



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROLICEN “ALFABETIZAÇÃO”
PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORA ALFABETIZADORA:
UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO**

Erika de Fátima Guimarães Souto

**João Pessoa, PB
2025**

ERIKA DE FÁTIMA GUIMARÃES SOUTO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROLICEN “ALFABETIZAÇÃO”
PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSORA ALFABETIZADORA:
um relato autobiográfico**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri.

JOÃO PESSOA, PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S728c Souto, Erika de Fátima Guimarães.
Contribuições do Projeto Prolicen "Alfabetização " para formação inicial da professora alfabetizadora: um relato autobiográfico / Erika de Fátima Guimarães Souto. - João Pessoa, 2025.
78 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Alfabetização. 3. Identidade docente. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE CDU 37-051(043.2)

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PROLICEN "ALFABETIZAÇÃO"
PARA FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA ALFABETIZADORA:
um relato autobiográfico**

ERIKA DE FÁTIMA GUIMARÃES SOUTO

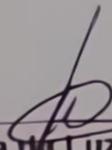
Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovado em: 05 de maio de 2025.

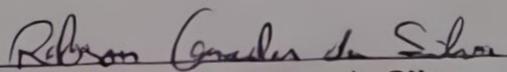
Banca Examinadora



Prof. Dr. Hormes Talles dos Santos Brunieri
DME/CE/UFPB
Orientador



Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Olegário
DHP/CE/UFPB
Examinadora



Prof. Dr. Robson Guedes da Silva
DME/CE/UFPB
Examinador

*“A experiência é o que nos passa, o que nos
acontece, o que nos toca.”*

(Jorge Larossa Bondía)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador que me deu saúde, vigor e discernimento para permanecer nessa jornada.

Este trabalho é como uma colcha de retalhos, tecida com fios de amor, desafios, esperança e superação. Cada pedaço carrega uma história, uma mão estendida, uma palavra de incentivo, um gesto de afeto que tornou possível esta conquista.

Agradeço, com o coração cheio de gratidão, ao meu filho Mateus, que com sua chegada trouxe novo sentido à minha vida e despertou em mim o chamado para a Pedagogia. Seu sorriso foi a luz que iluminou meus dias mais difíceis e a força que impulsionou cada passo dessa caminhada. Ele foi a luz que me guiou pela vida, arrisco-me a dizer que sei o que é a vida após sua chegada.

À minha mãe, Edna, que com generosidade infinita cuidou de Mateus em tantos momentos em que precisei estar presente no projeto e na universidade. Sua presença silenciosa e firme foi o alicerce que sustentou meus voos.

Ao meu esposo, Wandro, que acreditou em mim desde o início, que me incentivou, me apoiou e me lembrou — nas horas em que duvidei — que eu era capaz. Cada conquista aqui escrita também é sua.

Aos integrantes do projeto do qual tenho orgulho de ter participado ao longo desses dois anos, em especial ao professor organizador Ildo Saviano, pois sua forma justa e coerente com a justiça social me propiciou ingressar nesse projeto, aos meus colegas; Victor Alves e Emilly Lorany, Luiza Hilario, Josiane Lima e Leonardo Ricardo, agradeço a acolhida e todo o carinho ao longo dessa jornada, e não poderia deixar de agradecer a cada criança que passou pelo projeto.

Ao professor Hermes Brunieri, orientador deste trabalho, cuja humanidade e empatia foram fundamentais para que eu não fraquejasse na escrita. Seu olhar atento, acolhedor e encorajador mostrou-me que eu podia ir além, que minha voz e minha história tinham lugar na academia. Gratidão profunda por ser um ser de luz no meu caminho.

Aos bons professores que encontrei durante a graduação. Em especial ao professor Robson Guedes, verdadeiro bálsamo nesse percurso, por ter despertado em mim o olhar sensível para a construção da identidade docente e para a potência da educação como transformação.

À professora Maria da Luz Olegário que, com seu comprometimento acadêmico, didática organizada e uma comunicação impecável, me despertou para a escrita desde o meu primeiro período na graduação, onde ministrou a disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Agradeço sua solicitude em aceitar previamente, ainda durante a disciplina de TCC I, já fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

Hoje, ao concluir este curso, carrego comigo um orgulho que transborda: oriunda de uma comunidade carente, filha de pedreiro e diarista, minhas expectativas eram contrárias à conclusão de um curso superior, só que eu contrariei a lógica social e estou aqui para agradecer por ter chegado a este momento. Sou a primeira mulher da minha geração a concluir um curso de graduação em uma instituição pública de ensino superior. Essa vitória não é só minha, é um legado que construo para as mulheres da minha família, um testemunho de que podemos sonhar, lutar e ocupar espaços antes negados às nossas histórias.

Agradeço a mim mesma, por ter tido a coragem de romper com o ciclo de comodidade no estado do Rio de Janeiro e regressar à Paraíba em 2018. Em 2019, ingressei no curso de Pedagogia na UFPB, e hoje, aos 36 anos, escrevo esta monografia não apenas como uma vitória acadêmica, mas como a celebração de uma história de resistência e esperança.

Não cheguei até aqui sozinha. Foram muitos os ventos contrários: uma pandemia, uma greve, o medo. No entanto, o que me sustentou foi o amor, a amizade e o apoio de pessoas especiais.

Aqui, destaco Maria Luíza — ou melhor, Malu — que com sua leveza e cuidado me apoiou tanto na maternidade quanto na graduação, mostrando que era possível viver esse percurso com mais suavidade. Mas não deixo de agradecer aos meus amigos mais próximos, aqueles cujos temos os grupos nos aplicativos de mensagens e que tornam a vida acadêmica mais leve. São eles: Alana Michele, Luana Manuele, Natan Leocadio e Rayane Kelly. A vocês, meu agradecimento por sustentarem minha alegria naquele Centro de Educação da UFPB.

Esta colcha que agora entrego ao mundo é feita de todos esses retalhos de vida, amor e luta. Que ela aqueça outros corações que, como o meu, acreditam que a educação transforma e que cada sonho costurado com coragem vale ser vivido.

RESUMO

Resumo: A trajetória de um professor alfabetizador não se constrói apenas no espaço da universidade, mas também nas experiências que a academia proporciona e que marcam sua formação inicial docente. Para isso, baseio-me nas reflexões teóricas sobre experiência (Bondía, 2002), formação docente ("", 1995), identidade docente (Dubar, 2005; Nóvoa, 1995; Tardif, 2014) alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares 2022) e práticas envolvendo jogos (Huizinga, 2000; Kishimoto, 2011). Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo geral analisar as contribuições do Projeto Prolicen "Alfabetização" para minha formação inicial e identidade docente enquanto futura professora alfabetizadora. Por meio de uma abordagem qualitativa e empregando a metodologia autobiográfica (Josso, 2004), reflito sobre experiências vivenciadas no âmbito do mencionado projeto, especialmente no acompanhamento de crianças do terceiro ano do ensino fundamental em processo de alfabetização. As memórias resgatadas abrangem desde a inserção no projeto até o planejamento e a execução de práticas pedagógicas com jogos educativos, além dos desafios enfrentados junto às crianças atendidas no projeto e experiências oriundas do contexto acadêmico. A análise evidenciou que o mencionado projeto Prolicen constituiu-se como um espaço formativo significativo, capaz de: articular teoria e prática, promover o amadurecimento da identidade docente e estimular uma postura reflexiva, ética e comprometida com o ensino público de qualidade, e a minha formação docente como professora alfabetizadora.

Palavras-chave: Formação docente. Alfabetização. Experiência. Identidade Docente.

ABSTRACT

Abstract: The trajectory of a literacy teacher is not built only in the university space, but also in the experiences that academia provides and that mark their initial teacher training. To this end, I base myself on theoretical reflections on experience (Bondía, 2002), teacher training (Nóvoa, 1995), teacher identity (Dubar, 2005; Nóvoa, 1995; Tardif, 2014), literacy instruction (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares 2022) and practices involving games (Huizinga, 2000; Kishimoto, 2011). In this sense, this research aimed to analyze the contributions of the Prolicen Project 'Instruction in Literacy' to my initial training and teaching identity as a future literacy teacher. Using a qualitative approach and the autobiographical methodology (Josso, 2004), I reflect on experiences within the scope of the aforementioned project, especially in the monitoring of third-grade elementary school children in the literacy process. The memories recovered range from the insertion in the project to the planning and execution of pedagogical practices with educational games, in addition to the challenges faced with the children served in the project and experiences arising from the academic context. The analysis showed that the aforementioned Prolicen project constituted itself as a significant formative space, capable of articulating theory and practice, promoting the maturation of the teacher's identity and stimulating a reflective, ethical, and committed attitude towards quality public education, and my teacher training from the perspective of a literacy teacher.

Keywords: Teacher training. Literacy instruction. Experience. Teacher identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ficha de Diagnose de escrita	34
Figura 2. Texto: A cesta da dona Maricota	36
Figura 3. Cruzadinha	36
Figura 4. Reunião de Planejamento	40
Figura 5. Espaço destinado as ações do projeto	41
Figura 6. Escrita do nome com alfabeto móvel	45
Figura 7. Trilha rimada das Frutas	49
Figura 8. Jogos da Coleção CEEL/UFPE	59
Figura 9. Apresentação no Enid 2024	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. METODOLOGIA	19
2.1. O que é experiência?	19
2.2 O que é pesquisa autobiográfica?	22
2.3 A pesquisa autobiográfica no Brasil.....	26
2.4 Caracterização e descrição desta investigação	29
3. ANÁLISES	32
3.1. Chegada ao projeto.....	32
3.2. Reuniões Pedagógicas e Planejamento educacional.....	41
3.3. Ação com jogos de Alfabetização	49
3.3.1. Jogos de alfabetização.....	57
3.4. Participação em Eventos Acadêmicos sobre Alfabetização e formação docente ...	62
4. CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE	73
ANEXO	75

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto processo formativo, está entrelaçada, a meu ver, às vivências de quem ensina e de quem aprende. Minha trajetória reflete essa conexão, sendo marcada por memórias que começaram a ser construídas muito antes de eu me perceber inserida no universo pedagógico. Sou mãe, esposa e, aos 36 anos, concluinte do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No entanto, chegar até aqui foi resultado de um percurso cheio de transformações e (re)encontros com o passado, que possibilitaram uma ressignificação da minha visão sobre a docência.

As primeiras memórias dessa conexão com a Educação remontam à minha infância, quando passava as férias no interior da Paraíba, no sítio Mucuitu, pertencente ao município de Santo André na Paraíba, onde vivia minha tia, professora de um grupo escolar. Para ela, o trabalho não terminava na sala de aula, lembro-me de observá-la passar horas corrigindo cadernos e preenchendo registros dos alunos na sua casa. Naquele ambiente rural, em que os recursos eram escassos e as demandas imensas, minha tia representava, entendo hoje, muito mais do que uma professora: era uma figura central na formação e no futuro das crianças da comunidade. No entanto, aos meus olhos de criança, seus afazeres docentes pareciam exaustivos e solitários, o que, mesmo sem muita consciência, me distanciou, por um tempo, da possibilidade de um dia seguir a mesma profissão.

Durante minha trajetória escolar, essa visão se consolidou. Meus professores, embora fundamentais para minha formação, muitas vezes pareciam cansados e sobrecarregados, e isso marcava a imagem que eu construía sobre a profissão. Suas responsabilidades iam além da sala de aula, carregando demandas que, para mim, pareciam pesar mais do que recompensar. Na adolescência, esses exemplos solidificaram a ideia de que ser professora não era um caminho que eu gostaria de trilhar. A docência, naquele momento, parecia algo distante daquilo que eu buscava profissionalmente para mim.

No entanto, como a educação, a vida também é feita de ciclos, de aprendizados que nos levam a ressignificar vivências e a olhar para o que antes parecia definitivo sob uma nova perspectiva. Minha visão sobre a docência começou a mudar radicalmente há nove anos, com o nascimento do meu filho. A maternidade

foi um divisor de águas na minha vida e despertou, em mim, não apenas o amor incondicional de mãe, mas também a curiosidade e o desejo de compreender o fascinante processo de desenvolvimento humano. Observar as descobertas dele, acompanhar seus primeiros passos no mundo da linguagem e do aprendizado, e estar presente em cada pequena conquista dele trouxeram-me um encantamento que transformou minha relação com a educação.

A educação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é um processo intencional e sistemático que visa à apropriação do conhecimento historicamente produzido, possibilitando a formação crítica dos indivíduos e sua atuação transformadora na sociedade. De acordo com Saviani (2023), a escola deve garantir o acesso aos saberes científicos, filosóficos e artísticos, superando a visão espontaneísta da aprendizagem e reconhecendo a centralidade do ensino na construção da consciência social. Assim, a educação não se reduz à mera socialização ou desenvolvimento de competências individuais, mas se constitui como um meio de enfrentamento das desigualdades estruturais, permitindo que os sujeitos compreendam e intervenham na realidade de forma crítica e emancipatória.

Foi nesse período que comecei a perceber a profundidade e a importância do ato de ensinar: cada gesto, palavra e interação do meu filho revelava um potencial educativo que ia muito além dos conteúdos formais. Quando observava, naquela época, as interações do meu filho, seu potencial criativo e capacidade de se relacionar com os outros, ficou evidente que a educação ia muito além da mera aprendizagem de conteúdos estruturados dentro de uma matriz curricular escolar. Esses momentos de interação mostravam-me, de forma clara, que o ato educativo, percebido através desse olhar atento, envolve elementos muito mais amplos, como a construção de uma identidade, a capacidade de reflexão, e o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da autonomia.

Acompanhá-lo em suas primeiras aprendizagens me fez refletir sobre como o ambiente, os estímulos e as relações afetam diretamente a forma como construímos conhecimento e nos desenvolvemos como seres humanos. Esse interesse inicial se transformou em algo maior, um desejo genuíno de não apenas compreender esses processos, mas também de participar ativamente deles, ajudando outras pessoas a desbravarem seus próprios caminhos de aprendizagem.

A maternidade não apenas mudou a forma como eu enxergava a educação, mas também resgatou, em mim, um olhar empático e cuidadoso para o papel do professor. O que antes me parecia um fardo, agora fazia sentido como uma missão transformadora, repleta de desafios, mas também de um significado profundo, educar não é apenas ensinar conteúdos e preencher inúmeros cadernos repletos de atividades que refletem um ensino depositário, sem a mínima reflexão. Lembro-me de ver alguns cadernos que minha tia preenchia para seu dia seguinte de aula, cheios de atividades, como ligar as vogais ou copiar o alfabeto, que hoje compreendo como atividades que pouco auxiliam no progresso de aprendizagem. Assim, essa experiência pessoal reconfigurou completamente minha trajetória, dando novos rumos ao meu olhar e aproximando-me da Pedagogia como escolha de vida e profissão.

Tornar-me mãe modificou, também, não só a minha rotina doméstica, mas me trouxe preocupações no campo do emocional, motivadas por estas desde as primeiras semanas da gestação ingressei em pesquisas de como bebês aprendem e se desenvolvem e quais práticas eu poderia adotar para auxiliar meu filho nesse processo. Nesse ensejo me deparo com terminologias ligadas à ciência da educação. De início, eu ia lendo e pouco sabia diferenciar o que elas significavam. Também não compreendia, muito bem, a noção de que *a criança aprende com o meio*. Motivada pela minha curiosidade, segui a pesquisar.

No ano de 2019, ingressei no curso de Pedagogia, no Campus I da UFPB, motivada inicialmente pela curiosidade em compreender os processos de aprendizagem de crianças. Tinha, à época, um interesse em conhecer mais acerca da educação especial. Contudo, com o passar da graduação, fui percebendo aspectos teóricos formativos pertinentes à formação docente para a atuação de um professor e, com eles, identifiquei ser necessário aprender sobre o processo de alfabetização. Nesse ponto, me deparei com a lacuna existente no atual currículo do curso Pedagogia que está vigente desde 2006: a ausência de, pelo menos, um componente curricular obrigatório que trate, especificamente, de conceitos, métodos e práticas para a alfabetização. Por isso, entendo ser preciso que, atualmente, haja discussões para a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Presencial, e a inclusão de componentes que abordem explicitamente alfabetização e letramento.

Nesse cenário, tive contato com o Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen), promovido pela UFPB. Em abril de 2023, ingressei no projeto Prolicen

“Alfabetização”, por meio de um processo seletivo realizado via edital interno da mencionada universidade. O Programa de Licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criado em 1994 e é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), constitui-se como uma importante ação institucional voltada para o fortalecimento da formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura. Sua proposta se baseia na articulação entre universidade e escola pública, promovendo a integração entre professores e alunos da UFPB e docentes da Educação Básica por meio do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Tais ações visam à melhoria da qualidade da formação docente e ao diálogo permanente entre os saberes acadêmicos e as práticas escolares.

Por meio do Prolicen, os estudantes de diferentes licenciaturas da UFPB têm a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas concretas em escolas públicas, por meio de projetos que abordam diferentes áreas do conhecimento. Essas vivências ampliam o repertório teórico e metodológico dos futuros professores, contribuindo de forma significativa para sua profissionalização. Além disso, o programa fomenta a valorização da docência ao conceder bolsas de incentivo à participação discente, fortalecendo o compromisso social da universidade com a formação de educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

O projeto de que participei, “Alfabetização”, tinha como temática a progressão da aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética de crianças do terceiro ano do ensino fundamental no âmbito de uma escola pública em João Pessoa-PB. Depois de certo tempo, essa experiência se configurou, na minha trajetória formativa, como um importante espaço formativo, ao propor uma articulação entre teoria e prática pedagógica.

O mencionado projeto se insere na linha de estudos sobre alfabetização e fundamentava-se na perspectiva da psicogênese da escrita, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), além da abordagem de *Alfaletrar*, proposta por Magda Soares (2022). A iniciativa buscava compreender os diferentes níveis de escrita das crianças e, a partir dessa análise, elaborar planos de ação pedagógica adequados à cada etapa do desenvolvimento da alfabetização. Tal projeto ocorria em uma escola pública municipal de João Pessoa, e, nele, criávamos estratégias que respeitassem os processos individuais de aprendizagem das crianças. A proposta incluía a utilização de jogos pedagógicos alinhados às hipóteses de escrita dos estudantes, bem como a

elaboração de planos de ação específicos para cada nível de desenvolvimento, garantindo um ensino mais personalizado e eficaz.

O uso de jogos de alfabetização ocupa um papel central na educação, pois possibilita um ensino dinâmico e significativo. De acordo com Moraes (2021), os jogos favorecem a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética ao proporcionar desafios compatíveis com os diferentes níveis dos estudantes, estimulando-os à reflexão, à experimentação e à aprendizagem ativa. Além disso, o autor (Moraes, 2021) destaca que os jogos permitem que a criança interaja com a linguagem de forma lúdica, promovendo avanços na leitura e na escrita de maneira prazerosa e envolvente.

A partir dessa experiência, considero que a trajetória de um professor alfabetizador não se constrói apenas no espaço da universidade, mas também nas experiências, que a academia proporciona e que marcam sua formação, nos desafios enfrentados no processo de ensino e na forma como esses momentos são compreendidos e ressignificados, principalmente em contato com as instituições de Educação Básica.

Foi nesse espaço que encontrei um ambiente formativo e que me propiciou a realização de uma ação na reflexão entre teoria e prática. O ambiente formativo do projeto de alfabetização me proporcionou um espaço singular para a articulação entre teoria e prática, permitindo integrar os conhecimentos teóricos com as experiências cotidianas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, pude perceber como os fundamentos teóricos se materializam na prática, configurando uma vivência pedagógica que vai além da mera execução de atividades. Essa integração é essencial para a formação docente, conforme enfatiza Libâneo (1996), que ressalta a importância de uma prática fundamentada na reflexão crítica sobre os saberes teóricos, para que estes se transformem em ações efetivas e significativas na sala de aula.

A escolha do tema, desta monografia, *contribuições do projeto Prolicen “Alfabetização”, para minha formação inicial enquanto futura professor alfabetizadora, ainda durante a graduação na UFPB*, fundamenta-se, de um lado na relevância social e acadêmica dessa temática, especialmente diante dos desafios que envolvem a alfabetização no Brasil e, de outro, na minha experiência formativa e pessoal. A formação de professores qualificados para essa etapa do ensino é essencial para

garantir que as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades de leitura e escrita, impactando diretamente seu aprendizado ao longo da vida. Projetos Prolicen, nesse contexto, surgem como um espaço que favorece uma formação mais integrada à prática, permitindo que futuros professores vivenciem metodologias inovadoras e compreendam, na experiência real da docência, os desafios e potencialidades do processo de alfabetização.

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma minha participação no projeto Prolicen, voltado para o campo da alfabetização, contribuiu para a construção da minha identidade na formação inicial como professor alfabetizador e para a consolidação da minha prática pedagógica. O projeto envolveu práticas de ensino voltadas à alfabetização na escola pública, com foco na progressão da aprendizagem. A experiência incluiu o acompanhamento de crianças do 3º ano do ensino fundamental que ainda não haviam sido alfabetizadas.. Para isso, utilizo a metodologia autobiográfica, que permite revisitar criticamente minha trajetória formativa e compreender os impactos dessa vivência na minha constituição como professora alfabetizadora. Segundo Delory-Momberger (2012), a autobiografia como dispositivo metodológico possibilita ao sujeito não apenas narrar sua experiência, mas também analisá-la de forma reflexiva, compreendendo como as vivências impactam na construção da identidade profissional.

Essa abordagem confere ao estudo um caráter pessoal e, ao mesmo tempo, analítico, na medida em que busca entender como o mencionado projeto Prolicen, não apenas me proporcionou experiências práticas no campo da alfabetização, mas também me ajudou a integrar teoria e prática de maneira significativa. Conforme destaca Nóvoa (1995), os professores se formam não apenas pelos conteúdos aprendidos em sua formação acadêmica, mas, sobretudo, pelas experiências que vivenciam ao longo de sua trajetória. Assim, este trabalho não se propõe apenas a relatar minha participação no projeto Prolicen “Alfabetização”, mas a compreender como essa experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento como futura educadora.

Além disso, esta pesquisa se apoia na perspectiva da pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2011), que entendem a construção da identidade docente como um processo contínuo de contar, reviver e recontar histórias vividas. Nesse sentido, minha trajetória dentro dos projetos Prolicen não se encerra com minha

formação inicial, mas se mantém como um alicerce que continuará influenciando minha prática e reflexão ao longo da minha carreira docente. Essa experiência se tornou um campo fértil para que eu desenvolvesse uma visão crítica e reflexiva sobre a alfabetização, consolidando minha identidade profissional em uma perspectiva que vai além da simples aplicação de métodos e técnicas, mas que compreende a docência como um processo dinâmico e em constante construção.

Assim, ao longo deste trabalho, viso evidenciar como minha experiência no mencionado projeto Prolicen contribuiu para minha formação como professora alfabetizadora, permitindo-me compreender a alfabetização não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como um processo de construção do conhecimento mediado pela interação entre professores e alunos. Ao revisitar essa trajetória, não apenas narro minhas experiências, mas também reflito sobre os desafios e aprendizados que moldaram minha identidade docente, reafirmando a importância de uma formação que valoriza a prática, a reflexão e o compromisso com a aprendizagem das crianças.

Esta monografia está estruturada em quatro capítulos. Neste primeiro, *introdução*, apresento o contexto do trabalho, no qual narro minhas memórias sobre a figura do professor, destacando os eventos que me afastaram inicialmente da profissão e, depois, os que me aproximaram e me fizeram escolhê-la com consciência e afeto. No segundo, *metodologia*, dedico-me a discutir o conceito de experiência e apresento o referencial da pesquisa autobiográfica, explicando seus fundamentos epistemológicos, sua ancoragem nos estudos sobre formação docente e a importância da narrativa como ferramenta de análise e produção de conhecimento. Ainda nesse capítulo, trago um panorama sobre o desenvolvimento da pesquisa autobiográfica no Brasil, destacando sua contribuição para a valorização das trajetórias formativas como espaços legítimos de investigação. No terceiro, *análises*, apresento e analiso minhas experiências vividas no projeto Prolicen “Alfabetização” organizadas em eixos temáticos. Ao longo dele, trago à tona os sentidos construídos nas relações entre teoria e prática, experiência e reflexão, mostrando como essas vivências contribuíram para a consolidação da minha identidade como professora alfabetizadora. Por fim, no quarto, *conclusão*, retomo os elementos que norteiam o texto como a questão de pesquisa e os objetivos, trazendo as contribuições do trabalho para que se alcancem os objetivos e a resposta à questão.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a noção de experiência, baseando-me em Bondía (2002) e Benjamin (1985), demonstrando como esse conceito é relevante para a pesquisa autobiográfica. Na sequência, explico o que é essa pesquisa, informando sua origem e desenvolvimento, e alinhamento com o campo educacional. Depois, exponho como essa pesquisa vem sendo desenvolvida no Brasil. Por fim, caracterizo esta investigação, retomo a pergunta de pesquisa, apresento os objetivos de investigação, e descrevo como ocorreu a produção dos relatos empregados nesta investigação.

2.1. O que é experiência?

Durante meu percurso de formação docente inicial, aprendi que a história da educação revela um fenômeno que ultrapassa fronteiras e épocas, sendo objeto de análise por filósofos, sociólogos, antropólogos e educadores. Foi a partir das variadas concepções de educação que conheci no curso que emergeu meu interesse em narrar minha trajetória autobiográfica de formação de docente.

Na tentativa de compreender as teorias que regem o saber-fazer dos professores, encontrei no livro *História das Ideias Pedagógicas*, de Moacir Gadotti (2005), uma rica exposição das concepções de educação de diversos autores, desde a Antiguidade até os dias atuais. Dentre essas ideias, a pedagogia de Paulo Freire destacou-se para mim, pois sua proposta – fundamentada na alfabetização através do ciclo ação-reflexão-ação – dialoga intimamente com uma abordagem (auto)biográfica, na qual o sujeito se transforma por meio do exercício contínuo de refletir sobre suas vivências. Segundo Freire (1996, p.39),

O Método obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

A partir da contribuição de Freire (1996), acerca do ato educacional reflexivo, surge a necessidade de evidenciar com quais noções sobre as vivências e experiências, nesse ato educacional, eu me aproximo e concebo ser o que se alinha ao ato de significar meu processo formativo, ao longo da minha trajetória acadêmica. Também indico que sempre me questioneei sobre o que realmente significa “viver” e “experienciar” a educação.

Durante o curso de Pedagogia, aprendi que a verdadeira educação se constrói na articulação entre o que se vive e o sentido que se extrai desses momentos. Inspirada pelas ideias de Jorge Larrosa Bondía (2002), compreendi que a experiência não se resume ao mero acúmulo de informações ou à execução de tarefas, mas se materializa quando temos a oportunidade de refletir profundamente sobre o que nos é vivido.

Bondía (2002) critica o excesso de informações e a obrigatoriedade de ter sempre uma opinião pronta, apontando que tais imposições limitam a aprendizagem significativa, pois não permitem que o sujeito se abra para ser transformado pelo que vive, o acúmulo de estímulos causado pela enxurrada de informações à palma da mão, o que, atualmente, rouba dos indivíduos o tempo da experiência.

Lembro-me de, um dia, logo após uma aula que parecia simplesmente cumprir uma rotina, em que me perguntei: “Será que realmente experimentei algo ou apenas vivi o dia?” Foi nesse momento que comecei a me inquietar sobre o que de fato é uma experiência e quanto daquilo que vivenciamos se transforma em experiência? Para responder a essa questão, primeiramente, busquei compreender o que são vivências.

Desde minha infância, aprendi que existem momentos que simplesmente acontecem e outros que me transformam. A escola foi o primeiro espaço onde essa diferença se fez sentir. Brincadeiras no recreio, as risadas compartilhadas e até mesmo os castigos recebidos são vivências que compõem minha história, mas foi a primeira vez que compreendi verdadeiramente o que era ler uma história para meus colegas que me marcou de forma indissociável. Essa transformação, esse deslocamento interno foi o que me fez enxergar, de certo modo, o ato de ensinar como um chamado e constitui o que Bondía (2002) e Benjamin (1985) definem como experiência.

No campo da formação docente, a diferenciação entre os conceitos de *vivência* e *experiência* revela-se fundamental para a compreensão dos processos de

aprendizagem e para a construção da identidade profissional. Tais conceitos são essenciais para analisar como os acontecimentos cotidianos podem ser convertidos em saberes que fundamentam uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Benjamin (1985) diferencia a experiência acumulada ao longo do tempo (*Erfahrung*), que se constrói na memória e na tradição, da experiência fragmentada e efêmera (*Erlebnis*). Essa distinção é fundamental para compreender que a experiência não é um conjunto de momentos isolados, mas um processo contínuo de aprendizagens e ressignificações. Bondía (2002) complementa essa visão ao afirmar que a experiência não é apenas aquilo que acontece, mas aquilo que nos transforma. Para ele (Bondía, 2002), viver uma experiência implica ser atravessado por ela, permitindo que algo nos toque e nos modifique. Assim, considerando a perspectiva, a escrita autobiográfica não se reduz a um relato factual, mas se configura como um espaço de reflexão e reelaboração do vivido. Escrever sobre minha formação possibilita compreender os sentidos que atribuo à prática pedagógica e como minha trajetória se insere no contexto mais amplo da docência. Nesse sentido, escrever, nessa perspectiva, transforma minhas vivências em experiências (Benjamin, 1985; Bondía, 2002)

A dissemelhança entre vivência e experiência, embora sutil, é fundamental para compreender o processo de formação docente. As vivências são fragmentos da vida cotidiana, momentos que atravessam nossa existência sem necessariamente se sedimentarem. Segundo Bondía (2002), vivência é aquilo que nos ocorre, que nos afeta momentaneamente, mas que nem sempre se traduz em aprendizado profundo. Já a experiência, segundo o mesmo autor (Bondía, 2002), é aquilo que nos atravessa e nos transforma, deixando marcas e reorganizando nossa forma de perceber o mundo.

Contudo, estar inserida na chamada sociedade da informação, me torna sujeito passível de uma existência esvaziada de experiência em detrimento à liquidez das ações e do aligeiramento da vida causados pela influência do capitalismo. Benjamin (1985) nos alerta para a perda da experiência na modernidade, um mundo cada vez mais marcado pela rapidez das informações e pela efemeridade dos eventos. Na educação, corremos o risco de reduzir o ensino a uma sucessão de vivências desconectadas, sem que os alunos tenham a oportunidade de elaborar experiências verdadeiras.

No processo formativo do professor, as experiências não apenas consolidam saberes, mas também contribuem para a construção da identidade docente. Conforme Nóvoa (1995), a identidade do professor não se dá de maneira espontânea, mas é construída a partir das interações, das experiências vividas e dos significados atribuídos a elas.

Ao olhar para minha própria trajetória, percebo que minha formação docente não se deu apenas pelas vivências acumuladas, mas pela capacidade de transformar esses momentos em experiências significativas. A educação, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um lugar onde a experiência é cultivada, resgatando o tempo necessário para que o conhecimento se torne parte do sujeito. Se a vivência é o que nos acontece, a experiência é o que fazemos com o que nos acontece.

A relação entre experiência e pesquisa autobiográfica é fundamental, pois a pesquisa autobiográfica se baseia na vivência do pesquisador, sendo um caminho para compreender e interpretar as experiências pessoais em um contexto mais amplo. Ao adotar esse método, o sujeito não apenas revê sua trajetória, mas também ressignifica suas experiências à luz de teorias e práticas pedagógicas. A experiência, nesse sentido, não é apenas um evento ou vivência isolada, mas uma construção contínua e dinâmica, que se materializa na narrativa autobiográfica, permitindo ao pesquisador analisar como sua história influencia sua atuação profissional e como, por meio da reflexão sobre o passado, é possível aprimorar sua prática pedagógica no presente.

Tendo em mente essa noção de experiência, na sequência, apresento o que é a pesquisa autobiográfica e, depois, o desenvolvimento, de certo modo, histórico dessa abordagem no Brasil. Entendo que essa pesquisa trabalha diretamente com o conceito de experiência (Bondía, 2002), mesmo que, às vezes, isso não esteja tão explicitado.

2.2 O que é pesquisa autobiográfica?

A pesquisa científica pode ser conduzida por diferentes perspectivas metodológicas, sendo as abordagens quantitativas e qualitativas duas grandes tradições no campo acadêmico. A pesquisa autobiográfica se insere no paradigma

qualitativo, diferenciando-se das abordagens positivistas, que buscam a objetividade, a quantificação dos dados e a neutralidade do pesquisador no processo investigativo. A pesquisa quantitativa foi influenciada, historicamente, pelas ideias positivistas de Auguste Comte (1996), que defendia que o conhecimento devia ser baseado em fatos observáveis, mensuráveis e verificáveis, utilizando métodos rigorosos que excluíssem ou minimizassem, o máximo possível, a subjetividade. Essa abordagem foi predominante na ciência por muito tempo, incluindo as pesquisas em educação, que frequentemente focavam em testes padronizados e na mensuração do aprendizado por meio de indicadores estatísticos. No entanto, essa perspectiva não consegue abarcar a complexidade das experiências formativas dos sujeitos, pois ignora aspectos subjetivos, históricos e culturais que influenciam o processo educativo.

Diante das limitações da abordagem quantitativa, emergiram as pesquisas qualitativas como uma alternativa capaz de captar a complexidade das experiências humanas. A pesquisa qualitativa não busca generalizações numéricas, mas, sim, a compreensão profunda dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Nessa perspectiva, os aspectos subjetivos, históricos e culturais não são descartados, mas compreendidos como elementos constitutivos do conhecimento.

Entre as metodologias qualitativas, a pesquisa autobiográfica se destaca por sua ênfase na centralidade do sujeito. Diferentemente das abordagens tradicionais dessas metodologias, em que o pesquisador se posiciona como um observador externo, nessa pesquisa, o próprio sujeito da investigação assume o papel de narrador de sua história, reconstruindo suas vivências e refletindo sobre sua trajetória formativa (Josso, 2004). Essa metodologia reconhece que a identidade dos indivíduos não é estática, mas construída ao longo da vida por meio das interações sociais, experiências profissionais e processos educativos (Passeggi; Souza, 2017).

A pesquisa autobiográfica está inserida, também, no campo epistemológico das ciências humanas e sociais, sendo fortemente influenciada por correntes como a fenomenologia, a hermenêutica e o construtivismo social. A fenomenologia, iniciada por *Edmund Husserl*, influencia a pesquisa autobiográfica ao destacar a experiência vivida como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a subjetividade não é vista como um obstáculo à pesquisa, mas como um elemento central da investigação. O pesquisador busca compreender os significados atribuídos

pelos sujeitos às suas experiências, promovendo uma análise profunda da realidade educativa. A hermenêutica, por sua vez, fundamentada em autores como *Paul Ricoeur*, contribui para a pesquisa autobiográfica ao enfatizar a interpretação das narrativas. Segundo essa perspectiva, os relatos autobiográficos não são apenas descrições factuais da vida do sujeito, mas textos que necessitam de interpretação, uma vez que carregam elementos simbólicos, culturais e históricos que dão sentido à experiência narrada.

O construtivismo social é uma abordagem da sociologia do conhecimento que argumenta que todas as formas de saber são socialmente construídas. Esse pensamento tem suas raízes em Karl Mannheim, que propôs que a distinção entre conhecimento e crença é determinada pelo endosso coletivo. Entretanto, ele considerava que os conceitos físico-matemáticos não estavam sujeitos às influências sociais, o que gerou críticas de David Bloor. Para Bloor, toda ideação humana, incluindo as ciências exatas, é moldada por fatores sociais e, portanto, deve ser analisada sociologicamente (Mannheim, 1971; Bloor, 1991).

Essa visão mais radical do construtivismo social tem uma relação direta com a pesquisa autobiográfica, pois reforça a ideia de que nossas experiências e percepções não são apenas individuais, mas resultam de interações sociais, culturais e históricas. Ao articular o construtivismo social com a pesquisa autobiográfica, reconhece-se que as experiências individuais e o conhecimento são produtos de construções sociais, reforçando a importância de contextos históricos e culturais na formação das identidades e saberes pessoais.

Esse deslocamento epistemológico rompe com a tradição da ciência moderna, que historicamente separou o pesquisador do fenômeno pesquisado, e abre espaço para uma compreensão mais ampla da experiência humana, valorizando a subjetividade e a reflexividade do indivíduo (Souza, 2006).

A subjetividade na pesquisa autobiográfica se manifesta por meio da narrativa, na qual o sujeito reconstrói suas experiências e ressignifica sua trajetória de vida. Como aponta Ricoeur (1994), o ato de narrar não é um simples registro factual, mas um processo interpretativo que confere sentido aos acontecimentos passados. Dessa forma, a escrita autobiográfica permite que os sujeitos revisitem suas vivências sob novas perspectivas, promovendo tanto o autoconhecimento quanto a produção de conhecimento científico (Josso, 2004).

Um dos principais fundamentos da pesquisa autobiográfica é a ideia de autoformação, que se refere ao processo contínuo pelo qual os sujeitos aprendem e se transformam a partir da reflexão sobre sua própria trajetória (Pineau, 1988). Diferente da formação tradicional, que muitas vezes é concebida como um processo externo e linear, a autoformação reconhece que o sujeito é ativo na construção de seu próprio conhecimento, sendo capaz de reinterpretar suas experiências e reconfigurar sua identidade ao longo do tempo.

A centralidade do sujeito na pesquisa autobiográfica está diretamente ligada à ideia de autoformação (Pineau, 1988). Ao narrar sua própria história, o indivíduo não apenas compartilha suas experiências, mas também ressignifica sua trajetória, atribuindo novos sentidos aos desafios e conquistas vivenciados. No campo da formação docente, essa abordagem tem um impacto significativo, pois permite que professores reflitam sobre sua prática, identifiquem os momentos-chave de sua aprendizagem e compreendam como suas experiências influenciam sua identidade profissional (Nóvoa, 1995)

Outro aspecto fundamental da pesquisa autobiográfica é seu potencial emancipatório. Como apontam Passeggi e Souza (2017), a escrita de si permite que os sujeitos se apropriem de suas histórias e reflitam sobre suas condições de vida e trabalho, transformando a narrativa em um instrumento de resistência e empoderamento.

No contexto da educação, isso significa que professores podem utilizar a autobiografia como um espaço para questionar estruturas institucionais, refletir sobre as desigualdades no ensino e propor novas formas de atuação pedagógica. Dessa forma, a pesquisa autobiográfica não apenas documenta trajetórias individuais, mas também contribui para mudanças coletivas no campo educacional.

Além disso, a pesquisa autobiográfica dialoga com a noção de memória e experiência como elementos fundamentais para a constituição do conhecimento. Como destaca Ricoeur (1994), a narrativa não apenas registra fatos passados, mas os interpreta, reorganizando os acontecimentos e conferindo-lhes significado. Esse processo de rememoração permite que os sujeitos revisitem suas experiências sob novas perspectivas, favorecendo tanto o autoconhecimento quanto o desenvolvimento profissional.

No Brasil, esse campo vem se consolidando por meio de grupos de pesquisa e eventos acadêmicos que fortalecem sua legitimidade e ampliam sua aplicação na formação docente. No entanto, para compreender plenamente a relevância dessa metodologia, é essencial analisar como a pesquisa autobiográfica se desenvolveu e se institucionalizou no cenário acadêmico brasileiro. Aprofundar essa trajetória nos permite entender não apenas sua evolução teórica e metodológica, mas também seu impacto na educação e na construção de um conhecimento mais humanizado e contextualizado.

2.3 A pesquisa autobiográfica no Brasil

Como já exposto, a pesquisa autobiográfica tem suas raízes no campo das ciências sociais e humanas, emergindo como uma alternativa às metodologias positivistas que dominaram a produção científica até o século XX. Com o tempo, essa abordagem se expandiu e encontrou espaço no campo da educação. Na segunda metade do século XX, pesquisadores como Gaston Pineau (1988) e Marie-Christine Josso (2004) começaram a explorar a relação entre histórias de vida e processos de aprendizagem. Para eles, narrar a própria trajetória não é apenas um ato de rememoração, mas uma maneira de refletir sobre o próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, sobre a formação profissional. Isso abriu caminho para a utilização da pesquisa autobiográfica como ferramenta de análise da identidade docente e da formação de professores (Passeggi; Souza, 2017).

No Brasil, esse tipo de pesquisa começou a ganhar força nos anos 1980 e 1990, impulsionado pelo avanço das pedagogias críticas e pela necessidade de repensar a formação docente. Até então, as pesquisas educacionais eram, em grande parte, voltadas para métodos quantitativos, mas muitos estudiosos perceberam que essas abordagens não davam conta da complexidade das experiências formativas dos professores. Inspirados nos estudos europeus e norte-americanos, pesquisadores brasileiros passaram a utilizar as narrativas de vida como forma de compreender como os docentes constroem suas práticas e identidades ao longo do tempo (Souza, 2006).

A consolidação da pesquisa autobiográfica no Brasil se deu, principalmente, por meio da criação de grupos de estudo e eventos acadêmicos voltados para essa abordagem. O *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas (GEPN)*, coordenado

por Elizeu Clementino de Souza, se tornou um dos principais espaços para a investigação das narrativas de professores e suas trajetórias formativas. Além disso, o *Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPAB)* e outros encontros organizados por universidades e associações científicas, como a *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, ajudaram a ampliar o debate e a consolidar essa metodologia no campo educacional brasileiro (Passeggi; Souza, 2017).

A crescente produção acadêmica sobre o tema também demonstra sua relevância na formação docente. Livros, artigos e teses vêm explorando como as histórias de vida contribuem para o entendimento dos desafios e das aprendizagens que marcam a trajetória dos professores. Obras como *Pesquisa (Auto)Biográfica: Métodos, Sentidos e Diálogos Interdisciplinares* (SOUZA et al., 2006) e *Narrativas (Auto)Biográficas, Formação e Saberes Docentes* (PASSEGGI; SOUZA, 2017) são referências essenciais para quem deseja compreender esse campo de pesquisa.

A pesquisa autobiográfica se destaca, atualmente, a meu ver, porque permite que os professores reflitam sobre suas experiências e compreendam como sua história pessoal influencia sua prática pedagógica. António Nóvoa (1995) argumenta que a identidade docente não é algo fixo, mas um processo contínuo de construção que ocorre ao longo da vida. Ao escrever sobre suas próprias vivências, os educadores podem identificar momentos marcantes de aprendizado, desafios superados e mudanças em sua forma de ensinar. Esse exercício de reflexão fortalece a formação dos professores, ajudando-os a se tornarem profissionais mais conscientes de seu papel na educação.

Nas licenciaturas, a escrita de autobiografias educacionais tem sido cada vez mais utilizada como uma estratégia para estimular a autorreflexão dos futuros professores. Já na formação continuada, essa metodologia se mostra um recurso valioso para que docentes em exercício revisitem suas práticas e encontrem novos sentidos para sua trajetória profissional. O compartilhamento de experiências também cria um espaço de escuta e troca entre educadores, promovendo um aprendizado coletivo que enriquece a profissão (Josso, 2004).

Outro aspecto importante da pesquisa autobiográfica é sua capacidade de dar visibilidade a vozes que, muitas vezes, são marginalizadas no discurso acadêmico. Professores de diferentes contextos sociais, culturais e étnicos têm a oportunidade de

narrar suas histórias e mostrar como suas realidades impactam sua prática educativa. Esse movimento contribui para uma visão mais ampla e inclusiva da formação docente, permitindo que experiências diversas sejam reconhecidas e valorizadas no meio científico (Passegi; Souza, 2017).

Ao longo das últimas décadas, no Brasil, a pesquisa autobiográfica deixou de ser apenas um método alternativo e se tornou uma abordagem consolidada na educação. Seu avanço foi impulsionado pela criação de redes acadêmicas, pela realização de eventos científicos e pelo aumento da produção de pesquisas na área. Hoje, essa metodologia não apenas produz conhecimento, mas também transforma a prática pedagógica, ajudando professores a compreenderem melhor sua própria trajetória e a ressignificarem suas experiências.

Embora a pesquisa autobiográfica apresente inúmeras contribuições para a formação docente e para o campo da educação, também enfrenta desafios metodológicos. Um dos principais desafios está na necessidade de equilibrar subjetividade e rigor científico. Como destaca Nóvoa (1995), o relato autobiográfico não pode ser tratado como um simples testemunho pessoal, mas deve ser analisado criticamente, dentro de um arcabouço teórico que permita compreender as experiências narradas em seu contexto social, cultural e histórico.

Outro desafio importante diz respeito à validação dos relatos autobiográficos. Diferente das pesquisas quantitativas, em que os dados podem ser verificados por meio de testes e estatísticas, na pesquisa autobiográfica a validade do conhecimento está associada à coerência interna da narrativa e à capacidade de gerar reflexões e novas compreensões sobre o fenômeno estudado (Ricoeur, 1994). Para isso, é fundamental que o pesquisador adote uma postura reflexiva e utilize estratégias metodológicas que garantam a profundidade e a consistência da análise (Passegi; Souza, 2017).

Apesar desses desafios, a pesquisa autobiográfica abre um espaço fundamental para a valorização das experiências individuais e para a construção de um conhecimento mais próximo da realidade dos sujeitos. No campo da formação docente, essa abordagem tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a construção da identidade profissional e para a transformação da prática pedagógica, ao permitir que os professores reflitam sobre suas histórias e compreendam os caminhos que os levaram a se tornar educadores.

2.4 Caracterização e descrição desta investigação

A autobiografia como metodologia de trabalho científico tem ganhado destaque nos campos de pesquisa, especialmente nas ciências humanas e sociais. Essa abordagem permite que pesquisadores utilizem suas próprias experiências de vida como objeto de estudo, proporcionando uma perspectiva única e subjetiva que não pode ser capturada por métodos tradicionais. A partir da narrativa pessoal, emergem novas maneiras de entender fenômenos sociais e culturais, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre o papel do indivíduo na construção do conhecimento. A autoanálise e o relato pessoal tornam-se, assim, ferramentas válidas para explorar e compreender a complexidade das experiências humanas dentro de contextos específicos, oferecendo insights valiosos que podem contribuir significativamente para a construção do saber científico.

Esta pesquisa é autobiográfica, pois tem como foco a análise da minha trajetória formativa no âmbito do projeto Prolicen voltado à alfabetização na escola pública. No entanto, também se insere no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender os processos subjetivos envolvidos na construção da identidade docente e na consolidação da prática pedagógica. Conforme destaca Nóvoa (1995), a abordagem autobiográfica permite ao pesquisador refletir sobre sua própria experiência, transformando-a em objeto de investigação científica. Dessa forma a questão de pesquisa se orienta da seguinte maneira: como a minha participação no projeto Prolicen “Alfabetização”, com práticas de ensino e acompanhamento da aprendizagem de crianças do 3º ano não alfabetizadas, contribuiu para a construção da minha identidade profissional e para o fortalecimento da minha prática pedagógica?

Para responder a essa questão, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição do mencionado projeto Prolicen para o desenvolvimento da identidade profissional do professor alfabetizador e para a consolidação da prática pedagógica na alfabetização de crianças do terceiro ano do ensino fundamental não alfabetizadas. Para isso, estabeleço os seguintes objetivos específicos: avaliar como o projeto Prolicen “Alfabetização” contribuiu para a construção da identidade docente, descrever as experiências vivenciadas no projeto que integram teoria e prática no processo de

alfabetização e refletir sobre essa articulação e sua relevância para o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à alfabetização.

No entanto, esta pesquisa se afasta dos limites de uma abordagem quantitativa, assumindo a subjetividade da pesquisa qualitativa como uma ferramenta essencial para a análise da construção da identidade docente e da consolidação da prática pedagógica. A pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão ampliada das experiências vividas, considerando o espectro emocional, reflexivo e intencional que permeia a formação do professor alfabetizador.

Minayo (2012) destaca que a pesquisa é a base da ciência, sendo um processo de indagação e construção da realidade, que não se restringe a métodos rígidos ou resultados previsíveis. Nesse sentido, ao investigar minha trajetória no citado projeto Prolicen, compreendo que a experiência formativa vai além de dados objetivos, manifestando-se nas relações estabelecidas, nas práticas pedagógicas vivenciadas e nos desafios enfrentados no contexto da alfabetização. Assim, ao adotar uma abordagem qualitativa e autobiográfica, esta pesquisa busca revelar aspectos subjetivos e processuais da docência, permitindo uma leitura crítica sobre os impactos da prática alfabetizadora na construção da identidade profissional.

A organização da narrativa será guiada pelas vivências que se tornaram, para mim, experiências (Bondía, 2002). Nesse sentido, para a produção do relato autobiográfico, primeiro houve uma seleção dos materiais fotográficos e das anotações dos cadernos de campo. Selecionei materiais que despertavam ou permitiram-me lembrar experiências da minha participação no projeto Prolicen.

Organizei as imagens, previamente, conforme os seguintes eixos, abaixo descritos:

- **Chegada ao Projeto:** O momento de minha chegada ao projeto Prolicen apresenta imagens que retratam minha introdução ao ambiente do projeto, o que me permitiu refletir sobre as expectativas iniciais, a adaptação ao contexto e o papel que comecei a desempenhar. Aqui, as imagens serviram para narrar o impacto desse novo começo e o processo de inserção na dinâmica de trabalho.
- **Reuniões Pedagógicas e Planejamento Educacional:** Fotografias de reuniões quinzenais de planejamento pedagógico foram utilizadas para refletir sobre o processo de construção do planejamento educacional dentro do projeto. Essas imagens representam o momento de articulação entre teoria e

prática, as discussões com os colegas e a definição de estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos em encontros quinzenais no Campus I da UFPB.

- **Ações com Jogos de Alfabetização:** Um dos campos centrais da minha atuação no projeto Prolicen foi o uso de jogos de alfabetização como ferramentas pedagógicas. As imagens dessas ações capturaram os momentos de aplicação dos jogos, e serviram para refletir sobre o impacto desses recursos no processo de aprendizagem das crianças e sobre como os jogos favorecem a interação, a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de proporcionarem uma prática lúdica no ambiente escolar.
- **Participação em Eventos Acadêmicos sobre Alfabetização e formação docente:** As imagens dos eventos acadêmicos, onde participei de discussões sobre o campo da alfabetização, foram importantes para refletir sobre o impacto dessas experiências no aprimoramento da minha prática docente. Esses eventos permitiram uma conexão entre a teoria e a prática, e ajudaram a consolidar o entendimento de diversas abordagens pedagógicas e métodos de ensino e colaboraram para minha formação docente na perspectiva da professora alfabetizadora.

Vale destacar que o texto dos relatos empregados na análise não seguiu uma ordem cronológica, mas uma sequência de experiências (Bondia, 2002), pois foram organizados a partir das temáticas neles presentes. Concomitantemente, também serão realizadas, a partir dessas temáticas, considerações e reflexões teóricas, com vistas a fundamentar cientificamente as análises e, conseqüentemente, este trabalho acadêmico.

A análise não se limitará a uma descrição superficial das imagens, mas buscará identificar as mensagens e significados subjacentes, conectando-os aos processos pedagógicos vivenciados ao longo do projeto. Essas análises visaram construir uma compreensão mais profunda de como cada experiência se relaciona com a minha prática pedagógica, como as teorias discutidas nas reuniões e eventos influenciaram minha atuação, e de que forma as ações com jogos de alfabetização contribuíram para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita das crianças.

3. ANÁLISES

Neste capítulo, apresento minhas experiências no projeto Prolicen “Alfabetização”, ocorridas a partir de abril de 2023. Adianto, que, a partir delas, estaborecerei reflexões e discussões teóricas sobre formação e identidade docente, alfabetização e jogos, entre outras. Primeiro, apresento minha chegada ao projeto em questão, refletindo, principalmente, sobre a questão da formação e da identidade docente, mas também acerca de conhecimentos relativos à alfabetização; na sequência, trato das reuniões pedagógicas e do planejamento das ações relativas ao mencionado projeto, pensando em sua contribuição para minha formação docente, bem como para minha ação como alfabetizadora; depois, trato dos jogos, considerando sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética por parte das crianças no processo de alfabetização; por fim, faço reflexões sobre as contribuições do projeto Prolicen “Alfabetização” a minhas participações e conhecimento das atividades acadêmicas.

3.1. Chegada ao projeto

Ingressar no projeto Prolicen sobre alfabetização, em 2023, marcou um divisor de águas na minha formação docente. Até aquele momento, minha trajetória acadêmica havia sido majoritariamente teórica, e a alfabetização, especificamente, permanecia como uma lacuna em minha formação. Embora estivesse na metade do curso de Pedagogia, não havia cursado disciplinas específicas sobre o tema, o que me fazia sentir insegura diante do desafio que se apresentava.

Tampouco compreendia a dimensão do meu curso e a relação com a identidade docente que eu iria construir. Até aquele momento, eu apenas seguia concluindo a grade curricular do curso e com uma leve inclinação a pesquisar sobre educação especial, inclusiva e sobre formação docente, nessas perspectivas, o que, subsequentemente, tomou outro rumo, pois o mencionado projeto me trouxe novas vivências e oportunidades de conhecimento.

Como afirma Soares (2011), a formação docente inicial do professor, nem sempre contempla os aspectos fundamentais da alfabetização, tornando necessária uma formação complementar. “A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem se mostrado insuficiente para prepará-los para os desafios da

alfabetização, sobretudo pela ausência de uma base teórica sólida e de articulação com a prática.” (Soares, 2011, p. 12).

A formação docente para a Educação Básica constitui-se como um processo contínuo que vai além da aquisição de conhecimentos teóricos, exigindo articulação entre formação inicial e continuada, bem como entre teoria e prática. Segundo Pimenta (2002), a docência deve ser compreendida como uma prática social que exige do professor não apenas domínio dos conteúdos específicos de sua área, mas também o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre sua atuação pedagógica. Nesse sentido, a formação inicial, muitas vezes focada em aspectos teóricos, precisa dialogar com a realidade escolar desde o início da trajetória do futuro professor, permitindo-lhe compreender as especificidades da Educação Básica e as demandas dos estudantes.

As minhas primeiras ações como discente bolsista do projeto foi ter contato com a base teórica nele empregada. Deparei-me, então, pela primeira vez, com a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). A ideia de que a escrita se desenvolve por meio de hipóteses construídas pela criança, e não de uma simples memorização de letras e sílabas, desconstruía tudo o que eu imaginava sobre alfabetização. No entanto, ao invés de clareza, senti-me confusa e pouco preparada para a prática que logo enfrentaria.

A teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), marcou uma ruptura significativa com os modelos tidos como tradicionais de alfabetização que enfatizam a memorização mecânica das letras, sílabas e palavras, muitas vezes desconsiderando a construção ativa do conhecimento pela criança. Esses modelos incluem abordagens como o método sintético, que parte das menores unidades linguísticas (letras e fonemas) até chegar à formação das palavras, e o método analítico, que segue a direção oposta, iniciando com frases ou palavras inteiras para depois analisá-las em partes menores.

Outra característica marcante desses modelos é o ensino descontextualizado da escrita, com atividades como cópias, ditados e exercícios de soletração que não necessariamente fazem sentido para os alunos. Diferentemente das abordagens construtivistas e sociointeracionistas, que valorizam a compreensão do sistema de escrita dentro de práticas significativas de letramento, os métodos tidos como tradicionais tendem a tratar a alfabetização como um processo linear e uniforme, sem

considerar os diferentes ritmos e hipóteses das crianças ao aprenderem a ler e escrever, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 18), afirmam que

Os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita supõem que todas as crianças devem seguir o mesmo caminho e aprender do mesmo modo, como se o processo fosse linear, uniforme e padronizado, desconsiderando as hipóteses que elas constroem sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Ao investigar como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, as autoras demonstraram que esse processo não ocorre de forma mecânica ou linear, mas, sim, como um percurso no qual a criança elabora hipóteses progressivas sobre o sistema de escrita. Diferentemente das abordagens intuicionistas que enfatizavam a memorização e a repetição de letras e sílabas, a teoria psicogenética da aprendizagem da língua escrita coloca a criança como protagonista da aprendizagem, ressaltando que ela precisa compreender a lógica da escrita para se apropriar de seu funcionamento.

Essa abordagem tem um forte embasamento na teoria construtivista, do biólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), que defende a construção ativa do conhecimento. No contexto da alfabetização, isso significa que a criança não simplesmente reproduz modelos prontos, mas reconstrói significados com base em sua interação com o meio. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que, antes de dominar a escrita convencional, a criança passa por diferentes fases, formulando hipóteses sobre como os símbolos gráficos representam a oralidade.

Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram quatro grandes níveis no desenvolvimento da escrita infantil, os quais refletem diferentes estágios de compreensão do sistema de escrita alfabética:

1. **Nível Pré-Silábico:** A escrita, neste estágio, ainda não tem uma correspondência com a fala. As crianças podem rabiscar, desenhar ou criar grafismos que julgam representar palavras, mas sem um critério fonético. Elas podem acreditar, por exemplo, que para escrever um nome é necessário um número mínimo de letras, ou que palavras diferentes precisam ter formas gráficas distintas. Esse estágio evidencia que a criança já entende a escrita como um sistema de representação, mas ainda não compreende como funciona a relação entre som e grafia.

2. **Nível Silábico:** Neste momento, a criança percebe que há uma conexão entre a escrita e a fala e tenta representar cada sílaba com uma única letra. No entanto, essa correspondência ainda não é estável nem convencional. Muitas vezes, uma palavra como “casa” pode ser escrita apenas com duas letras, como "C" e "A", pois a criança acredita que uma única letra pode representar um som mais complexo.
3. **Nível Silábico-Alfabético:** A criança começa a realizar uma análise mais detalhada dos sons da fala e a perceber que algumas sílabas precisam de mais de uma letra para serem representadas corretamente. Ela alterna entre momentos em que usa uma única letra para a sílaba e momentos em que já consegue escrever algumas sílabas de maneira alfabética. Esse estágio é crucial, pois marca a transição para o entendimento mais estruturado da escrita.
4. **Nível Alfabético:** A criança compreende plenamente a correspondência entre fonemas e grafemas, conseguindo escrever palavras com todas as letras necessárias. Ainda pode haver erros ortográficos, mas o princípio do sistema de escrita alfabética já foi assimilado.

A perspectiva das mencionadas autoras também pode ser aproximada à teoria sociointeracionista desenvolvida pelo psicólogo soviético, Lev Vygotsky (1896-1934), que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Vygotsky (2007), a mediação do professor e das interações com os pares são fundamentais para que a criança avance em sua "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, a distância entre o que ela já sabe fazer sozinha e aquilo que pode aprender com ajuda.

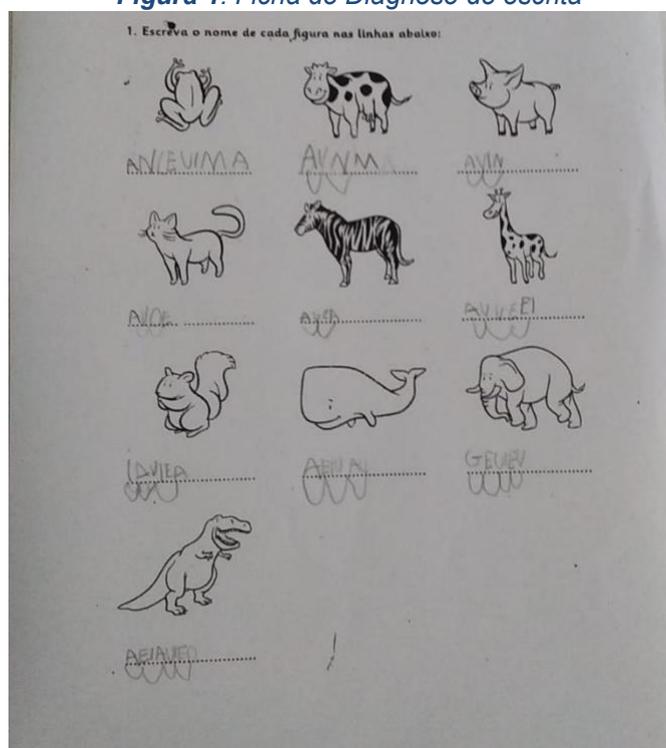
A teoria da psicogênese da escrita trouxe implicações profundas para o ensino da alfabetização. Com base nessa abordagem, é fundamental que o professor ofereça um ambiente alfabetizador rico e instigante, no qual as crianças possam explorar diferentes tipos de texto e confrontar suas hipóteses com novas descobertas. Como aponta Carvalho (2005), o ambiente alfabetizador precisa ser planejado para estimular a interação com a leitura e a escrita, promovendo desafios que permitam à criança avançar em sua construção do conhecimento.

A importância de compreender a teoria da psicogênese está ligada à minha formação inicial, pois, a meu ver, para que uma professora alfabetizadora conduza suas ações práticas dentro do processo de alfabetização, ela precisa conhecer o perfil

de sua turma, em que hipóteses de escritas cada criança se encontra, para que assim a permita elaborar sua didática de forma a contribuir com a progressão de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Foi graças à compreensão dessa teoria psicogenética a língua escrita que eu pude entender como se dava a elaboração de fichas que iriam expor as hipóteses de escrita das crianças. Definimos, nas reuniões de planejamento do projeto, que na elaboração das fichas seriam privilegiados o uso de imagens como suporte para escrita. Cada uma das imagens trazia a representação de palavras monossilábicas, dissilábicas, e trissilábicas, com sílabas canônicas e complexas, para que fosse possível evidenciar quais aprendizagens ou dificuldades as crianças apresentavam.

Figura 1. Ficha de Diagnose de escrita



Fonte: Acervo pessoal

Ao utilizar fichas com imagens durante a avaliação, percebi o quanto esses recursos contribuíram para engajar as crianças no processo de escrita. As imagens despertavam curiosidade, facilitavam a associação entre o visual e o verbal, e ajudavam a organizar o pensamento. Essa vivência me fez compreender, na prática, o que Freire (2002) afirma ao dizer que as pessoas, inicialmente, leem o mundo para, depois, avançarem na leitura verbal, quando ele diz que lemos primeiro o mundo,

Freire destaca que um sujeito antes de produzir uma escrita já compreende o que aquela palavra representa a exemplo de que se peço a uma criança que escreva a palavra céu, a criança já sabe o que céu é para ela.

As imagens, portanto, não eram apenas ilustrações, mas elementos que promoviam sentido, imaginação e memória. Como destaca Rigo (2014), a imagem é um recurso pedagógico que motiva a aprendizagem, facilita a compreensão dos conteúdos e amplia a capacidade de lembrar e criar. Incorporar esses elementos ao meu planejamento tornou a experiência de alfabetização mais significativa e afetiva.

A aplicação dos instrumentos diagnósticos na escola, foi um momento que me fez refletir sobre os processos avaliativos, dado a uma fala de uma criança ao ser convidada a sair de sala e ir comigo até o espaço do projeto para que ela fizesse a avaliação diagnóstica. Nesse momento, ela me disse: “Meu Deus! Mais uma avaliação? Quero isso, não!”. Essa fala me desencadeou uma reflexão sobre os limites da avaliação tradicional, centrada exclusivamente em provas e atividades padronizadas que muitas vezes desconsideram os processos de aprendizagem das crianças. Esse tipo de avaliação, voltado apenas para mensuração de resultados, ignora os contextos, os percursos individuais e as hipóteses que cada aluno constrói ao longo do processo.

Em contrapartida, a Avaliação Mediadora, que fundamenta as ações do projeto, conforme propõe Jussara Hoffmann (2009), convida o professor a assumir uma postura ativa e sensível, atenta ao desenvolvimento do aluno, aos seus argumentos, escutas e dúvidas. Avaliar, nessa perspectiva, é provocar avanços, é propor desafios que incentivem a autonomia moral e intelectual dos estudantes. A subjetividade presente na formulação das perguntas e intervenções pedagógicas deixa de ser um problema e passa a ser uma ponte para o conhecimento, pois, como destaca Barros (2012, p. 45), “quanto maior a empatia entre professor e aluno, maior será o aprendizado”. Essa abordagem dialógica e humanizada ressoa fortemente com os princípios que venho buscando incorporar à minha prática como futura professora alfabetizadora.

Passados o período de investigação dos níveis de hipóteses em que as crianças se encontravam, foi feita a análise é construído o perfil daqueles que era o público-alvo do projeto que era as crianças que não se encontravam alfabetizadas no

terceiro ano do ensino fundamental, logo após esse momento, cada discente do projeto teve suas atribuições definidas a cada grupo de criança atendida.

Minhas idas à escola, onde projeto acontecia, se davam duas vezes na semana. Nelas, eu ficava pelo período das 7h30 às 11h, nas terças e quintas feiras. Estar naquele ambiente escolar, acessar a sala de aula, entrar em contato com as crianças, tudo isso ia me despertando para olhar para minha formação e me faziam questionar, *quem eu era nesse processo formativo?* A partir dessa indagação, comecei a lançar cuidadosamente meu olhar para cada novo aprendizado que eu tinha, com isso me inclinei a entender qual era a minha identidade naquele projeto: eu seria apenas uma discente ou já poderia me conceber como professora alfabetizadora em formação?

Nesse sentido, em um dado momento, o projeto utilizava a biblioteca da escola como espaço para as ações, esse ambiente mais silencioso, aonde chegava trinta minutos antes do início das atividades, permitiu que meu olhar se voltasse para aspectos das minhas ações. Um fato, que revisito ao fazer essa escrita, foi quando planejei uma sequência didática que partia da leitura de um pequeno texto, “A cesta da Dona Maricota” (Belinky, 2012) que tratava da temática dos alimentos. A intenção era ampliar o repertório de palavras, leitura, interpretação textual das crianças e, ao mesmo tempo, observar como elas escreviam, quais estratégias utilizavam e que tipo de aproximação faziam com o sistema alfabético.

Figura 2. Texto: A cesta da dona Maricota / Figura 3. Cruzadinha

A CESTA DE DONA MARICOTA

DONA MARICOTA, BOA COZINHEIRA, VOLTOU COM A CESTA CHEINHA DA FEIRA:

CENOURA, LARANJA, PEPIÑO E LIMÃO, BANANA E MILHO, ERVILHA E MAMÃO.

MORANGA, ESPINAFRE, TOMATE E CEBOLA, ALFAÇE, PALMITO, MAÇÃ E ESCAROLA.

GUARDOU NA DESPENSA E FOI DESCANÇAR.

ENTÃO ESSAS VERDURAS, LEGUMES E FRUTAS FRESQUINHAS, MADURAS. TODOS ANIMADOS DEPOIS DA VIAGEM, PUSERAM-SE LOGO A CONTAR VANTAGEM:

O MILHO FALOU: OLHEM, SOU O MAIS BELO! SOU LOURO, GOSTOSO E TÃO AMARELO!

O BELO SOU EU, DECLAROU O TOMATE. NÃO MAIS DO QUE EU, CONTESTOU O ABACATE.

POIS OLHEM PRA MIM! PROVOCOU O PALMITO. SOU BRANCO E MACIO, EU SOU O MAIS BONITO!

ENTÃO A LARANJA FALOU, BEM AMÁVEL: MELHOR QUE BONITA, EU SOU E SAUDÁVEL.

E LOGO O ESPINAFRE GRITOU: NÃO TEM ERRO! SOU VERDE E SAUDÁVEL, SOU CHEIO DE FERRO!

FALOU A CEBOLA: AQUI, ATENÇÃO! SAUDÁVEL SOU EU: BOA PRO CORAÇÃO!

E DISSE A ERVILHA: EU SOU PEQUENINA POR FORA, MAS DENTRO TENHO PROTEÍNA

LOGO O LIMÃO DISSE: QUEM É QUE NÃO VÊ? TENHO A VITAMINA PRECIOSA – A TAL “C”.

MAS NISTO APARECEU DONA MARICOTA, E AS FRUTAS GOSTOSAS VIRARAM...COMPOTA!

E OS BELOS LEGUMES, EM TODA A SUA GLÓRIA, VIRARAM SOPÃO! E ACABOU-SE A HISTÓRIA.

TATIANA BELINKY

Nome: _____ Data: ____/____/____

Cruzadinha das frutas

@luciadattamari

Fonte: Acervo Pessoal

Após a leitura coletiva, propus uma cruzadinha com pistas a partir do uso de imagens, em que os estudantes deveriam completar com os nomes das frutas. Baseando-me na perspectiva psicogenética da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), essa atividade me revelou muito mais do que acertos ou erros: permitiu-me mapear hipóteses de escrita, identificar crianças que ainda usavam grafias silábicas, outras que já apresentavam registros silábico-alfabéticos, e aquelas que estavam em processo de consolidação da escrita alfabética. Com esse diagnóstico em mãos, pude reorganizar os agrupamentos para as atividades seguintes, garantindo maior interlocução entre os diferentes níveis de aprendizagem.

Essa vivência reforçou em mim a compreensão da docência como práxis, como defende Pimenta (2002), "A docência, entendida como práxis, é uma atividade que articula a ação e a reflexão crítica, superando a mera execução de técnicas pedagógicas para se constituir como um movimento de transformação do próprio fazer docente e da realidade educacional" (Pimenta, 2002, p. 20). A escolha do texto, o modo de conduzir a leitura, a elaboração da cruzadinha e a análise dos registros escritos das crianças foram decisões pedagógicas fundamentadas teoricamente e intencionalmente voltadas para o avanço das aprendizagens. Nesse processo, minha formação se dava no ato de ensinar, de observar, de refletir sobre os sentidos da alfabetização. Mais do que aplicar uma atividade, tratava-se de criar condições para que cada criança pudesse se expressar por meio da escrita e construir significados com a linguagem. Assim, compreendi que o fazer docente exige constante diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta da sala de aula, tornando o processo de ensinar uma ação profundamente humanizadora e formadora, o que, a meu ver, está diretamente relacionado à identidade docente, ou, mais especificamente, à construção da minha própria identidade profissional. Com essa compreensão, considero que eu não era apenas uma discente do projeto, mas uma professora em formação inicial, pois as ações e reflexões que eu estava construindo, já iam emergindo minha identidade como professora.

A construção da identidade docente é um processo complexo e dinâmico, que ocorre ao longo da trajetória profissional e está diretamente ligado às experiências vividas pelo professor. Para Nóvoa (1995), a identidade profissional dos docentes não é algo fixo, mas construída na interação com outros professores, com os alunos e com

o contexto educacional. A formação inicial, os desafios da prática pedagógica e as relações interpessoais na escola desempenham um papel fundamental na constituição dessa identidade. Tardif (2014) também destaca que a identidade docente é moldada pelas experiências de formação e pelo conhecimento adquirido na prática, sendo constantemente influenciada por fatores sociais, culturais e institucionais.

Além disso, a identidade profissional do professor é atravessada por suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, assim como pelas políticas educacionais que orientam sua prática. Dubar (2005), ao desenvolver sua teoria sobre a constituição identitária, ressalta que esse processo demanda a análise articulada da dualidade do social. A identidade, segundo o autor, configura-se como um produto simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, oriundo dos múltiplos processos de socialização que moldam os indivíduos e organizam as instituições (DUBAR, 2005, p. 135).

Dessa forma, a constituição da identidade deve ser compreendida como resultado de uma complexa rede de interações, influências e determinações. Trata-se de um fenômeno que não pode ser reduzido a uma dimensão isolada, exigindo, portanto, uma abordagem multidimensional que contemple aspectos pessoais, sociais, históricos e institucionais.

No contexto educacional, isso significa que a identidade docente é influenciada tanto pela autonomia e pelas crenças do professor quanto pelas exigências institucionais e sociais impostas ao seu trabalho. Assim, é fundamental que a formação docente contemple espaços de reflexão e troca de experiências, possibilitando que os professores reconheçam e ressignifiquem sua prática ao longo do tempo.

A experiência (Bondía, 2002, resultante da *práxis* didática, desempenha um papel essencial na formação do professor para a Educação Básica. Pimenta e Lima (2004) ressaltam que a prática pedagógica deve ser entendida como um espaço de investigação, onde o professor analisa e ressignifica suas estratégias de ensino, construindo um repertório didático a partir da interação com os alunos e do enfrentamento dos desafios cotidianos. Para Zeichner (2010), a formação docente deve integrar a reflexão crítica sobre as práticas escolares com o desenvolvimento da

autonomia profissional, permitindo que o professor compreenda os processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade.

Ao estar mais inserida no ambiente escolar, começava outro período, quando fui apresentada pelo professor coordenador do projeto à gestão escolar e ao corpo docente, e passamos a manter diálogos sobre situações que ocorriam no dia a dia escolar, necessidade de adaptação das datas das ações, ajustes. nessa nova relação que ia se construindo com agentes da educação daquela escola, percebi que eu estava diante do cerne da minha construção identitária: eu não era ali a discente de pedagogia, era vista e mencionada, pelos gestores e professores da escola, como a *professora do reforço da alfabetização*. Tal menção fez com que eu compreendesse que era essa a postura que eu deveria adotar naquele ambiente e me apropriar dessa identidade, aqui eu começava a me apropriar do lugar de professora.

Dessa maneira, a formação de professores para a Educação Básica deve contemplar não apenas os aspectos conceituais do ensino, mas também a dimensão prática, afetiva e social da docência. Freire (1996) destaca que ensinar exige comprometimento com o aprendizado dos estudantes e com a construção de um ensino democrático e significativo. Assim, a formação inicial e continuada deve possibilitar ao professor desenvolver habilidades pedagógicas que o capacitem a lidar com a diversidade presente na escola, promovendo uma educação que respeite as especificidades de cada aluno e contribua para a transformação social, para que o ato educacional seja coerente com essas intenções o planejar é uma dimensão que a professora precisa se apropriar.

3.2. Reuniões Pedagógicas e Planejamento educacional

As reuniões se davam de forma quinzenal. O planejamento foi um momento central para minha experiência. Realizadas sempre às sextas-feiras, das 8h às 11h, essas reuniões eram organizadas em dois momentos complementares. No primeiro, nos debruçamos sobre estudos teóricos que aprofundavam nossa compreensão sobre o processo de alfabetização, abordando conceitos como letramento, hipóteses de escrita, mediação pedagógica e linguagem como prática social.

Nesse espaço, me vi instigada a demonstrar meu conhecimento acerca das teorias estudadas, o que me motivou a buscar ainda mais embasamento e confiança

na minha prática. A leitura de autores como Freire (2002) e Smolka (2000) me ajudou a enxergar as crianças como sujeitos ativos na produção da linguagem, e a alfabetização como um processo que vai além do que se compreende como decodificação, envolvendo sentidos, afetos e contextos.

Figura 4. *Reunião de Planejamento*



Fonte: Acervo Pessoal

No segundo momento das reuniões, dedicamos nosso tempo ao planejamento das ações que seriam desenvolvidas com as crianças na escola. Para mim, esse foi um espaço de grande estímulo: tive a oportunidade de propor atividades, compartilhar ideias e escutar outras experiências. Mais do que participar, senti que minhas contribuições eram acolhidas e consideradas, o que fortalecia minha identidade docente em construção.

Foi muito significativo perceber que minhas ideias estavam, em sua grande maioria, alinhadas a práticas humanas e respeitosas de alfabetização — práticas que valorizam o saber prévio da criança, seu tempo de aprendizagem, sua forma de ler o mundo e sua criatividade. Como lembra Rigo (2014), a mediação pedagógica exige sensibilidade e abertura para a escuta e o olhar atento, elementos que pude exercitar ao longo desses planejamentos coletivos e colaborativos.

Lembro-me de que, no dia da primeira reunião do projeto, eu estava em uma mistura de expectativa e nervosismo. O frio na barriga, o receio de falar algo inadequado e a insegurança diante dos demais participantes eram sentimentos ainda constantes. Durante a reunião, analisamos fichas de escrita das crianças e eu me vi completamente desafiada. Termos como “hipótese pré-silábica” eram mencionados com naturalidade pelos colegas, enquanto eu tentava conectar a breve leitura teórica

que havia feito anteriormente, às práticas, já desenvolvidas por outros participantes, que estavam sendo socializadas e discutidas.

Se essa reunião já havia sido desafiadora, minha primeira ida à escola ampliou ainda mais essa sensação de receio, embora eu já tivesse ido ao espaço anteriormente. O ambiente escolar sempre me foi familiar enquanto aluna, mas, naquele momento, ao entrar nele como futura professora alfabetizadora, tudo parecia diferente. Caminhei pelos corredores tentando absorver cada detalhe, mas sentindo que ainda não pertencia completamente àquele espaço.

Ao chegar ao local destinado ao projeto, senti um impacto imediato. Não havia uma sala estruturada, e o espaço de atuação era um pequeno corredor próximo às turmas de primeiro e segundo ano. Não havia climatização adequada, nem materiais que caracterizassem um ambiente alfabetizador. A precariedade do local contrastava com a relevância do trabalho que seria desenvolvido.

Figura 5. Espaço destinado as ações do projeto



Fonte: Acervo Pessoal

Acho propício tratar aqui desse conceito de *ambiente alfabetizador*, que está intrinsecamente relacionado ao que Soares (2004), concebe como alfabetização. Segundo ela, a alfabetização é um processo complexo que envolve tanto o domínio do sistema de escrita quanto o desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos.

Soares (2004) destaca que os processos de alfabetização de letramento devem ser considerados simultâneos, destacando que o primeiro diz respeito à aquisição de

habilidades de leitura e escrita, enquanto o segundo está relacionado ao uso social dessas habilidades. A apropriação do sistema de escrita, portanto, não se restringe à decodificação de letras e palavras, mas envolve a compreensão da função da escrita na comunicação e na organização do conhecimento. Para que isso ocorra, é fundamental que o ensino da alfabetização considere as diferentes hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita, conforme os estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Nesse processo, o ambiente alfabetizador desempenha um papel central na apropriação do sistema de escrita, pois é nele que a criança tem contato com a cultura escrita e pode interagir com textos em situações reais de comunicação. Segundo Soares (2016), um ambiente alfabetizador é aquele que oferece uma variedade de materiais escritos, como cartazes, livros, rótulos, bilhetes e jogos, possibilitando que as crianças experimentem a leitura e a escrita de forma significativa. Nesse sentido, o conceito de alfalettrar, desenvolvido por Soares (2022), propõe uma abordagem integrada entre alfabetização e letramento, garantindo que as práticas pedagógicas valorizem tanto o ensino do código escrito quanto seu uso em diferentes práticas sociais. Dessa forma, o ambiente alfabetizador não deve ser apenas um espaço físico com materiais escritos, mas um contexto vivo em que a escrita tenha sentido e propósito para os alunos.

Retomando minha experiência na escola, além do estranhamento com o espaço físico, outro desafio logo se apresentou: buscar as crianças em suas salas de aula. Essa tarefa, aparentemente simples, exigia que eu me comunicasse com as professoras, que me posicionasse dentro daquele ambiente escolar. O medo de não ser bem recebida, de parecer despreparada ou inadequada, me acompanhava a cada nova interação.

As primeiras vezes em que entrei nas salas para chamar os alunos foram marcadas por insegurança. As professoras olhavam para mim com curiosidade, algumas com expressões neutras, outras demonstrando interesse no que eu faria com seus alunos. Essa primeira comunicação com os diferentes sujeitos da escola reforçou a percepção de que minha formação inicial ainda não havia me preparado para lidar com esses contextos institucionais.

Ao retornar com as crianças para o espaço do projeto, outro desafio se impôs: como me comunicar com elas? Como deveria abordá-las? Qual deveria ser minha

postura diante delas? Eu temia errar, adotar um tom inadequado ou não conseguir estabelecer um vínculo. Eu queria ajudá-las, mas, ao mesmo tempo, sentia que ainda não sabia como fazê-lo.

Na tentativa de encontrar um caminho, passei a observar o professor orientador. Percebi como ele conduzia as atividades, como interagia com as crianças e quais estratégias utilizava. Inicialmente, assumi um papel mais passivo, mas logo compreendi que a proposta do projeto exigia que eu fosse protagonista do meu próprio aprendizado e construísse minha interação direta com os alunos.

Essa tomada de consciência trouxe novos questionamentos: “Como eu, que ainda estava aprendendo, poderia ensinar? Como poderia contribuir para o avanço da aprendizagem daquelas crianças se ainda me sentia tão insegura?”. Esse dilema tornou-se evidente já nos primeiros momentos de atuação, e foi um dos aspectos mais marcantes da minha experiência inicial no projeto.

Apesar da insegurança, percebi que as crianças estavam abertas à minha presença. Algumas eram tímidas, outras se aproximavam com naturalidade. Comecei a notar pequenos detalhes em suas falas, seus olhares e suas interações com o material de escrita. Esse contato direto com os alunos despertou uma nova percepção sobre a alfabetização: ela não era um processo mecânico, mas uma construção ativa, em que cada criança se expressava e elaborava suas próprias hipóteses sobre a escrita.

Mesmo diante das dificuldades estruturais do espaço, percebi que aquele ambiente improvisado poderia ser um terreno fértil para minha formação. As dificuldades não estavam apenas nas condições físicas, mas também na maneira como eu me enxergava dentro daquele contexto. O projeto não era apenas um espaço onde eu auxiliaria as crianças – era também onde eu começaria a construir minha identidade e minha prática didática como professora alfabetizadora.

Os primeiros dias foram marcados por muitas dúvidas. Eu me questionava constantemente sobre minha capacidade de contribuir, sobre como poderia realmente ajudar as crianças a avançarem em sua aprendizagem. O medo de errar ainda estava presente, mas, aos poucos, começou a dar lugar à vontade de aprender e de me aprofundar no processo de alfabetização.

Ao iniciar os primeiros contatos com as crianças do projeto, minha visão ainda estava presa ao modo como eu alfabetizada: aprendi o alfabeto, a memorização de

letras e sua articulação em sílabas, a cópia de palavras. Essas práticas marcaram parte da minha trajetória escolar e influenciaram, até então, meu olhar sobre o processo de alfabetização.

Quando entrei em contato com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita comecei a romper com essa abordagem mais tradicional. Como já citado, a leitura das obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) me fizeram enxergar a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não apenas como alguém que deveria repetir e decorar e aprender um código - como ocorrera comigo.

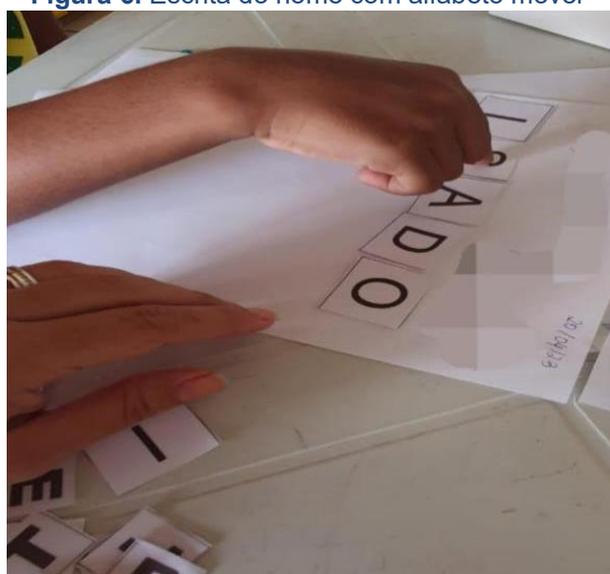
No entanto, foi com a leitura do livro *Alfaletrar*, de Magda Soares (2022), que vivi uma das experiências mais marcantes do meu processo formativo. Uma citação que me marcou profundamente foi “*Alfabetizar letrando é, pois, ensinar a ler e a escrever considerando os usos sociais da linguagem escrita — os porquês, para quês, os o quês, os comos e os ondes dessa aprendizagem.*” (Soares, 2022, p. 24). Ao ler esse trecho, percebi o quanto minhas ações ainda estavam distantes dessa articulação entre o aprender o sistema de escrita e o uso social da linguagem, percebi isso fortemente em meu primeiro dia de ação no âmbito do projeto, estava apática, olhando como o professor orientador fazia, mas pouco me sentia preparada para ensinar. Nos dias subsequentes, essa compreensão reverberou diretamente em minha prática com as crianças atendidas pelo projeto Prolicen e pude iniciar uma prática já orientada.

Recordo com nitidez de uma experiência vivida em maio de 2023, quando propus uma atividade com o uso do alfabeto móvel para uma criança que estava em processo silábico com valor sonoro. Inspirada pela ideia de que a alfabetização deve ser significativa e contextualizada, apresentei à criança as letras móveis do alfabeto e solicitei que ela encontrasse as letras do seu nome. O envolvimento dela foi imediato, durante a atividade, ela manipulou as letras, testou hipóteses, perguntou sobre sons e se interessou em acertar a escrita de seu nome. Essa ação simples, mas enriquecida de boas práticas, ganhou um novo sentido para mim, pois ali percebi a concretização da teoria: a criança estava em movimento, refletindo sobre a escrita com base em uma situação real de comunicação e partindo de algo que fez todo sentido para sua escrita, seu nome próprio.

Bosco (2005) reforça que escrever o nome é um ato que *reforça a identidade da criança*. É como se ela dissesse: "Esse trabalho é meu!" ou "Esse brinquedo me

pertence!". Essa identificação pessoal dá sentido ao aprendizado da escrita, já Ferreiro e Teberosky (1999) aponta que o nome próprio é muitas vezes o *primeiro contato significativo* da criança com a linguagem escrita, mesmo antes da escolarização formal. Isso acontece porque o nome é algo que lhe *pertence*, tem *valor afetivo* e *funcionalidade social* – serve para marcar seus objetos, identificar seus trabalhos, assinar produções.

Figura 6. Escrita do nome com alfabeto móvel



Fonte: Acervo Pessoal

A cada reunião do projeto, elaboramos a partir das observações do ambiente quais ações pedagógicas poderiam ser conduzidas tendo em vista as limitações estruturais encontradas, recordo me que nos primeiros meses em que ficávamos em um ambiente não propício, privilegamos usar atividades com o alfabeto móvel, escrita espontânea de palavras, confesso que, do que o planejamento trazia para o real, no dia a dia, percebi que seria necessário, em alguns encontros na escola, flexibilizar as práticas, pois as crianças ficavam dispersas dado o movimento escolar, foi necessário recorrer ao improviso para manter o engajamento das crianças. Frente a imprevistos e à necessidade de adaptar a dinâmica para que o interesse dos estudantes não se perdesse, a capacidade de improvisar tornou-se fundamental para assegurar a continuidade e a efetividade da proposta pedagógica. Nesse sentido, o improviso não surgiu como uma ação aleatória, mas como expressão do “saber da experiência” descrito por Nunes (2004), que compreende a improvisação como um saber resultante

da experiência adquirida. A partir da vivência cotidiana nas ações do projeto e do contato direto com as crianças, desenvolvi a habilidade de perceber rapidamente as necessidades do grupo e reorganizar as atividades de maneira a preservar a participação ativa e o envolvimento de todos, reafirmando a docência como uma prática dinâmica e situada.

A prática de atividades que envolvem os sons das palavras, aliteração e a separação de palavras em fonemas auxilia no avanço dos alunos, especialmente na transição entre os níveis silábico e alfabético. Já Kleiman (2005) e Soares (2004) enfatizam que o processo de alfabetização deve estar inserido em práticas sociais da escrita, garantindo que as crianças compreendam sua função antes mesmo de dominá-la completamente. Isso significa que a alfabetização não deve se restringir a exercícios descontextualizados de cópia ou soletração, mas deve ser trabalhada em situações reais de uso da escrita, como a leitura e produção de textos que tenham sentido para os alunos.

Essa vivência reforçou em mim a compreensão da docência como práxis, como defende Pimenta (1994), ao afirmar que teoria e prática são indissociáveis. A escolha do texto, o modo de conduzir a leitura, a elaboração da cruzadinha e a análise dos registros escritos das crianças foram decisões pedagógicas fundamentadas teoricamente e intencionalmente voltadas para o avanço das aprendizagens. Nesse processo, minha formação se dava no ato de ensinar, de observar, de refletir sobre os sentidos da alfabetização. Mais do que aplicar uma atividade, tratava-se de criar condições para que cada criança pudesse se expressar por meio da escrita e construir significados com a linguagem. Assim, compreendi que o fazer docente exige constante diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta da sala de aula, tornando o processo de ensinar uma ação profundamente humanizadora e formadora, o que, a meu ver, está diretamente relacionado à identidade docente, ou, mais especificamente, à construção da minha própria identidade docente.

Os momentos de planejamento eram para mim um dos mais enriquecedores e que contribuíram fortemente para minha formação docente, essa análise que fazia entre teoria e prática, tendo como espaço de elaborar, criar, propor intervenções iam me dando força, a cada nova reunião eu me via mais firme na fala, segura com minha base teórica, eu já não era mais a discente da minha reunião, meio desconfiada de si,

eu utilizava cada reunião para aprender e para me comportar diante a uma construção coletiva de planejamento

No início da minha trajetória de formação, o planejamento era para mim algo visto apenas como uma exigência formal, organizacional. Eu planejava as atividades pensando mais na organização do tempo do que na intencionalidade das ações. No entanto, a vivência no projeto de alfabetização me fez repensar essa concepção. Com o passar do tempo, compreendi que o planejamento precisava ser, como afirma Vasconcellos (2000, p. 140), “um instrumento vivo e flexível, que se renova no decorrer do processo educativo”, e não um roteiro fechado. Essa nova percepção me ajudou a construir práticas mais conscientes e conectadas às necessidades reais das crianças.

Essa compreensão se fortaleceu ainda mais a partir das leituras realizadas durante a formação. Ao refletir sobre a prática, vi sentido na afirmação de Pimenta (1999, p. 20) de que “planejar é um ato político, no qual o professor define intencionalidades que expressam o compromisso com o processo de formação do aluno”. Planejar, refletir e replanejar passaram a ser movimentos constantes na minha atuação, fortalecendo a ideia de que a formação docente acontece na própria experiência vivida e pensada, como ensina Bondía (2002, p. 25), ao dizer que “a experiência não é aquilo que acontece, mas aquilo que nos acontece”.

Hoje reconheço que o planejamento é uma das maiores marcas da minha formação inicial. Ele me ensinou que ensinar exige escolhas fundamentadas, sensibilidade para acolher o que surge de novo e coragem para mudar o percurso sempre que necessário. Aprendi que planejar é também deixar-se afetar pelas experiências, pelas crianças e pelo contexto, fazendo do planejamento um espaço de diálogo entre o que foi pensado e o que se vive na realidade do dia a dia escolar.

3.3. Ação com jogos de Alfabetização

Meu primeiro contato com os jogos de alfabetização foi uma experiência empolgante que me transportou para memórias da infância, quando jogar era uma atividade prazerosa e cheia de descobertas. Recordo-me dos momentos em que,

imersa em brincadeiras, aprendia sem perceber, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais de maneira espontânea.

A cada novo dia de atividades utilizando os jogos eu podia perceber o quanto as crianças estavam atentas às regras e o quanto elas iam aprendendo sobre alfabetização sem que percebessem essa prática como algo enfadonho. A cada olhar que brilhava quando conseguia formar a trinca de rimas, objetivo do jogo *trinca de rimas*, elaborado por alunos e professores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ou quando conseguiam ganhar uma carta que possuía a palavra com maior quantidade de sons, através do jogo “batalha de palavras”, também do CEEL/UFPE (Brandão *et al.*, 2009) e, assim, foi se dando com cada novo jogo apresentando. Os jogos apresentados nesta coletânea contemplam diversas habilidades de alfabetização, em sua maior parte de análise fonológica, seguidos de análise e estabelecimento de relações grafofonêmicas.

Nas práticas desenvolvidas no projeto Prolicen, tive a oportunidade de vivenciar, junto às crianças, o trabalho pedagógico com os jogos fonológicos que relacionam o som das letras com a grafia e contribuíram diretamente para o avanço das hipóteses de escrita e para o desenvolvimento da escuta sensível às sonoridades da língua, tais jogos que o projeto preza dentro dessa perspectiva são “batalha de palavras”, bingo do som inicial e dado sonoro que compõem os jogos do CEEL (Brandão *et al.*, 2009).

Com o uso repetitivo desses jogos mencionados, percebi que as crianças já não se encontravam, desafiadas, pois elas já conseguiam pautar, sem muita dificuldade, a quantidade de som das palavras, os sons iniciais *etc.* Foi nessa experiência que me surgiu um desafio: precisava pensar em novos jogos que trabalhassem e desenvolvessem a consciência fonológica discente, mas que motivasse as crianças a participarem das mediações. É oportuno, antes de avançar, do que se trata a consciência fonológica para Moraes (2021, p. 44),

A consciência fonológica refere-se à habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros da linguagem falada e manipulá-los. Isso implica, por exemplo, identificar e produzir rimas, segmentar palavras em sílabas, detectar fonemas iniciais ou finais e manipulá-los (como omitir, substituir ou inverter fonemas em uma palavra). Essa habilidade é considerada uma importante precursora da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em sistemas alfabéticos como o nosso.

Motivada pelo desafio de propor novas atividades às crianças, eu me recordei de um jogo que costumava fazer em meu ambiente familiar, conhecido como *batata quente*, que para o uso como recurso didático, passou a ser chamado de *batata quente das rimas*. Para isso, ele teve todo seu propósito reformulado com intencionalidade educacional, um jogo simples, mas extremamente eficaz no trabalho com a consciência fonológica.

O mencionado jogo se constituiu da seguinte forma: ao som de uma música, as crianças passavam de mão em mão um bolão; ao parar a música, quem estivesse com o bolão precisava dizer uma palavra que rimasse com a imagem sorteada, que estava em uma “caixa misteriosa” produzida por mim. Essa dinâmica promovia não apenas o reconhecimento de rimas, mas também a ampliação do repertório vocabular e a construção coletiva do conhecimento, pois as crianças ajudavam, riam e criavam relações afetivas com a aprendizagem.

Outro recurso marcante foi a “*trilha de rimas das frutas*”, um jogo de percurso criado de forma coletiva por mim e outros discentes do projeto em que, ao avançar nas casas, a criança precisava identificar e dizer palavras que rimassem com os nomes das frutas representadas nas casas da trilha. A proposta ativou habilidades como segmentação de sons, escuta atenta e associação de imagens às palavras faladas, fortalecendo o vínculo entre oralidade e escrita.

Figura 7. Trilha rimada das Frutas



Fonte: Acervo Pessoal

Ao observar as respostas das crianças, eu registrava no meu caderno de campo suas produções orais e escritas, analisando as hipóteses em que se encontravam e planejando os próximos passos com base nessas evidências. Essas práticas reafirmaram, para mim, o valor dos jogos como instrumentos pedagógicos que, além de engajar e motivar, promovem aprendizagens significativas e respeitam os diferentes tempos do aprender. Ao longo do desenvolvimento do projeto, fui me apropriando de estudos que fundamentaram o uso do jogo como recurso pedagógico na alfabetização, especialmente a partir das contribuições de Tizuko Kishimoto que diz “O jogo é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois possibilita à criança construir conhecimentos de maneira prazerosa e significativa.” Kishimoto (2011, p. 16). A autora me fez compreender que o brincar é uma linguagem legítima da infância e que, quando trazido para o espaço escolar com intencionalidade, potencializa aprendizagens de forma significativa.

Foi com base nessa perspectiva que planejei novas ações com jogos, observando, com encantamento, como as crianças se mostravam mais envolvidas, curiosas e abertas ao desafio de pensar sobre a língua. Percebi que o jogo criava um clima de confiança e colaboração, favorecendo o avanço das hipóteses de escrita e fortalecendo vínculos. Essa experiência me ensinou que alfabetizar de forma lúdica

não é “brincar de ensinar”, mas sim assumir uma postura pedagógica que respeita a criança como sujeito ativo, valorizando seus saberes e seu direito de aprender com alegria e sentido. Ser professora, nesse contexto, foi também ser pesquisadora do cotidiano, sensível às vozes das crianças e comprometida com sua formação integral.

A cada nova atividade, comecei a compreender que minha formação docente não aconteceria *apenas* nas disciplinas da universidade. A prática, a interação com os alunos e a observação do cotidiano escolar eram tão importantes quanto os conteúdos acadêmicos. Essa percepção trouxe uma mudança na minha postura dentro do projeto. Passei a me envolver mais nas interações com as crianças, a perguntar sobre seus processos de escrita, a testar diferentes formas de abordagem. O que antes era um espaço de receio começou a se transformar em um ambiente de aprendizado mútuo.

Meu olhar para a alfabetização se ampliou. Percebi que o aprendizado das crianças não se dava de maneira linear, mas sim como um processo cheio de hipóteses e reelaborações. Comecei a identificar pequenas conquistas nas escritas das crianças e a perceber como cada avanço, por menor que fosse, era significativo.

Aos poucos, a escola deixou de ser um espaço estranho e se tornou um lugar de construção para mim. O medo de falar com as professoras diminuiu, e a comunicação com a equipe escolar se tornou mais fluida. Eu já não era apenas uma estudante que observava de fora – estava, de fato, inserida no ambiente escolar.

Olhando para aquele espaço limitado fisicamente, percebi que a verdadeira construção da alfabetização não dependia apenas das condições materiais, mas das relações estabelecidas entre professor e aluno. O que fazia diferença não era apenas o espaço, mas o envolvimento e a intencionalidade pedagógica do professor.

Ao longo das minhas idas a escola o medo foi dando espaço a um entusiasmo e uma alegria de estar naquele ambiente, pois eu já me encontrava inserida no projeto, e me sentia capaz de gerir as intervenções com as crianças, mas eu ainda me encontrava compreendendo acerca dos jogos que eram utilizados na mediação.

Perceber que poderia atuar com jogos como recurso didático no processo de alfabetização, despertou em mim muitas sensações empolgantes e desafiadoras. A possibilidade de unir teoria e prática em um contexto pedagógico significativo despertou em mim um interesse ainda maior pelo potencial dos jogos na aprendizagem da leitura e da escrita. Ancora-se teoricamente nos estudos de Soares

(2020), Morais (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros autores. Os objetivos do projeto perpassam a aquisição da escrita alfabética dos alunos, contribuindo também para a formação inicial de pedagogas por meio dessa ação colaborativa cuja interlocução entre a educação básica e a universidade amplia o processo formativo no contexto da extensão, ensino e pesquisa.

A alfabetização não pode ser compreendida como um campo estático, centrado apenas no domínio do código escrito. Reduzir esse processo à decodificação de letras e sons é desconsiderar a complexidade do aprender. Como destaca Soares (2003, p. 17), “alfabetizar letrando significa garantir, simultaneamente, o aprendizado do sistema alfabético de escrita e a participação em práticas sociais de leitura e escrita”. Cada criança constrói seu percurso de aprendizagem de forma única, atravessada por seus contextos sociais, afetivos e culturais. Leal e Brandão (2004, p. 96) afirmam que “a aprendizagem da escrita se dá na vivência de práticas sociais significativas, nas quais a criança vê sentido em participar”. Assim, alfabetizar é mais do que ensinar letras: é inserir o aluno em um universo de linguagem viva, onde ele possa compreender, produzir e se posicionar no mundo por meio da escrita.

Magda Soares (1998, 2022) complementou essa visão ao incorporar o conceito de letramento, argumentando que a alfabetização deve ocorrer dentro de práticas sociais de leitura e escrita para ser efetiva. A união dessas perspectivas resultou na proposta do conceito de *alfaletrar*, que busca integrar ensino sistemático do sistema alfabético e a inserção do aluno em práticas de letramento desde os primeiros anos escolares. Essa abordagem amplia a compreensão da alfabetização, enfatizando que aprender a ler e escrever não se limita ao domínio do código, mas envolve seu uso significativo na sociedade. Como a autora (Soares, 1998, p. 39-40) explica

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

O ensino da alfabetização no país passou por uma dualidade metodológica entre os métodos sintéticos, que partem das unidades menores da escrita (letras, grafemas) para formar palavras e frases, e os métodos analíticos, que fazem o caminho inverso, partindo do texto para as unidades menores. Essa dicotomia foi

questionada com a introdução de abordagens construtivistas, sobretudo com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), que demonstraram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita à medida que interage com o sistema alfabético. Esse avanço trouxe uma nova compreensão sobre o papel do professor e da mediação no processo de alfabetização.

A alfabetização no Brasil continua sendo um dos desafios persistentes da educação, perpetuando-se ao longo das décadas e assumindo novos contornos à medida que as demandas sociais e educacionais se transformam. Segundo Mortatti (2013), a alfabetização é um dever do Estado, o que implica não apenas garantir o acesso e a permanência das crianças no ensino fundamental de nove anos, mas, sobretudo, assegurar o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização.

Nesse sentido, Mortatti (2010) enfatiza que enfrentar essa problemática requer a formulação de políticas públicas que reconheçam a complexidade do processo de alfabetização e assegurem esse direito fundamental. Para a autora, trata-se de um compromisso político e constitucional, pois “[...] ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (Mortatti, 2010, p. 329).

Assim, a efetivação desse direito exige a elaboração de estratégias mais eficazes para a implementação de ações que garantam a inserção e a inclusão das crianças no processo de alfabetização. Conforme destaca Mortatti (2010), essa efetivação deve estar a serviço das urgências políticas, sociais e educacionais que permeiam a realidade brasileira. Portanto, a atuação dos gestores públicos torna-se fundamental para assegurar as condições necessárias ao sucesso escolar dos estudantes, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas também a qualidade do ensino e a plena apropriação da leitura e da escrita.

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, permitindo-lhes a apropriação do sistema de escrita alfabética e sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Historicamente, conforme Frade (2003), a alfabetização foi marcada por uma dualidade metodológica que contrapôs os métodos sintéticos e analíticos. Os primeiros partem das unidades menores da escrita, como letras e sílabas, para a formação de palavras e frases. Os métodos analíticos, por sua vez, adotam uma abordagem oposta, partindo do texto para a decomposição em

unidades menores. Essa polarização gerou inúmeras discussões sobre qual abordagem seria mais eficaz na alfabetização infantil.

A superação dessa dicotomia ocorreu com a introdução de abordagens construtivistas, notadamente os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que revolucionaram a compreensão sobre como as crianças aprendem a escrever. A psicogênese da língua escrita demonstrou que as crianças não aprendem passivamente o sistema alfabético, mas constroem hipóteses sobre a escrita, progredindo por diferentes níveis até a compreensão plena do sistema. Essa nova perspectiva deslocou o foco do ensino mecanicista para uma prática centrada na construção do conhecimento.

Com esse avanço, a alfabetização passou a ser compreendida dentro de uma perspectiva mais ampla, que considera não apenas o domínio do código escrito, mas também o letramento, conceito amplamente desenvolvido por Magda Soares (2004). O letramento refere-se à participação ativa em práticas sociais de leitura e escrita, contextualizando a alfabetização na vida cotidiana. Assim, a aquisição da escrita não deve ocorrer de forma isolada e descontextualizada, mas dentro de situações reais de uso da linguagem escrita.

Durante os momentos de alfabetização, percebi como o uso de diferentes gêneros textuais foi essencial para o letramento dos alunos. Seguindo a perspectiva de Leal (2009), que destaca a importância de trabalhar com gêneros textuais para que os alunos se apropriem da linguagem em contextos reais de uso, comecei a integrar gêneros como receitas, histórias e mensagens, encarte, no cotidiano do projeto.

A experiência de escrever bilhetes, recados e até pequenas histórias fez com que os alunos se vissem como produtores de textos que possuem um propósito comunicativo, e não apenas como receptores passivos de informações. Essa prática, como aponta Oliveira (2013), reforçou a compreensão dos estudantes sobre os diferentes contextos sociais em que a escrita é utilizada, ampliando seu vocabulário e sua competência comunicativa.

Ao refletir sobre esses momentos, percebo como o uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização não só fortaleceu o letramento dos alunos, mas também me proporcionou um aprendizado profundo sobre como, ao conectar teoria e prática, posso criar situações de ensino mais significativas e contextualmente ricas.

Logo, a prática pedagógica contemporânea valoriza uma alfabetização contextualizada, que considera os conhecimentos prévios dos alunos e promove situações significativas de aprendizagem. Essa abordagem prioriza a interação entre ensino e uso social da escrita, permitindo que as crianças compreendam a funcionalidade do sistema alfabético e se tornem usuárias competentes da leitura e da escrita. Vygotsky (2007) ressalta a importância do contexto social e da mediação no desenvolvimento das habilidades cognitivas, enfatizando que o aprendizado ocorre na interação com o meio e com os outros.

Nesse cerne, a centralidade da alfabetização na atualidade deve estar pautada em uma prática reflexiva e contextualizada, que integre o ensino sistemático da escrita às práticas reais de letramento. Isso significa valorizar a diversidade textual, os diferentes gêneros discursivos e as experiências dos alunos com a linguagem escrita no cotidiano. Dessa forma, o processo de alfabetização se torna mais significativo e eficaz, preparando os alunos para o uso contextualizado e competente da escrita na sociedade.

Como estou focando a relevância dos jogos para o processo de alfabetização, na sequência apresento uma reflexão mais detalhada sobre essa temática.

3.3.1. Jogos de alfabetização

Caracterizar o que significa *jogo* não é uma tarefa fácil, visto que existem várias definições para esse termo. Segundo o dicionário Houaiss (2003, p. 400), jogo pode significar agitação, aposta, ardil, balanço, brincadeira, coleção, combate, diversão, escárnio, funcionamento, inconstância, brinquete, manejo, movimento e partida, entre outros significados. Essa multiplicidade de sentidos reflete a amplitude e a complexidade da noção de jogo ao longo da história.

Ao analisarmos historicamente o jogo, percebemos sua presença em diferentes períodos, sendo alvo de posições favoráveis e contrárias. Platão, segundo Almeida (1998), condenava atividades que exacerbavam a competição e o resultado, mas defendia o jogo como um elemento de aprendizagem prazeroso e significativo. Para ele, conteúdos disciplinares poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas, como no ensino da Matemática, que deveria ocorrer de maneira contextualizada e concreta. Aristóteles, na interpretação de Brougère (1998), via o jogo como um meio

de relaxamento e recuperação de energias, necessário para a realização das atividades produtivas. Já os romanos, influenciados pelos etruscos, concebiam o jogo como um espetáculo e uma simulação do real, carregado de sentidos e utilizado como exercício de conhecimentos e habilidades (Brougère, 1998).

Huizinga (2000) destaca que o jogo deve ser caracterizado por certas condições específicas. Para ele, trata-se de uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas obrigatórias. O jogo tem um fim em si mesmo e é acompanhado por sentimentos de tensão e alegria, além de uma consciência de ser distinto da vida cotidiana. Essa definição ressalta a importância do jogo como uma experiência única e estruturada, que extrapola a mera diversão. Para Huizinga (2000, p. 33)

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Podemos até refletir que o termo jogo pode ter diversas expressões.

Nesse contexto, Kishimoto (2011) reforça a ideia de que o jogo não deve ser encarado apenas como um passatempo, mas como uma ferramenta pedagógica essencial. A autora destaca que os jogos promovem a construção do conhecimento por meio da experimentação e da interação social, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, favorecem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a visão de Huizinga (2000), que considera o jogo essencial para o desenvolvimento humano, e com Brougère (1998), que enfatiza seu papel na construção do conhecimento. Assim, a utilização dos jogos em ambientes educativos deve ser planejada estrategicamente para garantir uma aprendizagem significativa, ultrapassando a ideia de simples entretenimento e assumindo uma função estruturada no planejamento pedagógico.

Na infância, os jogos assumem um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Através das brincadeiras, as crianças exploram o mundo ao seu redor, exercitam suas habilidades motoras e linguísticas e experimentam diferentes formas de interação. Vygotsky (2007) enfatiza que o jogo é uma atividade mediadora do aprendizado, pois permite à criança agir em um nível de

desenvolvimento superior ao seu estágio atual, favorecendo a internalização de conceitos e práticas sociais.

No campo da alfabetização, os jogos são *recursos pedagógicos* que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética de maneira lúdica e significativa. Telma Ferraz Leal e Arthur Morais (2019) ressaltam que os jogos de alfabetização são ferramentas didáticas que auxiliam as crianças na construção de suas hipóteses sobre a escrita, proporcionando desafios que estimulam a reflexão sobre o funcionamento da língua escrita. Dessa forma, os jogos contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e a ampliação do repertório lexical dos alunos.

Segundo Leal (2009), os jogos funcionam como facilitadores da aprendizagem, pois permitem que as crianças interajam com o sistema de escrita de maneira lúdica e significativa. A autora enfatiza que os jogos estimulam a formulação de hipóteses sobre a escrita, possibilitando que os alunos testem e revisem suas concepções sobre a relação entre os fonemas e os grafemas. Dessa forma, as crianças passam a compreender que a escrita não é um sistema arbitrário, mas que segue padrões e regularidades que podem ser descobertos por meio da experimentação.

Já Morais (2012) resalta que os jogos são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, um dos principais preditores da aprendizagem da leitura e da escrita. Ao explorar atividades que envolvem segmentação silábica, identificação de rimas e aliterações, os jogos contribuem para que as crianças percebam as unidades sonoras da língua, tornando-se mais aptas a compreender a estrutura do sistema alfabético. Para o autor, a mediação do professor é essencial nesse processo, pois é ele quem orienta os alunos na reflexão sobre as regras da escrita e na exploração dos padrões ortográficos.

Leal e Morais (2010) também destacam que o uso de jogos na alfabetização deve estar alinhado a um planejamento pedagógico estruturado, no qual os jogos sejam utilizados com intencionalidade didática. Para que os jogos promovam avanços na aprendizagem, é fundamental que estejam articulados aos conhecimentos que as crianças já possuem e aos objetivos específicos do ensino da escrita. Assim, os jogos se tornam espaços de exploração e ressignificação da língua escrita, favorecendo a construção progressiva da ortografia convencional.

Dentre os jogos frequentemente utilizados na alfabetização, destacam-se atividades como "Bingo do Som Inicial", "Dado Sonoro", "Batalha de Palavras" e "Trinca de Rimas", todos propostos pelos CEEL/UFPE (Brandão *et al.*, 2009), que promovem o desenvolvimento da percepção fonológica e auxiliam na associação entre sons e letras. Segundo Leal e Morais (2010), essas atividades permitem que os alunos avancem em sua compreensão do sistema alfabético por meio da experimentação e da interação com os colegas e professores, tornando o processo de alfabetização mais dinâmico e participativo.

A utilização de jogos no ensino da alfabetização permite que os estudantes avancem em sua aprendizagem de forma prazerosa e engajadora. Eles favorecem a experimentação, a interação com os colegas e a construção ativa do conhecimento, aspectos fundamentais para um processo alfabetizador eficiente. Dessa maneira, a ludicidade aliada ao ensino da leitura e da escrita se apresenta como uma estratégia didática potente, capaz de transformar a aprendizagem em uma experiência motivadora e significativa para as crianças.

A curiosidade das crianças é um elemento essencial para a aprendizagem, conforme apontado por Vygotsky (2007). Para ele, o conhecimento se constrói na interação social, e o papel do educador é justamente mediar os processos de aprendizagem a partir das necessidades e interesses do aluno.

Sobre isso, em uma determinada experiência, recordo-me de, um dia, estar em uma mesa com três crianças jogando "trinca de rima" que consiste em forma uma trinca de imagens que rimam entre si, a partir de imagens disponibilizadas às crianças. Em um determinado momento, uma criança tinha as seguintes cartas na mão com as seguintes figuras, um pão e um leão. Ela pegou, então, do descarte a figura de uma casa, eu o indaguei, "as três imagens rimam entre si?". Ao que ele me respondeu, "sim". Eu solicitei que ele observasse o som final de cada palavra para que ele compreendesse que apenas duas palavras rimavam entre si. Ao estar atenta para mediar o jogo, eu pude ajudar a criança a perceber que *casa* não rima com *pão* e *leão*. Logo em seguida ele pegou uma carta de sua mão que era a figura de um *limão* e, prontamente, me disse "essa rima, viu, tia!". Eu logo perguntei "por que rima?". Após ele dialogar com os demais, que também jogavam, ele conseguiu compreender que as palavras rimam, porque elas possuem sons finais semelhantes. A interação entre o

professor e os demais colegas possibilitou a essa criança um aprendizado significativo, fortalecendo a perspectiva de Vygostky (2007).

O projeto privilegiou o uso de jogos que já passaram por uma comissão de elaboração e avaliação o CEEL, mas, como já dito, me permitiu também a reelaboração de novos jogos seguindo a proposta educacional. Nesse tocante me encontrei extremamente intrigada. Ao criar e adaptar meus próprios jogos, recursos pedagógicos, percebi o quanto essa prática fortaleceu minha aprendizagem. Mais do que simplesmente usar materiais prontos, essa produção me permitiu ter maior controle sobre o que estava sendo ensinado, ajustando os conteúdos e as abordagens conforme as necessidades das crianças. Além disso, esse processo me proporcionou uma conexão mais profunda com os alunos, pois cada material produzido ou modificado carregava em si uma parte do meu pensamento e da minha percepção sobre o que funcionava melhor para o grupo. A possibilidade de personalizar os jogos e recursos pedagógicos, de forma a atender ao perfil dos estudantes, tornou-se uma das estratégias mais eficazes para manter o engajamento e a participação ativa das crianças. Ao olhar para trás, entendo que, ao me envolver diretamente na criação dos recursos, não apenas me tornei uma professora mais criativa, mas também mais atenta às potencialidades do processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre as práticas que de fato fazem a diferença na formação dos alunos.

Figura 8. Jogos da Coleção CEEL/UFPE



Fonte: Acervo Pessoal

A utilização de jogos na educação com o intuito de promover a progressão de crianças não alfabetizadas na apropriação da tecnologia da escrita, não foi algo fortuito apenas para as crianças, no meu processo de formação inicial de professora alfabetizadora foi uma experiência riquíssima ao meu processo de formação docente.

3.4. Participação em Eventos Acadêmicos sobre Alfabetização e formação docente

Durante muito tempo da minha vida acadêmica, os eventos universitários me provocaram um receio silencioso. Havia em mim um medo de não ser capaz de me expressar, de não conseguir comunicar minhas experiências com a profundidade e o rigor que esses espaços exigem. Sentia que minha prática cotidiana em sala de aula, por mais rica e significativa que fosse, talvez não tivesse a relevância esperada para o debate acadêmico.

Ao longo da minha trajetória no projeto Prolicen “Alfabetização”, vivenciei experiências que fortaleceram minha formação como professora alfabetizadora em processo de construção. A participação em eventos científicos, promovidos pela universidade e por instituições parceiras, foi um dos pontos mais marcantes dessa caminhada. Esses espaços de encontro e socialização de práticas me permitiram compreender a docência para além da sala de aula: como campo de investigação, reflexão crítica e transformação social.

Ao narrar minha participação em eventos acadêmicos revisito as vivências e destaco as experiências, narrando cada aspecto que eu aprendi e os que superei com a contribuição de cada evento para meu processo de formação inicial, dialogando com que Bondía diz, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

A Mostra CE, realizada no Centro de Educação da UFPB, por exemplo, foi um desses momentos significativos. O evento teve como objetivo dar visibilidade aos trabalhos realizados nos projetos de extensão e pesquisa, promovendo um diálogo com a comunidade acadêmica. Estar ali, entre estudantes, docentes e pesquisadores, expondo nossas vivências no projeto Prolicen, me fez compreender a importância de socializar os saberes produzidos na escola. Foi emocionante ver o interesse das

pessoas pelos jogos de alfabetização que utilizamos, pelas metodologias aplicadas e pelas reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.

Outro momento marcante foi a oficina realizada em um curso de formação docente continuada, em uma escola municipal do município de Santa Rita (PB). Ao lado da professora regente do 2º ano, compartilhei com outras docentes nossas práticas com jogos de alfabetização voltados à relação entre som e letra. A acolhida da equipe gestora e das professoras foi calorosa, e o *feedback* que recebi da coordenação pedagógica sobre minha atuação foi extremamente positivo. Destacaram como minhas intervenções contribuíram para ressignificar o trabalho com os sons da língua e a consciência fonêmica, e como os jogos apresentaram possibilidades concretas para o cotidiano das turmas.

O ponto mais desafiador de toda essa trajetória foi, sem dúvida, o ENID (Encontro de Iniciação Docente), promovido anualmente pela UFPB, em que os projetos de Prolicen devem ser obrigatoriamente apresentados, após sua realização. Lembro vivamente do dia da apresentação, pois fui escolhida para apresentar o projeto, suas ações e resultados. Minhas mãos tremiam, minha voz quase não saía. Estava diante de avaliadores e colegas, em um evento que reunia ações dos projetos da UFPB em um espaço de debate, análise e compartilhamento. Eu ia falar sobre alfabetização, sobre minha experiência na escola pública e sobre a potência dos jogos como recurso pedagógico.

Contudo, não estava sozinha. Estava acompanhada pelo meu grupo do citado projeto Prolicen. Ao começar minha fala, fui retomando mentalmente cada passo da minha trajetória: os planejamentos, os encontros com as crianças, os desafios enfrentados, os acertos celebrados. A segurança veio da certeza de que havia vivido profundamente cada uma daquelas experiências que agora ganhavam voz. O ENID se tornou, para mim, um marco: a prova de que minha prática tinha lugar no debate acadêmico, de que minha voz também podia ser ouvida e respeitada.

Figura 9. Apresentação no Enid 2024



Fonte: Acervo Pessoal

Esses espaços de formação contribuíram para fortalecer minha identidade como professora alfabetizadora. Como afirma Nóvoa (1995), a formação docente se constrói na articulação entre a experiência e a reflexão, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. E como reforça Freire (1996), é na troca, na escuta e na partilha que se dá a verdadeira formação. Ao vivenciar e compartilhar essas experiências, pude reconhecer o valor dos saberes que emergem da prática e que, muitas vezes, são desconsiderados no campo acadêmico.

Mais do que apresentar trabalhos, esses eventos me ensinaram a narrar minha história, a legitimar meus saberes e a compreender a formação como um processo permanente, atravessado por emoções, desafios e conquistas. Essa narrativa dialoga com outras já construídas ao longo da minha trajetória: minha chegada ao projeto Prolicen, a aclimatação com as crianças, a escolha dos jogos, as reflexões coletivas em grupo. Todas essas experiências se entrelaçam e formam o tecido da minha identidade docente.

Compreendi, assim, que o papel da extensão universitária vai além da assistência: trata-se de um espaço formativo que afirma o compromisso da universidade com a transformação social e a valorização da docência em contextos reais de ensino. Como destaca Lacerda (2008, p. 130),

[...] os eventos científicos constituem-se como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou

estudantes de uma determinada especialidade para trocas e transmissão de informação de interesse comum aos participantes”. Essa afirmação se confirma na prática: participar desses encontros me permitiu perceber que a pesquisa não é apenas aquela feita nos livros, mas também aquela que nasce no chão da escola, no caderno das crianças, na escuta atenta das professoras.

Foram nesses momentos de trocas que me reconheci como profissional em formação, mas também como alguém que já produz saberes a partir de sua própria experiência. O retorno dos participantes dos eventos, as perguntas feitas após minha fala, os comentários das colegas e dos professores presentes — tudo isso ampliou minha percepção sobre a riqueza do cotidiano escolar. Como destaca Gatti (2009), a participação em espaços formativos coletivos favorece a reflexão crítica e a reconstrução dos saberes docentes, fortalecendo nossa identidade profissional.

A participação nos eventos acadêmicos foi um momento crucial para a reflexão e a reavaliação da minha prática pedagógica. Esses espaços proporcionaram uma oportunidade ímpar de confrontar minhas experiências no projeto de apoio às licenciaturas, com as discussões e os conceitos teóricos apresentados. Ao compartilhar minhas experiências, percebi como, muitas vezes, os questionamentos que surgiam nesses eventos me ajudavam a revisar e repensar minhas escolhas metodológicas. Essa troca de experiências permitiu-me perceber que a prática pedagógica vai além da aplicação de técnicas; ela é um processo contínuo de reflexão e transformação. De fato, cada evento foi, para mim, uma oportunidade de me enxergar como parte de uma rede que pensa, compartilha e transforma práticas educativas.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho nasceu do meu desejo profundo de compreender como minhas experiências no projeto Prolicen “Alfabetização” moldaram minha identidade como professora alfabetizadora. Desde o início, meu objetivo foi analisar como esse percurso formativo contribuiu para consolidar uma prática pedagógica comprometida com a alfabetização de crianças do terceiro ano do ensino fundamental que ainda não haviam se apropriado da linguagem escrita. Cada vivência, cada desafio enfrentado e superado, cada olhar atento às crianças foi se entrelaçando com as reflexões construídas ao longo desta escrita.

Desde o começo, meu objetivo foi entender como essas vivências, entrelaçadas com as práticas pedagógicas realizadas, puderam consolidar minha prática docente e contribuir para a construção de uma identidade profissional mais sólida e consciente. A partir de minha própria trajetória, fui compreendendo que a formação de um professor não é um processo linear, mas contínuo, cheio de altos e baixos, de erros que se transformam em aprendizados e de acertos que, por vezes, exigem revisão. Como Pimenta (1999) destaca, a prática docente é reflexiva e exige do professor a capacidade de pensar sobre o que faz, constantemente. No mencionado projeto Prolicen, essa reflexão tornou-se prática, vivenciada diariamente com os estudantes, com os colegas e comigo mesma. Cada momento de ensino, planejamento ou improvisação foi uma oportunidade de aprofundar essa reflexão e fortalecer a minha identidade enquanto professora alfabetizadora.

A articulação entre teoria e prática foi um dos grandes aprendizados que surgiram ao longo desse percurso. Vivenciar a alfabetização com as crianças do terceiro ano me proporcionou o entendimento de que, para alfabetizar, não basta apenas ensinar o código escrito, mas, Soares (2003) aponta, é preciso contextualizar o ensino da leitura e da escrita dentro das práticas sociais. O que foi realmente transformador, para mim, foi perceber que alfabetizar é um ato de emancipação, que envolve dar voz e vez às crianças dentro do processo de letramento, respeitando seus ritmos e necessidades. Cada experiência dentro da sala de aula me fez entender melhor as nuances e as complexidades que envolvem o ato de ensinar, e como essas nuances se entrelaçam com o processo de letramento que deve ser, essencialmente, uma prática de construção de sentidos.

Nesse processo de formação, fui constantemente desafiada a repensar minha prática pedagógica, a questionar minhas estratégias de ensino, a ouvir mais ativamente meus alunos e a ser flexível diante das adversidades do cotidiano escolar. Acredito que o maior ganho desse projeto foi perceber que a formação docente é um processo que vai além da aquisição de técnicas e conteúdos; ela envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas e sociais, e o fortalecimento da identidade profissional. Como Bondía (2002) nos lembra, a experiência vivida é o que nos transforma, e no caso da minha formação, a vivência de campo foi essencial para moldar minha prática docente, desde as estratégias mais planejadas até os momentos

de improvisação, que, muitas vezes, revelaram-se tão eficazes quanto os planos mais elaborados.

Ao refletir sobre essas vivências e aprender com elas, pude entender que a verdadeira alfabetização vai além do domínio do código escrito; ela envolve a capacidade de se expressar, de compreender o outro e de participar ativamente da sociedade. O processo de alfabetização das crianças que trabalhei não se limitou ao ensino de regras gramaticais e ortográficas, mas se expandiu para a promoção de práticas de letramento, como descreve Soares (2003), que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

No percurso deste trabalho, fui respondendo à minha questão de pesquisa e alcançando os objetivos propostos. Primeiramente, a análise da contribuição do mencionado projeto Prolicen para a consolidação da minha identidade docente foi realizada ao descrever e refletir sobre as experiências vividas no projeto. Essas experiências me permitiram, ao mesmo tempo, aprofundar minha prática pedagógica e compreender de maneira mais clara as dimensões do trabalho docente. Além disso, o projeto me proporcionou momentos de reflexão crítica sobre as práticas de alfabetização, o que foi essencial para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas. Como resultado, posso afirmar que este percurso formativo no mencionado projeto Prolicen foi fundamental não apenas para o fortalecimento da minha identidade como professora alfabetizadora, mas também para a compreensão do impacto que uma prática pedagógica bem fundamentada pode ter no processo de aprendizagem dos alunos.

A opção pela metodologia qualitativa e, mais especificamente, pelo método de pesquisa autobiográfico se deve à minha posição acadêmica de que minha presença enquanto pesquisadora é essencial para a construção do conhecimento. Essa escolha não foi aleatória: ao refletir sobre minha formação e trajetória no projeto Prolicen “Alfabetização”, senti que a melhor forma de compreender e analisar minha prática pedagógica era integrando a minha própria experiência à pesquisa. Ao ser, simultaneamente, pesquisadora e objeto de pesquisa, pude não apenas descrever e analisar as ações que experienciei, mas também refletir sobre as transformações que ocorreram em minha identidade docente. Para mim, a pesquisa autobiográfica é um caminho de introspecção, onde o olhar sobre minha história, meus erros, acertos e desafios se torna a chave para compreender o processo de aprendizagem e a

construção do saber docente. Através dessa abordagem, fui capaz de estabelecer um diálogo profundo com minha prática, tornando-a não só objeto de análise, mas também parte integrante do conhecimento produzido.

Finalizo este trabalho com o sentimento de que a formação de uma professora nunca é finalizada, mas é, sim, uma jornada contínua. O aprendizado adquirido no citado projeto Prolicen segue me acompanhando e alimentando minha prática, e o compromisso com o ensino de qualidade e com a alfabetização de crianças de forma integral continua sendo minha maior motivação. Afinal, como bem nos ensina Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e de compromisso com a transformação social, e esse é o princípio que orienta minha trajetória como professora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Jogo e educação**: subsídios para uma pedagogia do brincar. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARROS, José Luiz Tejon Megido. **Educar é formar vencedores: a educação como prática do amor e da excelência**. São Paulo: Gente, 2012.

BELINKY, Tatiana. **A cesta da dona Maricota**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BLOOR, David. **Knowledge and social imagery**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOSCO, Zelma Regina. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança.

2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601092>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRANDÃO, Ana C. P. A. et al. **Jogos de alfabetização**: manual didático e 10 jogos para você levar para a sala de aula. Brasília/Recife: MEC/UFPE, 2009. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/190.pdf>

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, Telma Ferraz de. O ambiente alfabetizador e as práticas de linguagem. CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrativa e educação**: a experiência de professores e alunos. Tradução de Vera M. S. Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Tradução de Eudoro de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A abordagem biográfica: do testemunho à construção de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas educativas**. Natal: EDUFRN, 2012. p. 15-39.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.p.18

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andrea Stahel M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. História da Educação. Pelotas: Editora da UFPel, v. 7, n. 14, p. 173-193, set. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições atuais e futuros desafios.** Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 1 maio. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p.16

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LACERDA, A. B. de. A produção do conhecimento e o evento científico: uma análise das contribuições da extensão universitária. In: MOREIRA, Maria Lucia; CASTRO, Nilda Alves de (Orgs.). **Extensão universitária: desafios para a formação docente.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 125–134.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita In: _____. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte/Recife: Autêntica; CEEL/UFPE, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana C. P. A.; FERREIRA; Andréa T. B.;

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. (Org.s). **Jogos de alfabetização**. Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2009

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur. **Jogos de alfabetização: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2019. Disponível em: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE)

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e letramento**: pesquisas e práticas. São Paulo: Contexto, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A alfabetização no Brasil: uma história de sua constituição e políticas públicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 731–747, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Políticas públicas e alfabetização no Brasil (2003-2010). **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 251–273, 2013.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Clarilza Prado de. **Professor reflexivo: construindo uma prática de formação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Gêneros textuais e práticas de linguagem na alfabetização. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; BRANCO, Elizabeth Tunes (Orgs.). **Alfabetização**: questões e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013. p.

91–112.

PASSEGGI, Maria Cristina; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas (auto)biográficas, formação e saberes docentes**. Curitiba: CRV, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **A docência: teoria e prática no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. **História de vida e projeto: o itinerário de autoformação**. Paris: Anthropos, 1988.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RIGO, Leda. A imagem como recurso pedagógico. **Revista Pedagógica**, Joaçaba, v. 16, n. 32, p. 268-279, jan./jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: as descobertas da linguagem**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2011. p.12

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores: entre memórias e narrativas. *In*: PASSEGGI, Maria Cristina; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da. **Pesquisa (auto)biográfica: métodos, sentidos e diálogos interdisciplinares**. Natal: EDUFRN, 2006.

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

TEBEROSKY, A. A construção do nome próprio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

THOMAS, William Isaac; ZNANIECKI, Florian. **The Polish Peasant in Europe and America**. Boston: Gorham Press, 1918.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O plano de ensino**: planejamento e avaliação no contexto da prática pedagógica. São Paulo: Ática, 2000.p. 140

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensinoaprendizagem e projeto político-pedagógico. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências nas escolas na formação de professores. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 32, p. 23–43, 2010.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.

Eu, LEONARDO RICARDO PONTES DE LIMA OLIVEIRA, portador(a) do CPF 096.871.934-17, **AUTORIZO** a Discente: Erika de Fátima Guimarães Souto do curso de Pedagogia do **Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB)**, sediado em *Campus I*, Cidade Universitária, S/N, Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58051-900, a utilizar minha imagem, capturadas no âmbito das ações do projeto temática a progressão da aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética de crianças do terceiro ano do ensino fundamental no âmbito de uma escola pública em João Pessoa-PB _____, para uso no corpo de escrita da sua monografia de conclusão de curso no período 2024.2

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem, som e conteúdo apresentado, acima mencionada, em todo território nacional e no exterior, **ÚNICA e EXCLUSIVAMENTE** para vinculação no meio acadêmico e periódicos da UFPB.

Por meio desta autorização, ora concedida, autorizo A Erika de Fátima Guimarães Souto discente do curso de Pedagogia-CE/UFPB a realizar relatos e observação que se fizerem necessárias sob as imagens, captados, desde que não sejam alterados seu conteúdo. Esta autorização não gera, não gerará e, também, não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente, a discente e o CE/UFPB, e a própria UFPB.

DECLARO que a autorização, neste termo especificada, é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem, voz e apresentação.

_____BAYEUX_____, 25 de MARÇO de 2025 .

Assinatura de  LEONARDO RICARDO PONTES DE LIMA OLIVEIRA
Documento assinado digitalmente
Data: 25/03/2025 11:38:23 -0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E APRESENTAÇÃO

Eu, Emilly Lorany Santos da Silva portador(a) do CPF 01506533342, **AUTORIZO** o **Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB)**, sediado em *Campus I*, Cidade Universitária, S/N, Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58051-900, a utilizar minha imagem, voz e conteúdo de apresentação, capturados na Palestra _____, proferida no Evento *Ciclo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento*, no dia ____ de _____ de _____.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem, som e conteúdo apresentado, acima mencionada, em todo território nacional e no exterior, **ÚNICA e EXCLUSIVAMENTE** para vinculação na mídia eletrônica do Centro de Educação em seu canal no Youtube.

Por meio desta autorização, ora concedida, autorizo o **CE/UFPB** a realizar edições que se fizerem necessárias para ajustes técnicos nas imagens, voz e apresentação captados, desde que não sejam alterados seu conteúdo. Esta autorização não gera, não gerará e, também, não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e o CE/UFPB, e a própria UFPB.

DECLARO que a autorização, neste termo especificada, é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem, voz e apresentação.

_____, ____ de _____ de 20____.

Documento assinado digitalmente
gov.br EMILLY LORANY SANTOS DA SILVA
Data: 21/01/2025 10:58:15 -0100
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura do Cedente

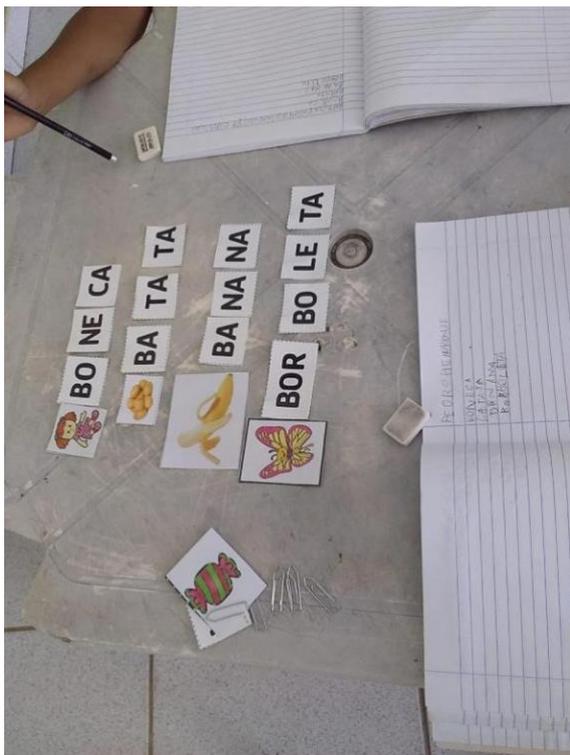
ANEXO

Figura 1



Fonte: acervo pessoal Figura

2



Fonte: acervo pessoal.

Figura 3



Fonte: acervo pessoal.

Figura 4



Fonte: acervo pessoal. Figura

5



Fonte: acervo pessoal.

Figura 6



Fonte: acervo pessoal.

Figura 7



Fonte: acervo pessoal.