 2021). Vários trabalhos sobre alfabetização indicam a necessidade de explorar diferentes estratégias e recursos que podem contribuir para tornar o processo mais significativo como a realização de projetos de promoção da leitura e proximidade com a literatura (Resende; Resende, 2020).

De acordo com a pesquisa realizada por Peniche (2023), uma das possibilidades é explorar a ludicidade por meio de atividades que envolvam música, dança, teatro, cinema, jogos, brincadeiras e contação de histórias.

Conforme Bandeiras, Simões e França (2025), a música, quando utilizada como recurso didático na educação, especialmente no período de alfabetização, auxilia no desenvolvimento cognitivo, auditivo e motor, além de trabalhar a sensibilidade e os aspectos emocionais, configurando-se como um elemento essencial para o desenvolvimento da criança.

Outra possibilidade que pode ser explorada pelos professores para o processo de alfabetização e letramento são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), considerados recursos eficientes no processo de alfabetização (Tezani; Alexandre, 2020).

No artigo de Mafra et al. (2024), a utilização das TDIC e dos ODA é mencionada como uma possibilidade de ferramentas e ainda destacam que a necessidade de reflexão sobre

como as tecnologias digitais são incorporadas ao processo educativo, enfatizando a importância de estratégias pedagógicas que reconheçam e tirem proveito do potencial das tecnologias para enriquecer o processo de alfabetização. A evolução dos métodos de alfabetização, marcada pela crescente inserção da tecnologia, aponta para um futuro educacional onde o digital e o pedagógico caminham lado a lado, promovendo um ensino mais inclusivo, dinâmico e adaptado às necessidades de cada aluno (p. 6-7).

A partir da necessidade de discutir o processo de alfabetização nas escolas e da importância de ampliar e investir em projetos e programas que incentivem a formação de professores, este estudo busca responder à seguinte problemática: o que revelam os estudos acadêmicos sobre as atividades de alfabetização desenvolvidas em projetos do PIBID nos anos iniciais do ensino fundamental?

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre as atividades voltadas à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas em projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2020 a 2025. Além disso, buscou levantar e selecionar, com base em critérios definidos, artigos que abordem a temática da alfabetização em projetos do PIBID e analisar os tipos de atividades pedagógicas descritas nas produções selecionadas

METODOLOGIA

O trabalho teve abordagem qualitativa, que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), é considerada um “conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível (p. 3)”.

Nesse sentido, o pesquisador tem papel fundamental no levantamento e análise das informações nas pesquisas de abordagem qualitativa, preocupando-se mais com o processo do que com o produto (Bogdan; Biklen, 1994).

As informações foram coletadas e analisadas, relacionando-se com os objetivos propostos. Para explorar as informações referentes às atividades de alfabetização desenvolvidas em projetos do PIBID nos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizada uma revisão sistemática, que consiste em um tipo de levantamento não tendencioso, focado em uma questão bem definida.

De acordo com Okoli (2019), por seguir um método científico explícito e reprodutível, as revisões sistemáticas oferecem a possibilidade de trabalhar com elevado nível de evidência. Segundo Galvão e Pereira (2014), “trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis (p.183)”.

A revisão sistemática foi realizada com trabalhos publicados entre 2020 e 2025, em português, que apresentaram intervenções pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento realizadas no âmbito do PIBID.

Para o levantamento dos trabalhos, foi realizada uma busca no Google Acadêmico. Os termos utilizados para a pesquisa foram combinados entre si, realizando uma busca integrada, a partir dos termos: “PIBID” e “prática de alfabetização”.

Conforme apresentado na Quadro 1, foram identificados 41 trabalhos na base de dados pesquisada. Apenas 8 foram considerados elegíveis para a pesquisa, por se relacionarem a atividades pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do PIBID voltadas à alfabetização.

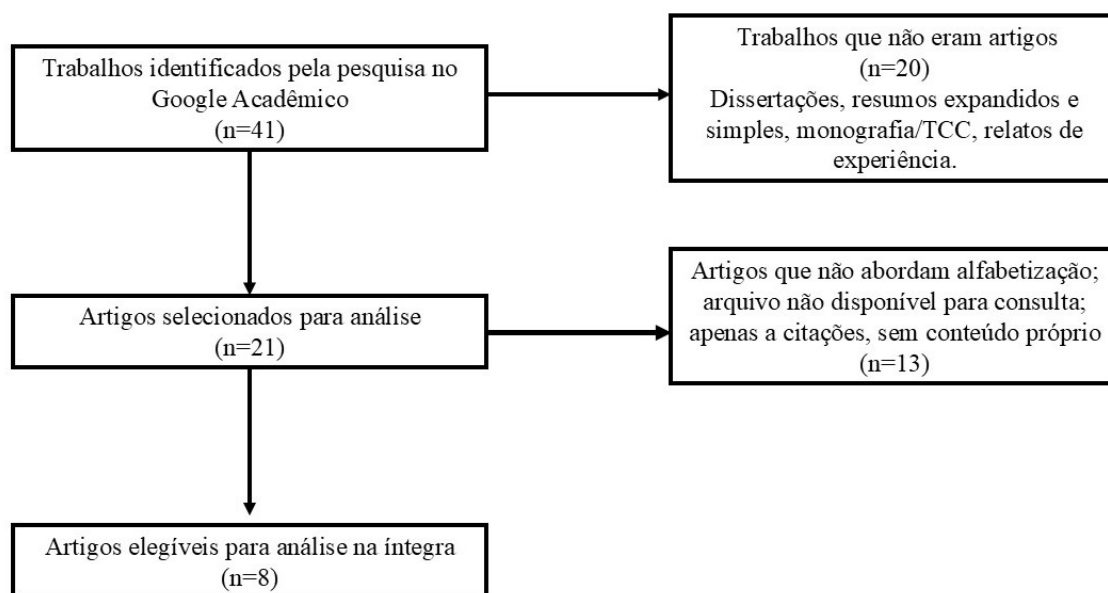
Os trabalhos selecionados com base nos critérios estabelecidos foram analisados em sua íntegra, com base em uma tabela predefinida (Apêndice I).

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise.

1	CAMPOS, Karin Cozer de; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. A formação inicial do pedagogo e o PIBID: experiências formativas com o método Montessori na Educação Infantil e com alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Temas & Matizes , Cascavel, v. 15, n. 26, p. 328–347, jan./dez. 2021.
2	MONTUANI, Daniela; TRINDADE, Júlia; OLIVEIRA, Ana Clara. PIBID em “Hora do Jogo”: reflexões sobre as mediações com jogos de alfabetização em turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Terra de Pretos – Revista Multidisciplinar , Codó – MA, v. 1, n. 1, p. 115–127, jan./jun. 2020.
3	SOUSA, Débora Cristina Rodrigues de; NOGUEIRA, Franciane de Azevedo Borges; TACHY, Pedro Baptista; COUTO, Thaiza Roza do; SANTOS, Márcia Maria Ferreira dos. PIBID e práticas inovadoras: o papel da arte no processo de alfabetização em contextos de vulnerabilidade. Ciência Atual , Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 1208–1215, 2024.
4	VIEIRA, Débora Nogueira; AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira. A música no processo de alfabetização pela perspectiva da neurociência: contribuições do PIBID-Pedagogia. Diversitas Journal , Santana do Ipanema/AL, v. 7, n. 4, p. 3032–3045, out./dez. 2022.
5	DA LUZ, Camila Pacheco; FERREIRA, Sara Santos. PIBID: jogo de alfabetização. Revista da Jornada da 15ª Mostra de Projetos Comunitários, Extensão e Integradores , Bagé/RS, v. 15, n. 15, p. 71–76, 2021.
6	AQUINO, Kenia Adriana de; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. Alfabetização e literatura infantil nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFJ. Revista Brasileira de Alfabetização , n. 17, p. 121-133, 2022.
7	LESSA, Ana Gabriela Silva et al. A alfabetização como atividade lúdico-didática no contexto do PIBID – Pedagogia da UEMG/Divinópolis. Diversitas Journal , Santana do Ipanema, v. 7, n. 2, p. 984-1001, abr./jun. 2022.
8	NEVES, Josélia Gomes. PIBID intercultural: reflexões sobre alfabetização em contextos indígenas da Amazônia. RELVA , Juara/MT, v. 8, n. 1, p. 101-131, jan./jun. 2021.

Dos 33 trabalhos não elegíveis, 20 foram excluídos por não serem artigos, sendo resumos simples (3); relatos de experiência (3); resumos expandidos (7); monografias ou TCCs (6); e uma dissertação (1). Os outros 13 trabalhos foram excluídos pelos seguintes motivos: não pertenciam à área de alfabetização (1); arquivo indisponível (1); correspondiam apenas a citações, sem conteúdo próprio (11); conforme apresentado no Figura 1.

Figura 1. Diagrama da seleção de trabalhos para revisão sistemática.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura dos oito artigos foi realizada de maneira detalhada para a elaboração da tabela (Apêndice I), com o objetivo de identificar: (i) título do trabalho; (ii) instituição e curso proponente da atividade; (iii) quantidade de PIBIDIANOS envolvidos; (iv) turmas da Educação Básica atendidas; (v) descrição da atividade de alfabetização; (vi) recursos didáticos utilizados; e (vii) resultados alcançados.

A maioria das atividades relatadas nos artigos foi proposta por instituições públicas, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus Francisco Beltrão), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG - Campus Belo Horizonte), a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG - Unidade Divinópolis), a Universidade Federal de Jataí (GO) e a Universidade Federal de Rondônia (RO). Apenas dois trabalhos foram desenvolvidos por instituições privadas: o Centro Universitário São José e o Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP).

A possibilidade de participação de instituições de ensino superior privadas no PIBID e no PRP ocorreu em 2018.

Na principal modificação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica incluíram a participação de instituições de ensino superior (IES) privadas com fins lucrativos. Para participar do PIBID e do Residência Pedagógica, as IES privadas com fins lucrativos precisam ter ao menos um curso de licenciatura vinculado ao Programa Universidade para Todos (Prouni). Os cronogramas de ambos os editais também foram atualizados, e agora os programas possuem o mesmo calendário de seleção (Brasil, 2018, p. s/p).

Diante desse resultado, percebe-se que o PIBID abrange uma grande quantidade de instituições de ensino superior em diversas regiões do Brasil. Além disso, este resultado reforça o entendimento de que professores e instituições reconhecem a relevância e a seriedade desse programa na formação inicial de docentes.

Com relação à quantidade de Pibidianos envolvidos no desenvolvimento de atividades e práticas voltadas ao processo de alfabetização, observa-se uma variação significativa. O trabalho de Da Luz e Ferreira (2021) relata atividades realizadas por apenas dois Pibidianos, enquanto os estudos de Campos e Conceição (2021) e Aquinos e Domingos (2022) mencionam a participação de 24 bolsistas distribuídos em três escolas, correspondendo a três núcleos.

Os trabalhos de Montuani, Trindade e Oliveira (2020) e de Aquinos e Domingos (2022) envolveram 8 Pibidianos, enquanto os estudos de Sousa et al. (2024) e Lessa et al. (2022) tiveram atividades desenvolvidas por quatro licenciandos bolsistas. Já os trabalhos de Vieira e Avelar (2022) e de Neves (2021) registraram a participação de 16 e 20 Pibidianos, respectivamente.

Outro destaque importante se refere ao trabalho de Aquinos e Domingos (2022), realizado na cidade de Jataí (GO), que destaca a parceria entre bolsistas do PIBID e do Programa Residência Pedagógica – PRP¹ para desenvolvimento das atividades na escola. Apesar de críticas frequentes ao PRP, Amorim e Marsico (2024) ressaltam a relevância das parcerias entre os bolsistas dos dois programas.

¹ No ano de 2022 o Programa Residência Pedagógica – PRP foi descontinuado.

Percebe-se, portanto, que a configuração para a realização das atividades é flexível: estas podem ocorrer de forma individual ou em grupo, conforme as demandas específicas de cada instituição participante do PIBID.

Com relação ao direcionamento das atividades de alfabetização para turmas da Educação Básica, observa-se que apenas um trabalho foi voltado para a Educação Infantil (Aquinos; Domingos, 2022). Dois estudos atenderam turmas do 1º ano (Montuani; Trindade; Oliveira, 2020; Sousa et al., 2024), e um trabalho foi direcionado exclusivamente ao 2º ano (Da Luz; Ferreira, 2021). Os demais contemplaram turmas do 1º, 2º e 3º ano (Campos; Conceição, 2021; Vieira; Avelar, 2022; Lessa et al., 2022).

Essas informações permitem reafirmar a flexibilidade do programa no atendimento às demandas das escolas. Além disso, a concentração de atividades nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode indicar uma priorização da alfabetização nesse período, reforçando a importância de programas que incentivem práticas pedagógicas. O Edital do PIBID nº 10/2024, em conformidade com o Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, destinou um número específico de bolsas para projetos voltados à alfabetização, com o objetivo de “garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2023, p. s/p).

Entendemos que a necessidade de expandir as atividades para turmas do 3º ano surge à medida que pesquisas indicam que muitas crianças não alcançam a alfabetização no ano escolar esperado, devido a fatores como dificuldades de aprendizagem, falta de acompanhamento por parte dos responsáveis e ausência de intervenções pedagógicas adequadas para melhoria do processo de alfabetização.

Outro item analisado nos trabalhos selecionados refere-se à descrição das atividades voltadas ao processo de alfabetização. Observa-se uma diversidade de práticas que exploram o uso da literatura, da música, das artes e da ludicidade, conforme descrito no Apêndice I. A leitura detalhada dos textos evidencia que os Pibidianos, além de realizar as atividades, também se envolveram na observação das turmas, no planejamento e na elaboração de recursos didáticos. Além disso, é importante ressaltar que as atividades descritas sempre enfatizavam a necessidade de incentivar a participação ativa dos discentes da Educação Básica.

A proposta de atividade descrita por Campos e Conceição (2021) apresenta uma aproximação com o método montessoriano, justificando-se pela valorização da autonomia e da liberdade dos discentes. Os autores relatam o desenvolvimento do projeto “Geloteca”, realizado também durante o intervalo para o lanche. O projeto incentivava a prática da leitura inclusive nesse momento, ampliando as oportunidades de contato dos alunos com os livros.

Autores como Fernandes e Oliveira (2023) reafirmam a importância da leitura para o processo de alfabetização, destacando a necessidade de disponibilizar e oferecer textos que “viabilizem o pensar, o questionar, o conversar a partir de uma realidade social mais ampla. Cabe à escola buscar formas vivas de apresentar a leitura” (p. 285).

Os trabalhos de Montuani, Trindade e Oliveira (2020), Sousa et al. (2024), Vieira e Avelar (2022), Da Luz e Ferreira (2021) e Lessa et al. (2022) relatam a utilização de jogos como recurso de apoio ao processo de alfabetização.

Diversos trabalhos exploraram, nas atividades desenvolvidas, jogos como o de memória, Lince, bingo, caça-palavras e o aplicativo GraphoGame², desenvolvido pelo Ministério da Educação. Por serem dinâmicos e atrativos, esses jogos, segundo os autores (Campos; Conceição, 2021; Montuani; Trindade; Oliveira, 2020; Sousa et al., 2024; Vieira; Avelar, 2022; Da Luz; Ferreira, 2021; Lessa et al., 2022), têm o potencial de estimular a concentração, o raciocínio e favorecer a socialização dos alunos.

Segundo Araújo (2020), a utilização de jogos é válida quando articulada a uma prática docente

planejada, intencional, na qual o(a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação que, efetivamente, vão poder ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem os princípios da notação da língua. É isso que faz com que os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador (p. 6).

Os trabalhos de Vieira e Avelar (2022), Da Luz e Ferreira (2021) e Aquino e Domingues (2022) relatam que as atividades foram desenvolvidas durante o período da pandemia de COVID-19. A leitura desses estudos evidencia desafios como a falta de acesso à internet, a dificuldade no manuseio de aparelhos eletrônicos e, em alguns casos, a ausência desses recursos (celular, computador, tablet, entre outros), o que impossibilitou a participação pela maioria dos alunos. Uma estratégia adotada pelos bolsistas para minimizar essas dificuldades foi o envio de tutoriais aos responsáveis pelas crianças, orientando o uso dos recursos digitais e das atividades propostas.

² Para mais informações sobre o aplicativo GraphoGame acessar: https://www.gov.br/mec/pt-br/mecplace/solucoes/aplicativos-1/copy19_of_alquimico-1.

Os trabalhos de Sousa et al. (2024) e Vieira e Avelar (2022) evidenciam como recursos como música, desenho e pintura podem contribuir para o processo de alfabetização, reforçando que alfabetizar vai além da simples decodificação de signos linguísticos. Entende-se que essas estratégias pedagógicas valorizam a criatividade e permitem que os alunos se apropriem da linguagem de forma lúdica e significativa.

Segundo Santos et al. (2005), as atividades de alfabetização que se articulam às artes “contribuem para o processo de alfabetização da criança e para o seu desenvolvimento integral como ser humano, de modo que ela se torne não apenas um sujeito integrado ao mundo, mas também um sujeito capaz de transformá-lo” (p. 45).

Ainda sobre as atividades desenvolvidas pelos Pibidianos, três trabalhos (Aquinos; Domingues, 2022; Sousa et al., 2024; Vieira; Avelar, 2022) relataram a utilização de clássicos da literatura infantil, como *Os Três Porquinhos*, *O Patinho Feio*, *A Pequena Vendedora de Fósforos*, *A Bela Adormecida* e *Chapeuzinho Vermelho*. O uso dessas obras possibilita aos alunos a ampliação do vocabulário e favorece o reconhecimento de produções literárias relevantes, contribuindo significativamente para o enriquecimento de sua formação cultural.

Na mesma direção, o texto de Sousa et al. (2024) descreve uma atividade envolvendo livros infantis, na qual os alunos foram incentivados a produzir textos para a confecção de um livro, tornando-se os próprios autores das produções.

Nesse sentido, fica evidente que a literatura é uma ferramenta que contribui para o processo de alfabetização e letramento. Como destaca Silva (2025), é necessário “investir na formação de leitores críticos e reflexivos desde a infância, assegurando que as novas gerações se tornem não apenas consumidores de informações, mas também produtores de conhecimento, capazes de se posicionar de maneira consciente e ativa no mundo” (p. 12).

Para Matos, Guerra e Böes (2023), a literatura contribui para o desenvolvimento da comunicação dos alunos, estimulando a criticidade e o respeito ao próximo.

(...) os alunos são convidados a refletir sobre questões sociais, culturais e emocionais presentes em seu cotidiano, desenvolvendo habilidades como empatia, respeito à diversidade e pensamento crítico. A interação com os textos também favorece o estabelecimento de relações entre conhecimentos de diversas áreas e experiências vivenciadas pelos estudantes (p. 241).

Dos textos analisados, Neves (2021) não relatou a aplicação de atividades de alfabetização para turmas da Educação Básica. O trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa e documental, realizada pelos Pibidianos, voltada à compreensão do processo de alfabetização de crianças indígenas.

O que se evidencia na leitura dos oito textos selecionados para análise é que os Pibidianos são acompanhados por supervisores e coordenadores de área, o que lhes permite desenvolver todos os objetivos previstos pelo programa. Além disso, todos os trabalhos destacaram que as intervenções ocorreram após os bolsistas acompanharem as turmas durante um período de observação e, posteriormente, elaborarem o planejamento das atividades. As ações foram propostas de forma a atender às demandas e especificidades de cada turma.

Conforme Melo e Arrais (2021), “se fazem necessárias ações educativas que ajudem a identificar os aspectos envolvidos na docência e a complexidade de elementos que interferem nessas ações” (p. 507). Os autores acrescentam que a articulação entre teoria e prática constitui um recurso que possibilita maior compreensão da complexidade que envolve o ato de ensinar.

Diversos recursos didáticos foram utilizados na realização das atividades, sendo que alguns se repetiram em mais de um estudo. Entre eles, o uso de atividades impressas como recurso pedagógico foi registrado nos trabalhos de Vieira e Avelar (2022), Da Luz e Ferreira (2021) e Lessa et al. (2022).

Nos trabalhos de Vieira e Avelar (2022) e Lessa et al. (2022), destaca-se a utilização de materiais recicláveis na confecção dos recursos didáticos. Entende-se que a adoção desses materiais demonstra, além da criatividade, uma atenção à sustentabilidade e ao reaproveitamento de resíduos.

Alguns trabalhos destacaram a construção de recursos didáticos, como o painel sensorial utilizado na Educação Infantil (Campos e Conceição, 2021) e a confecção de instrumentos musicais (Vieira e Avelar, 2022; Lessa et al., 2022). Vale ressaltar que a proposta de construção de instrumentos musicais de Vieira e Avelar (2022) ocorreu durante o período da pandemia. Nesse contexto, os bolsistas confeccionaram os instrumentos e gravaram vídeos demonstrando o passo a passo, de modo que os responsáveis pudessem auxiliar as crianças na realização da atividade.

Os jogos também foram utilizados como recursos nos trabalhos de Montuani, Trindade e Oliveira (2020); Souza et al. (2024); Vieira e Avelar (2022); Da Luz e Ferreira (2021); e Lessa et al. (2022). Considera-se que, quando bem planejados e acompanhados de intervenção pedagógica intencional, os jogos podem promover resultados significativos na aprendizagem dos estudantes.

A ludicidade proporcionada por esses recursos motiva e estimula a participação ativa dos alunos nas atividades.

De acordo com Brandão et al. (2009), “nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou apropriando-se de novos conhecimentos nessa área” (p. 14).

O último item analisado nos textos selecionados foi a avaliação dos resultados alcançados com a realização das atividades voltadas ao processo de alfabetização. Campos e Conceição (2021) afirmam que as ações desenvolvidas pelos Pibidianos contribuíram para a alfabetização dos alunos do 1º, 2º e 3º anos, atribuindo os resultados positivos ao fato de que as atividades realizadas despertaram o interesse dos estudantes em participar ativamente das aulas.

No trabalho de Montuani, Trindade e Oliveira (2020), não são mencionados resultados obtidos após a realização das atividades voltadas para a alfabetização. No entanto, considera-se que as metodologias e os recursos utilizados possuíam potencial para contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica e do sistema de escrita, podendo, portanto, ter gerado bons resultados.

Já o trabalho de Sousa e Nogueira (2024), que planejou práticas interdisciplinares de Artes e Português voltadas ao processo de alfabetização, mencionou uma progressão significativa no desenvolvimento das habilidades linguísticas e motoras.

Durante o período da pandemia, quando as atividades escolares ocorreram de forma remota, os trabalhos de Vieira e Avelar (2022), Aquino e Domingues (2022) e Da Luz e Ferreira (2021) evidenciaram práticas pedagógicas criativas e eficazes voltadas ao processo de alfabetização.

Vieira e Avelar (2022) incorporaram a música às atividades, o que resultou em maior participação dos estudantes e reconhecimento do trabalho pelos pais e pela comunidade escolar. Aquino e Domingues (2022) utilizaram obras literárias infantis, produzindo vídeos de contação de histórias e incentivando os alunos a gravar suas próprias interpretações, o que manteve o interesse e o envolvimento mesmo diante das dificuldades de acesso. Já Da Luz e Ferreira (2021) trouxeram os jogos on-line e as atividades impressas como práticas pedagógicas, relatando que sete estudantes que participaram das atividades apresentaram progresso significativo na aprendizagem. Em conjunto, os três trabalhos demonstram que, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, os Pibidianos conseguiram desenvolver ações inovadoras que contribuíram para a motivação e o avanço dos alunos no processo de alfabetização.

A pandemia da COVID-19 representou um período especialmente desafiador para a educação, sobretudo para as crianças em processo de alfabetização, que necessitam de intervenções pedagógicas contínuas, intencionais e bem estruturadas para consolidar suas aprendizagens. Nesse contexto, os resultados positivos das práticas pedagógicas ultrapassaram o uso de diferentes estratégias pelos professores, envolvendo também a capacidade de adaptação, criatividade e articulação entre escola, família e comunidade. Conforme destacam Silveira e Souza (2021),

As condições particulares das famílias também impactam no desenvolvimento integral de suas crianças. É sabido que as condições socioeconômicas e intelectuais atuam diretamente no acompanhamento que as crianças têm no Ensino Remoto de Emergência (p.123)

Os textos de Lessa et al. (2022) e Neves (2021) não apresentaram os resultados alcançados com a realização das práticas.

A análise dos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID reforça a relevância do programa como política de incentivo à formação inicial de professores e evidencia que o contato contínuo com a escola possibilita aos licenciandos compreender que cada aluno é único e que o contexto deve ser considerado no planejamento das atividades.

Dessa forma, torna-se evidente que o PIBID beneficia tanto os bolsistas quanto as escolas parceiras e seus estudantes. Os trabalhos analisados revelam planejamentos de atividades bem estruturados, que fazem uso de uma variedade de ferramentas pedagógicas capazes de, quando aplicadas de forma adequada e intencional, contribuir significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa alcançou os objetivos propostos de realizar uma revisão sistemática sobre as atividades voltadas à alfabetização desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Além disso, buscou mapear e selecionar, com base em critérios definidos, artigos que abordassem o tema da alfabetização em projetos vinculados ao programa, bem como analisar os tipos de atividades pedagógicas voltadas à alfabetização descritas nas produções selecionadas.

A partir da leitura e análise dos artigos selecionados, compreende-se que o PIBID constitui uma iniciativa fundamental para a formação inicial de professores no Brasil, por integrar teoria e prática desde o primeiro semestre dos cursos de licenciatura. O programa configura-se como importante política de incentivo e valorização da carreira docente. A realização deste estudo proporcionou um processo de aprendizado, marcado por reflexões, dúvidas e problematizações que, embora nem todas registradas no texto, enriqueceram significativamente a trajetória investigativa.

Por fim, entende-se que este trabalho pode abrir caminhos para novos estudos, uma vez que o PIBID é deve ser consolidado como uma política pública passível de ampliação e aprofundamento.

Referências

AMORIM, R. M. de A.; MARSICO, J. (orgs.). **Formação docente na UFRJ: parcerias e trajetórias nos Programas PIBID e Residência Pedagógica**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

ARAUJO, L. C. de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, v. 36, p. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4SpNr9ffx8qpC96q8SP3tcB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2025.

BANDEIRA, A. C.; SIMÕES, P. N.; FRANÇA, D. M. V. R. Ciranda, cirandinha: música, alfabetização e letramento nas escolas. **Revista InCantare**, v. 22, n. 1, p. 1–23, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/9492>. Acesso em: 12 out. 2025.

BARTOCHAK, Â. V.; SANTOS, E. R.; SANFELICE, G. R. PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 15, p. 79205, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100133&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 de agosto de 2025. Epub 27-Set-2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/DF, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4654/portaria-capes-n-90>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União: seção 1, p. 22, 1 mar. 2018.

Brasília/DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília/DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 13 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Criança alfabetizada: compromisso com a aprendizagem. Brasília/DF**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. Jogos de Alfabetização (org.). **Jogos de Alfabetização**: manual didático. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, D. E. C.; ENS, R. T. Ações Afirmativas e Desafios na Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022044, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100200&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 set. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 41–50, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/212>. Acesso em: 03 maio. 2025.

FONTI, C. C. D.; OSTI, A. Perfil de alunos do ensino fundamental I com dificuldades de aprendizagem na rede pública municipal. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, 2020.

FRANÇA, E. da S.; COSTA, K. R. M. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 7, p. 631–640, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6359>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GALVAO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014.

JOHANN, C. A. H.; LIMA, J. R. de. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 12–31, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24425>. Acesso em: 14 abril 2025.

MAFRA, M. A.; CARVALHO, N. C.; ALVES, C. F.; SILVA, É. M. da; AZEVEDO, C. M. de S.; FLORIANO, M. B.; CAETANO, A.; MALTA, D. P. de L. N. O impacto da tecnologia no processo de alfabetização: desafios e oportunidades. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 1, p.21, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n1-11-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/725>. Acesso em: 15 out. 2025.

MATOS, D. de V.; GUERRA, A. de L. e R.; BÖES, J. C. Influências da Literatura Infantil para a Alfabetização e o Letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista OWL - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v.1, n.3, p.230–243, 2023.

NISHIYAMA, C. K. M.; FIGUEIREDO, H. R. S. As contribuições do PIBID para a formação inicial e a construção dos saberes docentes. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 3, p. 362–368, 2021.

PENICHE, M. do S. S. **A ludicidade no processo de alfabetização**: uma revisão sistêmica. Orientadora: Ivana de Oliveira Gomes e Silva. 2023. 20 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/7899>. Acesso em: 14 out. 2025

PEREIRA, J. K. S. **Memorial acadêmico problemas de aprendizagem na alfabetização**. 2021. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RAUSCH, R. B. et al. Movimentos significativos na formação de professores por meio do PIBID Pedagogia Alfabetização e Letramento. In: CASTELLS, N.; RIVERA VARGAS, P.; BERGMANN, J. C. F.; ESTEBAN TORTAJADA, M. B.; LINDÍN SORIANO, C. (orgs.). Anais Educação 2019: desafios, tendências e compromissos. I Conferência Internacional de Pesquisa em Educação. Barcelona: LiberLibro, 2020. p. 121–129.

RESENDE, M. A. de; RESENDE, T. C. Análise da importância da leitura no processo de alfabetização na concepção de Magda Soares e de Paulo Freire. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 5, n. 1, p. 7, 2020.

SANTOS P. S. dos; LIMA, F. P.; VIEIRA, J. J. O docente formador na coordenação do PIBID: os desafios para a condução da iniciação à docência. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 687–705, 2022.

SILVA, K. C. de P.; et al. Literatura infantil como ferramenta de alfabetização e letramento. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 5, p. e656455,

2025. DOI: 10.47820/recima21.v6i5.6455. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/6455>. Acesso em: 09 set. 2025.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, R. M. As dificuldades da alfabetização no sistema público de ensino no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 9, p. 1380–1390, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15569>. Acesso em: 10 maio 2025

OKOLI, C. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.748. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 10 maio. 2025.

TEZANI, T. C. R.; ALEXANDRE, M. dos R. O uso dos objetos digitais de aprendizagem na alfabetização: contribuições à prática pedagógica. In: B. S. C. Cortela, F. Bastos, & S. R. T. Gatti. **Cadernos de docência na Educação Básica 7**. Políticas educacionais, formação de professores e prática pedagógica: contribuições da pesquisa. Cultura acadêmica, 2020.

VIEIRA, O. A.; MELLO, A. R. C. Balanço de produção sobre as contribuições do PIBID para a formação de professores alfabetizadores. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 2021, Cuiabá. **Anais**. Principais do Seminário de Educação. Cuiabá: SBC, 2021. p. 1746–1759.

Capítulo 2 | Intervenções didáticas realizadas pelos participantes do Programa Residência Pedagógica para alfabetização e letramento: uma revisão sistemática

**Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues,
Lethícia Tomaz de Medeiros,
Stefanie Lopes Marques da Silva**

RESUMO: O presente trabalho objetiva identificar e analisar a contribuição das atividades de intervenção pedagógica voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento propostas pelos subprojetos do Programa Residência Pedagógica - PRP. Além disso, busca identificar as instituições, participantes do PRP, envolvidas na produção e divulgação de práticas pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento. Para realização da revisão sistemática foi feita uma busca no Google Acadêmico utilizando os termos “programa residência pedagógica” e “alfabetização e letramento” no período de 2018 a 2023. Foram eleitos 10 artigos para análise. Os artigos mostram que o PRP tem produções que relatam intervenções pedagógicas para a etapa de Alfabetização e Letramento que podem proporcionar a melhoria do processo de aprendizagem. A literatura foi utilizada de forma predominante nas intervenções. Apenas 1 trabalho foi destinado ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação não ocupam lugar de destaque nas produções. Esse trabalho não esgota as possibilidades de pesquisas envolvendo as atividades elaboradas e executadas pelos projetos do Programa Residência Pedagógica voltados para a etapa de Alfabetização e Letramento da Educação Básica.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), tomado como objeto de estudo do presente trabalho, decorre do reconhecimento de que essa experiência formativa, vivenciada no subprojeto do curso de Pedagogia, possibilitou importantes vivências de enfrentamento de desafios e de construção de novos conhecimentos profissionais. Soma-se a isso a compreensão de que o PRP necessita ser ampliado e fortalecido, de modo a assegurar a participação de um número maior de licenciandos, contribuindo de forma mais abrangente para a qualificação da formação inicial de professores.

Nesse contexto, este capítulo fundamenta-se em discussões teóricas que articulam as políticas e os programas de incentivo à formação docente ao processo de alfabetização e letramento, compreendendo-os como dimensões indissociáveis no cenário educacional contemporâneo.

Conforme destaca Rostas (2019), “faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas” (p. 172), evidenciando, assim, a centralidade das políticas públicas na consolidação da formação docente inicial. Nesse cenário, destacam-se iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído em 2018, ambos fundamentais para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática e para a consolidação de uma formação docente mais crítica, reflexiva e situada.

De acordo com Paulo Freire (1996), destaca-se a necessidade de uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos teóricos, enfatizando a importância da prática reflexiva e da inserção dos futuros professores no contexto real da sala de aula, evidenciando a importância dos programas citados acima na formação inicial de professores, pois proporcionam a oportunidade de os estudantes vivenciarem situações concretas de ensino-aprendizagem, já que terão a oportunidade de confrontar as teorias aprendidas com a realidade e que irão desenvolver uma postura crítica e reflexiva, visto que sofre com constantes desafios como a relação professor-alunos, falta de recursos e infraestrutura, a diversidade de alunos, o domínio da tecnologia crescente com o passar dos anos, a baixa valorização da profissão e carga horária excessiva.

Segundo Nóvoa (2009) a formação dos professores acontece também quando os licenciandos vivenciam a realidade escolar, pois nos espaços da escola o futuro professor consegue realizar a articulação teoria-prática. Já Freitas et al. (2020) reafirma que as vivências nas escolas permitem aos licenciandos concretizar a relação teoria-prática, uma vez que na “atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.” (p.6).

Para Rinaldi e Cardoso (2012, p. 1):

Pensar a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio que tem sido objeto de múltiplas análises que indicam as lacunas e severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido ao modo como o conhecimento, seus conteúdos formativos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral, são modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem.

No entanto, os professores devem ser capazes de analisar e questionar sua própria prática, visando melhorar e adaptar suas abordagens, trabalhando com a colaboração dos alunos e desenvolvendo uma compreensão das necessidades e interesses dos mesmos. A presença desses elementos fornece uma base para a criação de conhecimento e mudança no campo de estudo e abre o potencial para que os resultados da pesquisa tenham impacto na organização e no andamento das atividades no ambiente escolar.

Contudo, para termos uma educação de qualidade é fundamental que no processo de formação inicial de professores tenham programas como o PRP que, de acordo com Freitas, Freitas e Almeida (2020) dá a oportunidade aos licenciandos de vivenciar a sua futura profissão. Além disso, o PRP dá possibilidade aos licenciandos a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade, recebendo orientação das preceptoras e professores (que estão atuando na escola) e refletindo sobre suas práticas pedagógicas.

O PRP oportuniza a junção entre a formação inicial de professores e a formação continuada, com objetivo de que as instituições (Universidade e Escola) se envolvam em experiências educacionais contínuas criadas por professores preceptores e pela universidade, desenvolvendo ainda mais o desempenho acadêmico e profissional.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, criada em 1952, é a agência de fomento do PRP⁴ e do PIBID. Além disso, objetiva a expansão e consolidação da pós-graduação (mestrado e doutorado).

Em relação às universidades, para participarem dos programas PIBID e PRP, estas precisam concorrer a editais que estabelecem os requisitos e os procedimentos necessários para participação dos programas. O PIBID é implementado na primeira metade dos cursos de licenciaturas. Os licenciandos são inseridos nas escolas públicas de Educação Básica para vivenciarem o cotidiano, se envolverem e proporem atividades. Para o desenvolvimento desse projeto, são concedidas bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública e aos professores das IES.

O PRP acontece posteriormente ao PIBID e permite a participação de alunos que estão matriculados nos dois últimos anos dos cursos de licenciatura, sendo que cada projeto aprovado tem duração de dezoito meses. Os residentes têm a obrigatoriedade de cumprir 23 horas mensais.

³ Para mais informações consultar: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

⁴ Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

O PRP permite aos residentes o acúmulo de bolsa e trabalho remunerado, desde que isto não comprometa o envolvimento nas atividades do projeto.

As modalidades de bolsas disponibilizadas para os participantes do PRP são: (i) residente - para discentes matriculados em cursos de licenciatura; (ii) coordenador do IES - responsável pela realização do projeto institucional de Residência Pedagógica; (iii) docente orientador - responsável por criar e planejar atividades dos residentes; (iv) preceptor - o professor da escola de Educação Básica que acompanha e orienta os residentes.

Para Gonçalves, Silva e Bento (2019) o PRP é um elo entre teoria e a prática, no processo de aprendizagem do aluno de licenciatura, em conjunto com a escola, na qual esse aluno atuará durante o período do programa em conjunto com o apoio da universidade. Isso mostra o quão importante são os programas de formação inicial como o PIBID e o PRP, pois eles dão oportunidades aos alunos de vivenciar a realidade escolar.

Esses programas, além de serem importantes para a formação inicial dos licenciandos, também são relevantes para a formação continuada dos preceptores. Freitas, Freitas e Almeida afirmam que "a Residência Pedagógica se apresenta como um elo de formação inicial e consequentemente, na formação continuada para os preceptores". (Freitas, Freitas, Almeida, 2020, p.8).

Para participação nos programas de incentivo à formação docente os projetos devem ser submetidos e aprovados pela CAPES, a qual valoriza propostas que abordem temas latentes para a Educação Básica e que proponham intervenções significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, consideramos que uma das temáticas urgentes na Educação Básica é a etapa da Alfabetização e o Letramento e, por isso, há na necessidade de investimentos, pesquisas e intervenções sobre essa etapa escolar.

A Alfabetização e Letramento, de acordo com Soares (2014) são processos diferentes, mas não inseparáveis. Para a autora, os docentes precisam promover a Alfabetização e o Letramento de forma simultânea, isto é, ensinar a leitura e a escrita considerando os contextos sociais em que são aplicados, de forma que a pessoa desenvolva as competências de leitura e escrita para realizar a leitura de tudo ao seu entorno e do mundo.

Ferreiro e Teberosky (1999), em seu livro "Psicogênese da Língua Escrita", afirmam que a Alfabetização é um processo que envolve a representação linguística, contrariando o método que exigia que as crianças apenas decorassem para progredir nas lições.

Sendo assim, o professor assume o lugar de mediador e a Alfabetização se torna um processo complexo que envolve a construção de representação linguística.

De acordo com Soares (2014), o processo de Letramento extrapola a capacidade de ler e escrever, pois envolve não apenas habilidades técnicas, mas também competência discursiva e participação ativa para entendimento das práticas letradas da sociedade, considerando os diversos contextos culturais e sociais em que ocorrem.

Para compreendermos os avanços no processo de Alfabetização e Letramento no Brasil se faz necessário considerar como eram as práticas até a década de 1980. Nesse período, eram utilizados apenas métodos sintéticos e analíticos com o objetivo de instruir sobre a decodificação das letras e o material didático se restringia às cartilhas de abordagem silábica e fonética, que priorizavam a aquisição do sistema de escrita tradicional (Marchesoni e Shimazaki, 2021; Morttati, 2019).

As cartilhas que eram tradicionalmente utilizadas para ensinar a ler e a escrever se tornaram inadequadas, pois não conseguiam atender a demanda da sociedade que era a formação de pessoas com capacidade crítica e que conseguissem compreender o mundo (Mendonça, 2017).

Reconhecemos que o processo de Alfabetização e Letramento deve contemplar acesso a diferentes gêneros textuais, utilização de materiais de didáticos, incentivo à leitura e à escrita.

Considerando a importância dos programas de incentivo à formação de professores, em destaque o Programa Residência Pedagógica – PRP e necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o processo de Alfabetização e Letramento, o problema da presente pesquisa é: Como e quais são as atividades de intervenção propostas pelos subprojetos do PRP para trabalhar a Alfabetização e o Letramento?

O presente trabalho teve o objetivo geral de identificar e analisar, a partir de uma revisão sistemática, a contribuição das atividades de intervenção pedagógica voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento propostas pelos subprojetos do Programa Residência Pedagógica – PRP. Além disso, busca identificar as instituições participantes do PRP, envolvidas na produção e divulgação de práticas pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento, e a etapa ou ano escolar onde foram realizadas.

METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem qualitativa, que de acordo com Denzin e Lincoln (2006) é considerada um “conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível (p. 3)”. Nesse sentido, o pesquisador tem papel fundamental no levantamento e análise das informações nas pesquisas de abordagem qualitativa, preocupando-se mais pelo processo do que pelo produto (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse sentido, as informações podem ser coletadas e analisadas de várias formas, relacionando-se com os objetivos propostos. Para explorar as informações referentes às intervenções didáticas voltadas para a Alfabetização e Letramento realizadas nos subprojetos do Programa Residência Pedagógica - PRP, foi realizada uma revisão sistemática, que trata de um tipo de levantamento não tendencioso, focado em uma questão bem definida.

De acordo com Okoli (2012), por seguir um método científico explícito e reproduzível, as revisões sistemáticas oferecem a possibilidade de trabalhar com elevado nível de evidência. Segundo Galvão e Pereira (2014) “trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis (p.183)”.

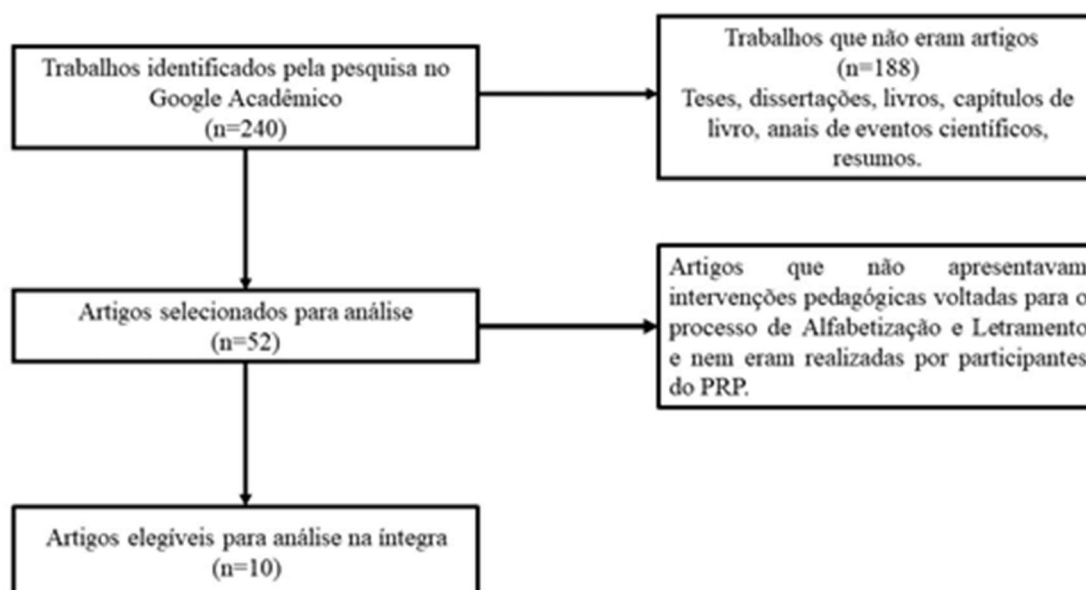
A presente revisão sistemática foi realizada com trabalhos publicados entre 2018 e 2023, em português, que apresentam intervenções pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica - PRP. Escolhemos o ano de 2018⁵ por ser o início do PRP, com crescente interesse e importância para educadores e pesquisadores.

Para o levantamento dos trabalhos, foi realizada busca no Google Acadêmico. Os termos utilizados para a pesquisa foram combinados entre si, realizando uma busca integrada, a partir dos termos: “programa residência pedagógica” e “alfabetização e letramento”. Para restringir as buscas foi utilizado o operador ‘aspas’ (“”).

Conforme mostra a figura 1, 240 trabalhos foram identificados na base de dados pesquisada, sendo 230 trabalhos excluídos pelos seguintes critérios: não estavam em formato de artigo; não apresentavam intervenções pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento e nem eram participantes do PRP.

⁵ O 1º edital para submissão de propostas para o PRP foi lançado no dia 01/02/2018 no site da CAPES. Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>.

Figura 1. Diagrama da seleção de trabalhos para revisão sistemática.



Assim, foram elegíveis, segundo os critérios de inclusão, 10 (dez) trabalhos para análise (quadro 1).

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise

1	BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos; SANTOS, Camila Alves Rosa. "Cê tá letrad@!" histórias e andanças em contexto remoto a partir do programa Residência Pedagógica. Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos , Redenção-CE, v. 06, n. 01, p. 50-68, jan./jun. 2022.
2	TELES, Fabricia Pereira; SANTOS, Daiane Costa; ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo; CARVALHO, Rozileide de Sousa. O processo de alfabetização e letramento a partir da literatura infantil no Programa Residência Pedagógica. Revista Alembra , [S. l.], v. 4, n. 8, p. 75–89, 2022.
3	LIMA, Michelle Castro.; NASCIMENTO, Ana Lucia Ribeiro Do; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Alfabetização e letramento: formando leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. <i>Linha Mestra</i> , v. 16, n. 46, p. 314–321, 2022.
4	AMARAL, Anna Catarine; BARBOSA, Maria Auxiliadora Henrique; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. O Programa Residência Pedagógica como construção de conhecimento docente e produção de sentido sociopedagógico. Teceres – Revista da AINPGP , [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2022.

5	PROCÓPIO, Elizabete Ramalho; MUCCI, Georgina Maria Faria; IENNACO, Juliana de Paula. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação do alfabetizador da EJA. Interação , Varginha - MG, v. 23, n. 1, p. 25-37, 2021.
6	JESUS, Sabrina Miranda de <i>et al.</i> A leitura no processo de alfabetização e letramento: programa residência pedagógica. MIMESIS , Bauru, v. 41, n. 1, p. 197-209, 2020.
7	SANTOS, Isabel Karoline Pinheiro; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino , Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.
8	PEDRO, Fábio Luiz Marian; DUTRA, Nicolý; NUNES, Renata. Residência Pedagógica: Uma experiência no 2º ano do Ensino Fundamental. Revista GEPESVIDA . Edição Especial. Número 12. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.
9	FELDBERG, Fernanda; MARTINS, Nicoli. Residência Pedagógica: A perspectiva das histórias infantis na alfabetização. Revista GEPESVIDA . Edição Especial. Número 12. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.
10	CALDEIRA, Gabriela Dutra; BORNAZAKIS, Iza Vieira. As aventuras vivenciadas no processo de alfabetização no Programa Residência Pedagógica. Revista GEPESVIDA , [s. l.], v. 5, n. 12, p. 67-78, 2019.

Os trabalhos selecionados com base nos critérios estabelecidos foram analisados na íntegra, considerando-se os dados de interesse em tabela predefinida (Apêndice I), contendo campos para: referência nas normas da ABNT; nome da Instituição de Ensino Superior responsável pelo subprojeto; atividade(s) realizada(s) pelos participantes do PRP voltadas para Alfabetização e Letramento; público da Educação Básica para quem as atividades foram planejadas e ministradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos artigos, foi realizada a leitura atenta e feito o preenchendo dos campos da tabela (Apêndice I): (i) referência nas normas da ABNT; (ii) nome da Instituição de Ensino Superior responsável pelo subprojeto; (iii) atividade(s) realizada(s) pelos participantes do PRP voltadas para Alfabetização e Letramento e (iv) público da Educação Básica para quem as atividades foram planejadas e ministradas.

Analizando a primeira coluna da tabela (Apêndice I), que reúne as referências dos artigos, podemos observar que os trabalhos foram publicados em sete periódicos científicos diferentes. Diante disso, podemos afirmar que produções direcionadas à temática da Alfabetização Científica e ao Programa Residência Pedagógica – PRP são consideradas relevantes e, por isso, são publicizadas em várias revistas.

O quantitativo de publicações por ano foi assim distribuído: (i) ano de 2020 - dois artigos; (ii) ano de 2021- um artigo; (iii) ano de 2022 - quatro artigos. Não conseguimos precisar o intervalo entre a data de envio dos artigos para as revistas e a data de publicação. Sabemos que as revistas têm uma grande demanda de trabalhos para serem analisados pelos editores e algumas revistas podem levar alguns meses entre as etapas de envio – atendimento das correções – publicação.

Analizando os autores dos trabalhos, indicados no rodapé da primeira página do artigo ou identificados no Currículo Lattes, percebemos que a maioria dos artigos apresentou como primeiro autor os residentes do PRP. Os professores coordenadores de subprojetos e os preceptores aparecem também em menor número e não ocupando o lugar de primeiro autor.

Acreditamos que os residentes aparecem como primeiros autores porque ao término do PRP, para comprovarem o envolvimento com o projeto e as atividades desenvolvidas, precisam obrigatoriamente entregar um relato de experiência. Certamente, depois da entrega dos relatos de experiências e as comprovações solicitadas pela CAPES, os coordenadores de subprojeto incentivam a publicação e apresentação dos trabalhos em eventos para divulgação do projeto e do PRP.

Entendemos que o PRP, além de incentivar a formação inicial de professores, também é um incentivo para a formação de professores-pesquisadores, pois a exigência do relato de experiência aproxima os licenciandos da escrita científica. Para que o futuro professor tenha condições de questionar e refletir sobre sua prática, assim como sobre o contexto na qual está inserido, é necessário que, durante o processo de formação, o aluno tenha acesso à formação e à prática de pesquisa em educação.

Nos dizeres de Lüdke (2014), esse cenário pode ser considerado como uma “encruzilhada fértil”, em que se encontram o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor e o desafio de encontrar garantias, condições e a abertura para pesquisar.

Além disso, a publicação em revistas científicas democratiza e dissemina o conhecimento científico para toda a sociedade, promovendo a troca de informações confiáveis e a possibilidade de melhoria de práticas pedagógicas.

A segunda coluna da tabela de análise (Apêndice I) enumera as Instituições de Ensino Superior – IES envolvidas nos subprojetos de PRP. Identificamos um total de 12 IES envolvidas nas publicações. Esse número maior de IES do que de artigos se deve às parcerias que podem acontecer entre os participantes de diferentes subprojetos do PRP.

Outro ponto importante a ser observado é que o número de instituições públicas é muito maior (oito IES públicas) do que particulares (duas IES privadas). É necessário explicar que o PRP não faz nenhum tipo de distinção entre IES públicas e privadas, já que todos os projetos são submetidos aos mesmos critérios de avaliação. O edital CAPES nº 24/2022⁶ deixa explícito que um dos requisitos para as instituições participarem do processo de submissão de propostas é que elas estejam credenciadas ao “Sistema de Regulação do Ensino Superior (E-MEC), isenta de processo de supervisão e apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional - CI ou Índice Geral de Cursos - IGC igual ou superior a 3 (três)”. Assim, acreditamos que isto reforça a evidência de que as instituições públicas de Ensino Superior se destacam na produção científica.

A terceira coluna da tabela (Apêndice I) se refere às intervenções pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento realizadas pelos residentes nas escolas. Encontramos diversas propostas de atividades com o objetivo de contribuir para o processo de Alfabetização e Letramento.

Foram identificadas algumas intervenções realizadas no ensino remoto no período da pandemia de COVID-19⁷ (Barbosa; Santos, 2022; Amaral; Barbosa; Bezerra, 2022) e oito atividades de intervenção que foram realizadas de forma presencial. As atividades de intervenção realizadas pelos residentes contemplam: contação de história; trabalhos com músicas; leitura de livros e história em quadrinhos (HQ); elaboração de resenhas e resumos; reconto e reescrita de histórias e apresentação de teatro. É válido destacar que os trabalhos, em sua maioria, enfatizam a importância de explorar o lúdico.

⁶ Para mais informações consultar: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf.

⁷ No mês de dezembro de 2019, o novo coronavírus foi detectado na China, na cidade de Wuhan. No mês de janeiro de 2020, vários países, como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Brasil já tinham casos suspeitos em acompanhamento. No mês de março, o Brasil iniciou as medidas de distanciamento social e as instituições educacionais começaram a organizar as atividades remotas.

Segundo Galuch e Sforzi (2009, s/p) “aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita”. Diante dessa afirmação, é preciso reconhecer que o processo de Alfabetização e Letramento não se restringe à codificação e à decodificação, mas visa que o aluno tenha o entendimento e a compreensão do que escreve e lê. Para isso, é importante que o professor explore diferentes metodologias e recursos didáticos nas atividades.

Nos artigos examinados, percebe-se uma grande quantidade de atividades que mencionaram pelo menos uma atividade relacionada à literatura (Barbosa; Santos, 2022; Teles; Albuquerque; Carvalho, 2022; Lima; Nascimento; Mariano, 2022; Procópio, Mucci; Iennaco, 2021; Jesus, 2020; Santos; Cristofoli, 2020; Pedro; Dudra; Nunes, 2019; Feldberg; Martins, 2019; Caldeira; Bornazakis, 2019).

A literatura desempenha um papel fundamental no processo de Alfabetização e Letramento, como define Zilberman (2008, p.23) ao afirmar que:

a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

Gostaríamos de destacar aqui as intervenções propostas por Barbosa e Santos (2022) que trabalharam com o afroletramento. Os autores organizaram a exibição de uma animação intitulada de ‘O meu nome é Maalun’ e, logo em seguida, contaram a história de Kwanzaa (Manifestação cultural afro-estadunidense) e apresentaram uma música. Acreditamos que a intervenção proposta contribuiu para o processo de Alfabetização e Letramento dos discentes do 1º e 2º, mas que concomitantemente proporcionou uma discussão social necessária e urgente.

A intervenção pedagógica foi uma forma de estimular a imaginação, a criatividade e a compreensão de diferentes contextos culturais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em contextos de alfabetização e afroletramento.

O trabalho de Teles et al. (2022) apresentou uma sequência de atividades que tiveram como ponto de partida a contação de história do livro 'Chapeuzinho Amarelo' (2011). Também fizeram a contação da história clássica 'Chapeuzinho Vermelho' e pediram para os discentes identificarem o que as histórias tinham de diferente e retratarem essas discrepâncias com a realização de um teatro. As intervenções realizadas permitiram que os discentes também explorassem habilidades para atuação, interação social e trabalho coletivo.

A intervenção pedagógica retratada no artigo de Lima, Nascimento e Mariano (2022) inicia com a observação de uma turma do 3º ano, seguida da proposição de um projeto onde os discentes (2 a cada semana) levavam um livro para casa e depois contavam aos demais discentes. Para Rocha (2002, p.144), "o indivíduo só passará a dominar a escrita se houver uma prática efetiva desta atividade." Ao realizarem a síntese escrita do livro e posteriormente a apresentação, os alunos trabalharam o desenvolvimento da escrita e o incentivo à leitura.

O trabalho de Lima, Nascimento e Mariano (2022) faz uma crítica a algumas salas de aula na escola, que tinham o "cantinho da leitura" para os alunos disciplinados. Os autores não concordam que a leitura deve ser algo utilizado para premiação de disciplina em sala de aula. Também entendemos que esse tipo de prática pode gerar um distanciamento entre os discentes e a leitura.

De acordo com Silva (1984, p.95) "o ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente". Sendo assim, é importante que todos os discentes estejam envolvidos nos momentos de leitura.

O artigo de Santos e Cristofoleti (2020) relatou dois projetos desenvolvidos em turmas do 4º ano, intitulados: (i) "O uso da reescrita como ferramenta auxiliar da produção de texto utilizando as várias versões do conto Chapeuzinho vermelho", (ii) "O uso da reescrita como ferramenta auxiliar da produção de texto utilizando o gênero textual: Conto".

O primeiro projeto, além da leitura, também abordou a estrutura e organização de conto, de forma que os residentes solicitaram a escrita de um texto coletivo. O segundo projeto trabalhou a reescrita dos contos e concomitantemente foi possível detectar e trabalhar dificuldades ortográficas.

Segundo Fuza e Manegassi (2012) a utilização de atividades envolvendo a escrita, como o reconto de histórias, permite aos discentes apropriar do sistema da escrita e desenvolver habilidades de interpretação e leitura do mundo.

O artigo de Pedro, Dudra e Nunes (2019) apresentou a intervenção realizada durante o PRP que envolvia a leitura e a escrita de textos em letra cursiva. Além disso, também apresentou aos discentes o gênero textual fábula. Segundo Fernandes, (2007):

As fábulas trazem lições importantes para nós, é um gênero que, como tantos outros gêneros narrativos, registram as experiências e o modo de vida dos povos. Salienta ainda que, é por meio destas histórias que ouvimos, por meio das tradições orais ou registradas nos livros, que aprendemos o convívio em sociedade (p 54).

Desta forma, as fábulas, por apresentarem lições de vida, ensinamento e práticas, não ajudam apenas no desenvolvimento da escrita e da leitura, mas também promovem reflexões sobre o mundo. Por consequência, as fábulas são recursos importantes para o processo de alfabetização.

A publicação do artigo de Feldberg e Martins (2019) relata a atividade utilizada para incentivo à leitura. Os autores utilizaram a história de 'João e o Pé de Feijão' como propulsora para pedir aos discentes que criassem, de forma coletiva e dialogada, um final para o texto. O texto também menciona a utilização das tecnologias digitais como ferramentas para trabalhar o processo de Alfabetização e Letramento.

Os recursos didáticos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, mas requer que os professores conheçam as especificidades da turma e façam a escolha da metodologia e dos recursos apropriados.

A intervenção pedagógica de Caldeira e Bornazakis (2019) explorou o livro 'Sítio do Pica Pau Amarelo', do renomado autor Monteiro Lobato. Após a leitura e discussão do livro, os discentes foram desafiados a produzirem um catálogo com os personagens da história ressaltando suas características.

As atividades de literatura analisadas tinham como foco o estímulo e a compreensão da linguagem escrita e oral, o desenvolvimento da imaginação e a introdução à diversidade e cultura, logo, a literatura é uma ferramenta de suma importância para o processo de Alfabetização e Letramento dos alunos.

Em dois artigos analisados, as intervenções realizadas utilizavam a música (Santos; Barbosa, 2022; Caldeira; Bornazakis, 2019) no processo de Alfabetização para proporcionar aos alunos o reconhecimento das letras e consciência fonológica.

Já no artigo de Santos e Barbosa (2022), a música é utilizada no início da aula para acolher os discentes. A música escolhida é cantada em rodas de capoeira e intitulada 'A E I O U, U O I E A, A E I O U, VEM CRIANÇA, VEM JOGAR' com o objetivo de apresentar as vogais. Após a apresentação da letra da música, as crianças foram conduzidas a fazer reflexões sobre o reconhecimento das vogais em formato minúsculo. Os residentes observaram que a música também contribui para interação das crianças e a oralidade ao cantarem juntos.

As músicas são eficazes para aumentar o vocabulário, trabalhar rimas, sequências e histórias. De acordo com Soares e Rúbio (2012) a utilização da música em sala de aula "não é apenas o foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar uma grande facilitadora do processo de aprendizagem".

Para Bragatto (2012, p. 16) a música é "uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir". Com isso, podemos destacar que a música possibilita aos discentes expressarem suas emoções.

É importante destacar que nenhum dos artigos analisados retratou a construção e utilização de recursos como, por exemplo, jogos e modelos didáticos. Outro ponto relevante é o fato de poucos trabalhos mencionarem a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como ferramentas potentes para o processo de Alfabetização e Letramento.

Entendemos que as tecnologias digitais podem contribuir para o processo de Alfabetização e Letramento ao ampliar as possibilidades de recursos educacionais, como softwares, aplicativos e jogos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) traz como uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (p.67)

É possível que um fator que influencia no uso de tecnologias digitais no processo de Alfabetização e Letramento é a falta de formação dos docentes e a falta de infraestrutura adequada das escolas.

A última coluna da tabela se refere ao público para quem as intervenções pedagógicas foram planejadas. Apenas um artigo foi voltado para uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em etapa de Alfabetização e Letramento, que foi o trabalho de Procópio, Mucci, Iennaco (2021). Também não identificamos em um dos artigos avaliados para qual turma a intervenção foi ministrada (Feldberg; Martins, 2019). Os outros 8 artigos tiveram suas intervenções realizadas para turmas do 1º ao 4º do Ensino Fundamental e destacamos que alguns autores propuseram atividades somente para uma turma, enquanto outros propuseram para duas ou mais turmas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) a Alfabetização e Letramento dos discentes deve ocorrer no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, como licenciandas e residentes, percebemos que o processo de Alfabetização e Letramento se estende para além dos anos indicados na BNCC (Brasil, 2018).

Acreditamos que a pandemia da COVID-19 trouxe impactos para a Educação, em especial para as crianças que estavam em processo de Alfabetização e Letramento e tiveram as atividades interrompidas, além de muitos não conseguirem acompanhar as atividades de forma remota e não poderem contar com a ajuda dos responsáveis.

De acordo com Colello (2021), no período de atividades remotas, houve uma “transmissão mecânica e pouco significativa de conteúdos e, no caso, a alfabetização apartada do processo de letramento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização deste trabalho conseguimos atingir os objetivos propostos de identificar e analisar a contribuição das atividades de intervenção pedagógica voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento propostas pelos subprojetos do Programa Residência Pedagógica - PRP. Além disso, identificamos as instituições participantes do PRP, envolvidas na produção e divulgação de práticas pedagógicas voltadas para o processo de Alfabetização e Letramento.

O PRP, como programa de incentivo à formação inicial, deve ser expandido e acessível há um número maior de licenciandos. Os coordenadores de projetos aprovados para serem contemplados pelo PRP devem incentivar a publicização das atividades desenvolvidas, pois são práticas que podem servir de inspiração para outros professores.

As intervenções didáticas realizadas nas turmas em fase de Alfabetização e Letramento precisam ser diversificadas em metodologias e recursos, possibilitando assim o alcançar um maior número de alunos.

Esse trabalho não esgota as possibilidades de pesquisas envolvendo as atividades elaboradas e executadas pelos projetos do Programa Residência Pedagógica voltados para a etapa de Alfabetização e Letramento da Educação Básica, mas mostra caminhos e possibilidades para outras pesquisas.

Referências

AMARAL, Anna Catarine; BARBOSA, Maria Auxiliadora Henrique; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. O Programa Residência Pedagógica como construção de conhecimento docente e produção de sentido sociopedagógico. **Teceres – Revista da AINPGP**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2022.

BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos; SANTOS, Camila Alves Rosa. “Cê tá letrad@!” histórias e andanças em contexto remoto a partir do programa Residência Pedagógica. Mandinga – **Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 06, n. 01, p. 50-68, jan./jun. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGATTO, Rosangela Ap. Marques de Moraes. **A importância da música no processo de alfabetização**. Monografia. 43 f. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O ensino e a aprendizagem**: os dois métodos. In: Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo. Scipione, 1999.

CALDEIRA, Gabriela Dutra; BORNAZAKIS, Iza Vieira. As aventuras vivenciadas no processo de alfabetização no Programa Residência Pedagógica. **Revista GEPESVIDA**, [s. l.], v. 5, n. 12, p. 67-78, 2019.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, p. 1-22, jan./abr. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FELDBERG, Fernanda; MARTINS, Nicoli. Residência Pedagógica: A perspectiva das histórias infantis na alfabetização. **Revista GEPESVIDA**. Edição Especial. Número 12. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula**. São Paulo: FTD, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018. 104 p. v. 6. ISBN 978-85-249-1587-1.

FREITAS, Monica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. Ensino em **Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://1library.org/document/qor70pmq-residencia-pedagogica-e-sua-contribuicao-na-formacao-docente.html>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, Angel Francine; MENEGASSI, Renilson José. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2012.

GALVAO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GONÇALVES, S. M. S.; SILVA, J. R. R. T. da; BENTO, M. das G. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: um olhar sobre a formação docente. **Anais...** VI Congresso Internacional das licenciaturas COINTER PDVL, 2019.

JESUS, Sabrina Miranda de et al. A leitura no processo de alfabetização e letramento: programa residência pedagógica. **MIMESIS**, Bauru, v. 41, n. 1, p. 197-209, 2020.

LIMA, Michelle Castro.; NASCIMENTO, Ana Lucia Ribeiro Do; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Alfabetização e letramento: formando leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p. 314-321, 2022.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 55-70.

MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e Letramento: explorando conceitos. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, 07, 2021.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062021000100106&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2023.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p.

OKOLI, C. **Um guia realista crítico para o desenvolvimento de teoria com revisões sistemáticas da literatura**. Biblioteca eletrônica SSRN, 2012.

PEDRO, Fábio Luiz Marian; DUTRA, Nicolay; NUNES, Renata. Residência Pedagógica: Uma experiência no 2º ano do Ensino Fundamental. **Revista GEPESVIDA**. Edição Especial. Número 12. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.

PROCÓPIO, Elizabete Ramalho; MUCCI, Georgina Maria Faria; IENNACO, Juliana de Paula. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação do alfabetizador da EJA. **Interação**, Varginha - MG, v. 23, n. 1, p. 25-37, 2021.

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. **Anais**. Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3, Santiago de Chile, 2012.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2002.

ROSA, N. S. S. Recursos Pedagógicos para a Alfabetização como Estratégias de Aprendizagem. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 178–194, 2022. DOI: 10.56069/2676-0428.2022.224. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/224>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ROSTAS, M. H. G. S. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, p. 169-185, Itapetininga, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/issue/view/21>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

SANTOS, Isabel Karoline Pinheiro; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1-14, 2014.

TELES, Fabricia Pereira; SANTOS, Daiane Costa; ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo; CARVALHO, Rozileide de Sousa. O processo de alfabetização e letramento a partir da

literatura infantil no Programa Residência Pedagógica. **Revista Alembra**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 75–89, 2022.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura educa. (2008). In Regina Zilberman., & E. T. da Silva (Orgs.), **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto** (2. ed., pp. 17-24). Global Editora.

Capítulo 3 | Políticas públicas e superdotação: um estudo dos documentos educacionais do Brasil e de Minas Gerais

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues
Adriele Aparecida Guimarães de Lima
Caroline Rissi Rosa de Paula

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar como a temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) é contemplada nos documentos educacionais do Brasil e de Minas Gerais. Buscou-se, ainda, identificar quais documentos mencionam o tema e quais propostas são apresentadas para o atendimento educacional especializado de estudantes com AH/SD. Além disso, pretendeu-se reconhecer, nos documentos nacionais e estaduais, os avanços, insuficiência e possíveis inconsistências nas políticas públicas voltadas a esse público, de modo a contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas e das políticas de inclusão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio da análise documental de leis, diretrizes e políticas públicas relacionadas às AH/SD, totalizando dezessete (17) documentos analisados. A análise dos documentos do MEC e da SEE/MG revelou avanços pontuais, mas também significativas omissões nas políticas públicas voltadas aos estudantes com AH/SD. Constatou-se que, embora haja definições atualizadas sobre o público-alvo e reconhecimento da importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do enriquecimento curricular, muitos documentos ainda carecem de orientações práticas sobre a identificação, o acompanhamento e a aceleração desses estudantes. A BNCC (2018) não menciona o grupo, o que reforça sua invisibilidade nas políticas curriculares. Observou-se, ainda, que o tema da formação docente é tratado como essencial, mas de forma insuficiente, indicando a necessidade de capacitação específica para que os professores reconheçam e promovam as potencialidades dos alunos com AH/SD. De modo geral, os resultados apontam para a urgência de políticas mais integradas, que articulem legislação, práticas pedagógicas e formação docente, assegurando uma educação realmente inclusiva e equitativa. Ressalta-se que este trabalho não esgota as possibilidades de pesquisa sobre as AH/SD, mas reforça a necessidade de continuidade nos estudos e debates que ampliem a visibilidade do tema.

Palavras-chave: Assincronia; Superdotação; Legislação.

INTRODUÇÃO

É importante destacar que, embora o tema tenha conquistado maior visibilidade nos últimos anos, ainda há uma significativa necessidade de aprofundamento em pesquisas, especialmente no campo educacional. Segundo Delou (2007), a superdotação ainda permanece como uma temática isolada nas políticas públicas e na formação docente. Além disso, estudos recentes de Almeida e Rodrigues (2024) e Ribeiro (2021) reforçam que a escassez de dados e a dificuldade de identificação dos estudantes com altas habilidades evidenciam ausências importantes no conhecimento e nas práticas pedagógicas.

Existem autores reconhecidos como referência nessa área, e, neste projeto de pesquisa, nos aproximaremos das contribuições de Renzulli (2007), Ribeiro (2021); Cupertino (2008), Winner (1998), Virgolim (2007) e Gardner (1994).

No entanto, apesar do progresso legal e de políticas públicas em relação à educação inclusiva, os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024) revelam uma grande discrepância entre o número estimado de pessoas com altas habilidades/superdotação no Brasil e o número de matrículas que existem oficialmente. Um total de 44.000 dessas matrículas foram relatadas em escolas brasileiras (Brasil, 2024). Este número é baixo, já que a literatura estima que 3% a 5% da população de estudantes deve ter altas habilidades/ superdotação (Alencar; Fleith, 2001; Virgolim, 2007).

Os estudos indicam que, até o momento, muitos estudantes com esse perfil ainda permanecem fora das estatísticas oficiais, o que evidencia um preocupante problema de subnotificação. Há uma insuficiência relacionada à falta de formação específica dos professores para reconhecer sinais de superdotação em sala de aula, bem como ao desconhecimento, por parte das famílias, sobre as características dessas crianças.

Muitos estudantes não se enquadram no estereótipo do “aluno excelente”, aquele que se destaca por obter boas notas em todos os conteúdos ou por participar ativamente das aulas, respondendo aos questionamentos dos professores, e, por isso, suas habilidades acabam passando despercebidas ou sendo confundidas com comportamentos atípicos.

Além disso, a escassez de políticas públicas consistentes e a falta de estratégias escolares também são fatores que contribuem para a invisibilidade desse público nos registros oficiais (Delou, 2007; Souza, 2011; Pérez, 2014). Portanto, o registro adequado desses alunos no Censo Escolar é crucial não apenas para reconhecimento do número desses estudantes, mas também para garantir que eles recebam recursos e apoio pedagógico adequados para desenvolver seu potencial (Brasil, 2024).

Ao longo deste trabalho, as expressões “altas habilidades” e “superdotação” serão consideradas sinônimos, que é a terminologia frequentemente encontrada na literatura e nas políticas educacionais brasileiras. A definição adotada pelo Ministério da Educação (MEC), destaca que são alunos que demonstram potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento - como acadêmica, artística, criativa, de liderança ou psicomotora - e que necessita de oportunidades educativas diferenciadas para desenvolver plenamente essas capacidades (Brasil, 2008).

O conceito de altas habilidades/ superdotação refere-se a pessoas que se destacam com um desempenho muito acima da média em uma ou mais áreas do saber, podendo incluir aspectos intelectuais, acadêmicos, criativos, artísticos, psicomotores ou de liderança.

Segundo Oliveira (2024), não se trata apenas de grupos homogêneos, mas de sujeitos com características singulares que demandam práticas pedagógicas diferenciadas e desafiadoras, pois cada criança possui talentos que se manifestam de maneiras distintas e requerem propostas de ensino mais instigantes e significativas, que despertem seu interesse e potencial criativo.

Nesse mesmo sentido, Almeida e Rodrigues (2024) afirmam que as altas habilidades/superdotação deve ser compreendida de forma dinâmica, influenciadas pelos contextos sociais, culturais e emocionais em que o indivíduo superdotado está inserido. Para os autores, “as potencialidades se manifestam de formas diversas e podem ser inibidas quando o ambiente educacional não favorece a expressão de talentos” (Almeida; Rodrigues, 2024, p. 5).

Dessa forma, o atendimento adequado exige que se valorizem as diferenças individuais, proporcionando oportunidades para que cada estudante possa desenvolver plenamente suas potencialidades. Assim, valorizar a individualidade desses alunos é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e adequada às suas necessidades específicas (Sagakuti, 2017).

O indivíduo superdotado é assincrônico, isto significa,

que os vários aspectos que o constituem não se desenvolvem de maneira sincronizada, sendo o assincronismo entre as esferas cognitiva e afetivo-emocional o mais referido e considerado incômodo – pois envolve as manifestações emocionais e os relacionamentos sociais. E dessa noção padrão de assincronismo decorrem adjetivações pejorativas referindo desajustamento, imaturidade, vulnerabilidade, pouca resiliência, falta de habilidade social, entre outras, criando-se e perpetuando-se uma visão estigmatizada que reflete de forma extremamente negativa indivíduo de identidade superdotada (Loos Sant’Anna, 2022, p. 233).

Segundo Ribeiro (2021), a assincronia é uma das principais características das altas habilidades/ superdotação e deve ser compreendida por famílias, profissionais da educação e da saúde como parte natural do desenvolvimento desses sujeitos.

A autora ressalta que, ao não reconhecer essa diferença, a escola pode interpretar o comportamento do estudante como desajuste ou desobediência, comprometendo sua autoestima e seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, compreender a assincronia é fundamental para assegurar um atendimento adequado, que respeite a singularidade de cada aluno.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil evidencia um processo de exclusão, avanços legislativos e retrocessos. A Assembleia Legislativa tornou obrigatória a oferta de educação para todos através da Constituição de 1988. Como resultado, outros atos e documentos foram produzidos com a premissa de implementar uma educação mais inclusiva. Entre eles, a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Em 2008, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual estabeleceu novas diretrizes para (re)pensar a educação. Essa política propõe uma escola inclusiva, em que todos os estudantes aprendam juntos, no mesmo ambiente, com o apoio necessário para garantir seu pleno desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi institucionalizado como um serviço complementar, e não substitutivo, à escolarização comum, com o objetivo de oferecer suporte por meio de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e metodologias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

Apesar dos documentos mencionados contemplarem a educação especial, sua efetivação ainda representa um desafio para as escolas e para os sujeitos envolvidos no processo educacional. Isso se deve à necessidade de formação continuada dos professores, ao (re)conhecimento das diferenças como parte da diversidade humana, à superação de preconceitos e à construção de um ambiente inclusivo (Virgolim, 2007).

Devido à compreensão limitada ou a informações distorcidas sobre os alunos com altas habilidades/ superdotação, muitos profissionais da educação não os reconhecem como pertencentes ao público da educação especial, o que dificulta o encaminhamento adequado e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (Gagné, 2009).

Muitos estudantes com altas habilidades/superdotação podem demonstrar desinteresse pelas atividades escolares e dificuldades de socialização

ou frustração por não se sentirem intelectualmente desafiados (Winner, 1998). Diante disso, é fundamental que os profissionais da educação sejam capazes de reconhecer esses estudantes e realizar os devidos encaminhamentos, bem como promover acessibilidade curricular necessária. Segundo Ribeiro (2021) entre as estratégias recomendadas estão: o enriquecimento curricular, a flexibilização de conteúdos e metodologias, os agrupamentos produtivos, a orientação para estudos independentes e, quando indicado por profissional habilitado, a aceleração escolar.

É fundamental combater estigmas que consideram esses alunos como privilegiados ou que desvalorizam suas necessidades educacionais específicas. O diagnóstico de altas habilidades/superdotação requer uma abordagem multidimensional, que considere não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos como criatividade, motivação, interesses e comportamentos diferenciados (Renzulli, 1978; Virgolim, 2007; Gardner, 1994). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a identificação deve ser um processo contínuo e contextualizado, envolvendo múltiplos instrumentos e a colaboração de diferentes profissionais da educação.

As pessoas com diagnóstico exclusivamente de altas habilidades/superdotação não são consideradas pessoas com deficiência, uma vez que não apresentam limitações funcionais em nenhuma área do desenvolvimento (Brasil, 2008). No entanto, existe a possibilidade da chamada dupla excepcionalidade, que ocorre quando um indivíduo apresenta simultaneamente altas habilidades/superdotação e algum tipo de deficiência, seja física, sensorial ou transtorno do neurodesenvolvimento (Ribeiro, 2021).

Embora a legislação reconheça os direitos dos alunos com altas habilidades/ superdotação, observa-se uma distância significativa entre a teoria e a prática. O que é efetivamente disponibilizado para esses estudantes ainda é bastante limitado, tanto por negligência e falta de profissionais especializados quanto pela ausência de infraestrutura adequada nas redes públicas de ensino (Freitas; Pérez, 2020).

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2022), há um esforço para ampliar as políticas voltadas a esse público. No entanto, a implementação ainda enfrenta entraves, principalmente pela insuficiência de investimentos que sustentem ações contínuas e eficazes. Nesse sentido, o conceito de educação para todos os alunos precisa ser concretizado em ações e apoiado por políticas educacionais que ofereçam mais do que promessas e leis no papel.

A partir da relevância do tema altas habilidades/superdotação para a sociedade e para o processo de escolarização, reconhece-se a importância de ampliar as discussões sobre o assunto, especialmente no âmbito das políticas e documentos educacionais. Nesse contexto, este estudo investigou o seguinte problema: como as altas habilidades/superdotação são abordadas, ou não, nos documentos educacionais do Brasil e de Minas Gerais? E, caso haja essa abordagem, de que forma o tema é apresentado e caracterizado nesses documentos?

Diante desse problema, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a temática das altas habilidades/superdotação é contemplada nos documentos educacionais do Brasil e de Minas Gerais. Buscou-se, ainda, identificar quais documentos mencionam o tema e quais propostas são apresentadas para o atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação. Como objetivo específico, pretendeu-se reconhecer, nos documentos educacionais nacionais e estaduais, os avanços, fragilidades e potenciais inconsistências em relação às políticas públicas voltadas à superdotação, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas e das políticas de inclusão voltadas a esse público.

METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender e identificar quais eram as políticas públicas que contemplavam as altas habilidades/superdotação, o estudo teve abordagem qualitativa, uma vez que, por meio dessa abordagem, foi possível analisar em profundidade os contextos, as percepções e as práticas relacionadas à implementação dessas políticas, permitindo uma compreensão mais detalhada dos desafios e das potencialidades no campo educacional.

Conforme esclarecem Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 243), as pesquisas de abordagem qualitativa “buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. [...] Em uma pesquisa qualitativa, podemos utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental.”

Quanto ao tipo de pesquisa, a presente investigação foi caracterizada como pesquisa documental, por se tratar da busca, exploração e obtenção de informações em documentos (Ludke; André, 2013).

A pesquisa documental, segundo Gil (2017), teve o objetivo de analisar documentos para obter informações sobre um determinado assunto a partir de uma grande variedade de fontes e com baixo custo operacional.

Para Bourguignon (2019), a pesquisa documental permitiu ao pesquisador

coletar dados em documentos que registrem informações consideradas autênticas e que expressem diferentes formas de manifestação destas informações (orais, visuais e escritas). Os documentos podem ser encontrados em instituições e organizações sociais, institutos de pesquisa, órgãos públicos e privados, museus, arquivos particulares e públicos, entre outros (p.97).

Nesse sentido, é necessário reconhecer a importância dos documentos como fontes confiáveis para a obtenção de informações em pesquisas de diversas áreas, destacando-se as Ciências Humanas e Sociais, por permitirem retratar um período sociocultural e histórico (Sá-Silva et al., 2009).

A primeira etapa da pesquisa consistiu na busca e levantamento de documentos nos sites do Ministério da Educação (MEC)⁸ e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)⁹ que abordassem a temática das altas habilidades/superdotação.

Para tanto, foram realizadas buscas por documentos com acesso disponível de forma virtual. Foram consideradas todas as informações publicadas nos referidos sites, especialmente aquelas voltadas à divulgação e esclarecimento de ações e diretrizes educacionais, incluindo as mudanças ocasionadas pela pandemia.

Não foram realizados envios de e-mails, ligações ou buscas em outras fontes para a obtenção dos documentos analisados. A opção por restringir a busca aos sites oficiais justificou-se pelo fato de que esses canais eram os mais utilizados pelos profissionais da educação para consulta a informações oficiais e atualizadas. A análise dos documentos educacionais que abordam as altas habilidades/superdotação (AH/SD) foi conduzida com o intuito de evidenciar convergências, divergências, omissões e eventuais contradições nas políticas públicas educacionais. No Quadro I estão listados os documentos analisados, acompanhados de seus respectivos links de acesso.

⁸ Site de acesso: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

⁹ Site de acesso: <https://www.educacao.mg.gov.br/>

Quadro 1. Documentos educacionais disponíveis no site do MEC e da SEE/MG que contemplam altas habilidades/ superdotação.

Documento e Link de Acesso	Órgão
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm	MEC
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf	
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf	
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 04/2014. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-55.pdf	
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/90756/2014_MEC_SECADI_DPEE_NOTA_TECNICA_N_04.pdf	
BRASIL. Ministério da Educação. Diretriz para o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242321-anexo-diretriz-altas-habilidades-ou- superdotacao-1/file	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano Decenal de Educação de Minas Gerais – PDEMG. Belo Horizonte: SEE/MG, 12 jan. 2011. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-19481-2011-minas-gerais-institui-o-plano-decenal-de-educacao-do-estado	SEE
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular de Minas Gerais (RCMG). Belo Horizonte: SEE/MG, dez. 2018. Disponível em: https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) – Lei nº 23.197, de 6 de dezembro de 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/	

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Cartilha A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva . Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf	SEE
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 2020 . Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.496, de 2021 . Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021.pdf	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.776, de 2021 . Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4775-22-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2025-10-22.pdf	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.775, de 2022 . Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4775-22-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2025-10-22.pdf	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretriz de organização e funcionamento dos CREI (Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva) . Belo Horizonte: SEE/MG, 10 jan. 2023. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretriz%20de%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Funcionamento%20dos%20CREI.pdf	
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.948, de 2024 . Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf	

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a elaboração desta pesquisa, foram levantados dezessete (17) documentos disponibilizados nos sites do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), descritos no Quadro 1. Esses documentos contemplam orientações e diretrizes voltadas ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Entre os documentos analisados, encontram-se: duas (2) leis, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996); um (1) decreto; três (3) resoluções; uma (1) deliberação; uma (1) diretriz nacional específica para o atendimento de estudantes com AH/SD; um (1) manual orientador; uma (1) cartilha informativa; duas (2) diretrizes operacionais da SEE/MG; um (1) documento orientador do Atendimento Educacional Especializado (AEE); um (1) documento de organização dos Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI); um (1) parecer técnico; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Inicialmente, buscamos identificar, nos documentos oficiais, a definição de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa definição está presente na Resolução SEE nº 4.256/2020 e na Diretriz Nacional para o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação (MEC, 2022), que caracterizam a pessoa com AH/SD como aquela que demonstra potencial elevado em diferentes áreas do desenvolvimento humano, abrangendo os campos intelectual, acadêmico, artístico, psicomotor ou de liderança, além de apresentar criatividade acentuada. Observa-se, nessa concepção, o caráter multidimensional das AH/SD e a necessidade de reconhecer as diversas formas de expressão das capacidades humanas, valorizando a pluralidade dos talentos e das potencialidades individuais.

Esses documentos indicam que as AH/SD não se restringem ao desempenho escolar nem à inteligência medida por testes padronizados. Elas envolvem também a maneira como o estudante mobiliza sua criatividade, curiosidade, sensibilidade e autonomia na construção do conhecimento e na resolução de problemas.

Os documentos, Diretriz para o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2022) e a Resolução CNE/CEB Nº 4 (Brasil, 2009), analisados reforçam que o desenvolvimento dessas habilidades depende da oferta de condições pedagógicas adequadas, do apoio educacional especializado e da formação de professores capacitados para identificar, acolher e estimular as potencialidades individuais de cada estudante.

Nesse sentido, a escola assume um papel central como espaço de incentivo, valorização e promoção das diferenças, contribuindo para o fortalecimento de trajetórias formativas mais inclusivas, equitativas e significativas. Como destaca Araújo (2013, p. 57), “a formação docente é condição essencial para que a escola reconheça e valorize as diferentes manifestações de talento, criando oportunidades reais de desenvolvimento para os estudantes com altas habilidades/superdotação.”

Além disso, as políticas públicas de Minas Gerais, como o Plano Estadual de Educação (Lei nº 23.197/2018) e as Diretrizes de Organização dos CREI (2023), reconhecem as AH/SD como parte do público da educação especial, garantindo o direito a um atendimento educacional que considere suas especificidades. Esses documentos ressaltam que o processo de inclusão dos estudantes com AH/SD deve assegurar acesso, permanência e aprendizagem significativa, respeitando suas características individuais, seus ritmos de aprendizagem e suas formas próprias de expressão e criação.

Ressalta-se, ainda, a importância da identificação precoce e da elaboração de planos individualizados de ensino, aliados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento integral desses estudantes. Tais medidas visam não apenas à ampliação de oportunidades, mas também à valorização da diversidade de talentos presentes no ambiente escolar.

Entretanto, observa-se que nem todos os documentos analisados apresentam uma definição sobre o conceito de AH/SD, o que revela essas omissões nas políticas e nas práticas educacionais. Em alguns casos, há uma priorização de aspectos administrativos e organizacionais dos serviços, em detrimento da discussão sobre as características e necessidades pedagógicas.

Nesse contexto, é essencial compreender que as AH/SD não se limitam a um desempenho intelectual acima da média, mas resultam da interação entre fatores cognitivos, criativos e motivacionais. De acordo com o modelo dos três anéis, proposto por Renzulli e Reis (1994), a superdotação emerge da combinação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa concepção evidencia que o potencial do estudante se manifesta de forma plena apenas quando encontra ambientes estimulantes, com apoio, desafios e oportunidades que favoreçam seu crescimento intelectual e criativo.

Complementando essa perspectiva, Alencar (2007, p. 45) ressalta que “o desenvolvimento das altas habilidades depende da criação de condições favoráveis que estimulem o potencial, a curiosidade e o envolvimento produtivo do estudante”.

Assim, a identificação e o atendimento dos alunos com AH/SD requerem não apenas o reconhecimento legal, mas também um olhar pedagógico sensível, intencional e inclusivo, capaz de promover experiências educativas desafiadoras, significativas e transformadoras.

Nos documentos também procuramos identificar os que abordavam o processo de aceleração escolar. Essa estratégia pedagógica é indicada aos alunos que demonstram ritmos de aprendizagem mais rápidos e desempenho acima do esperado para sua etapa escolar. Essa medida busca ajustar o processo de ensino às potencialidades cognitivas e emocionais do estudante, permitindo que ele avance conforme suas capacidades, e não apenas de acordo com o tempo tradicional de permanência em cada ano escolar.

Ao possibilitar que o aluno avance conforme seu próprio ritmo, a aceleração reconhece a diversidade dos processos de desenvolvimento humano, evidenciando que alguns estudantes necessitam de novos desafios para manter o interesse e o engajamento nas atividades escolares. O documento que menciona o processo de aceleração é a LBD 9396/96:

Art. 59 - Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996, s/p, grifos das autoras).

Na cartilha A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Minas Gerais, 2018), encontra-se a citação de um trecho da LDB (Brasil, 1996) que trata do processo de aceleração. No entanto, não foi possível identificar, no texto da cartilha, qualquer avanço ou complementação em relação ao conteúdo apresentado no documento original.

Diante da pouca quantidade de documentos, apenas dois, que tratam do assunto, e da forma como o fazem, é possível afirmar que a aceleração é abordada de maneira vaga, sem apresentar orientações claras sobre como o processo deve ser conduzido e registrado pela escola.

A aceleração não deve ser compreendida como um privilégio, mas como uma ação voltada a oferecer condições justas e personalizadas de aprendizagem para que cada aluno possa desenvolver suas potencialidades.

Além disso, a implementação dessa prática requer uma visão pedagógica sensível e criteriosa, capaz de identificar o momento adequado para o avanço, garantindo que o processo ocorra de forma planejada, acompanhada e acolhedora. É essencial que o percurso de aceleração respeite tanto as dimensões cognitivas quanto as emocionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes apoio contínuo e oportunidades de crescimento integral. Nesse sentido, como destaca Guenther (2006, p. 112), “o processo de aceleração exige cautela, pois deve considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a maturidade emocional e social do aluno. Uma decisão precipitada pode gerar frustrações e comprometer seu desenvolvimento integral.”

Segundo Oliveira (2021), “a aceleração, embora prevista na legislação brasileira, ainda é vista com receio e pouco aplicada nas escolas, o que revela a falta de compreensão sobre seu verdadeiro propósito” (p. 79). Fica evidente, nos documentos, a falta de compreensão sobre o processo de aceleração, o que pode restringir as oportunidades de desenvolvimento dos alunos que apresentam indicação para essa estratégia. Essa limitação pode ainda gerar desinteresse e frustração, uma vez que esses estudantes deixam de se sentir desafiados e estimulados em seu processo de aprendizagem.

Outro termo buscado nos documentos foi assincronia, que se refere ao desenvolvimento humano que não ocorre de maneira equilibrada entre os aspectos intelectual, emocional e físico. Entre os documentos analisados, apenas as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado em AH/SD (Brasil, 2022) mencionam esse termo:

Assincronia: Termo usado para descrever níveis díspares em um conjunto de comportamentos evidenciados no desenvolvimento intelectual, emocional e físico que se expressam de forma não sincrônicas, frequentemente demonstradas por crianças com altas habilidades e superdotação quando os contextos familiar, social ou escolar são disfuncionais ou não incentivam a alteridade (p.31).

O conhecimento sobre a assincronia pode evitar interpretações equivocadas acerca do comportamento e do desempenho de pessoas com AH/SD, cujo desenvolvimento se dá de forma não linear e singular. O acolhimento e o respeito a essa característica são fundamentais para garantir a inclusão desses indivíduos no ambiente escolar.

A ausência do reconhecimento da assincronia pode levar à interpretação equivocada do aluno AH/SD, frequentemente percebido como desinteressado, imaturo ou indisciplinado, quando, na realidade, reage a um contexto que não reconhece suas diferenças de desenvolvimento.

Conforme destaca Ribeiro (2021, p. 14), “compreender o fenômeno da assincronia implica reconhecer que o desenvolvimento cognitivo e o emocional não caminham de forma linear, exigindo da escola um olhar sensível e atento às singularidades do estudante superdotado.” Essa reflexão reforça que o reconhecimento da assincronia deve ultrapassar o campo normativo e se concretizar em práticas pedagógicas que considerem a complexidade do desenvolvimento desses alunos, algo ainda ausente nas políticas educacionais analisadas.

Outra informação buscada nos documentos refere-se a acessibilidade curricular de atividades, avaliações e conteúdos destinadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Compreendemos que acessibilidade curricular constitui uma forma de reconhecimento de que o estudante com AH/SD é um sujeito de direitos e saberes, que necessita de ajustes em seu percurso educativo para que possa participar ativamente do processo de aprendizagem e se desenvolver plenamente.

No caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação, a acessibilidade curricular podem assumir a forma de enriquecimento curricular. Esse processo estimula o protagonismo, a criatividade e a autonomia intelectual, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante. Dos documentos analisados encontramos na Diretriz para o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2022) o trecho abaixo que menciona a necessidade dessa acessibilidade e também a construção do Plano Educacional Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Os currículos oferecidos aos estudantes com altas habilidades ou superdotação são inicialmente os mesmos das escolas comuns, embora sofram algumas alterações, tendo em vista a necessidade de adaptações e ajustes quanto à profundidade e ritmo, quando estes se relacionam com as propostas de enriquecimento e aprofundamento curriculares previstas nos documentos de PEI do aluno. Essas adaptações fazem parte das estratégias específicas orientadoras para a prática com estudantes da educação especial e se encontram amparadas na legislação brasileira (Brasil, 2022, p. 06).

No caso dos estudantes com AH/SD, a acessibilidade curricular tornam-se oportunidades de ampliação curricular, promovendo curiosidade, autonomia e pensamento criativo. Mais do que ajustar, elas ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o aluno atribua novos sentidos ao que aprende.

Para as pessoas com AH/SD, o enriquecimento curricular é essencial, conforme orientam o MEC (2022) e Alencar (2007), que defendem práticas voltadas ao desenvolvimento do potencial criativo e à formação integral. O professor, nesse contexto, atua como mediador de experiências significativas, promovendo liberdade intelectual e um ambiente de aprendizagem desafiador.

As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) devem ser atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendido como um conjunto de práticas pedagógicas, recursos e serviços voltados a complementar, enriquecer e potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. O principal objetivo do AEE é identificar e desenvolver as potencialidades desses alunos, por meio de atividades planejadas que favoreçam seu crescimento intelectual, motor, emocional e social.

No caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o AEE não se limita ao reforço escolar, mas se constitui como um espaço de ampliação e aprofundamento do conhecimento, possibilitando que o estudante avance em seu próprio ritmo e de acordo com suas áreas de interesse. Nos documentos analisados encontramos na Resolução CNE/CEB nº 4 (2009) a indicação de que o aluno com AH/SD deve ser assistido pelo AEE.

O atendimento educacional especializado para estudantes com AH/SD deve ser realizado em articulação com o ensino regular, visando oferecer desafios suplementares e enriquecimento curricular que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Brasil, 2009 Art. 1º e Art. 7º).

Embora a resolução reconheça o AEE como um direito dos estudantes com Altas AH/SD, o documento apresenta limitações quanto à clareza sobre sua implementação prática. A legislação menciona o enriquecimento curricular e a articulação com o ensino regular, mas não detalha de forma objetiva as estratégias pedagógicas, os recursos e as formações necessárias para que o atendimento se concretize nas escolas. Essa falta de clareza gera interpretações amplas e, muitas vezes, equivocadas sobre o papel do AEE para esse público. Como consequência, o atendimento educacional especializado acaba sendo direcionado principalmente a estudantes com deficiência, TEA, TDAH, entre outros, reforçando a invisibilidade dos alunos com AH/SD nas políticas inclusivas.

Outro aspecto que reforça essa fragilidade é a ausência de diretrizes específicas sobre a formação docente voltada à identificação e ao acompanhamento dos alunos com AH/SD. Soma-se a isso a falta de materiais pedagógicos, de acompanhamento técnico e de integração efetiva entre o AEE e o ensino regular, aspectos mencionados nos documentos oficiais, mas pouco orientados quanto à sua execução.

Como destaca Freitas (2014, p. 42), “o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com AH/SD deve promover experiências de aprendizagem diferenciadas e desafiadoras, que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno e a expressão de seus potenciais.”

Uma iniciativa que busca concretizar esse atendimento é a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) pelo Ministério da Educação. O programa tem como objetivo oferecer suporte especializado a alunos com potencial elevado, por meio de atividades de enriquecimento, projetos diferenciados e orientações às escolas e famílias. Apesar de representar um avanço significativo na valorização desse público, o NAAHS ainda apresenta limitações em seu alcance geográfico e estrutural, com atuação mais consolidada no Distrito Federal e em poucas outras regiões do país.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) percebemos que o documento não faz menção as pessoas com AH/SD, o que no nosso entendimento reforça a marginalização ou invisibilidade desses estudantes.

A equidade é um princípio que reconhece que as condições de partida dos estudantes são diferentes e que é papel da escola garantir aos que mais precisam condições necessárias para alcançar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno (Brasil, 2018, p. 14).

Dessa forma, pode-se afirmar que, embora a BNCC represente um marco nas políticas curriculares brasileiras, ainda não constitui um avanço significativo no campo da educação inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes com AH/SD.

Como destaca Mantoan (2015, p. 27), “a inclusão educacional não pode limitar-se ao acesso; é preciso reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender, oferecendo condições para que cada estudante desenvolva ao máximo suas potencialidades.” Essa reflexão evidencia a necessidade de uma abordagem curricular mais sensível à diversidade, que contemple, de fato, as especificidades e os potenciais de todos os alunos.

Para finalizar a análise dos documentos, realizamos uma busca por orientações, incentivos e ações voltadas à oferta de oportunidades para a formação de professores. Nesse levantamento, identificamos o seguinte trecho no documento Diretriz para o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2022):

É de se considerar o importante papel da formação dos educadores que estarão nos espaços destinados ao atendimento às especificidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. A identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação requer profissionais capacitados para o propósito da ação educacional que se estende desde a percepção das diferentes áreas de expressão de seus talentos, bem como nos procedimentos dos encaminhamentos do estudante aos serviços e na realização dos atendimentos especializados, conforme as necessidades de cada estudante. Considerando que as ofertas de serviços especializados podem ser abrangentes, perpassando por diferentes modalidades e serviços, abrangências e estratégias, sua formação deve considerar diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante de altas habilidades ou superdotação e suas perspectivas (Brasil, 2022, p.13).

É evidente que a formação de professores constitui um aspecto importante para o sucesso das políticas de atendimento aos estudantes com AH/SD. Percebemos que ainda há insuficiências na formação inicial e continuada dos docentes quanto à temática das AH/SD, o que pode comprometer tanto a identificação dos estudantes quanto a efetividade das práticas pedagógicas. Essa constatação dialoga com o documento citado, que ressalta a amplitude das demandas formativas, uma vez que o trabalho com esses estudantes requer conhecimentos específicos sobre desenvolvimento, potencialidade e estratégias de enriquecimento curricular.

Segundo Ramalho (2022), a formação de professores é essencial para que o processo de inclusão escolar seja efetivo, especialmente no que se refere à identificação e ao atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação. A autora destaca que muitos docentes da educação básica ainda não possuem a preparação necessária para reconhecer as características desses estudantes, o que pode dificultar sua inserção adequada nas práticas pedagógicas e no atendimento educacional especializado. Assim, defende que investir na formação docente significa promover uma educação mais justa e sensível às potencialidades individuais, permitindo que o professor exerça um papel ativo na valorização das diferenças e no desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou compreender como os documentos abordam o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A pesquisa evidenciou que as políticas voltadas às altas habilidades/superdotação ainda enfrentam inúmeros desafios na prática. Apesar dos avanços legais e da presença de orientações gerais sobre inclusão, observa-se que os documentos analisados não detalham de forma clara as estratégias de identificação e de atendimento desses estudantes. Em muitos casos, o professor recebe apenas recomendações amplas, sem o suporte formativo e pedagógico necessário para desenvolver práticas que estimulem e valorizem o potencial desses alunos.

Os objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados, evidenciando que, embora o reconhecimento das AH/SD esteja previsto nas políticas públicas, ainda faltam ações concretas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento desses estudantes. A falta de formação docente específica e a baixa visibilidade desse público nas escolas reforçam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas de inclusão.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa não encerra as possibilidades de estudo sobre a temática, mas busca inspirar novas reflexões e investigações. O estudo evidencia a importância de ampliar os debates sobre o papel da escola, da formação continuada e da construção de um ensino verdadeiramente inclusivo, que reconheça e valorize o potencial de cada estudante. Assim, este trabalho se configura como um ponto de partida para futuras ações e pesquisas que contribuam para o fortalecimento da equidade e da humanização na educação.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: características, identificação e atendimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARAÚJO, Catarina Martins de. **Altas habilidades/superdotação**: desafios e possibilidades na educação básica. Curitiba: CRV, 2013.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALMEIDA, S.; RODRIGUES, L. Altas habilidades/superdotação e contexto educacional: reflexões sobre potencialidades e inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**,

Brasília, v. 30, n. 1, p. 50–65, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04/2014**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-55.pdf>. Acesso em: [12 de maio de 2025].

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/90756/2014_MEC_SECADI_DPEE_NOTA_TECNICA_N_04.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10/09/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretriz para o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242321-anexo-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

CUPERTINO, C. D. **Altas habilidades/superdotação: construindo caminhos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELOU, C. D. **Altas habilidades/superdotação: construindo caminhos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, S. N. **Altas habilidades/superdotação: o atendimento educacional especializado em questão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2014.

GAGNÉ, F. Transformando dons em talentos: o modelo DMGT. **Cadernos de Educação**, n. 33, p. 54-71, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14. n. 2, jul/dez 2015, p. 55 – 73.

LOOS-SANT'ANA, H.; PALUDO, K. I.; VIRGOLIM, A. M. R.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Revisitando o "assincronismo": por uma concepção afetivamente ampliada da superdotação. In: BERG, J.; VESTENA, C. L. B.; COSTA-LOBO, C.; ROCHA, A. (Orgs.). **Criatividade e educação nas altas habilidades/superdotação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 133-147.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Decenal de Educação de Minas Gerais – PDEMG**. Belo Horizonte: SEE/MG, 12 jan. 2011. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-19481-2011-minas-gerais-institui-o-plano-decenal-de-educacao-do-estado>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Minas Gerais (RCMG)**. Belo Horizonte: SEE/MG, dez. 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) – Lei nº 23.197, de 6 de dezembro de 2018**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256, de 2020**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.496, de 2021**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.776, de 2021**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4775-22-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2025-10-22.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.775, de 2022**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4775-22-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2025-10-22.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretriz de organização e funcionamento dos CREI (Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 10 jan. 2023. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretriz%20de%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Funcionamento%20dos%20CREI.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.948, de 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Estudantes com altas habilidades/superdotação**: práticas pedagógicas inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2024.

OLIVEIRA, F. S. de. Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com altas habilidades/superdotação. **Revista Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n. 28, p. 72–82, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51445>. Acesso em: 10/09/2025.

PÉREZ, R. S. G. **Superdotação**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMALHO, C. M. P.; LEHMANN, L. de M. de S. A importância da formação continuada de professores para o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação. Anais da III Jornada Científica do Grupo Educacional FAVENI (III JCGEF): **Revista Interdisciplinar da FARESE**, v. 4, ed. esp., p. 157–162, 2022.

RENZULLI, J. S. A Concepção dos Três Anéis: um modelo para identificar e desenvolver a superdotação. **Revista Educação**, v. 30, n. 2, 2007.

RIBEIRO, O. **Assincronia na superdotação**: compreendendo as diferenças. [S.l.]: Autora,

2021.

RIBEIRO, A. M.. **Assincronia no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação**. Curitiba: Editora Educação Criativa, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v.1, n.1, 2009, p. 1-15.

SOUZA, S. M. L. de. **Educação de alunos com altas habilidades/superdotação**: entre a visibilidade e a invisibilidade. Curitiba: Juruá, 2011.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. São Paulo: Editora Atheneu, 1998.

AUTORAS|

Adrielle Aparecida Guimarães de Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba.

Carolaine Rissi Rosa de Paula

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba.

Lethícia Tomaz de Medeiros

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba.

Lorrayne Oliveira Freitas

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba.

Stefanie Lopes Marques da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ituiutaba.

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues (Organizadora)

<http://lattes.cnpq.br/1295100230711899>

Docente efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ituiutaba e chefe do Departamento de Educação e Linguagem (DEL). Coordena o subprojeto PIBID Alfabetização, intitulado Multiletrar para Alfabetizar. É doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em formação de professores, ensino de Ciências e Biologia, estágio supervisionado, metodologias de ensino, prática docente e alfabetização.

