



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

DÉCIO LUCAS PEREIRA RODRIGUES

**O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORE(A)S
ALFABETIZADORE(A)S: RELATOS DE LICENCIANDO(A)S EM PEDAGOGIA**

João Pessoa
2025

DÉCIO LUCAS PEREIRA RODRIGUES

**O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORE(A)S
ALFABETIZADORE(A)S: RELATOS DE LICENCIANDO(A)S EM PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de
Pedagogia, da Universidade
Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elzanir
dos Santos

João Pessoa
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696p Rodrigues, Décio Lucas Pereira.

O papel do PIBID na formação inicial de
professore(a)s alfabetizadore(a)s: relatos de
licenciando(a)s em Pedagogia / Décio Lucas Pereira
Rodrigues. - João Pessoa, 2025.
79 f. : il.

Orientação: Elzanir dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação de
professores. 4. PIBID. 5. Prática pedagógica. I. dos
Santos, Elzanir. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37 (043.2)

DÉCIO LUCAS PEREIRA RODRIGUES

**O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORE(A)S
ALFABETIZADORE(A)S: RELATOS DE LICENCIANDO(A)S EM PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de
Pedagogia, da Universidade
Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciado
em Pedagogia.

Aprovado em: 03 de outubro de 2025.

 Documento assinado digitalmente
ELZANIR DOS SANTOS
Data: 08/10/2025 19:25:25-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª Dra. Elzanir dos Santos – DME/UFPB
Orientadora

Prof^ª Dr. Joseval dos Reis Miranda – DME/UFPB
(Examinador)

Prof^ª Dda. Ruttany de Sousa Alves Ferreira – CAP/UFPB
(Examinadora)

Esse Trabalho de Conclusão de Curso é fruto de anos de dedicação, determinação, foco, resiliência e principalmente, de acreditar na educação como instrumento de transformação. Dedico a todos os pedagogos que vieram antes de mim e os que ainda virão, pois embora sejam inúmeros os desafios, devemos seguir firmes e fortes na construção de uma educação melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Em uma caminhada tão longa a que vivenciei, os agradecimentos se tornam uma área relevante, onde muitas pessoas fizeram parte dessa jornada. Cada uma delas teve um papel importante para chegar nesse momento muito feliz e transformador da minha vida. Então vamos lá.

O primeiro agradecimento é a Deus, por permitir que desde em cada momento no qual quase desisti da graduação ter me dado forças de seguir em frente. Por toda a resiliência e determinação que tive ao longo desses seis anos de curso.

O segundo agradecimento é a minha família, que acreditou em mim e na força que tive para seguir caminhando ao longo do curso e pelos momentos de conselhos, consolos e das conquistas feitas ao longo dessa jornada.

Os agradecimentos se estendem à universidade:

- primeiramente à professora **Elzanir dos Santos**, por aceitar e contribuir na orientação deste Trabalho de Conclusão de Curso;
- aos **professores** que possibilitaram uma das melhores formações acadêmicas do Brasil e pelo conhecimento obtido e compartilhado ao longo das aulas, palestras, seminários e demais eventos acadêmicos;
- ao professor **Joseval dos Reis Miranda**, que fez parte de forma bastante efetiva do curso, em três disciplinas (Didática, Organização e Prática do Ensino Fundamental, e Seminário Temático VI) e também como coordenador do subprojeto Pedagogia do PIBID, em que participei entre novembro de 2022 e abril de 2024, e também entre novembro de 2024 e outubro de 2025; e
- aos **colegas de curso**, uma vez que cada um teve propósito na caminhada e puderam compartilhar o conhecimento trazido por cada um nas experiências de vida.

Agradeço a todos que de certa forma contribuíram para a concretização de um sonho que agora se realiza. Que seja apenas o começo. Viva à educação! Sigamos em frente!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1997, p.79)

RESUMO

O PPC atual do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, não traz disciplinas que aprofundem os conceitos de alfabetização e letramento. Esta ausência pode comprometer a formação dos futuros professores, principalmente os que atuarão em salas de alfabetização. Deste modo, estes estudantes se veem na necessidade de suprir a falta desta discussão em projetos de pesquisa e extensão, como também no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Partindo destas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), a partir da visão de licenciando(a)s de Pedagogia. Os objetivos específicos são: identificar como os pibidianos conceituam alfabetização e letramento; compreender as práticas de alfabetização vivenciadas pelo(a)s pibidiano(a)s na escola; e caracterizar a percepção do(a)s licenciando(a)s sobre a contribuição do PIBID para a sua formação como futuro professor alfabetizador. O referencial teórico está fundamentado em autores como Mortatti (2008), Soares (2004; 2020), Ferreiro e Teberosky (1999), e Kleiman (2005). A metodologia utilizada consistiu na abordagem qualitativa, através de uma pesquisa exploratória, com a realização de entrevistas com seis estudantes que participaram do PIBID. Os resultados evidenciaram que, segundo o(a)s participantes, o Programa traz inúmeras contribuições para o(a)s licenciando(a)s, dentre elas o aprofundamento dos conhecimentos e reflexões acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. Possibilitou, ainda, o enfrentamento de desafios que envolvem as práticas de alfabetização em sala de aula, dentre os quais o planejamento, turmas numerosas e a precariedade dos recursos didáticos. Além disso, favoreceu que o(a)s estudantes pudessem vivenciar o contato com a integração teoria e prática e, igualmente, que se identificassem com a área, fazendo surgir desejo de atuação profissional no ensino de alfabetização. Portanto, estes resultados, ao destacar a importância do PIBID, indicam a necessidade de que ele seja uma política de formação docente permanente e mais abrangente, ampliando seu alcance para o maior número possível de estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de professores. PIBID. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The current Pedagogical Project Course (PPC) of the Pedagogy program at the Federal University of Paraíba, Campus I, does not include disciplines that delve into the concepts of literacy and literacy practices. This absence may compromise the training of future teachers, especially those who will work in literacy classrooms. Thus, these students find themselves needing to supplement this lack of discussion through research and extension projects, as well as through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID. Based on these considerations, this study aims to analyze the contributions of PIBID to the training of literacy teachers from the perspective of Pedagogy undergraduate students. The specific objectives are: to identify how PIBID scholarship holders conceptualize literacy and literacy practices; to understand the literacy practices experienced by the scholarship holders in schools; and to characterize the students' perception of PIBID's contribution to their training as future literacy teachers. The theoretical framework is based on authors such as Mortatti (2008), Soares (2004; 2020), Ferreiro and Teberosky (1999), and Kleiman (2005). The methodology used consisted of a qualitative approach, through exploratory research, with interviews conducted with six students who participated in PIBID. The results showed that, according to the participants, the Program brings numerous contributions to the undergraduate students, among them the deepening of knowledge and reflections on the concepts of literacy and literacy practices. It also enabled them to face challenges involving literacy practices in the classroom, including planning, large classes, and the scarcity of teaching resources. Furthermore, it allowed the students to experience the integration of theory and practice and to identify with the area, sparking a desire to work professionally in literacy teaching. Therefore, these results, by highlighting the importance of PIBID, indicate the need for it to be a permanent and more comprehensive teacher training policy, expanding its reach to as many students as possible.

Keywords: Literacy and Literacy Practices. Teacher Training. PIBID. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos científicos selecionados.....	38
Quadro 2 - Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados.....	43
Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

EF - Ensino Fundamental

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO INICIAL DO(A)S PROFESSORE(A)S: ASPECTOS TEÓRICOS.....	17
2.1 Alfabetização e letramento.....	17
2.2 Relacionando alfabetização e letramento.....	25
2.3 Formação inicial de professores e o PIBID.....	28
2.4 O PIBID no curso de Pedagogia da UFPB.....	34
2.5 PIBID, formação docente e práticas de alfabetização.....	36
3 METODOLOGIA.....	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa.....	54
4.2 Iniciando a análise dos dados: concepções de alfabetização e letramento do(a)s pibidiano(a)s.....	55
4.3 Práticas de alfabetização vivenciadas pelo(a)s pibidiano(a)s na escola: aprendizagens e desafios.....	58
4.4 Percepção do(a)s pibidiano(a)s sobre a contribuição do PIBID para a formação como professore(a)s alfabetizador(a)s.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
6 REFERÊNCIAS.....	72
7 APÊNDICES.....	77
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	78
Apêndice B – Roteiro da entrevista.....	79

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho origina-se do interesse em compreender como a formação do professor alfabetizador é contemplada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Constata-se, que, no currículo do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em seu *campus* I, disciplinas que trabalham os conceitos de alfabetização e letramento são escassas, e que diante disso, os estudantes encontram a necessidade de aprofundar sobre esse tema através de experiências de pesquisa e extensão, e também através do PIBID.

O referido Programa, entre os seus objetivos, busca contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, trazendo oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes (Capes, 2024, p. 33). Diante disso, a presente pesquisa investigará como os estudantes que participaram deste Programa analisam suas aprendizagens e desafios no campo da alfabetização e letramento.

Partimos do pressuposto que refletir sobre alfabetização é de suma relevância, principalmente no contexto atual em que vivenciamos. Os índices do IDEB sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental (etapa que inclui a alfabetização) apontam que o Brasil alcançou uma média de 6,0 em âmbito nacional (Inep, 2024), superando a meta prevista. Apesar disso, dados atualizados sobre especificamente a etapa do Ciclo de alfabetização não foram divulgados, o que corrobora para a necessidade de um olhar mais atento por parte das políticas públicas. Outro elemento a ser considerado é a existência de uma grande desigualdade regional no que se refere às crianças que são alfabetizadas na idade adequada. Essa desigualdade clara aponta para a necessidade de políticas públicas direcionadas, especialmente, para a formação do professor alfabetizador.

Devemos compreender que, na área da Educação, a prática pedagógica vem como fruto dessa importância colocada sobre o ato alfabetizador. Neste sentido, diante da importância de se estudar sobre como está sendo realizada a formação do professor alfabetizador é que surge o interesse em compreender como as aprendizagens, no PIBID, sobre a alfabetização e o letramento são percebidas por licenciandos em

Pedagogia. É relevante entender como a formação inicial de professores vem trabalhando em suas discussões sobre o processo de alfabetização e como os futuros professores visualizam o processo de alfabetização na prática vivenciada no Programa de Iniciação à Docência.

Outro fator que contribuiu para o interesse pelo tema da formação do professor alfabetizador foram experiências pessoais vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia. Deste modo, o primeiro contato com o tema da alfabetização e letramento surgiu durante a disciplina de Organização e Prática do Ensino Fundamental, na qual, embora sua ementa não se volte exclusivamente para a alfabetização, foram proporcionadas reflexões sobre os conceitos, bem como a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita como uma das atividades avaliativas.

Através dos estudos realizados, foi uma chance rica e cheia de aprendizados, uma vez que oportunizou a proximidade com a realidade de uma sala do Ciclo de Alfabetização pela primeira vez. No Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental tive outra oportunidade de planejar e vivenciar atividades em uma sala de aula do ciclo de Alfabetização. Apesar de ricas, estas situações não dão conta de promover uma formação mais ampla e exigente para a atuação neste ciclo de aprendizagem.

Posteriormente, já em um período avançado do curso, fui um dos contemplados para participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que atuei por 18 meses. Nesse programa, foram vivenciadas experiências que modificaram de grande forma a percepção sobre a educação, uma vez que, diferentemente dos estágios, o contato em sala de aula se deu desde o início do projeto, possibilitando uma maior identificação com as crianças e também com as professoras em sala de aula, bem como com a realização das oficinas de forma mensal.

Nesta oportunidade, as reflexões sobre alfabetização e letramento se acentuaram, e os aprendizados assim aumentaram. Não apenas existe uma alfabetização restrita a ler e escrever de forma mecânica, mas o letramento, que deve ser o uso social das práticas de ler e escrever. Outro conhecimento adquirido foi o da existência da alfabetização matemática, científica e cartográfica, por exemplo. Portanto, a participação no PIBID possibilitou minha identificação com o tema, resultando na pesquisa aqui desenvolvida.

Em relação à relevância que, academicamente, esse trabalho possui, deve-se à sua intenção de contribuir para ampliar o debate acerca dos campos da alfabetização e do letramento, bem como, também, sobre a formação inicial de professores. Compreendemos que são temas amplamente debatidos na literatura educacional. No entanto, a discussão acerca da formação para atuar no Ciclo de Alfabetização, a partir das experiências e influências do PIBID, não é muito comum. Neste sentido, esta perspectiva de estudo pode contribuir para o campo, uma vez que irá focar as percepções, análise das experiências e os desafios vivenciados pelos participantes do Programa, no tocante à alfabetização e letramento.

Pensando na relevância social, este estudo está vinculado ao debate sobre a qualidade da educação oferecida nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que chamamos de Ciclo de Alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano. Desta forma, defendemos que uma formação adequada dos professores influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os alunos tenham acesso a práticas pedagógicas mais eficazes, principalmente em relação aos processos de alfabetização e letramento. Sendo assim, esse estudo tem, entre suas finalidades, reforçar a importância do fortalecimento e ampliação de políticas públicas voltadas para a formação e valorização do professor alfabetizador.

A partir da minha experiência com o PIBID, constatei que ele aproxima a teoria da prática, proporcionando aos acadêmicos a vivência direta da sala de aula, estimulando a adoção de metodologias inovadoras e a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Esse olhar proporcionado como pibidiano traz a consciência de que, como futuro professor alfabetizador, é necessário uma compreensão da educação em uma perspectiva a ter um entendimento mais humano para a aprendizagem das crianças que estão sendo alfabetizadas/letradas.

Diante do entendimento de como este trabalho é relevante nos campos social, pessoal, acadêmico e pedagógico, surgiu o problema da pesquisa: “Quais as contribuições do PIBID para a formação do professor alfabetizador?”. Definida a problemática, o objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições do PIBID para a formação do professor alfabetizador, na visão de licenciandos de Pedagogia. Na sequência, foram definidos os objetivos específicos: Identificar como os pibidianos conceituam alfabetização e letramento; compreender as práticas de alfabetização

vivenciadas pelos pibidianos na escola; e caracterizar a percepção dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a sua formação como futuro professor alfabetizador.

O referencial teórico aqui colocado parte dos estudos de renomados autores do campo da alfabetização, como Ferreiro (1991; 1999), Freire (1996) e Soares (2003; 2020), que forneceram teorias relevantes sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. Também proporcionaram contribuições no que se referem as diferenças, interdependências e a importância do olhar voltado para a importância dos educadores de aliar os processos no processo de aprendizagem das crianças.

A metodologia utilizada consistiu na abordagem qualitativa, através de uma pesquisa exploratória, com a realização de entrevistas com seis estudantes que participaram do PIBID. Estes estudantes, deste modo, obrigatoriamente participaram do Programa no período compreendido entre novembro de 2022 e 2024, bem como deveriam ter participado em salas do 1º ao 3º ano, período compreendido como o Ciclo de Alfabetização. Os dados encontrados na pesquisa foram analisados a partir de Bardin (2016), considerando a categorização feita após a transcrição das entrevistas realizadas.

Este trabalho está estruturado em quatro seções: a primeira, que consiste nesta introdução; a segunda trata do referencial teórico que apresenta os conceitos de alfabetização e letramento e suas relações, além de discutir sobre a formação docente e o PIBID, bem como a análise de produções acadêmicas sobre as temáticas; a terceira aborda a metodologia utilizada na pesquisa; e a quarta seção traz os resultados e discussão, analisando o que foi alcançado durante a realização do trabalho. Além das considerações finais, nas quais são pontuados os achados da pesquisa e indica-se alguns questões em aberto para pesquisas futuras.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO INICIAL DO(A)S PROFESSORE(A)S: ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo será feita a discussão dos aspectos teóricos que contribuíram para a realização do trabalho. Inicialmente, discutiremos os conceitos de alfabetização e letramento, destacando suas especificidades e semelhanças. Posteriormente, iremos fazer uma correlação entre os dois termos e como eles se relacionam no processo educacional. Na sequência, refletiremos sobre a formação inicial de professores e como o PIBID se constituiu como uma relevante política de melhoria da educação básica. Em seguida, explicaremos como o PIBID teve suas atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia da UFPB. E, por fim, analisaremos práticas envolvendo alfabetização no âmbito do PIBID por meio de artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

2.1 Alfabetização e letramento

Esta pesquisa, em seus objetivos específicos, propõe que os (as) estudantes que participaram da entrevista façam uma análise da compreensão que possuem sobre alfabetização e letramento. Deste modo, os posicionamentos trazem consigo as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia, no espaço da Universidade e também os pontos de vista de cada um. Por conta disso, é relevante colocarmos que visões alicerçaram este trabalho sobre os termos alfabetização e letramento, bem como as relações estabelecidas entre eles.

Ao pensar sobre alfabetização, suas definições e os métodos que são trabalhados em nossas práticas pedagógicas, devemos refletir sobre como chegamos até as definições e pontos de vistas que moldam o processo alfabetizador levando em consideração o contexto vivenciado. Desta maneira, o contexto em que estamos inseridos determina diretamente em quais vertentes a alfabetização é considerada na área da Educação. Assim, inicialmente, refletiremos sobre a história dos métodos de alfabetização, embasando, assim, as nossas concepções mais recentes trazidas por novas estudosas da área.

Conforme aponta Mortatti (2006), as práticas de alfabetização utilizadas no Brasil foram determinadas pelo contexto histórico no qual aqueles métodos foram trabalhados. Deste modo, são colocados quatro momentos da história da alfabetização

no Brasil. No primeiro momento, Mortatti aponta para a metodização do ensino da leitura, com o uso de cartilhas e da caligrafia, por exemplo. Nesse período, que se estende até o início da década de 1890, predominavam-se os “métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (Mortatti, 2006, p. 5).

No segundo momento apontado por Mortatti (2006), ocorre a “institucionalização do método analítico” (Mortatti, 2006, p. 6), cuja implementação se dá nas primeiras décadas do período republicano do país. Deste modo, Mortatti aponta que para realizar o ensino da leitura, o início deveria ser pelo todo e não mais da parte, se contrapondo, assim, aos métodos sintéticos. Em meados da década de 1920, começam as disputas entre os defensores de cada um dos métodos (sintéticos e analíticos), o que acarretou no terceiro momento da história da alfabetização.

Esse terceiro momento colocado por Mortatti (2006) foi denominado de “Alfabetização sob medida” (Mortatti, 2006, p. 8), no período compreendido entre as décadas de 1920 e 1970. Nesse período, ganhou força a conciliação entre os métodos e suas combinações, os métodos mistos ou ecléticos. Assim, a alfabetização sob medida “resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a quem *se ensina*” (Mortatti, 2006, p. 10). Portanto, um momento em que a alfabetização não se restringe a apenas um método em si, mas à combinação entre os diferentes processos para a alfabetização, na qual as práticas pedagógicas encontram-se subordinadas à ordem psicológica das crianças.

O quarto e último momento citado por Mortatti (2006) aponta para o construtivismo e a desmetodização, resultado dos questionamentos acerca das teorias e práticas tradicionais. Esses questionamentos se iniciaram a partir da década de 1980, quando “introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores” (Mortatti, 2006, p. 10). Assim, a desmetodização passou a ser o foco central dos estudos realizados, que serão discutidos na sequência, a partir da BNCC (Brasil, 2018) e as autoras que se dedicaram aos estudos a partir deste novo momento da história da alfabetização no Brasil.

Compreendemos, a partir das décadas mais recentes, no caso do Brasil, que passou a existir a constatação do fato da criança desde o nascimento vivenciar um cotidiano cercado de contextos de letramento. No entanto, é ao adentrar os anos iniciais do Ensino Fundamental que ela começa a conhecer o ambiente alfabetizador escolar. Enquanto na Educação Infantil esse contato com o mundo letrado se dá de maneira indireta, é a partir do primeiro ano do EF que as crianças começam a ter a alfabetização como o ponto chave de sua formação. A BNCC direciona para esse caminho, ao apontar que

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (Brasil, 2018, p. 89)

Analisando o que aponta a BNCC (Brasil, 2018), é a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos 1º e 2º anos, que as crianças devem ser efetivamente alfabetizadas. Diante deste fato, a alfabetização está inserida como eixo central da ação pedagógica em sala de aula. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) se correlaciona com o que aponta os estudos realizados nas últimas décadas.

Observamos, assim, que a alfabetização, entre suas diferentes definições ao longo do tempo e considerando as diferentes percepções, é definida como “o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita”, conforme aponta Soares (2020, p. 27). Essa definição, aqui citada, aponta diretamente para uma mecanização do processo do conhecimento da criança acerca das etapas de ler e escrever em seu cotidiano. No entanto, esse olhar ao longo do tempo foi sendo modificado, a partir das contribuições colocadas por outros pesquisadores da área, o que levanta a necessidade de aprofundar tais posicionamentos.

Deste modo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23), em suas contribuições para a educação, apontam para o fato de a alfabetização ser a capacidade de compreender e produzir textos escritos, sendo um processo gradual em que o sujeito constrói o conhecimento sobre o sistema de escrita a partir de suas interações com o ambiente.

Nessa perspectiva, o foco está na aprendizagem das normas e convenções do sistema alfabético, como a associação entre letras e sons, e a decodificação de palavras.

Um dos elementos a serem considerados na prática pedagógica em relação à alfabetização, é que ela é reflexo da visão que os professores possuem acerca do que seja alfabetizar. É importante, assim, refletir que a alfabetização

[...] é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utiliza-los para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (Soares, 2004. p. 91)

Isto significa que a alfabetização, em seus conceitos tradicionais, vincula-se ao domínio de um código. Por outro lado, temos o letramento, que deve ser o meio no qual as crianças não apenas dominam o código, mas trazem, conforme será discutido posteriormente, utilizar a leitura e a escrita em suas práticas do cotidiano.

A visão tradicional de pensar a alfabetização é criticada por Ferreiro (1991, p. 9), ao esclarecer que:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Diante disso, fica clara a crítica da autora em razão da ausência de um direcionamento acerca dos dois polos existentes – quem ensina e quem aprende –, mas sem valorizar a natureza do objetivo de conhecimento que permeia esse processo de aprendizagem, isto é, o sistema de escrita. Portanto, é mais uma reflexão que deve ser considerada no cotidiano escolar.

É pertinente considerarmos as definições sobre a alfabetização, pois ela é um processo diretamente influenciado pelas diversas visões que os professores possuem acerca de como alfabetizar. Neste sentido, cada um defende a sua perspectiva, a partir primeiramente da formação acadêmica e, também considerando as suas experiências em sala de aula. Um fator que influencia nesse processo e que determinam os métodos e

práticas pedagógicas vistas nas instituições de ensino é o tempo vivenciado, colaborando para os pontos de vista de cada um dos educadores. Deste modo, Frade (2005, p. 11) reforça esse posicionamento ao apontar que:

Outro ponto importante é que as teorias não chegam da mesma forma para todos os professores. A sua divulgação, algumas vezes, ocorre num campo de lutas e conflitos. Temos o desenvolvimento científico da área, mas também um outro campo de produção de conhecimento: o da experiência acumulada de vários professores sobre como desenvolver a didática da alfabetização.

Essa questão deixa clara a importância de se considerar que as metodologias, os recursos pedagógicos utilizados e os demais elementos que norteiam a prática pedagógica não chegam a todos os professores da mesma forma. Neste sentido, a didática da alfabetização é diretamente influenciada por essas condições, que devem ser consideradas no cotidiano da sala de aula e do processo alfabetizador. Diante deste contexto, é necessário o reconhecimento de que a alfabetização não é um processo neutro, nem meramente técnico. Logo, devemos ter o entendimento que é uma prática social que está cercada de intencionalidade, cultura e relações de poder, que determinam como a prática alfabetizadora está sendo realizada.

Ao pensarmos sobre alfabetização, é natural direcionar o nosso foco para os métodos e desconsideramos muitas vezes as especificidades de cada criança. Nesse contexto, torna-se relevante a compreensão de que a

[...] alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. O método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante lembrar que a criança não é só mais uma peça feita por uma empresa que possui um molde e produz todas as peças iguaizinhas. (Martins; Spechela, 2012, p. 6).

Refletindo sobre o posicionamento dos autores, ao alfabetizar as crianças, é de grande importância que os professores assumam um olhar reflexivo e compreensivo sobre o processo alfabetizador. Deste modo, a metodologia efetivada pelo professor em uma turma pode render bons frutos em determinado contexto, mas em outro contexto pode acabar não dando os mesmos resultados. Neste sentido, cabe ao professor ajustar sua prática a partir da realidade vivenciada em cada sala de aula.

Outro aspecto relevante é o papel da escola na consolidação de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nem todos

os alunos chegam à escola com as mesmas vivências em relação à linguagem escrita, o que exige do educador sensibilidade para planejar intervenções que respeitem essas diferenças. Vygotsky (2001) contribui de forma significativa ao afirmar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças se apropriam das formas de comportamento e do conhecimento existentes na cultura” (Vygotsky, 2001, p. 117). Isto posto, essa constatação evidencia que a mediação pedagógica tem papel central na construção do conhecimento, e que o ensino da leitura e da escrita deve ser intencional, contextualizado e culturalmente significativo.

Entendendo que a alfabetização representa um dos pilares fundamentais da prática pedagógica, percebemos que se trata de um processo essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para sua inserção crítica na sociedade. Diante deste fato, no contexto educacional, ela vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a compreensão, a produção de sentidos e a capacidade de interagir com diferentes linguagens. Portanto, devemos entender a “alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1985, p. 14).

Nessa perspectiva, Freire defende o fato de alfabetizar ser um ato político, que possibilita ao sujeito o reconhecimento de si e do mundo, promovendo sua emancipação. Assim, a prática pedagógica voltada à alfabetização deve considerar as múltiplas dimensões do sujeito, suas vivências, suas formas de se relacionar com o saber e os contextos sociais em que está inserido.

Inserindo-se nessa discussão, é que devemos considerar as propostas defendidas por Ferreiro e Teberosky (1999) a partir do momento da proposta que a alfabetização deve ser vista como uma construção ativa por parte do educando. Essa construção, porém, só poderá ser possível de forma gradual, visto que a partir das experiências envolvendo a leitura e a escrita, as crianças vão dominando tanto o código como a utilização dele no seu cotidiano. Em vista disso, assim como afirmam as autoras, “a criança constrói seu conhecimento sobre a linguagem escrita de maneira progressiva, elaborando hipóteses e testando-as a partir da interação com textos e com o meio letrado” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 19).

O fato citado anteriormente é relevante, uma vez que a criança, portanto, vai “descobrir as propriedades dos sistemas símbolos através de um prolongado processo construtivo” (Ferreiro, 2001, p.43). Essa visão rompe com a concepção tradicional, que tratava o aluno como um receptor passivo, e exige uma prática pedagógica que valorize o conhecimento prévio, o erro como parte do processo de aprendizagem e a intencionalidade das intervenções docentes. Logo, alfabetizar é também provocar a curiosidade, instigar a reflexão e criar situações significativas para que o aluno compreenda a função social da escrita. Diante disso, partiremos para a discussão do termo letramento, que aponta para esse caminho das experiências do cotidiano para o processo alfabetizador.

O letramento, como um termo da área da educação, foi pensado mais recentemente, a partir da compreensão de que a alfabetização não deve se restringir à uma técnica. Diante das mudanças trazidas por uma concepção que fosse além de uma busca pela compreensão de um código, é que se encaminha para o novo termo voltado para esse olhar da utilização da escrita e da leitura nas práticas sociais. Trazendo, assim, a origem do termo, devemos entender que:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (Soares, 2009, p. 29)

Esse contexto colocado por Soares deve ser considerado, uma vez que o termo letramento, no Brasil, é recente. Conforme aponta a autora, apenas em 1986, ele é utilizado pela primeira vez, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (Soares, 2009, p. 33) e também aparece em 1995, no título da obra “Os significados do letramento”, organizada por Ângela Kleiman (Oliveira, 2017, p. 8). Desta forma, a discussão proposta sobre uma nova maneira de pensar o processo alfabetizador, buscando inserir o letramento na prática alfabetizadora, se deu nas últimas décadas, mostrando a mudança de posicionamentos ao longo do tempo.

Neste sentido, é fundamental compreender que o processo de alfabetização está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e ao letramento. De acordo com Kleiman (2005, p. 17), “letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita que envolvem não apenas o domínio do código, mas também a capacidade de

utilizar a linguagem escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais”. Essa distinção é essencial para que os educadores compreendam que alfabetizar e letrar são processos complementares e que, juntos, contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida social, política e cultural.

Inserindo-se nesse contexto, para Freire (1996), “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 38). Inspirando-se nas ideias propostas pelo autor, devemos ter o entendimento que ensinar a ler e a escrever é muito mais do que ensinar a decodificar sinais gráficos; é ensinar o aluno a ler o mundo, a interpretá-lo e a agir sobre ele. Portanto, essa concepção amplia a noção tradicional de alfabetização, destacando seu papel formativo e político. Devemos, assim, compreender que o processo alfabetizador exige também considerar o sujeito em sua totalidade, seus saberes, valores e experiências de vida, bem como o contexto social em que está inserido.

Conectando-se a essa discussão, Soares (2004) contribui de forma significativa ao ampliar, em suas discussões, o conceito de alfabetização, integrando-o ao de letramento. Neste sentido, a autora afirma que, “a alfabetização é o domínio do sistema de escrita alfabética, enquanto letramento é a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2004, p. 36). Deste modo, a prática alfabetizadora não deve se restringir ao ensino do código escrito, mas promover o uso social da linguagem em situações reais de comunicação. Este ponto de vista implica em uma prática que propõe atividades contextualizadas, que façam sentido para o educando, estimulando-o a participar de forma ativa na cultura letrada.

Um outro elemento do conceito de letramento, conforme proposto por Soares (2003), é que ele amplia a compreensão da escrita para além da simples decodificação e codificação de palavras, envolvendo a utilização da leitura e da escrita em diversos contextos sociais e culturais. Assim, nos coloca a autora que refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira funcional, crítica e reflexiva, reconhecendo sua importância para a participação ativa e autônoma na sociedade.

Em suas práticas no cotidiano em sala de aula, por muito tempo os professores defenderam que bastava apenas ensinar as crianças a ler e escrever, ou seja, realizar o processo de alfabetização. No entanto, com o passar do tempo, ficou clara a necessidade de aprofundar essa visão, compreendendo que é necessário que as crianças aprendam,

desde cedo, a fazer o uso social da leitura e escrita. Neste sentido, surge o termo letramento e a partir disso entendemos que ele

é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, 1998, p. 107)

Direcionando nossos olhares para a posição defendida por Soares, o letramento é constatado a partir do momento em que o educando consegue compreender que, por exemplo, aquele gênero textual utilizado pode ter um uso social no seu cotidiano. Ao trabalhar um determinado gênero textual, em sala de aula, como um conto, por exemplo, o professor deve envolver o aluno de modo a encontrar um sentido na leitura realizada, uma vez que ele se verá estimulado a reconhecer a importância do que está sendo estudado.

2.2 Relacionando alfabetização e letramento

Partimos do entendimento de que, ao falarmos sobre alfabetização e letramento, os dois termos estão interligados, uma vez que na prática alfabetizadora não podemos separar um do outro. Portanto, devemos ter uma reflexão cuidadosa sobre as diferenças e interdependências, conforme nos alerta Soares (2020, p. 27). Os professores, assim, devem ter em sua formação inicial a oportunidade de refletirem sobre os termos e seus conceitos e como devem ser trabalhados em sala de aula.

A partir dos estudos citados, observamos que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, mas que, na prática pedagógica, devem ter suas especificidades levadas em consideração. O professor alfabetizador, em sua atuação, não pode ter em mente que deve apenas ensinar as letras (vogais e consoantes) sem uma finalidade clara. Essa finalidade clara, de não apenas ensinar um código de escrita e sim considerar o uso cotidiano da leitura e escrita, deve, assim, ser inserida desde o primeiro momento pelo professor ao alfabetizar seus alunos.

Essa finalidade clara da alfabetização nos traz a constatação de que não podemos desvincular a alfabetização do letramento, no qual os alunos poderão utilizar a leitura e escrita na sua rotina diária, motivando-os a se interessar pela compreensão da importância de, por exemplo, ler uma receita para saber quais os ingredientes e o modo

de preparo daquela receita. Ou, citando outro exemplo, como escrever uma carta para uma pessoa que está morando em outro estado e/ou país, para contar uma novidade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um dos desafios vivenciados em sala de aula é tornar os alunos não apenas alfabetizados, mas letrados (Araújo; Glotz, 2009, p. 8). Não se trata, portanto, de apenas ensinar uma técnica, a da escrita e/ou da leitura, mas sim torná-los conscientes socialmente do uso da leitura e da escrita durante o seu cotidiano.

Analisando o que aponta Soares (2004), compreendemos que alfabetização e letramento não são termos homogêneos, e que as diferenças entre eles devem ser compreendidas. Desta forma, a autora afirma que

é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (Soares, 2004, p.199)

Dessa forma, enquanto a alfabetização considera as relações estabelecidas entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico (Soares, 2003, p. 14), o letramento amplia essa habilidade para a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira significativa e contextualizada, seja na vida cotidiana, nas interações sociais ou na participação crítica e reflexiva nas práticas culturais e políticas (Kleiman, 2005, p. 18). Consideramos, a partir dessas características, que ambos os processos são fundamentais e também interdependentes, uma vez que fica claro o papel essencial para a formação dos indivíduos. Assim, a partir deste olhar, não serão apenas capazes de ler e escrever, mas também de interpretar e transformar o mundo ao seu redor a partir das habilidades construídas por meio da correlação da alfabetização e do letramento.

Ao refletir sobre a prática pedagógica, observa-se que os professores, ao atuar em sala de aula, necessitam ter uma formação que proporcione a compreensão dos conceitos, metodologias e processos a serem considerados para o trabalho docente. Tal fato fica ainda mais claro quando notamos o papel do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no Ciclo de Alfabetização. Esse papel, na conjuntura atual, deve ser o de focar na correlação entre a alfabetização e o letramento,

uma vez que “alfabetizar” (Soares, 2020, p. 12) é o caminho mais adequado para a compreensão de como ensinar e garantir a aprendizagem para os alunos que estão na etapa do Ciclo de Alfabetização.

É nesse sentido, no qual alfabetizar e letrar andam juntos. Apesar das diferenças, Soares (2006, p. 47) nos aponta que são como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Soares, 2006, p. 47). Para que isso ocorra, é necessário que os professores considerem a implantação de metodologias e recursos que contribuam para que os alunos sejam “alfabetizados”, conforme proposto por Soares.

Fica claro, assim, que as diferentes posições e os múltiplos sentidos encontrados na educação são reflexos da época em que estamos vivenciando, ou seja, o contexto presentes na nossa sociedade. Logo, os métodos implementados são constituídos a partir de uma prática construída diante da formação que vivenciamos. Sobre esse sentido, é relevante considerarmos que quem

[...] se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (Carvalho, 2008, p. 17 *apud* Martins e Spechela, 2012, p. 7)

Deste modo, Carvalho (2008, p. 17) *apud* Martins e Spechela (2012, p. 7) contribui para o entendimento de que para uma prática pedagógica que seja construtivista, ou não, é importante a compreensão sobre quais são os princípios apontados para essa metodologia implementada em sala de aula. É importante também a compreensão de que não existe uma fórmula pronta para se alfabetizar, ou seja, é a partir do contato com a turma e o dia a dia da sala de aula que essa prática vai sendo aperfeiçoada e o professor identifica a melhor forma para contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos.

Relacionando-se com essa constatação, é determinante que o pedagogo busque assegurar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita em sua prática pedagógica. Sendo assim, o professor deve:

[...] garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos escolares, sendo o responsável neste processo de transmissão do saber sistematizado (na escola) para as classes populares, possibilitando que essas forças emergentes se insiram num processo mais largo na construção de uma nova sociedade efetivamente democrática, mais humanizada e atendendo os interesses das camadas populares. (Possamai, 2014, p. 91).

Diante do exposto, fica clara a necessidade do educador se inserir em um espaço de reflexão diante de suas práticas pedagógicas. A autoavaliação de sua prática deve ser um objeto constante de foco considerando como os alunos estão recebendo aqueles conteúdos que são passados em sala. Assim, analisar como estão lendo, escrevendo e verificar os níveis de aprendizagem de cada um se faz essencial nesse processo de ensino/aprendizagem.

2.3 A formação inicial de professores e o PIBID

Neste tópico, será feita a contextualização sobre a formação inicial de professores, correlacionando com o PIBID, bem como destacando sua criação como uma política de melhoria da educação básica. Outro aspecto destacado é sobre os objetivos estabelecidos para o programa e como eles foram se modificando ao longo do tempo.

Historicamente, a educação brasileira é marcada por diversos desafios que a tornam um processo complexo e desafiador em nossa sociedade. Os cursos de licenciatura em Pedagogia, responsáveis por formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passam por desafios ainda maiores. Nesse sentido, a prática pedagógica é um dos principais pontos a serem considerados na formação inicial de professores. Entendemos, assim, que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (Ferreiro, 2000, p.31 *apud* Castilho, 2016).

Deste modo, a partir do pensamento de Ferreiro (2000) colocado por Castilho (2016), compreendemos que a prática pedagógica necessariamente é um reflexo das vivências trazidas pelos educadores a partir da formação inicial vivenciada ao longo dos anos. Essa constatação, portanto, deve ser considerada ao analisar como os professores estão atuando em sala de aula, uma vez que os métodos, os recursos e a forma de avaliar

os alunos, bem como a relação professor-aluno, demonstra essa maneira de pensar do profissional que está diretamente envolvido no cotidiano escolar.

Colocado esse contexto, entendemos que a formação inicial de professores é um processo complexo e essencial para garantir a boa qualidade do ensino na educação básica. Deste modo, refletir sobre a inserção dos professores no cotidiano da escola é uma temática que ganha cada vez mais espaço atualmente na sociedade brasileira. Libâneo (2013) aponta para a necessidade de se compreender um ensino no qual o professor ministra os conteúdos, mas que devem ser combinados “com a assimilação ativa pelos alunos” (Libâneo, 2013, p. 45). É relevante, assim, a compreensão de que, assim como os outros setores da sociedade, a educação também está em constante transformação, garantindo assim uma prática pedagógica que considere a coerência com o período vivenciado.

Neste contexto, a prática pedagógica é marcada pelos saberes que o professor traz ao longo de suas experiências vivenciadas ao longo da vida. Isto posto, Tardif (2014, p. 49) contribui para essa reflexão quando afirma que

[...] os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. (Tardif, 2014, p. 49)

Neste sentido, a importância das experiências fica clara, uma vez que aprimoram a nossa prática pedagógica e a formação da identidade docente. Partindo desta compreensão, entendemos que a correlação entre teoria e prática deve se fazer presente no cotidiano acadêmico, uma vez que assegura conhecimentos que vão além do que vivencia-se na universidade. Deste modo, a partir do contato prático com a realidade da escola, a formação acaba sendo ampliada e o futuro professor estará mais preparado para a atuação em sala de aula. Assim, a formação que considera a teoria e também a prática vivenciada é um outro elemento influenciador da nossa identidade enquanto professores, que é um elemento central na formação de professores, uma vez que influencia diretamente a prática e o engajamento com a profissão.

Nessa perspectiva, consideramos relevante discutir ao pensar na formação inicial de professores o papel que o estágio supervisionado exerce na constituição da prática

pedagógica e da identidade docente dos professores. Certos autores, como Pimenta e Lima (2011) *apud* Pereira, Nogueira e Cavalcante (2020), vêm criticando o caráter superficial que muitas vezes o estágio proporciona aos licenciandos em Pedagogia, uma vez que o contato em sala de aula não atende ao necessário para a contribuição efetiva do estágio na formação dos estudantes, não permitindo a estes “perceber a unidade entre teoria e prática” (Pereira; Nogueira; Cavalcante, 2020, p. 4). Portanto, é mais um desafio ser considerado na formação de professores.

Nesta discussão, por sua vez, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se diferencia do Estágio, uma vez que avança na busca por contribuir para a formação dos professores. Devemos considerar, desta forma, que o PIBID, como uma política pública de educação, deve contribuir para a formação de professores. Portanto, em sua criação o referido programa possuía objetivos distintos do que acabaram sendo colocados em prática em suas edições posteriores, bem como os cursos que foram atendidos pela política pública. Dessa forma, se torna de grande importância apontar alguns dos motivos que favoreceram a implementação do PIBID e consequentemente, sua manutenção ao longo do tempo.

Em relação às políticas públicas voltadas à educação, especificamente, o Brasil nem sempre priorizou a educação e, consequentemente, a formação de professores. Inserindo-se nesse contexto, Martins (2020, p. 26) destaca que a pressão de órgãos internacionais motivou um olhar mais atento a como estava sendo a formação docente no contexto brasileiro. Neste sentido, foi a partir de 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo foi colocado como “melhorar a qualidade da educação no país, priorizando a educação básica.” (Martins, 2020, p. 40). Posto isso, um documento de grande relevância para a educação brasileira e que ditou os rumos a serem seguidos nos anos seguintes.

Um destes rumos que foram pensados foi o de encontrar meios para a melhoria da formação dos professores para a educação brasileira. Com isso, consequentemente, o PIBID foi criado, inicialmente por meio da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007) e regulamentado somente com a publicação do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010). É relevante, assim, entendermos que o PIBID foi criado inicialmente vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e posteriormente, foi direcionado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

atendendo cursos de licenciatura que enfrentavam maior evasão, e neste sentido, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (Brasil, 2007, p. 39)

Diante dos objetivos colocados já na sua primeira portaria, em 2007, fica claro o principal motivo da implementação do PIBID, o de incentivar a formação de professores da educação básica e principalmente, nesse primeiro momento, para o ensino médio, uma vez que os cursos atendidos priorizavam a melhoria justamente da formação dos professores dos cursos de física, química, matemática e biologia (Brasil, 2007, p. 39). Os demais cursos, nesta primeira legislação, eram tratados de forma complementar, sendo citada a licenciatura em letras – Língua Portuguesa – e a licenciatura em educação musical e artística. O curso de Pedagogia, assim, não era nominalmente citado, constando como “demais licenciaturas” (Brasil, 2007, p. 39) no documento em pauta. No decorrer dos anos, os documentos foram estabelecendo o curso de Pedagogia como uma das licenciaturas atendidas pelo Programa.

Ao longo de seu percurso como uma relevante política pública para a formação inicial de professores, o PIBID passou por muitas regulamentações e reformulações em razão de um conjunto de fatores, que passam pela necessidade natural de mudanças até motivações políticas a partir do pensamento predominante naquele momento na esfera governamental. Entre 2014 e 2022, Vieira e Mello (2023) relatam que o programa passou por um grande período de instabilidade, resultando em críticas de estudantes em razão do corte do orçamento e até perdas de cotas de bolsas pelas instituições de ensino. Deste modo, um desses momentos foi relatado pelas autoras, destacando que

No Edital nº 2/2020, houve um retrocesso significativo na estrutura do Programa, como: a diminuição de cotas das bolsas, que eram de 45.000 passando para 30.096 cotas; a redução do orçamento do Programa e a observância dos subprojetos do PIBID para atender as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização. (Vieira e Mello, 2023, p. 14)

A partir de 2023, com mais uma mudança política, o programa ganhou novamente a importância que tinha anteriormente, primeiramente com o aumento das bolsas para todos os envolvidos. Em 2024, com a publicação da Portaria CAPES nº 90, de 25 de março do mesmo ano, o PIBID ganhou uma nova regulamentação e ainda no mesmo ano o novo edital, nº 10/2024, foi publicado trazendo 80.040 novas bolsas para iniciação à docência (Capes, 2024).

A regulamentação mais atual do PIBID, como citado anteriormente, é a Portaria publicada pela CAPES de nº 90, de 25 de março de 2024. Essa documentação reformulou mais uma vez os objetivos do programa, sendo os seguintes:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2024, p. 33)

Diante dos objetivos colocados, é possível compreender que o Programa busca inserir os licenciandos em ambientes escolares visando aproximá-los da realidade escolar, desde os primeiros períodos da formação, favorecendo uma vivência formativa rica em experiências metodológicas e pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Deste modo, essa aproximação com o cotidiano da escola permite que os futuros professores compreendam os desafios do ensino-aprendizagem, desenvolvam habilidades didáticas e construam práticas inovadoras e contextualizadas. Isto posto, observa-se o fato de que

O PIBID torna-se uma realidade concreta no campo da política educacional de formação de educadores, proporcionando aos futuros educadores uma associação indispensável entre teoria e prática, para a construção de sua identidade enquanto profissional da educação. (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017, p. 10)

Uma das novas perspectivas trazidas pelo PIBID, a partir de experiências anteriores, está diretamente vinculado ao processo alfabetizador das crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no período do 1º ao 3º ano, chamado de Ciclo de Alfabetização. Neste sentido, com o crescente aumento das políticas nacionais voltadas ao processo alfabetizador ao longo dos anos, o PIBID deixou de ter um olhar apenas centrado na melhoria da qualidade da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Deste modo, passou a ter como um de seus focos o de contribuir na formação de professores-alfabetizadores, diante da relevância que a alfabetização passou a ter. E, diante disso, contribuindo para que os professores em formação tenham acesso, desde o início da formação, ao ambiente da sala de aula e compreendendo como devem atuar em sala de aula.

Retomando a reflexão acerca dos estágios supervisionados e o PIBID, Jarlidino (2014) entra nessa discussão ao destacar um dos motivos para a crítica aos estágios supervisionados e os aspectos que o diferencia do PIBID, quando aponta que, entre outros motivos, os “professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa” (Jarlidino, 2014, p. 361). O programa ao qual o autor se refere é justamente o PIBID, uma vez que tanto este como os estágios acontecem de forma concomitante, ou seja, ao mesmo tempo, em uma mesma escola.

O PIBID, neste sentido, entra como um programa de fundamental importância para que o futuro professor da Educação Básica conheça as metodologias a serem implementadas em sua prática pedagógica. Neste sentido, concordamos com Freire (1996, p. 25) quando ele defende que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse olhar reforça uma mudança paradigmática na concepção de ensino e aprendizagem. Ao afirmar que ensinar não se resume à mera transmissão de conhecimento, Freire critica modelos tradicionais que colocam o professor como detentor absoluto do saber e o aluno como mero receptor passivo. Em contraponto, ele defende uma prática pedagógica baseada no diálogo e na construção ativa do conhecimento pelo educando, o que deve ser estimulado pelo educador em seu trabalho em sala de aula.

Essa concepção está diretamente ligada à ideia de autonomia do sujeito no processo educativo, reforçando a importância de metodologias que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa do aluno na construção do próprio saber. Assim, considerando esse olhar colocado, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 2003, p. 115).

Considerando o que nos aponta o autor, a prática pedagógica deve oportunizar aos alunos a possibilidade de colaborarem na construção do conhecimento, através da contribuição do professor. E, no trabalho com alfabetização, esse papel deve ser ainda mais reforçado, com o professor estando sempre ao lado do aluno, com o auxílio na aprendizagem das crianças acerca do conhecimento que deve ser construído em conjunto. Assim, o incentivo feito pelo professor deve ter uma intencionalidade de contribuir para que seja proporcionado aos alunos a efetiva aprendizagem.

2.4 O PIBID no curso de Pedagogia da UFPB

Neste tópico, pretende-se descrever como se deram as ações/atividades do PIBID, bem como as pessoas envolvidas, local e as aprendizagens do projeto, a partir da experiência vivenciada como bolsista do Programa.

A experiência vivenciada no PIBID foi uma das motivações que influenciaram na escolha da temática aqui objeto da pesquisa. A edição do Programa aqui colocada foi um dos projetos contemplados pelo Edital Capes nº 23/2022, que selecionou as instituições de ensino superior que tiveram as bolsas concedidas pelo órgão de fomento à educação superior. Neste sentido, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi uma das contempladas, assim como o curso de Pedagogia teve seu projeto aprovado pela Capes.

Com a aprovação do projeto pela Capes, a UFPB, através de um edital próprio, nº 08/2022, selecionou os estudantes para participarem como bolsistas e, até essa edição, como voluntários do Programa. Após esse momento de seleção, em novembro de 2022, foram iniciadas efetivamente as atividades do PIBID. É necessário aqui colocar que há dois espaços onde as ações são desenvolvidas: a instituição de ensino

superior e as escolas públicas que se dispõem a participar e contribuir para a formação dos futuros professores, conforme estabelecido pelos objetivos já citados anteriormente.

As ações desenvolvidas se deram por 18 meses consecutivos, correspondentes ao período estabelecido pelo edital nacional, entre novembro de 2022 e abril de 2024. Para melhor compreensão de como as atividades foram realizadas, bem como os participantes envolvidos, é relevante separar os espaços, conforme citados anteriormente: a UFPB e as escolas participantes, todas no município de João Pessoa, PB.

Na Instituição de Ensino Superior (IES), no caso a UFPB, foram desenvolvidas diversas atividades: reuniões com o coordenador, uma vez por semana; realização de leituras de textos, com áreas definidas antecipadamente a cada mês (por exemplo, em um mês se discutiu sobre Alfabetização, em outro Literatura e assim sucessivamente); produção de fichamentos a partir da leitura dos textos; produção de mapas conceituais também a partir da leitura dos textos; realização de discussões e reflexões a partir da leitura, fichamentos e produção dos mapas conceituais; visitas a espaços na universidade, como os laboratórios dos cursos de Geografia e Ciências, por exemplo.

Já nas escolas participantes, é relevante citar que cada um dos bolsistas/voluntários foram direcionados para uma das três escolas no qual o programa teve suas ações desenvolvidas. Durante todo o período de realização das atividades desenvolvidas, o participante do projeto ficou em uma das três escolas que foram estabelecidas nas primeiras reuniões realizadas na universidade. Durante o período de realização das atividades do Programa, foram realizadas as seguintes ações: observação da prática pedagógica e dos elementos constituintes da sala de aula e da relação entre professores e alunos, bem como metodologia, relação professor-aluno, avaliação, entre outras; oficinas pedagógicas, envolvendo áreas definidas antecipadamente e vinculadas às temáticas trabalhadas dentro de cada mês; participação em reuniões e planejamentos, quando possível; participação em sala de aula, em razão da autorização ou solicitação dos professores, e também nas festividades realizadas na escola, como Carnaval, São João e Natal, citando alguns exemplos.

Evidencia-se, a partir das ações desenvolvidas, que o projeto proporcionou diversas aprendizagens ao longo dos meses de participação dos licenciandos em Pedagogia. Neste sentido, vamos também destacar as aprendizagens obtidas através,

primeiramente, das ações na IES e posteriormente, nas escolas participantes do PIBID, para melhor compreensão do que o programa proporcionou na formação pedagógica dos futuros professores.

A partir das ações desenvolvidas na IES, foi possível realizar estudos de grande relevância para a compreensão teórica a ser considerada no cotidiano da sala de aula, e da instituição de ensino como um todo. Ademais, compreende-se que é necessário que esses entendimentos se fazem necessários, uma vez que foram temáticas de grande relevância, como a história da alfabetização, os métodos utilizados ao longo da história, e também a importância na formação humana do processo alfabetizador. Portanto, foi uma das aprendizagens alcançadas pelas reuniões e estudos dos textos realizados.

Dessa forma, é importante observar a relevância das reuniões realizadas semanalmente entre o coordenador do projeto e todos os bolsistas e voluntários que participaram do projeto. Através dessas reuniões, os estudos dos textos eram aprofundados, através de reflexões e experiências vivenciadas a cada semana. Essas experiências vivenciadas e trocadas nas reuniões proporcionaram um compartilhamento e troca de pensamentos e também de atividades, recursos e formas de se analisar as vivências na escola e na sala de aula.

No ambiente da instituição de ensino, é relevante citar que foi uma experiência enriquecedora, na qual foi possível conhecer mais a respeito do cotidiano de uma escola e da sala de aula, principalmente levando em consideração a carga horária do projeto. Diferentemente do estágio, que são realizadas poucas visitas e também uma quantidade pequena de regências, a vivência do contato semanal com os alunos e com a professora, bem como a realização de oficinas de forma mensal garantiram uma reflexão acerca da correlação existente entre a teoria e a prática. Dessa forma, ficou clara a relevância do tempo de vigência para a realização das atividades desenvolvidas, enfatizando a importância dessa duração para a formação da prática pedagógica.

2.5 PIBID, formação docente e práticas de alfabetização

Como uma área em constante evolução e que demanda reflexões a partir do contexto histórico, e com diversas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, a alfabetização possui um amplo acervo bibliográfico. No entanto, esse panorama se modifica a partir das pesquisas realizadas para a realização de um trabalho sobre como o

PIBID influencia na formação do professor alfabetizador. Neste sentido, esta seção traz uma análise a partir de artigos científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso publicados nas últimas décadas, no Brasil.

Deste modo, através dos artigos e TCCs, buscou compreender-se o que já havia sido publicado, e conseqüentemente discutido a respeito do PIBID, correlacionando o programa com a formação docente e o processo alfabetizador. Este levantamento bibliográfico, que considerou o período compreendido entre os anos de 2013 e 2024, foi realizado nas plataformas *Google Scholar* e *Scielo*, a partir das seguintes palavras chave: a) PIBID; b) PIBID e Alfabetização; e c) PIBID e formação docente.

Colocadas as palavras chave, foram selecionados os artigos e TCCs que, primeiramente, tivessem em seu título as palavras “PIBID”, “alfabetização” ou “formação inicial de professores”. Em segundo lugar, foram escolhidas produções acadêmicas que refletissem sobre contribuições ou experiências vivenciadas no PIBID que dialogassem com a temática da alfabetização. Desta forma, foram coletados, 10 artigos científicos que contemplassem os critérios acima, conforme o Quadro 1. Posteriormente, foram selecionados, considerando os mesmos critérios, 10 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), conforme o Quadro 2.

A partir desta explicação, seguimos para a discussão e análise dos artigos, em um primeiro momento. Na sequência, os TCCs serão analisados para verificar as aproximações e distanciamentos em relação às temáticas teóricas deste trabalho.

Quadro 1 - Artigos científicos selecionados.

Título do artigo	Autores	Objetivos	Resultados
A música no processo de alfabetização pela perspectiva da neurociência: contribuições do PIBID – Pedagogia (2022)	Débora Nogueira Vieira Petrina Rúbria Nogueira Avelar	Relatar as aprendizagens adquiridas pelos estudos realizados; Compartilhar as atividades produzidas no PIBID, que tiveram como foco a alfabetização pela utilização da música, processo que foi auxiliado pelas contribuições das neurociências.	O uso da música contribuiu para a formação crítica e criativa dos bolsistas do PIBID, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Estímulo através da música às áreas cerebrais ligadas à linguagem, memória e atenção, potencializando o processo de alfabetização dos alunos.
A alfabetização como atividade lúdico-didática no contexto do PIBID – Pedagogia da UEMG/Divinópolis (2022)	Ana Gabriela Silva Lessa Laura Silveira Santiago Shirley Aparecida Cruz de Azevedo Rafaela Moraes Paula Emmanuelle Christiman Moraes Arantes Jáberlamounier	Apresentar um relato de experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no desenvolvimento de um dos subprojetos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) da Unidade Acadêmica de Divinópolis.	Permitiu que os bolsistas vivenciassem a prática pedagógica, conciliando teoria e prática; Favoreceu a construção de estratégias lúdico-didáticas contextualizadas; Proporcionou avanços visíveis no aprendizado da leitura e escrita, colaborando para a aquisição do sistema alfabético.
PIBID e práticas inovadoras: o papel da Arte no processo de alfabetização em contextos de vulnerabilidade (2024)	Débora Cristina Rodrigues de Sousa Franciane de Azevedo Borges Nogueira Pedro Baptista Tachy Thaiza Roza do Couto Márcia Maria Ferreira dos Santos	Explorar como as práticas inovadoras, especialmente o uso da arte, podem contribuir para o processo de alfabetização de crianças que vivem em situações de vulnerabilidade	A aplicação de práticas pedagógicas que valorizam o contexto social e emocional dos alunos, como sugerem Magda Soares (2011) e Telma Weisz (2010), mostrou-se eficaz para alavancar o processo de alfabetização e promover o letramento crítico.
Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas (2013)	Rita Buzzi Rausch Matheus Jurgen Frantz	Compreender as contribuições do PIBID à formação inicial de professores nos dizeres dos licenciandos pibidianos da FURB.	Fortaleceu a compreensão crítica sobre o papel do professor e os desafios da docência. Estimulação da reflexão sobre metodologias e práticas pedagógicas,

			especialmente em alfabetização e letramento. Contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e identidade profissional dos bolsistas.
Práticas de alfabetização e letramento no PIBID/UFMG (2021)	Ana Clara Oliveira Carmo Camila Sant'Anna Vieira Christiana Queiroz dos Anjos Emanuelle Ferreira Izadora Matos de Souza Júlia Cristina Souza Trindade Natália Maria Avelino Yasmim Alves Rezende Daniela Freitas Brito Montuani Simone Regina Pinto Pereira	Apresentar o relato de algumas experiências do PIBID Pedagogia – Anos Iniciais/UFMG ocorridas nos anos de 2018 e 2019 em turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas (municipal estadual) de Belo Horizonte.	As crianças demonstraram progressos significativos na compreensão e uso do sistema de escrita alfabética, evidenciando o impacto positivo das práticas de alfabetização implementadas.
PIBID e formação docente: construindo possibilidades (2014)	Carmensita Matos Braga Passos	Apresentar a experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, promovido pela CAPES/DEB) UFC, suas características, contribuições para uma formação docente de qualidade e para o ensino na Escola Básica, assim como as dificuldades enfrentadas.	Valorizou os cursos de licenciatura e fortaleceu a identidade do futuro professor, por meio da produção de materiais didáticos, realização de ações artísticas e lúdicas, interdisciplinaridade e eventos formativos colaborativos.
A contribuição do PIBID na formação docente: relatos de experiências (2020)	Juliana Marques de Lima Pedro Rodolfo Fernandes da Silva	Abordar a contribuição da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente de estudantes do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas.	Estímulo de reflexões críticas sobre modelos pedagógicos tradicionais, contribuindo para novas diretrizes metodológicas e práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades contemporâneas da educação.
As vivências do PIBID e a formação da autonomia no processo de alfabetização: relato de experiência (2024)	Júlia Antunes da Costa	Analisar e relatar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, destacando as atividades relacionadas ao	Fortalecimento da autonomia dos alunos por meio de atividades de cultura escrita (baseadas

		desenvolvimento das práticas de cultura escrita em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.	na teoria histórico-cultural e nas técnicas de Freinet), promovendo participação ativa em práticas significativas de leitura e escrita
Nem isto, nem aquilo: o PIBID como experiência formativa na área de alfabetização (2023)	Laura Dominguez Ribeiro Mylene Cristina Santiago	Apresentar reflexões sobre a área da alfabetização, partindo de memórias sobre o processo de alfabetização da autora, em articulação com as atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID).	Viabilizou o desenvolvimento de sequências didáticas e atividades práticas em alfabetização, ilustrando a potencialidade do PIBID como experiência formativa, mesmo em contexto de pandemia
O PIBID no curso de Pedagogia: alfabetização, literacia e numeracia (2023)	Caroline Fátima de Oliveira Maria Eduarda Debastiani Rosane Fátima Vasques	Socializar as experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apresentando as atividades realizadas em sala de aula, as quais primaram por desenvolver competências e habilidades de leitura, escrita e numeracia.	Favoreceu a construção de competências em leitura, escrita e numeracia por meio da articulação entre teoria e prática pedagógica. Fortaleceu a relação entre universidade e escola, contribuindo para a formação docente em contextos reais de ensino.

Fonte: dados coletados pelo autor a partir da pesquisa dos trabalhos nas plataformas: *Google Scholar* e *Scielo*, 2025.

Vieira e Avelar (2022), em suas colocações, se aproximam do objeto de estudo aqui trabalhado, uma vez que refletem a respeito das experiências vivenciadas por bolsistas do PIBID matriculados no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Assim, o foco da análise está no processo de alfabetização, mais um elemento que o aproxima da nossa pesquisa, uma vez que refletem a partir do relato das atividades desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2022. É relevante apontar, ainda analisando o trabalho desenvolvido pelas autoras, que existe uma correlação entre a neurociência e o trabalho com a música do processo de alfabetização das crianças, mostrando mais uma vez a aproximação já colocada.

O segundo artigo analisado, Lessa *et al.* (2022) mais se aproxima do nosso objeto de estudo do que se distancia, uma vez que também traz um relato de experiência a partir do desenvolvimento das atividades do subprojeto Pedagogia, na UEMG, mesma

instituição do artigo anterior. Esse fato é interessante, uma vez que traz o olhar de outros estudantes envolvidos no PIBID no mesmo período - entre 2020 e 2022. Em contraponto às atividades do artigo anterior (neurociência e a música), os estudantes envolvidos neste artigo apontaram as atividades lúdico-didáticas “conforme a realidade cultural dos alunos” (Lessa, *et al.*, 2022, p. 986). Ou seja, as atividades buscaram considerar o contexto vivenciado pelos alunos, a partir das preferências encontradas a partir do convívio e da observação em sala de aula.

No terceiro trabalho, “PIBID e práticas inovadoras: o papel da Arte no processo de alfabetização em contextos de vulnerabilidade”, os autores discutem estratégias pedagógicas, conforme colocado no título consideradas criativas. Apesar do distanciamento no que se refere ao foco na disciplina de Artes, Sousa *et al.* (2024) se aproximam do nosso objeto de estudo através da integração que faz entre Arte e alfabetização, buscando contribuir, deste modo, para o desenvolvimento das habilidades de uma aluna, do 1º ano do Ensino Fundamental, com dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto que se aproxima é que o artigo busca oferecer “uma contribuição significativa para o aprimoramento das práticas educativas propostas pelo PIBID, servindo como base para futuros licenciandos que atuarão em contextos semelhantes.” (Sousa *et al.*, 2024, p. 1.211). A partir dessa constatação, através do relato da experiência com a aluna com dificuldades no processo de alfabetização, os autores trazem elementos que contribuem para que os licenciandos que estão iniciando a caminhada em ações relacionadas ao PIBID.

Raush e Frantz (2013), no quarto artigo analisado, colocam como palavras-chave: formação inicial dos professores; docência; e Educação Básica. Posto isso, percebemos que é um trabalho que traz contribuições do PIBID na visão dos licenciandos que atuaram em diferentes subprojetos: “Educação Física; Letras; Matemática; Música; Pedagogia; Química; e Sociologia.” (Rausch; Frantz, 2013, p. 624). Assim, se distancia do objeto aqui estudado em razão de não ter o foco na alfabetização e/ou no letramento, bem como ter a participação de vários subprojetos, além do da Pedagogia.

Carmo *et al.* (2021) trazem o relato de algumas experiências do PIBID/Pedagogia - Anos Iniciais da UFMG, em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Percebe-se, por essa breve descrição do quinto trabalho que foi objeto de

análise, a aproximação clara em relação ao objeto de estudo. Essa aproximação se dá em razão dos autores trazerem o fato de que “Os planejamentos envolviam o alfabetizar e letrar, por meio da instituição de três ações que fizeram parte da nossa rotina de trabalho (i) “PIBID em: A hora da história”, (ii) PIBID em:A hora do jogo e (iii) As sequências didáticas.” (Carmo *et al.*, 2021, p. 2).

As atividades desenvolvidas pelo subprojeto Pedagogia citadas anteriormente evidenciam o foco do trabalho em trazer elementos práticos que contribuam para a formação dos licenciandos em Pedagogia. Deste modo, também direcionam o olhar para a alfabetização e o letramento, através das histórias, dos jogos e de sequências didáticas que contribuam para a aprendizagem dos alunos. Se mostrou um trabalho bem importante e que se aproxima desse objeto de estudo, uma vez que traz experiências práticas vivenciadas por licenciandos que participaram do subprojeto Pedagogia com foco na alfabetização.

Por sua vez, no sexto trabalho analisado, Passos (2014, p. 808) afirma, sobre o trabalho desenvolvido, que nele é apresentada a “experiência do PIBID UFC, suas características, contribuições para uma formação docente de qualidade e para o ensino na Escola Básica e as dificuldades enfrentadas”. Isto posto, percebe-se que, embora discuta o PIBID, é um texto que se distancia do objeto de estudo proposto na pesquisa aqui realizada. Esse distanciamento se dá em razão de ser uma discussão mais geral, envolvendo todos os cursos de licenciatura contemplados no Pibid pela instituição, o que resulta em uma visão global acerca da formação docente - aspecto este que se aproxima, em certa medida, da discussão aqui proposta.

Lima e Silva (2020, p. 43) apontam, ao introduzirem o trabalho colocado, que o mesmo aborda a contribuição da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente de estudantes do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas. É um trabalho que, assim como o citado anteriormente, reflete como o Programa influenciou na formação docente. Existe, no entanto, um foco na licenciatura em Filosofia, o que demonstra a análise de um foco específico, mas ainda não trazendo uma discussão similar a trabalhada nesta pesquisa.

Quadro 2 - Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Título do TCC	Autores	Objetivos	Resultados
As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da UFBA, no processo de alfabetização e letramento na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima (2021)	Álice Quele Leal Nascimento	Compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, da licenciatura em Pedagogia – UFBA, nas práticas alfabetizadoras realizadas na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, localizada no Bairro do Pelourinho em Salvador.	Revelaram como as práticas do PIBID – Pedagogia, desenvolvidas na escola pelas bolsistas, tem cooperado com uma educação para infância nos âmbitos da alfabetização e do letramento.
O PIBID UFRJ Pedagogia no Ensino Fundamental I de 2012 a 2018: contribuições para a aprendizagem na docência (2018)	Ariana dos Santos Neve Ferreira	Analisar aspectos do PIBID UFRJ Pedagogia Ensino Fundamental I referentes à aprendizagem da docência expressos na visão de seus protagonistas.	Mostraram que o PIBID tem contribuído significativamente para a aprendizagem da docência dos formandos por ensejar a imersão em diversas atividades de aprendizagem à docência e iniciação à pesquisa.
Fazer-se docente no cotidiano da escola: pensando práticas de ensino/aprendizagem de forma emancipatória no PIBID/Educação Infantil da UNIRIO (2017)	Rosiele Jossama da Silva Pacífico	Analisar práticas de ensino- aprendizagem de forma emancipatória, valorizando as singularidades das crianças e dos docentes envolvidos. Evidenciar a importância da parceria entre universidade e escola, destacando como essa interação pode potencializar a formação docente a partir do cotidiano escolar.	Possibilitou repensar suas concepções sobre a infância, a alfabetização e a prática pedagógica, compreendendo o processo de formação docente como contínuo, reflexivo e coletivo. Revelou a importância de legitimar o cotidiano escolar como campo fértil de investigação e aprendizagem, onde o “inesperado” se torna oportunidade para a construção de saberes significativos
Alfabetização: boas práticas empreendidas a partir do PIBID (2022/2024) junto aos professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Ariquemes – RO (2024)	Divina Mendonça de Oliveira	Analisar como as práticas pedagógicas para a alfabetização foram desenvolvidas com crianças em uma escola do Município de Ariquemes/RO durante a execução do Pibid (2022/2024).	Foi possível asseverar que o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais exige práticas pedagógicas que superem o ensino das técnicas da leitura e da escrita, incluindo a inserção de boas práticas vinculadas ao protagonismo do aluno.
PIBID e ALFABETIZAÇÃO: Saberes Docentes	Gabriel Murillo Rocha da Cruz	Analisar os saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita	Possibilitou às bolsistas compreenderem que a prática pedagógica precisa estar

construídos na formação Inicial (2018)		construídos no decorrer da formação inicial âmbito do PIBID/UFRJ/PEDAGOGIA – Anos Iniciais.	vinculada à teoria para ser significativa e eficaz no ensino da alfabetização. Desenvolvimento de saberes docentes autênticos a partir do contato direto com a sala de aula, destacando a importância da vivência para a formação do professor alfabetizador.
As contribuições do PIBID para a minha formação docente: um relato de experiência (2024)	Adélia Maria de Oliveira Barros	Analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), para a formação docente, a partir dos momentos vivenciados como bolsista de iniciação à docência no curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).	A autora aponta que o PIBID ampliou sua percepção sobre a função social da escola; o programa estimulou a reflexão crítica e contínua sobre o papel do professor, os desafios do ensino e as condições sociais que influenciam a educação.
O PIBID no ensino remoto emergencial: desafios e possibilidades na formação inicial de professores (2022)	Lorena Amassuri Ferreira Felipe da Costa Negrão	Analisar os desafios enfrentados e as possibilidades formativas vividas no ciclo 2020–2022 do PIBID Alfabetização, diante da pandemia da Covid-19. Contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores e a adaptação das práticas pedagógicas durante a crise sanitária	Desenvolvimento de competências tecnológicas essenciais para o ensino remoto; O contexto vivenciado proporcionou momentos de reflexão sobre a prática docente, permitindo que os futuros professores analisassem suas ações pedagógicas e buscassem melhorias contínuas.
As contribuições do PIBID para formação inicial de professores: o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA? (2021)	Maria Vitória Gois Mayrinck	Compreender as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores a partir das experiências relatadas por egressas do curso de Pedagogia da UFPE/CAA.	As egressas relataram que o PIBID contribuiu significativamente para sua constituição como professoras, promovendo segurança e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.
Um relato de experiência sobre aulas que afetaram com afeto, sobre aulões do PIBID – Alfabetização (2022)	Thalita Luiza Moraes Ramos	Relatar a experiência vivida durante a realização dos “aulões” no âmbito do subprojeto PIBID-Alfabetização da Universidade Federal de	Foi possível vivenciar o planejamento coletivo das atividades. Ainda possibilitou às pibidianas refletirem sobre o papel social do professor alfabetizador, promovendo uma

		Pernambuco (UFPE), evidenciando como essas práticas, permeadas por afetividade e engajamento, contribuíram para a formação inicial das bolsistas e para o processo de alfabetização dos alunos.	formação prática sensível, criativa e humanizada.
PIBID – Alfabetização: relato de experiência formativa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em tempos de pandemia (2022)	Maria Eduarda Caroline Pereira e Silva	Analisar os desafios e possibilidades formativas vividos no Ciclo 2020–2022 do PIBID Alfabetização, com foco no período do ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia da Covid-19	A experiência no PIBID contribuiu para o trabalho com as ferramentas digitais, bem como a construção da identidade profissional da autora como futura professora, permitindo o contato com a realidade da escola pública e os desafios do ensino em tempos de crise.

Fonte: dados coletados pelo autor a partir da pesquisa dos trabalhos nas plataformas: *Google Scholar* e *Scielo*, 2025.

Diante da complexidade envolvida nos trabalhos produzidos, optou-se por uma análise de cada trabalho a partir de duas categorias: a primeira, se aproximam do objeto de estudo e a segunda, se distanciam do foco em alfabetização, mas discutem o PIBID e a relação com a formação docente. Outro ponto consistiu na verificação dos trabalhos em relação aos objetivos de cada um, tanto o objetivo geral como os objetivos específicos. Nas próximas linhas, refletiremos sobre esses trabalhos e suas discussões sobre alfabetização, formação docente e o PIBID. Serão apresentados, inicialmente, os objetivos (geral e específicos, se houver) de cada trabalho e, na sequência, os argumentos que justificaram a inclusão de cada um nas duas categorias de análise colocadas.

Na primeira categoria, estão os estudos que discutem a alfabetização, a formação inicial de professores e o PIBID, ou seja, se aproximam dos objetos de estudos aqui colocados. Diante da análise realizada, estão inseridos nesta aproximação os trabalhos de Nascimento (2021), Oliveira (2024), Cruz (2018), Ferreira (2022), Ramos (2022) e Silva (2022).

O primeiro TCC aqui analisado, “As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da UFBA, no processo

de alfabetização e letramento na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima”, de Nascimento (2021), teve como objetivo primordial “descrever e analisar as contribuições do PIBID – Pedagogia da UFBA, no processo de alfabetização e letramento no 1º ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima” (Nascimento, 2021, p. 6). Diante deste objetivo, também foram colocados os objetivos específicos, para alcançar o objetivo citado anteriormente:

conhecer o histórico e as intenções do PIBID – Pedagogia da UFBA; descrever e analisar a formação de professores da educação básica; apresentar e discutir os métodos, estratégias e ações que são utilizadas pelos professores da escola para alfabetizar e, por fim, necessitou identificar e avaliar as práticas de alfabetização e letramento do Programa na escola municipal pesquisada. (Nascimento, 2021, p. 6)

Diante dos objetivos colocados - tanto o geral como os específicos -, foi possível perceber que o estudo de Nascimento (2021) busca também refletir sobre a história do PIBID, no caso do subprojeto Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Direcionou, assim, um olhar para as práticas de alfabetização e letramento, assim como a discussão aqui colocada neste trabalho. Portanto, de grande relevância para o campo da formação inicial de professores e do PIBID.

No segundo trabalho analisado e que se aproxima do objeto de estudo, “Alfabetização: boas práticas empreendidas a partir do PIBID (2022/2024) junto aos professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Ariquemes – RO”, o objetivo geral foi o de “investigar as boas práticas empreendidas a partir do PIBID em Ariquemes entre 2022/2024.” Para alcançar esse objetivo, foram considerados os seguintes objetivos específicos: “Identificar as metodologias utilizadas pelos bolsistas; avaliar o impacto dessas práticas na aprendizagem dos alunos; e analisar a percepção dos professores sobre as contribuições dos bolsistas.” (Oliveira, 2024, p. 15).

Analisando os objetivos, é possível compreender que já houve um direcionamento para o que a autora coloca como “boas práticas empreendidas a partir do PIBID”. Deste modo, considerou principalmente a forma como os bolsistas trabalhavam a alfabetização no cotidiano da escola. Se mostrou um trabalho que também colocou a alfabetização como um dos elementos centrais da prática pedagógica e contou com a participação, tanto dos bolsistas participantes do subprojeto, como dos

professores das turmas na qual estavam participando no Pibid. Esse diálogo com a percepção dos professores se mostrou um diferencial, uma vez que considerou como estes docentes avaliaram a participação dos estudantes que atuaram nas salas de aulas cedidas pela escola.

Cruz (2018), no terceiro trabalho incluído nesta categoria “PIBID e Alfabetização: saberes docentes construídos na formação inicial”, traz como objetivo geral “analisar os saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita construídos no decorrer da formação inicial no âmbito do PIBID/UFRJ/PEDAGOGIA – Anos Iniciais.” (Cruz, 2018, p. 10). Por esse objetivo, é possível constatar que o autor busca trazer elementos relevantes sobre o processo de alfabetização, bem como os conhecimentos construídos na formação inicial dos futuros professores, através do Pibid. Como objetivo específico, o autor definiu: “compreender a formação inicial de professores, sua relação com alfabetização e os saberes desenvolvidos pelas bolsistas durante seu período de imersão em sala de aula.” (Cruz, 2018, p. 11)

Foi possível constatar, deste modo, que o trabalho citado se aproxima do objeto de estudo aqui colocado, em razão da discussão de compreender os aprendizados que os bolsistas tiveram durante a participação no Pibid. Esses aprendizados, portanto, estão vinculados ao processo de leitura e escrita (alfabetização) dos alunos. Assim, um trabalho relevante para a área da formação inicial de professores e a compreensão de como o programa contribuiu para estes saberes necessários para a prática alfabetizadora.

Ferreiro e Negrão (2022) colocam como objetivo do trabalho “analisar os desafios e possibilidades formativas vividos no Ciclo 2020-2022 do Pibid Alfabetização, sobretudo no período do ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19.” (Ferreira; Negrão, p. 4). Deste modo, o quarto trabalho aqui colocado traz um olhar para os desafios e as possibilidades formativas marcantes do PIBID Alfabetização. Uma particularidade deste trabalho é o de refletir como o ensino se deu em um contexto de emergência provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que levou a implementação de medidas de ensino remoto, ou seja, um grande desafio tanto para professores e alunos como os licenciandos que estavam vivenciando a prática no Pibid.

Em seu trabalho, Ramos (2022) apresenta como objetivo “fazer um relato de experiência sobre o processo vivenciado como bolsista no PIBID Alfabetização, em

tempo de pandemia, fazendo um recorte específico sobre o que chamamos de “aulão”, uma atividade especial criada dentro do projeto.” (Ramos, 2022, p. 10)

O sexto e último trabalho colocado nesta categoria de análise foi o de Silva (2022), intitulado “PIBID – Alfabetização: relato de experiência formativa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em tempos de pandemia”. Neste estudo, a autora coloca como objetivo “apresentar as experiências por mim vivenciadas, como bolsista, no PIBID, que é um programa criado com o intuito de incentivar a carreira docente.”

Por outro lado, na segunda categoria que organizamos os trabalhos analisados estão os estudos que se distanciam do foco na alfabetização, mas se aproximam ao discutirem o PIBID e a formação docente. Estão nesta divisão os trabalhos de Ferreira (2018), Pacífico (2017), Barros (2024) e Mayrink (2021). Cada trabalho teve os seus objetivos analisados para justificar a não aproximação em relação à discussão aqui colocada.

Primeiramente, o trabalho de Ferreira (2018) traz como objetivo central “analisar aspectos do PIBID UFRJ Pedagogia Ensino Fundamental I referentes à aprendizagem da docência expressos na visão de seus protagonistas.” Em relação aos objetivos específicos, a autora traz que, para atingir o objetivo da pesquisa, foi preciso

1) Caracterizar o PIBID, destacando os sujeitos que protagonizaram o PIBID EF 1 ocupando diferentes funções; 2) Analisar as produções monográficas e dissertativas referentes ao PIBID EF 1; 3) Analisar aspectos da docência aprendidos no PIBID EF 1 da UFRJ, sob a perspectiva dos Pibidianos, Coordenadora e Supervisoras. (Ferreira, 2018, p. 12)

Compreende-se, a partir dos objetivos colocados, que o trabalho de Ferreira (2018) tem como foco a formação docente. A partir desta reflexão, o estudo realizado centrou-se em elementos específicos da docência, a partir da reflexão dos pibidianos, da coordenadora e das supervisoras que participaram no projeto. Deste modo, não teve um olhar para a alfabetização ou o letramento, o que resultou em um distanciamento da temática do papel do PIBID na formação do professor alfabetizador.

Pacífico (2017), no segundo trabalho aqui analisado, traz questionamentos colocados na discussão do trabalho, que ajudam na interpretação dos objetivos do trabalho. Deste modo, a autora aponta questionamentos como “O que crianças e

professoras têm nos ensinado no percurso vivido durante o PIBID? Que aprendizagens tenho vivido durante a minha formação, no processo que vivencio no PIBID/ Educação Infantil da UNIRIO?” (Pacífico, 2017, p. 13).

Diante dos questionamentos propostos por Pacífico (2017), ficou claro o foco de verificar as contribuições do PIBID, que o aproxima da discussão do nosso trabalho. No entanto, ao direcionar o foco da pesquisa para a experiência na Educação Infantil, percebeu-se um distanciamento muito contundente, uma vez que analisa o olhar e as experiências vivenciadas em outro contexto. Esse contexto, aqui nominalmente citado como a etapa da Educação Infantil, considera outros olhares e práticas pedagógicas de se trabalhar, diferentemente da etapa do 1º ao 3º ano, que se envolvem diretamente com a alfabetização.

Barros (2024) - o terceiro trabalho aqui citado - “Relata as experiências com o trabalho da alfabetização matemática (2024, p. 7)”. Como objetivos específicos, busca

[...] analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), para a formação docente, a partir da experiência vivenciada como bolsista de Iniciação à Docência (ID) do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como também, apresentar as contribuições do programa para minha trajetória acadêmica durante o processo formativo de iniciação docente, e refletir como políticas públicas de formação inicial à docência impactam positivamente neste processo de formação inicial. (Barros, 2024, p. 7)

O autor se aproxima de forma clara da discussão acerca das contribuições do PIBID para a formação docente, mas não destina um olhar mais direcionado para a temática da alfabetização. Pelo contrário, o foco do estudo parte para a reflexão de como as políticas públicas para a formação inicial da docência impactam de maneira positiva neste início da caminhada acadêmica. Deste modo, não se relaciona diretamente ao nosso objeto de estudo.

Por fim, no último trabalho aqui analisado e categorizado como que se aproxima da discussão sobre formação docente e o PIBID, mas se distancia da temática sobre a formação do professor alfabetizador, está o de Mayrinck (2017). O referido trabalho tem como objetivo geral “construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas” (Mayrink, p. 14-15). E, estabelece como objetivos específicos:

1) Averiguar como se dá a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores, a partir dos trajetos de formação inicial dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA; 2) Identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores a partir do olhar dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA; 3) Analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente, considerando as experiências dos/as pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA que estão em atuação na docência. (Mayrink, 2021, p. 35)

Percebe-se que, assim como os três trabalhos colocados anteriormente, que Mayrink (2017) aponta para uma discussão mais ampla sobre a formação inicial de professores. Assim, entre os objetivos, estabelece como se dá a articulação entre teoria e prática bem como se as práticas desenvolvidas no Pibid contribuem para elevar a qualificação da docência nesta caminhada inicial. Ou seja, não se discute a temática da alfabetização, sendo um trabalho que se aproxima em parte da temática aqui trabalhada.

Diante dos artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso aqui citados, é possível constatar que eles se aproximam ao discutir aspectos relacionados à alfabetização, formação docente e o PIBID, ao mesmo tempo que se distanciam por não analisar efetivamente as contribuições do PIBID para a formação do professor alfabetizador. Neste sentido, o diferencial deste trabalho aqui encontra-se, primeiramente, em não apenas relatar as experiências vivenciadas, mas ouvir o que os licenciandos que participaram do programa compreenderam a respeito de como o processo alfabetizador é trabalhado no PIBID, bem como analisar os relatos feitos. Portanto, a partir dos próprios relatos de licenciandos que participaram do programa, compreender como o PIBID pode contribuir para a formação enquanto professor alfabetizador.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, com a abordagem e o método de investigação; o *lôcus* institucional e colaboradores da pesquisa; os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise e discussão de dados.

Quanto à abordagem, este estudo está sustentado na perspectiva qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais são construídos a partir da experiência, da subjetividade e das interações sociais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a pesquisa qualitativa “tem como principal preocupação o significado que as pessoas atribuem às coisas, às suas vidas e às suas experiências”. Assim, ao investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores para o Ciclo de Alfabetização, na perspectiva dos licenciandos em Pedagogia, optou-se por uma abordagem que privilegia a compreensão das vivências por parte dos sujeitos envolvidos.

No tocante aos objetivos, este estudo trata de uma pesquisa exploratória, uma vez que tem, conforme coloca Gil (2002), “o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (Gil, 2002, p. 41). O autor coloca, como procedimentos desta forma de pesquisa: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (Selltiz *et al.*, 1967, p. 63)”. Deste modo, dois instrumentos colocados pelo autor foram utilizados: o levantamento bibliográfico e as entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema aqui colocado.

O levantamento bibliográfico consistiu na seleção de artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que se relacionam, de alguma forma, com os estudos pesquisados ao longo do trabalho, sobre as temáticas da alfabetização e do letramento, da formação inicial de professores e também sobre o PIBID. Este levantamento foi realizado nas plataformas Google Acadêmico (*Scholar*) e *Scielo*, buscando contemplar as temáticas deste estudo, consistindo em uma amostra de 10 artigos científicos e 10 TCCs, totalizando 20 trabalhos. A escolha por este quantitativo teve como justificativa o critério da demanda de tempo necessária para as análises dos trabalhos.

Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, uma vez que, conforme aponta Severino (2013), neste estudo “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2013, p. 107). Deste modo, a pesquisa foi realizada no espaço que proporcionou as experiências vivenciadas pelos licenciandos em Pedagogia. Portanto, as entrevistas foram realizadas no Centro de Educação, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de forma presencial.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo como *locus* o curso de Pedagogia, especificamente junto a estudantes de licenciatura que participaram como bolsistas do PIBID, atuando em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização). Os colaboradores da pesquisa foram ex-bolsistas do programa que desenvolveram atividades nas escolas públicas parceiras, no âmbito do subprojeto de Pedagogia. Deste modo, os participantes foram selecionados por meio de amostragem intencional, uma vez que foram considerados sua experiência no programa e sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Assim, o número de participantes ficou definido em 6 estudantes do curso de Pedagogia, que participaram do PIBID na edição 2022/2024 e obrigatoriamente participaram em turmas do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), conforme colocado anteriormente.

O número de estudantes entrevistados se motivou em razão da disponibilidade dos participantes. Essa disponibilidade se deu em razão de fatores ligados ao desejo e interesse de participação na pesquisa, bem como também pelo período de tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, de forma presencial, entre os dias 7 e 31 de julho de 2025, com duração entre 30 e 45 minutos.

Para a realização das entrevistas, foi construído um roteiro de entrevista, considerando na elaboração das questões os objetivos da pesquisa, abordando aspectos relacionados principalmente à prática pedagógica no ciclo de alfabetização, o papel do PIBID na formação docente, os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas no que se refere ao processo alfabetizador.

Posteriormente, após a realização das entrevistas, foi feita a análise dos dados coletados, etapa esta realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, inspirada na proposta de Bardin (2016). Essa proposta permite organizar, categorizar e interpretar as

informações obtidas, buscando compreender os significados implícitos nas falas dos colaboradores.

Neste contexto, o processo de análise foi conduzido em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 2016, p. 123-131). Na pré-análise, foi feita a leitura flutuante das respostas para identificação das ideias centrais (Bardin, 2016, p. 125). Em seguida, na fase de exploração, os dados foram codificados e agrupados em categorias temáticas, de acordo com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos utilizados. Por fim, na fase de tratamento (Bardin, 2016, p. 131), foram realizadas interpretações que articulem os achados empíricos com a literatura científica sobre a formação docente, o ciclo de alfabetização e as contribuições do PIBID.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos, inicialmente, em 4.1, os participantes da pesquisa. Posteriormente, em 4.2, apresentamos as categorias de análise utilizadas na pesquisa, e na sequência apresentamos os dados da pesquisa, divididos em mais três tópicos: em 4.3, iniciamos a análise dos dados, trazendo as concepções dos pibidianos sobre alfabetização e letramento; em 4.4, as práticas de alfabetização vivenciadas pelos pibidianos na escola; e, por fim, em 4.5, destacamos as percepções dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a formação como professores alfabetizadores.

4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Antes de apresentar os resultados da pesquisa e analisar os dados obtidos, é importante conhecermos os participantes da pesquisa. Em razão do anonimato assegurado aos participantes, eles receberam nomes fictícios, conforme o quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.

Nome do participante	Período em que participou do PIBID	Anos em que atuou do Ciclo de Alfabetização
Ana	novembro de 2022 a abril de 2024	3º ano
Fernanda	novembro de 2022 à fevereiro de 2024	2º ano
Joana	novembro de 2022 à abril de 2024	1º ano
José	agosto de 2023 à abril de 2024	2º e 3º anos
Maria	novembro de 2022 à abril de 2024	3º ano
Taís	novembro de 2022 à abril de 2024	2º ano

Fonte: Dados obtidos durante a pesquisa, 2025.

É importante lembrar que os participantes da pesquisa obrigatoriamente atenderam a alguns critérios: primeiramente, participaram do PIBID pelo edital Capes nº 23/2022, cujo período de vigência foi entre novembro de 2022 e abril de 2024; atuaram diretamente em salas do Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano e assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme estabelecido pelas Resoluções que asseguram a ética de pesquisas acadêmicas. Cinco mulheres e um homem que participaram da pesquisa, com a maioria atuando entre novembro de 2022 e abril de 2024 no projeto, totalizando 18 meses no programa. Foram duas as exceções: Fernanda, que atuou entre novembro de 2022 e fevereiro de 2024, e José, que participou entre agosto de 2023 e abril de 2024.

4.2 Iniciando a análise dos dados: concepções de alfabetização e letramento dos pibidianos.

Inicialmente, é relevante apontar que optamos por categorizar as respostas a partir dos objetivos específicos determinados pela pesquisa. Diante dos objetivos da pesquisa, as seguintes categorias foram contempladas: a) Concepções de alfabetização e letramento dos pibidianos; b) Práticas de alfabetização vivenciadas pelos pibidianos na escola; e c) Percepção dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a formação como professores alfabetizadores.

Desse modo, os participantes foram indagados acerca do que entendem por alfabetização e o que entendem por letramento. Sobre essas concepções, destacamos as seguintes respostas:

Ana: Defino alfabetização como um processo de aprendizagem de códigos: letras, sons, palavras e frases. Enquanto o letramento vai além desses códigos, proporciona aos estudantes fazer uso dos códigos aprendidos na alfabetização.

Joana: Entendo que alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever. É quando a criança começa a entender como as letras formam sílabas, palavras e frases. Este é um processo complexo, pois envolve a compreensão e uso do sistema alfabético de escrita. Letramento é o uso consciente da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, é usar a leitura e a escrita no dia a dia. O letramento é importante para a leitura e compreensão do mundo.

José: Alfabetização é um período de aprendizagem do estudante em que ele é inserido no mundo letrado, possibilitando a leitura e a escrita. Letramento é o uso social dessas habilidades que desenvolvemos na alfabetização, é quando o sujeito põe em prática dentro da sua realidade estas tais habilidades. (Relato das entrevistas, 2025)

As respostas coletadas revelaram que os licenciandos trouxeram uma visão clara e coerente dos conceitos de alfabetização e letramento. Analisando o posicionamento dos participantes, compreende-se que é um entendimento comum a compreensão de

alfabetização como a aquisição do sistema alfabético, bem como a pessoa que consegue ler e escrever. Soares (2020) nos indica esse caminho, quando afirma que o processo de alfabetização consiste no “domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (Soares, 2020, p. 27). Essa visão, portanto, deixa clara a alfabetização como a pessoa que é capaz de identificar as letras que constituem o nosso sistema de escrita.

O(a)s licenciando(a)s também foram questionados sobre o que é letramento. Neste sentido, é pertinente refletirmos, inicialmente, que o conceito de alfabetização foi evoluindo com o tempo. E, neste contexto, o termo letramento acabou sendo vinculado ao de alfabetizar. Se relacionando com essa questão, Kleiman (2005) aponta para o fato de que “Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações.” (Kleiman, 2005, p. 21). Portanto, uma pessoa alfabetizada não apenas conhece o sistema alfabético, mas que saiba utilizá-lo para a comunicação e, conseqüentemente, o uso em diversas situações vivenciadas em sociedade.

Deste modo, o letramento, para os participantes, é quando as pessoas utilizam a leitura e a escrita em situações do cotidiano, se correlacionando com o que aponta Kleiman. Um entendimento que está diretamente conectado com a compreensão de que

Enquanto as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. (Soares, 2008, p. 31)

Diante do que nos aponta Soares (2008), a alfabetização não deve ser considerada apenas um processo de decodificar as palavras e transcrever sons, mas a integração de informações obtidas de diferentes textos e a capacidade de comunicação com um leitor em potencial. Portanto, é uma visão mais próxima do que entendemos por letramento, pois além do conhecimento do código de escrita, há a aprendizagem de como utilizar as habilidades de leitura e escrita no cotidiano. É a partir dessa constatação, portanto, que os professores alfabetizadores devem nortear a sua prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

O entendimento de que alfabetização e letramento, apesar de suas diferenças, estão conectados, é colocado por Soares (2020) quando aponta que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. (Soares, 2020, p. 27)

Considerando o que aponta Soares (2020), entendemos que os pibidianos trouxeram nas suas falas a correlação entre alfabetização e letramento. Assim, os dois termos devem estar conectados na prática realizada em sala de aula, para que não exista apenas a conquista do conhecimento do código de escrita, mas o conhecimento de como utilizá-lo nas práticas do cotidiano. Deste modo, ainda sobre alfabetização e letramento, entende-se que:

A alfabetização é um processo de apropriação da língua escrita, aprendendo suas convenções e adquirindo a habilidade de escrever e ler. Porém é uma atividade finita. Já o letramento é uma atividade constante, que implica em inserir o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais. (Ribeiro e Santiago, 2023, p. 10)

Ribeiro e Santiago (2023) reforçam, deste modo, que o letramento é marcado por sua constância, e esse fato é evidenciado uma vez que refere-se ao uso da escrita e da leitura em práticas sociais. E, a partir deste fato, os professores devem compreender as diferenças e interdependências dos dois processos (alfabetização e letramento) para uma boa atuação no processo alfabetizador. E, a partir dos relatos das licenciandas, ficou clara a importância do PIBID para a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas relações na prática pedagógica.

Diante das respostas, compreendemos que o PIBID possibilitou, entre uma de suas contribuições, que os licenciandos conhecessem os conceitos, diferenças e interdependências dos processos de alfabetização e letramento. As reflexões proporcionadas no programa foram de grande importância para este conhecimento, uma vez que o currículo do curso até então não traziam esses elementos como disciplinas, o que levava a discussões pontuais por alguns professores. Essa constatação, deste modo, deixa clara a relevância do PIBID para as percepções dos estudantes acerca destas temáticas (alfabetização e letramento).

Apontamos, neste sentido, que as aprendizagens sobre os conceitos de alfabetização e letramento por parte dos pibidianos foi uma construção vivenciada no Programa. Essa constatação foi possível uma vez que, ao iniciar as atividades do PIBID, muitos licenciandos se encontravam no início do curso, evidenciando, deste modo, a importância da participação no citado projeto de iniciação à docência.

4.3 Práticas de alfabetização vivenciadas pelo(a)s pibidiano(a)s na escola: aprendizagens e desafios

Na segunda categoria, foi possível conhecer e analisar as práticas de alfabetização vivenciadas pelo(a)s pibidiano(a)s na escola. Deste modo, nos relatos, os participantes trouxeram, a partir do PIBID, os principais aprendizados sobre a prática de alfabetizar. Um dos pontos que se destacou e se aproximou nas falas: o fato de não existir um único método para alfabetizar. Conforme podemos ver nas falas de Joana e Maria:

Joana: No Pibid, aprendi que não existe um método 100% eficaz, logo não existe uma receita pronta para alfabetizar alguém, portanto, cabe ao docente refletir sobre sua prática de ensino e escolher aquilo que mais se adequa a realidade de sua turma.

Maria: [...] Em relação aos métodos, ela [a professora] não usava um método definido. Ela buscava sempre uma maneira que, porque cada aluno como é único, ela buscava ver a deficiência de cada um ali, então ela buscava um meio de ajudar da melhor forma possível.

Analisando as respostas, compreendemos que as entrevistas apontam para uma constatação: a de que não existe uma forma única para alfabetizar, em razão da necessidade que o professor alfabetizador considere alguns fatores que fazem parte do cotidiano dos alunos. Esses fatores, portanto, influenciam diretamente na forma de atuação no processo de alfabetização. Deste modo, é relevante considerar que os métodos

[...] não atuam autonomamente, sem limitações ou obstáculos; constituídos de procedimentos de interação entre alfabetizador(a) e alfabetizados, efetivam-se na inter-relação entre participantes diferenciados, em situação de aprendizagem coletiva, em um contexto escolar inserido em determinada comunidade socioeconômica e cultural. (Soares, 2016, p. 50-51)

A partir disso, quando Joana afirma que “*não existe uma receita pronta para alfabetizar alguém*”, ela aponta para a necessidade do professor compreender que o contexto em que os alunos estão inseridos, bem como a escola, influenciam nesse

processo. Esse contexto pode ser influenciado por questões culturais, econômicas e sociais, por exemplo. E, neste sentido, o professor alfabetizador deve levar esses aspectos em consideração ao atuar no processo de alfabetização dos alunos que estão presentes em sala de aula. Por conseguinte, podemos encontrar em sala de aula diversas realidades vivenciadas por diferentes alunos, e o preparo para enfrentá-las é de grande importância.

Diante deste contexto, o PIBID, entre suas contribuições, possibilitou o contato dos estudantes com a realidade da sala de aula, através das observações e também da realização das oficinas pedagógicas. Portanto, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar momentos de interação com os estudantes, através das atividades desenvolvidas. Deste modo, essa relevância das oficinas na formação dos futuros professores alfabetizadores, fica claro que, no contexto escolar, “o PIBID proporciona aos estudantes da Licenciatura em Pedagogia vinculado ao Programa um contato inicial com a sala de aula visando enriquecer os saberes da docência por meio das experiências e vivências no dia a dia profissional” (Santiago *et al.*, 2022, p. 985). Isto posto, o Programa proporcionou que os pibidianos tenham a possibilidade de (re)conhecer, na prática, os aspectos sobre a atuação docente através do contato com a realidade vivenciada em sala de aula, entre estes aspectos, a forma que os professores alfabetizadores trazem os conhecimentos da leitura e escrita para a turma em que atuam, entendendo assim os instrumentos, meios e métodos utilizados no cotidiano escolar.

Um outro aspecto a ser mencionado é que, diante de uma experiência que inseriu os licenciandos pela primeira vez em sala de aula, e a partir da realização das oficinas, os participantes foram convidados a relatar os principais desafios enfrentados durante o processo vivenciado nas oficinas. Ficou claro que o planejamento, os materiais para realização das oficinas e a quantidade de alunos na sala de aula foram aspectos desafiadores vivenciados e citados nas entrevistas, conforme os relatos:

Ana: Os principais desafios foram: planejar, materiais para efetivar as oficinas, tempo para executar e os espaços para realizar as oficinas na escola.

Joana: Uma das maiores dificuldades que enfrentei foi em relação aos primeiros planejamentos, pois eu nunca havia aplicado nenhuma oficina em turmas de alfabetização.

Fernanda: Nas oficinas um dos grandes desafios era conciliar os estudos que eram bem extensos com o tempo de confecção dos materiais que usávamos para ministrar as oficinas. Outra dificuldade era a quantidade de alunos que tinham na sala, acredito que eram 32 alunos, essa quantidade elevada tornava

o momento da oficina que se limitava em 1hr um pouco mais complicado, pois eram muitos alunos para interagirem em tão pouco tempo, acabava que ficava bem corrido.

A partir dos relatos, as licenciandas citaram, como desafios enfrentados na realização das oficinas: o tempo; o planejamento; os materiais para efetivar as oficinas; as turmas lotadas; como efetivar as práticas de alfabetização. Neste sentido, ao realizar as atividades, foi possível perceber o quão desafiador pode ser a atuação na sala de aula. Portanto, conhecer estes desafios e compreender como lidar com os mesmos é fundamental para a formação docente, pois é no confronto com os desafios e conflitos do cotidiano escolar que surgem as oportunidades de reflexão e produção de novos saberes experienciais.

O primeiro desafio citado foi sobre o tempo para realização das oficinas, uma vez que o tempo era entre 50 minutos e 1 hora, pois em seguida a professora regente da sala daria continuidade às suas aulas. Este tempo determinado previamente comprometia, em certa medida, a realização de atividades mais elaboradas, ou até mesmo dificultava a conclusão efetiva das atividades.

Outro desafio citado foi em relação ao planejamento, o qual constitui um elemento de muita relevância no trabalho escolar e, principalmente, na realização das atividades envolvidas no Programa, em especial, para a realização das oficinas. Antes da atuação efetiva em sala de aula, o(a) pibidiano(a) deveria desenvolver o Plano de Oficina. Deste modo, entendemos que, o planejamento

[...] é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar. (Larchert, 2010, p. 59)

Diante deste conceito sobre o planejamento, destacamos que o professor alfabetizador deve ter um repertório de conhecimentos sobre práticas alfabetizadoras que possibilitem a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, com os alunos no processo de alfabetização. Portanto, ao iniciar as atividades no PIBID, as licenciandas tiveram dificuldades, em razão de lacunas quanto à compreensão mais aprofundada acerca do tema da alfabetização e letramento. Deste modo, constatamos que estas dificuldades resultam do próprio currículo estabelecido para o curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, cuja temática da

alfabetização não é aprofundada como deveria ao longo do curso. O currículo não prevê uma disciplina específica sobre alfabetização, resultando em uma defasagem clara na formação inicial de professores, motivando os estudantes a procurarem aprofundar estas temáticas em outros projetos, como é o caso do PIBID.

Um outro elemento sobre o planejamento é que ele deve ser flexível, e diante dessa evidência, deve ser construído a partir do contexto vivenciado. Apesar de não ser o cenário ideal ou o mais adequado, os professores passam por diferentes momentos em sala de aula em que o planejamento pode ser modificado: alunos com dificuldade na compreensão dos conteúdos, resultando na necessidade de uma dedicação maior na explicação destas temáticas; realização de eventos na própria instituição de ensino, como palestras; estagiários que precisam realizar suas regências; bem como a aplicação de provas avaliativas de larga escala. Deste modo, o planejamento realizado muitas vezes precisa ser adaptado, diante das demandas que se fazem presentes no dia a dia em sala de aula, e também na própria instituição de ensino.

Um outro ponto a ser considerado é quando Fusari (1990, p. 15) aponta que “o processo de planejamento, bem como seus desdobramentos em elaborar, vivenciar, acompanhar e avaliar planos, é o próprio espaço da prática pedagógica do educador”. Deste modo, planejar exige uma ação reflexiva que permeia todo o processo envolvido em planejar uma aula. No caso do PIBID, a oficina pedagógica exige que os pibidianos sejam capazes de analisar o contexto em que estão inseridos, para assim trazer as atividades mais adequadas para a turma em que estão inseridos.

A partir disto, é relevante considerarmos que o contexto vivenciado por cada um dos pibidianos durante a participação no projeto, não foram os mesmos. Deste modo, compreender como cada turma está acompanhando o processo de alfabetização é um elemento norteador para a elaboração do planejamento. Assim, o PIBID possibilitou que os participantes se sentissem desafiados e motivados a refletirem sobre o que é alfabetização e letramento, bem como compreender as diferentes formas para se alfabetizar letrando. Diante disso, o planejamento das oficinas possibilitou a ampliação das aprendizagens dos pibidianos, trazendo temáticas a partir dos elementos do cotidiano dos alunos.

Na sequência, outro elemento relevante que foi destacado sobre o planejamento é a exigência que ele deve ser construído a partir de uma constante preparação por parte

do professor alfabetizador. Esse constante preparo, para ser bem realizado, considera a constante reflexão sobre a prática, assim como é colocado por Freire (1996):

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (Freire, 1996, p. 17)

Diante do que nos aponta Freire (1996), fica claro que a ação e a reflexão no processo educativo são indissociáveis, compreendendo que um professor crítico não se reduz apenas à aplicação de técnicas ou repetição de métodos, mas que exige dele a capacidade de analisar, problematizar e reelaborar de forma constante a sua prática. E, no contexto da alfabetização, essa reflexão se faz ainda mais necessária, uma vez que as dificuldades de aprendizagem, bem como as especificidades de cada turma e os desafios do cotidiano escolar demandam uma postura de pensar constantemente sobre a prática.

Nesse sentido, o PIBID se configura como um Projeto relevante para a vivência dessa reflexão sobre a prática, ao possibilitar que os licenciandos experimentem práticas de alfabetização ao mesmo tempo em que são instigados a refletir sobre elas, seja por meio das oficinas, dos relatos de experiência ou das discussões coletivas com supervisores e coordenadores. Portanto, ao vivenciar as práticas de planejar, executar e avaliar atividades de alfabetização, articulando o “fazer” ao “pensar sobre o fazer”, estas contribuem de forma significativa para a formação do futuro professor alfabetizador, tornando-o mais consciente, crítico e preparado para enfrentar os desafios da sala de aula.

O último desafio citado em relação aos desafios nas oficinas realizadas pelos pibidianos foram as turmas lotadas, isto é, as salas de aula eram formadas com turmas entre 25 e 30 alunos em processo de alfabetização. Portanto, esse fato aponta para o papel desafiador que o professor tem em garantir a efetiva aprendizagem dos processos de leitura e escrita, bem como os usos da linguagem e escrita nas práticas sociais. E, neste caso, verificamos que se os professores já convivem com esse desafio de forma diária, os pibidianos se veem diante de uma dificuldade ainda maior, em razão da necessidade de garantir que os 25, 30 alunos conseguissem aprender, interagir e ter a atenção direcionada em oficinas que no máximo chegam a 1 hora de duração. É urgente, portanto, que a quantidade de alunos por turma, especialmente quando se trata de

grupos em processo de alfabetização, seja revista em face da importância de se garantir um atendimento mais individualizado, tendo em vista garantir um ensino de qualidade.

Não podemos desconsiderar que as práticas de alfabetização em si também constituem um desafio para a atuação do professor alfabetizador em sala de aula. Isto porque, as práticas tradicionais de alfabetização ainda persistem e, muitas vezes, se sobrepõem a concepções que defendem a conciliação entre alfabetização e letramento. Segundo Soares (2004), a alfabetização deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva correlacionada com o letramento. De acordo com a autora, a alfabetização

[...] desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento; e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14)

Além disso, em sala de aula, encontramos alunos em diferentes níveis de alfabetização, exigindo um acompanhamento mais individualizado. Porém, como já referido, em turmas com muitos alunos o atendimento desta demanda se impõe como um grande desafio. Entretanto, os professores devem levar isso em conta no planejamento e na realização das atividades. Joana, uma das entrevistadas, aponta para esse contexto, quando explica que o PIBID:

Foi uma experiência desafiadora, **pois a turma era composta por uma parte de alunos que já sabiam ler e escrever e outra parte que ainda se encontrava na hipótese pré-silábica**, diante disso precisei pensar em atividades que atendessem aos diferentes níveis de aprendizagem em que os estudantes se encontravam.

O processo de alfabetização também é marcado por desafios vivenciados pelos professores. Deste modo, a partir das práticas vivenciadas em sala de aula, as entrevistadas apontaram os desafios vivenciados pelas professoras nas salas em que realizaram as atividades no programa. A pressão por resultados, as turmas cheias e a necessidade de adaptação das atividades para os alunos com deficiência foram os aspectos mais citados pelas entrevistadas, conforme seguem abaixo os relatos:

Ana: Percebi que os professores vivem uma eterna **pressão de resultados** que precisam alcançar, o que dificulta prestar atenção nas necessidades individuais dos estudantes. Tudo é muito rápido, com prazos e metas.

Joana: Turmas cheias, pois com salas muito cheias, o professor tem dificuldade de acompanhar individualmente cada criança, o que essencial nessa fase da aprendizagem, bem como a falta de recursos pedagógicos também é algo que dificulta o trabalho do professor tendo em vista que muitas escolas possuem poucos materiais como: jogos, papel, livros, etc [...]

Maria: Um desafio era para a professora lidar com alunos que têm deficiência e os que não têm. Você tem que adaptar as atividades ali e é um processo muito assim, de paciência, então nessa parte eu achei que era um desafio muito grande. (Relato das entrevistas, 2025)

Em um contexto de busca incessante por resultados, muitos professores acabam vivenciando, no dia a dia, uma grande pressão. É relevante observar que acaba sendo uma busca apenas por números, e não pela qualidade do processo de aprendizagem. Esse embate acaba sendo vivenciado em muitas escolas, resultando mais em malefícios do que benefícios para os alunos. Deste modo, constatamos que:

Neste embate os mais prejudicados são os alunos, pois eles são direcionados a seguir um modelo que não está direcionado ou preocupado em formar, direcionar ou criar o ser crítico diante do sistema educacional, onde os mesmos estão diretamente na pressão entre professor, gestor etc. Neste processo educativo o educando tem um conhecimento restrito, já que induzidos pelo programa do sistema de avaliação em que metas, objetivos devem ser alcançados e assim restringindo a liberdade de ensino. (Barros; Miranda, 2020, p.4)

A ênfase nos resultados se confronta a ideia de processo inerente à aquisição da leitura e da escrita, levando assim os alunos a não terem suas especificidades individuais consideradas na prática pedagógica. Portanto, a ausência de um olhar individualizado acaba acarretando em prejuízos para a efetiva alfabetização dos alunos.

Outro desafio, já mencionado pelo(a)s licenciando(a)s, foi a quantidade de alunos presentes em sala de aula, uma vez que muitas das turmas acabam possuindo uma quantidade de alunos que inviabiliza um olhar individualizado dos alunos, dificultando uma intervenção adequada, por parte da professora. A ausência desse olhar individualizado dificulta a efetivação de um princípio fundamental à prática pedagógica, isto é, o respeito à diversidade. A este respeito Pinheiro e Amorim afirmam (2024, p. 11):

[...] a melhor forma de ensinar na diversidade ou equilibrar o trabalho de forma a respeitar o aluno, parte do respeito pelo processo individual da aprendizagem e pela valorização da troca de conhecimento entre os alunos. Cada aluno tem total participação na aprendizagem do outro, ao mesmo tempo que ele aprende e nos ensina a criar formas e estratégias de ensinar a outros.

Outro desafio citado nas respostas foi a falta de recursos pedagógicos na escola para a realização das oficinas e atividades do próprio dia a dia da sala de aula. Considerando o contexto das escolas públicas, esse aspecto deve ser compreendido, uma vez que foge das responsabilidades dos professores, que se veem diante da necessidade de reinventar os trabalhos, principalmente considerando atividades que contribuam para a aquisição da leitura e da escrita, bem como saber usar essas habilidades nas práticas sociais. Diante disso, os PIBIDIANOS se viram diante da necessidade de produzir os próprios recursos didáticos, tendo em vista possibilitar aulas mais significativas. Isto porque

[...] os recursos didático-pedagógicos surtem maior efeito nas aulas apresentadas aos alunos do ensino fundamental (séries iniciais), por serem ainda crianças se interessarem muito mais por aulas diferentes torna-se mais fácil para uma criança se envolver mais durante a aula com recurso pelo “espírito de brincadeira” que ela ainda possui. (Costoldi e Polinarski, 2009, p. 4 *apud* Santos; Belmino, ano, p. 5).

A partir desta compreensão dos PIBIDIANOS o resultado foram oficinas que trouxeram essa efetiva utilização de recursos “lúdicos”, buscando estimular os alunos a se interessarem pelas atividades desenvolvidas.

Por fim, considerando os desafios vivenciados pelos professores, em relação à inclusão dos alunos com deficiência no processo de ensino/aprendizagem, importa destacar que a inclusão não está sob responsabilidade apenas do professor, mas da escola, uma vez que é o espaço que deve contribuir para a formação de todos, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não. Este fato é reforçado por Segura (2001) *apud* Barbosa *et. al.*, 2024, quando explica que:

O papel primordial da escola é formar cidadãos comprometidos com o aprimoramento social, individual, intelectual, cultural e produtivo buscando superar os problemas, melhorar a convivência entre os seres humanos e destes com o mundo, inculcar os valores de igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade e promover habilidades. Só que este ideal se insere num contexto de diversidade e de conflito que tem de ser encarado pela educação (Segura, 2001, p. 58 *apud* Barbosa *et al.*, p. 2).

Observando todo o contexto citado, o processo de alfabetização e letramento deve contemplar todos os alunos, com deficiência ou não. Por isso, esse desafio citado por Maria nos leva a compreensão de que alfabetizar uma criança sem deficiência já exige uma reflexão acerca da atuação do alfabetizador que contribua para a aprendizagem da língua escrita por parte deste público, mas alfabetizar crianças com

deficiência passa por desafios ainda maiores. Estes consistem na falta de preparo do professor para lidar com a diversidade, e da quantidade de alunos por turma, a qual impede um olhar individualizado por parte do professor.

Diante desta constatação, uma educação de qualidade deve estar voltada para a inclusão de todos os estudantes presentes em sala de aula, portanto, os alunos com deficiência devem envolver-se com as atividades colocadas em sala de aula. Desta forma, é mais um elemento a ser considerado na formação inicial de professores, e o PIBID possibilitou aos pibidianos esse olhar reflexivo sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e seus desafios. E, desta maneira, a observação de como a inclusão deve ser incluída nas práticas pedagógicas em sala de aula, e também na própria escola, para que todos, assim, possam ser alfabetizados.

Os relatos acerca dos desafios citados pelos pibidianos refletem o entendimento de que, ao vivenciar tais processos, os pibidianos construíram aprendizagens que contribuíram para a realização das atividades desenvolvidas ao longo do Programa. Deste modo, constata-se a clara relevância do PIBID para que os licenciandos vivenciassem elementos da prática pedagógica, despertando a compreensão de como lidar com essas situações. Este fato, assim, demonstra a importância desses desafios para os aprendizados em relação à como planejar, lidar com turmas lotadas e os processos de alfabetização vivenciados em sala de aula.

Outro ponto que os pibidianos foram questionados sobre as experiências marcantes vivenciadas nas oficinas. Destacamos os seguintes relatos:

Taís: A primeira oficina que fiz sobre literatura, onde trabalhei adivinhas com eles. Fiz uma TV de papelão onde eu rodava o cabo de vassoura e lia as adivinhas para as crianças para elas responderem, depois distribuí um celular cortado em folha ofício que dentro tinha adivinhas para eles responderem pintando a resposta.

Maria: O que me marcou muito é você ver que uma criança que tem uma certa dificuldade e com o seu acompanhamento, juntamente com a professora regente, aquela criança, ela se desenvolveu. E chegar a ler. A ler e escrever. Então, pra mim, foi muito gratificante e uma alegria você fazer parte ali daquele progresso.

A partir dos relatos sobre as experiências marcantes, ficou clara a importância do PIBID para a realização de atividades lúdicas por parte dos pibidianos, contribuindo para as práticas de alfabetização e letramento das crianças. Além disso, o Programa

possibilitou uma experiência marcante de vivenciar o progresso de desenvolvimento de crianças que, apesar das dificuldades, conseguem se desenvolver e compreender como ler e escrever. Logo, fica clara a relevância do Programa no desenvolvimento da formação da identidade docente, bem como na metodologia e produção de recursos didáticos/lúdicos por parte dos pibidianos.

Neste sentido, é relevante apontar sobre como o professor deve atuar neste processo de construção da aprendizagem, uma vez que, conforme afirma Barbosa (2013):

O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimentos; seu papel é o de criar situações significativas que deem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. Já nas atividades de sistematização, o papel do professor é mais direto; ele explica, informa, mostra e corrige. É por isso que estes momentos não devem ser muito longos. (Barbosa, 2013, p. 161)

Deste modo, o professor alfabetizador deve possibilitar que os alunos possam ter a oportunidade de vivenciar uma prática pedagógica na qual eles possam construir o conhecimento a partir das hipóteses e respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança. Portanto, o relato de Maria evidencia um olhar que contempla essa compreensão, que, no processo de alfabetização das crianças, deve ser o foco por parte dos professores. Em vista disso, o PIBID possibilitou que os pibidianos tivessem o entendimento de que precisam observar de forma atenta para cada aluno e, compreendendo que cada criança tem um tempo para aprender. E, por isso, o professor deve observar, analisar e compreender esses aspectos fundamentais para contribuir de forma efetiva para o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

4.4 Percepção dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a formação como professores alfabetizadores/as.

Nessa terceira categoria, analisamos as percepções dos pibidianos sobre a contribuição do Pibid para a formação como professores alfabetizadores. Deste modo, a partir da experiência vivenciada no PIBID, os participantes apontaram como o programa contribuiu na formação de cada um. De modo geral, ficou claro que as contribuições foram diversas, fortalecendo o compromisso com a educação, o conhecimento da realidade vivenciada de perto de uma sala de aula, conforme respostas destacadas a seguir:

Ana: O Pibid me possibilitou o acesso ao chão da escola fazendo com que eu presenciasse o contexto escolar sem julgamento. O projeto também fortaleceu meu compromisso com a educação e a esperança que tenho na mudança que a educação pode propiciar a cada estudante.

Joana: O PIBID foi uma experiência transformadora na minha formação. Ele me permitiu viver de perto a realidade da sala de aula, especialmente nos anos iniciais, onde acontece o processo fundamental da alfabetização [...] participei ativamente do processo de alfabetização, pois no PIBID, eu não fui apenas espectadora, tive a oportunidade de planejar atividades, aplicar jogos pedagógicos, acompanhar leituras e apoiar alunos com dificuldades [...] me deu motivação para continuar aprendendo e melhorando.

Maria: Contribuiu tanto na teoria como na prática, como eu falei anteriormente. Eu tive todo o acompanhamento teórico, com tudo o que era necessário para saber como é que um professor alfabetizador deve proceder. Através do PIBID, a gente foi estudar os métodos que existem, como não existe um método único, então o PIBID mostrou isso, que existem vários métodos. Então, a gente é que tem que ver o que a gente pode tirar de cada método ali, porque como cada aluno é único, a gente pode ajudar o aluno da melhor maneira possível. E, a parte prática, porque através do PIBID pude presenciar e atuar também.

Taís: O Pibid foi uma experiência muito rica que tive a oportunidade de vivenciar desde os primeiros semestres e aprendi bastante coisas tanto na teoria quanto na prática e veio a contribuir por meio das reuniões e diálogos que tínhamos por meio da vivência na prática.

As respostas revelaram que o PIBID contribuiu de maneiras diferentes, mas de forma geral, evidenciaram a importância dos estudos, do planejamento e da realização do que foi planejado, práticas vivenciadas durante a participação no programa. Deste modo, foi destacada a relevância do programa para a articulação entre teoria e prática, ponto essencial para que os professores tenham o conhecimento necessário de como vivenciar na prática o que foi visto anteriormente na teoria. Esse ponto é reforçado quando apontamos que

A escola campo é para os professores a oportunidade de apropriar-se de sua história de vida, ressignificando-a com os olhos do presente e, para os estagiários, uma oportunidade de aproximação com a realidade da profissão, seus profissionais e os seus processos de formação de professores. para os estagiários [pibidianos], é ainda uma oportunidade de um contato direto com a relação teoria/prática e com os discursos das professoras, sobre a escola, as crianças, as compensações e os desafios enfrentados (Lima, 2012, p. 80 *apud* Souza et al., 2020, p. 89)

Considerando o que nos afirma Lima (2012) e correlacionando com o PIBID, observamos a relevância do programa em contribuir, através das suas atividades, como a observação e a participação nas oficinas, para a formação dos professores alfabetizadores. Deste modo, é um aspecto primordial a ser considerado, principalmente quando estamos nos referindo aos processos de alfabetização e letramento, uma vez que através da correlação teoria e prática os licenciandos estão sendo inseridos na prática alfabetizadora. E, ao possibilitar a conciliação de estudos na universidade e as práticas na escola, essa experiência trouxe elementos de presenciar a prática pedagógica e de atuação em sala de aula.

Outro ponto que ficou evidenciado foi que o programa possibilitou o conhecimento dos licenciandos no que se refere aos elementos norteadores da prática pedagógica, como elaboração de planos, execução e avaliação. A participante também afirmou o papel determinante do programa, na constituição da identidade docente. A respeito deste termo, Iza *et al.* (2014) refletem que:

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. (IZA et al., 2014, p. 276)

Evidenciamos, a partir do que nos alertam Iza et al. (2014), que a identidade do professor é construída a partir da diversidade de experiências vivenciadas, o que neste caso está conectada com o PIBID, que insere, o até então licenciando - que não tinha conhecimentos práticos sobre a atuação em sala de aula -, no cotidiano escolar. Esse contato, portanto, possibilita que aos poucos, com as práticas vivenciadas com a professora supervisora e os alunos ali inseridos, o formando tenha acesso a esses conhecimentos sobre a prática pedagógica e construa sua própria identidade docente, em contato direto com a prática e correlacionando com a teoria vista na universidade.

Um outro questionamento foi sobre o desejo em atuar, futuramente, como professores em salas de alfabetização, e se o PIBID influenciou ou não nesse desejo. Deste modo, constatamos que, de modo geral, as participantes desejam atuar nesta etapa e que o PIBID influenciou significativamente nesse desejo. Destacamos as seguintes respostas:

Ana: Sim. Vejo na alfabetização a importância de pertencimento no mundo e que a alfabetização e o letramento são fundamentais para um pensamento crítico e ativo. Sim, o Pibid foi a base para fortalecer meu desejo de continuar acreditando na educação.

Joana: Sim [...] Para mim, ensinar alguém a ler e escrever é quase como ter um super poder. O poder de dar à criança a oportunidade de enxergar o mundo de outra forma, uma forma que é só dela. Posso afirmar com certeza que o PIBID contribuiu muito para a formação de minha identidade docente, pois agora tenho certeza que sim, quero ser uma professora alfabetizadora.

Maria: Sim. O PIBID acentuou mais esse desejo de ser professora alfabetizadora [...] Eu acho muito interessante, assim, você ter uma pessoa que não sabe ler e escrever, e você poder ajudá-la a saber, a se alfabetizar. Então, isso me impulsiona a ser uma alfabetizadora. E o PIBID contribuiu bastante, porque se eu tinha vontade de ser, com o PIBID acentuou mais essa vontade de ser uma professora alfabetizadora.

Os relatos aqui descritos apontam a contribuição do PIBID na construção do desejo, por parte dos pibidianos, de tornar-se professores alfabetizadores. Os participantes apontam, principalmente, para a influência do programa para contribuir para que os professores sejam capazes de trabalhar de maneira a contribuir com a alfabetização das crianças. E, assim, retomamos com Vieira e Mello (2023), quando elas apontam que:

As ações dessa política, que tinha o caráter de construção conjunta com os atores, contribuíram para tornar a escola básica um espaço de formação que amplia as experiências do licenciando e oportuniza aos professores experiências formativas que os motivam a ter posturas reflexivas e autônomas frente às salas de aulas. (Vieira; Mello, 2023, p. 15)

Diante do que colocam Vieira e Mello (2023), verificamos que o PIBID é uma política formativa que possibilita aos licenciandos uma oportunidade muitas vezes única e de determinante relevância para a formação enquanto futuros professores. Deste modo, ao ampliar as experiências muitas vezes restritas exclusivamente aos estágios, há uma contribuição efetiva no processo reflexivo que é proporcionada pelo Programa. Portanto, essas reflexões determinam uma formação acadêmica mais efetiva em relação

às demandas vivenciadas em sala de aula e no próprio cotidiano da escola, em seus diversos contextos.

A formação docente para a alfabetização deve contemplar diferentes conhecimentos acerca das concepções de alfabetização e letramento. Neste sentido, ao vivenciar as experiências teóricas ao longo da sua formação inicial, estes conhecimentos devem ser contemplados. Nessa direção, Silva (2018) aponta que:

Atuar nas turmas de alfabetização com competência vai para além de dominar conteúdos, afinal os professores alfabetizadores são alfabetizados. Dominam o conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Mas é importante pensar nas especificidades didáticas deste conteúdo. Habilidades como consciência fonológica, o processo pelo qual a criança se apropria da leitura e da escrita, os gêneros textuais e suas funções sociais, são entre outras aptidões fundamentais para a atuação docente no processo de alfabetização e letramento. (Silva, 2018, p. 13)

Diante disso, esses conhecimentos contribuem para uma atuação do professor alfabetizador de forma a possibilitar um conhecimento mais amplo acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, diante de um currículo que não oportuniza saberes específicos para trabalhar tais aspectos, os estudantes acabam saindo do curso de Pedagogia com uma formação precária e lacunar. Deste modo, o PIBID, ao inserir alguns destes conhecimentos, deixa a sua contribuição na formação dos futuros professores alfabetizadores que refletem acerca destas temáticas. Embora, vale destacar, os conhecimentos proporcionados pelo Programa não substituem a necessidade de uma sólida formação inicial a ser ofertada pelo Curso de Pedagogia. Ao contrário, devem ser complementares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho buscou contribuir para as áreas da alfabetização e da formação inicial de professores, trazendo o PIBID como uma política relevante para a melhoria da qualidade da formação dos professores alfabetizadores. Diante da pesquisa aqui realizada, podemos trazer algumas reflexões que resultaram a partir das entrevistas e análises realizadas. Diante do objetivo geral: “analisar as contribuições do PIBID para a formação do professor alfabetizador, na visão de licenciandos de Pedagogia”, sendo definidos como objetivos específicos: Identificar como os pibidianos conceituam alfabetização e letramento; compreender as práticas de alfabetização vivenciadas pelos pibidianos na escola; e caracterizar a percepção dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a formação como futuro professor alfabetizador.

A partir das respostas analisadas, foi possível compreender que os enunciados do(a)s pibidiano(a)s demonstram o conhecimento a respeito do que é alfabetização, o que é letramento, bem como correlação entre os dois processos. O segundo objetivo específico: *Compreender as práticas de alfabetização vivenciadas pelos pibidianos na escola*, demonstrou ser o mais complexo de ser analisado. Os relatos evidenciaram desafios que perpassam as práticas vivenciadas pelos professores, nas quais os pibidianos estavam inseridos. Dentre eles foram listados a limitação de tempo para a realização das oficinas, o ato de planejar atividades de alfabetização, a diversidade de níveis de aprendizagem em relação à leitura e escrita, a superlotação das turmas, dentre outros desafios. Este contexto desafiador contribuiu, no entanto, para a construção da identidade docente dos pibidianos, uma vez que favoreceu a reflexão, a tomada de decisões e a busca por soluções aos problemas encontrados.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico consistiu em: *Caracterizar a percepção dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a formação como futuro professor alfabetizador*. Os relatos analisados evidenciaram a efetiva importância do Programa para a formação inicial dos futuros pedagogos e pedagogas. Os relatos também sublinharam a compreensão de que a participação no PIBID foi determinante para que tivessem o desejo de atuar como professores alfabetizadores no futuro.

Ficou constatado que o PIBID é um programa de grande relevância para a formação dos futuros professores alfabetizadores, uma vez que possibilita um estudo e vivências acerca dos processos de alfabetização e letramento. O(a)s pibidiano(a)s

vivenciam experiências que o(a)s levam a refletir sobre os desafios que envolvem a prática da alfabetização.

Além disso, o PIBID é um programa que possibilita aos licenciandos uma compreensão acerca da relação teoria e prática, bem como oportuniza as vivências e reflexões acerca das práticas de alfabetização. Portanto, o PIBID se mostra uma política pública fundamental para a formação de professores. Justifica-se, assim, a necessidade da expansão de seu alcance, para o maior número possível de estudantes.

Pontuamos que o estudo realizado não está fechado, uma vez que futuras pesquisas podem analisar outros aspectos do PIBID e a alfabetização. Deste modo, podem ser vistas novas contribuições para as áreas que esse trabalho teve como foco e gerando novos questionamentos, análises e, assim, novas descobertas.

Para futuros estudos, a discussão acerca da questão do PIBID como uma política de formação de professores alfabetizadores poderia se aprofundar, verificando como os métodos e as práticas de alfabetização estão sendo aprimoradas nas discussões das edições futuras do programa, uma vez que a cada edição os coordenadores do Programa podem modificar a estrutura do que está sendo trabalhado sobre alfabetização e letramento. Além disso, pesquisas futuras podem abordar coordenadores e professores que atuaram no PIBID para analisar a compreensão que eles possuem acerca das atividades realizadas no projeto. Estas são algumas possibilidades de estudos que podem ampliar estudos acerca das áreas da alfabetização e letramento, da formação inicial de professores e do PIBID.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima Araújo; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Educação Pública**, Santos, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Adélia Maria de Oliveira. **As contribuições do Pibid para a minha formação docente**: um relato de experiência. 2024. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**: regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 5.

BRASIL. INEP. **Nota informativa do Ideb 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-normativa-38-2007.htm>. Acesso em: 7 jul. 2025.

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

CARVALHO, Marlene. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. In: MARTINS, Maria José N. S.; SPECHELA, Denise. **Alfabetização**: práticas e reflexões. Curitiba: Ibpx, 2012. p. 7-21.

CASTILHO, Aline Vieira. A aprendizagem no processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista ISCI**, João Pessoa, n. 01, 2016. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/18-numero-01-2016/192-a-aprendizagem-no-proceso-de-alfabetizacao-da-crianca-segundo-emilia-ferreiro>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CRUZ, Gabriel Murillo Rocha da. **PIBID e alfabetização**: saberes docentes construídos na formação Inicial. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura

em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DEBASTIANI, Maria Eduarda et al. O pibid no curso de pedagogia: alfabetização, literacia e numeracia. **Anais do IX ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

FERREIRA, Ariana dos Santos Neves. **O PIBID UFRJ Pedagogia no Ensino Fundamental I de 2012 a 2018**: contribuições para a aprendizagem da docência. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, dez. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/12676>. Acesso em: 7 jul. 2025.

FERREIRA, Lorena Amassuri et al. O pibid no ensino remoto emergencial: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. 2022.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Penso, 1999.

FERREIRO, Emília. **Múltiplos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.- (Coleção Questões da Nossa Época; v 14)

FRADE, Isabel Cristina Alves da. **Alfabetização e letramento**: um falso dilema. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 5-15, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. In: A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1990. (Ideias, 8)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI: 10.14244/19827199978.

JARDILINO, Jose Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. Educação: **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353–366, maio–ago. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e prática social: uma perspectiva sociolinguística**. 11. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LESSA, Ana Gabriela Silva; SANTIAGO, Laura Silveira; AZEVEDO, Shirley Aparecida Cruz de; MORAES, Rafaela Paula; JÁBERLAMOUNIER, Emmanuelle Christiman Moraes Arantes; BARBOSA, José Márcio Silva. A alfabetização como atividade lúdico-didática no contexto do PIBID - Pedagogia da UEMG de Divinópolis. **Diversitas Journal**, Unaí-AL, v. 7, n. 2, 2 abr. 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i2.2271

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Ensino e pesquisa: os (des) caminhos da formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, Juliana de Lima; SILVA, Pedro Rodolfo Fernandes da. A contribuição do PIBID na formação docente: relatos de experiência. **Prisma - Revista de Filosofia**. [S.1], v.2, n.2, p. 42-56, 2021.

MARTINS, Maria José N. S.; SPECHELA, Denise. **Alfabetização: práticas e reflexões**. Curitiba: Ibpx, 2012.

MAYRINCK, Maria Vitória Gois. **As contribuições do PIBID para formação inicial de professores: o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA? 2021**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43170>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Alice Quele Leal. **As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da UFBA, no processo de alfabetização e letramento na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32994>. Acesso em: 07 jul. 2025.

PACÍFICO, Rosiele Jossama da Silva. **Fazer-se docente no cotidiano da escola: pensando práticas de ensino/aprendizagem de forma emancipatória no PIBID/Educação Infantil da UNIRIO**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, dez. 2017.

PEREIRA, André Leandro Dos Santos *et al.* **O estágio supervisionado e Paulo Freire: contribuições para a formação do pedagogo**. VI CONEDU - Vol 1. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2556-2570. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65496>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSAMAI, Zita. **A docência nos anos iniciais e a formação de leitores**. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). *A docência na Educação Básica: práticas e reflexões*. Campinas: Papirus, 2014. p. 83-96.

RAMOS, Thalita Luiza Moraes. Um relato de experiência sobre aulas que afetaram com afeto, “aulões” do PIBID- Alfabetização. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 514–534, maio/ago. 2013.

RIBEIRO, Laura Dominguez et al.. **Nem isto, nem aquilo: o pibid como experiência formativa na área de alfabetização**. Anais do IX ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa; BELMINO, José Franscidavid Barbosa. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. **Editora Realize**.

SILVA, Luciana Nogueira da. A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades para o trabalho docente. **Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2018.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. *In*: SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-111.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda B. Alfabetização e letramento: duas faces da mesma moeda. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 43, p. 39-52, dez. 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

SOUZA, Ivanise Melo de; OLIVEIRA, Luciana Moreira de; OLIVEIRA, Ramony Maria Silva Reis. Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia: articulação teoria e prática na formação docente do curso de Pedagogia. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 87–94, 2020. DOI: 10.46551/259498102020020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Débora; AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira. A música no processo de alfabetização pela perspectiva da neurociência: contribuições do PIBID-Pedagogia. **Diversitas Journal**, Unaí-AL, v. 7, n. 4, 10 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48017/dj.v7i4.2220>. Acesso em: 5 jul. 2025.

VIEIRA, O. A.; MELLO, A. R. C. O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 39, 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) graduando (a) em Pedagogia,

A pesquisa intitulada “O papel do PIBID na formação de professores alfabetizadores”, tem como objetivo geral “Analisar as contribuições do PIBID para a formação do professor alfabetizador, na visão de licenciandos de Pedagogia”. Está sendo realizada por Décio Lucas Pereira Rodrigues, discente do Curso de Pedagogia desta Universidade, sob a orientação da Professora Dra. Elzanir dos Santos. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: Identificar como os pibidianos conceituam alfabetização e letramento; Compreender as práticas de alfabetização (oficinas) vivenciadas pelos pibidianos na escola; e Caracterizar a percepção dos pibidianos sobre a contribuição do PIBID para a sua formação como futuro professor alfabetizador.

Este estudo segue as diretrizes e princípios éticos da Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012. Ressalta-se que o anonimato dos sujeitos será preservado, garantindo assim a segurança dos entrevistados contra consequências éticas, físicas ou financeiras.

Saliento que sua participação é voluntária e, então, você não tem obrigação de fornecer informações e/ou cooperar com atividades solicitadas pelo pesquisador. Você não será prejudicado (a) se decidir não participar do estudo ou se determinar retirar-se do estudo a qualquer momento. O pesquisador estará à disposição para fornecer qualquer esclarecimento que você considere necessário em qualquer etapa ou pelos meios de contato: Telefone: (XX) XXXXX-XXXX | E-mail: deciolucas20111998@gmail.com.

Assinatura do pesquisador responsável

Considerando que fui comunicado (a) do objetivo e relevância do estudo proposto, da minha participação, dos procedimentos deste estudo e dos riscos decorrentes, declaro que concordo em participar e a publicação dos dados obtidos durante a investigação serão utilizados a fins acadêmicos.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Apêndice B – Roteiro da entrevista.



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você define alfabetização? Como você define letramento?
2. Fale da experiência como bolsista do PIBID, no ciclo de alfabetização?
3. Quais foram os principais aprendizados, no PIBID, sobre a prática de alfabetizar?
4. Você deseja ser professora de alfabetização? Por que? O PIBID influenciou nesse desejo?
5. Durante sua participação nas oficinas, quais foram os principais desafios que você enfrentou?
6. E quanto aos professores alfabetizadores, quais desafios eles enfrentam, no trabalho com alfabetização?
7. Fale sobre o trabalho de acompanhamento do professor supervisor e do coordenador do Programa?
8. Como a essa experiência de planejar e executar atividades com alunos em processo de alfabetização?
9. Cite uma experiência marcante nas oficinas vivenciadas durante o PIBID.
10. Como o PIBID contribuiu para sua formação como futuro professor alfabetizador?
11. Quais aspectos do programa podem ser aprimorados para a formação do professor alfabetizador?