



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



RAFAELLA MARQUES VENANCIO

**EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NÃO
ALFABETIZADAS**

JOÃO PESSOA, PB
2025

RAFAELLA MARQUES VENANCIO

**EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NÃO
ALFABETIZADAS**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada Pedagogia.

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

JOÃO PESSOA, PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V448e Venancio, Rafaella Marques.

Experiência, identidade e estágio supervisionado:
crianças do 5º ano não alfabetizadas / Rafaella Marques
Venancio. - João Pessoa, 2025.

77 f. : il.

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

1. Alfabetização. 2. Formação docente. 3. Identidade
docente. 4. Estágio supervisionado. 5. Recomposição da
aprendizagem. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos.
II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

**EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NÃO
ALFABETIZADAS**

RAFAELLA MARQUES VENANCIO

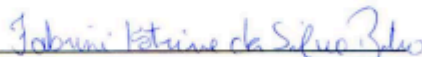
Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovada em 02 de outubro de 2025.

Banca Examinadora



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



Prof.ª Dr.ª **Fabrini Katrine da Silva Bilro**
DME/CE/UFPB
Examinadora



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

*“Aquele que leva a preciosa semente, andando e
chorando, voltará, sem dúvida, com alegria,
trazendo consigo os seus molhos”.*

(Salmos, 126:6)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, o todo poderoso, que me deu o fôlego de vida e que nunca me desamparou nos momentos mais difíceis da minha trajetória, me dando inteligência, força, garra e persistência para terminar o curso de graduação.

Tenho um carinho enorme por este trabalho, pois ele foi gerado desde meu primeiro período no curso de Pedagogia, ainda que, de início, sem forma, ele foi crescendo, criando força, corpo e vitalidade, como uma semente que brota em solo fértil. Ao longo do curso, assim como uma planta que requer cuidados, fertilizei, adubei e o reguei cuidadosamente para que não morresse. Dessa maneira, chegou o momento do meu broto florescer, ganhar vida e se revelar ao mundo, deixando de ser apenas um sonho inalcançável, para uma realidade palpável, um fruto maduro e suculento, produzido através da minha paixão, dedicação e esforço, pronto para ser colhido e saboreado pelos leitores deste trabalho, com o intuito de semear nos corações novas sementes que floresçam em terreno fértil, propiciando novas discussões sobre a temática abordada.

Agradeço, especialmente: a minha avó, que me estimulou a correr atrás dos meus sonhos e me graduar numa licenciatura; a meu avô, que me deu a oportunidade de ser sua “professora favorita”, ainda que de mentirinha - sua atitude me deu força para seguir a carreira de professora e sinto-me extasiada em materializar meu sonho de criança; a meu tio Reginaldo, que se tornou um pai para mim e que, em nenhum momento, me deixou enveredar para outros caminhos a não ser os estudos - cada vitória em que vivenciei se tornou a sua vitória; a minha tia Joana, mulher forte e decidida, que me tratou como sua filha, me fornecendo todos os materiais necessários para que eu terminasse minha graduação - suas palavras de incentivo me estimularam a chegar até aqui, sei que, no lugar em que você se encontra, você tem me protegido e me orientado nesta jornada terrestre; e a minha amiga e confidente, Rayane, por ter me apoiado, quando decidi sair do emprego e me dedicar ao curso.

Agradeço de coração a minha mãe, Luciana, que cuidou de mim com devoção, garantindo que nada me faltasse e, mais importante, me ensinando os valores que me moldaram. Por sua causa, me tornei a pessoa que sou hoje.

Ao meu marido, Wesley, que nunca me deixou desistir do curso e sempre me estimulou a continuar correndo atrás dos meus sonhos, não apenas com palavras, mas com ações, me deixando todos os dias nas aulas, no turno matutino, e em quaisquer horários eu precisasse - sua ação foi muito significativa para que eu continuasse.

Agradeço ao meu irmão, Reynan. Foi você quem me inspirou a abordar a problemática deste trabalho e me proporcionou reflexões profundas, que me ajudaram a crescer não apenas como profissional, mas também como pessoa, e a entender a minha importância como futura professora.

Ao professor Hermes, o orientador deste trabalho, que, para além de professor, foi amigo, me dando conselhos e não me deixando desistir quando titubeei. Trata-se de alguém que entrou no meu caminho com o propósito de me mostrar que eu era capaz e que eu podia ir além, me mostrando o quão forte sou, mesmo duvidando de mim mesma. Agradeço profundamente por dividir seu conhecimento comigo, é nítido seu amor pela profissão.

Agradeço à professora Fabrini e ao professor Robson pela disponibilidade em aceitar o convite para compor a minha banca examinadora, bem como pela paciência e atenção dedicadas à leitura deste trabalho. Ao professor Joseval pela oportunidade de fazer parte do PIBID e me apresentar a autores tão importantes e me estimular a uma sede voraz em consumir trabalhos relacionados a alfabetização. À professora Maria da Luz, docente da disciplina de “Trabalho de Conclusão de Curso I”, que me recebeu com muita empatia e que me orientou de maneira magistral a especificar meu trabalho, sanando minhas dúvidas com muita paciência e dedicação.

Agradeço a mim mesma pela garra, persistência e força de vontade em não me deixar abater pelas rasteiras da vida. Confesso que pensei várias vezes em desistir devido a perdas muito significativas em minha vida. Três palavras marcam profundamente minha trajetória acadêmica: pandemia, greve e luto. Nesse caminhar, contudo, contei com pessoas que me ajudaram dentro e fora da universidade a me reerguer, que me ensinaram a encontrar forças nos momentos dolorosos.

Agradeço, por fim, profundamente, a minha amiga de curso, Izabela, alguém que conheci ao longo dos períodos e que foi minha parceira na Monitoria. O luto acabou nos unindo e nos tornamos o apoio uma da outra nos momentos mais difíceis. Essa cumplicidade foi primordial no meu processo de cura e de superação, mostrando que, na escuridão, a amizade é luz em nossos caminhos.

Sinto-me extasiada em enxergar uma luz no fim do túnel. Terminar o curso é o fechamento de um ciclo para que outros possam ser abertos e, assim, eu possa atuar na profissão que escolhi para minha vida. Este trabalho foi como um filho que carreguei há quase seis anos, uma gestação longa, dolorosa e silenciosa. Foi, praticamente, um parto induzido, em que me forcei a gerar e que, agora, nasce em toda sua plenitude.

RESUMO

Resumo: A alfabetização tem sido um grande desafio até os dias atuais, tais dificuldades são ainda mais maximizadas no contexto em que crianças não estão alfabetizadas no 5º ano do Ensino Fundamental, tornando, assim, o processo de apropriação da língua escrita ainda mais difícil. Nesse sentido, nesta monografia, discuto essa problemática à luz da experiência no estágio supervisionado obrigatório em uma turma de 5º ano com crianças nos mais diversos níveis de alfabetização, focando, principalmente, naquelas não alfabetizadas. Objetivo analisar como as experiências ocorridas no Estágio Supervisionado Obrigatório com crianças não alfabetizadas do 5º do Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora alfabetizadora e minha compreensão sobre o processo de alfabetização. Para alcançá-lo, desenvolvi uma investigação científica baseada na abordagem qualitativa, empregando a narrativa autobiográfica como abordagem metodológica, como forma de não só investigar tal temática, mas também refletir sobre seu impacto em minha formação docente. Além da alfabetização, tema central deste trabalho, trato da discussão sobre a formação docente, assim como da identidade docente. Além disso, ao refletir sobre a alfabetização fora da idade prevista, trago a discussão a recomposição da aprendizagem, sendo uma estratégia educacional voltada a auxiliar e recuperar os conhecimentos que foram perdidos ou não plenamente aprendidos no período previsto, ressaltando sua importância no ambiente escolar e evidenciando a urgência em pesquisa voltadas para essa política. Concluo que as crianças não alfabetizadas, principalmente no 5º ano do ensino fundamental, não devem ser apartadas do processo de ensino, por meio de propostas diferenciadas, mas incluídas, com atividades cuja temática seja a mesma dos demais estudantes e adaptadas a suas necessidades de aprendizagem, exigindo do professor análise, observação, intencionalidade, planejamento e afetividade em relação aos alunos. Considero, por fim, que essa investigação contribuiu para a minha formação como futura docente e professora alfabetizadora, pois entendi que ser professor não se restringe a aprendizagem de conteúdos, mas a uma articulação de conhecimentos que formam a identidade dos professores, me fazendo refletir sobre minha prática docente, de forma a compreender que ser professora e estar em constante aprendizado, articulando constantemente diferentes saberes a sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação docente; Identidade docente; Estágio Supervisionado; Recomposição da aprendizagem.

ABSTRACT

Abstract: Literacy has been a major challenge up to the present day; such difficulties are further maximized in the context where children are not literate in the 5th year of Elementary School, thus making the process of written language acquisition even more difficult. In this sense, in this monograph, I discuss this problem in light of the experience in the mandatory supervised internship in a 5th-year class with children at the most diverse levels of literacy, focusing mainly on those who are not literate. My objective is to analyze how the experiences that occurred in the Mandatory Supervised Internship with non-literate 5th-year children of the Initial Years of Elementary School contributed to the construction of my professional identity as a future literacy teacher and my understanding of the literacy process. To achieve this, I developed a scientific investigation based on the qualitative approach, employing autobiographical narrative as a methodological approach, as a way to not only investigate this theme but also to reflect on its impact on my teacher training. In addition to literacy, the central theme of this work, I address the discussion about teacher training, as well as teaching identity. Furthermore, by reflecting on literacy outside the expected age, I bring up the discussion of learning recomposition, which is an educational strategy aimed at assisting and recovering knowledge that was lost or not fully learned in the foreseen period, highlighting its importance in the school environment and emphasizing the urgency for research focused on this policy. I conclude that non-literate children, especially in the 5th year of elementary school, should not be separated from the teaching process through differentiated proposals, but included, with activities whose theme is the same as the other students and adapted to their learning needs, demanding analysis, observation, intentionality, planning, and above all, affection with the student from the teacher. I consider, finally, that this investigation contributed to my training as a future teacher and literacy teacher, as I understood that being a teacher is not restricted to content learning, but rather, an articulation of knowledge that forms the identity of teachers, making me reflect on my practice as an intern, in order to understand that the teacher is in constant learning, articulating academic knowledge to their practice in the classroom.

Keywords: Literacy; Teacher training; Teaching identity; Supervised Internship; Learning recomposition.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1. Atividade do aluno Henrique	38
Imagem 2. Ficha de diagnose do aluno Pedro	46
Imagem 3. Ficha de diagnose do aluno Marcelo	46
Imagem 4. Ficha de diagnose do aluno José	46
Imagem 5. Atividade de percepção dos sons iniciais	55
Imagem 6. Registro da atividade de localização geográfica	57
Imagem 7. Cartaz elaborado pelos alunos	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. METODOLOGIA.....	19
2.1. Pesquisa qualitativa e autobiografia.....	19
2.2. Diário de campo, experiência e Autobiografia.....	23
2.3. Estágio Supervisionado obrigatório.....	27
3. ANÁLISES.....	30
3.1. Preparação para o estágio e chegada à escola-campo.....	30
3.2. Observação da turma – primeiras impressões e análise diagnóstica.....	37
3.3. Regências – condução das aulas.....	50
3.4. Recomposição da aprendizagem.....	63
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
5. REFERÊNCIAS.....	74

1. INTRODUÇÃO

Desde minha infância que a educação, especificamente, a alfabetização, me brilhava aos olhos. Aos seis anos de idade, aprendi a ler e a escrever, mas, já naquela época, algo me chamava atenção: “Como meu avô, com 50 anos, não sabe ler e eu tão pequena já sei?”. Na minha mente de criança, aquela situação não fazia sentido, então peguei papel e lápis, sentei-me ao dele e disse: “Vovô eu vou te ensinar a ler. O senhor vai ver, é facinho!”. Assim, o terraço da casa da minha avó, na periferia de João Pessoa, se tornou minha sala de aula. Lembro-me dele chegar do trabalho ao entardecer e me dizer: “Hei, minha professora, vou chegar atrasado hoje na aula, ainda vou jantar.” E eu ficava furiosa: “Onde já se viu chegar na aula atrasado? Da próxima vai ficar de castigo!”.

Nesse contexto, brincando de ser professora com meu avô, ele sentiu, em 2008, o desejo de se matricular na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola do bairro em que residia. Ao saber da notícia, decidi que iria com ele todos os dias. Para mim, era o melhor momento do dia, pois eu era a “auxiliar” da professora, escrevia no quadro e, às vezes, ajudava os alunos nas atividades de leitura, aliás, atrapalhava, pois eu acabava dizendo a resposta. Naquela época, mesmo sem muita percepção, me intrigava o porquê de eles não conseguirem juntar as sílabas, por exemplo, “BO” mais “LA”, e, assim, formar a palavra “BOLA”. Para mim era tão fácil fazer essa junção e para eles tão difícil. Essa experiência aliada a minha inquietação sobre as dificuldades deles me fez, mesmo ainda sem muita consciência, decidir que seria professora quando crescesse.

Advinda de uma família simples, moradora de um bairro periférico da cidade de João Pessoa, poucas pessoas na minha família ingressaram no ensino superior. Todavia, apesar de economicamente pobres, sempre me incentivaram a estudar e a sonhar em fazer uma graduação. Sempre que perguntavam o que eu queria ser quando crescer, eu lhes respondia que gostaria de ser professora. No entanto, sempre tive meu desejo reprimido por eles, pois sempre me diziam frases negativas sobre a profissão: “Professor sofre muito!”, “Ganha pouco!”, ou, ainda, “Só dá aula quem não conseguiu algo melhor.”. Dessa forma, esses comentários, como se diz na expressão popular, jogavam água fria em uma chama ardente que queimava: o desejo de ser professora e ensinar pessoas, como fizera antes com o meu avô.

Nos anos finais da minha Educação Básica, etapa carregada de muita apreensão e ansiedade, me sentia confusa em escolher qual curso queria seguir no ensino superior. Fiz muitos testes vocacionais e os resultados eram sempre na área educacional. Ao questionar os

professores desses resultados, eles me diziam: “Um dia você será minha colega de profissão!”, “Siga em frente, você vai gostar!”, ou “Você já tem jeito de professora...”. E eu afirmava de maneira categórica que não gostaria de ser professora.

Ao terminar o Ensino Médio, fui muito relutante em escolher licenciaturas, então decidi ingressar no curso de Gestão Ambiental pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), voltado para políticas de sustentabilidade do meio ambiente, minha estratégia voltava-se a terminar o curso o mais rápido possível para ingressar no mercado de trabalho. Ao término do primeiro período, entendi que não me identificava com a área e decidi seguir meu sonho, contrariando os desejos da minha família. Em 2019, entrei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois compreendi que não queria apenas ser professora, mas, sim, professora alfabetizadora, algo que não era tratado em outras licenciaturas, uma vez que essa especificidade profissional, no Brasil, é da carreira do pedagogo. Senti como uma brasa que estava ardendo em meu peito novamente, adentrei no curso apenas com uma certeza: “Meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será sobre alfabetização”.

Este desejo cresceu ainda mais ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), minhas atribuições destinavam-se a auxiliar os alunos que tinham mais dificuldades nas atividades propostas em sala, planejar e executar oficinas, assim como, o projeto “Tempo de aprender” da Prefeitura Municipal de João Pessoa, como auxiliar de sala, construindo atividades voltados para a alfabetização de crianças que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma.

Apesar de ter a convicção de que faria meu TCC sobre alfabetização, não conseguia pensar em nada específico. Passei por diferentes períodos letivos me questionando e tentando delinear meu tema. Conjuntamente a isso, em 2023, descobri que o meu irmão, à época, com 14 anos, não estava indo para a escola, já havia sido reprovado no 5º ano do ensino fundamental e provavelmente seria retido novamente, pelo agravante de ainda não estar alfabetizado. Isso me fez questionar várias dimensões: Como a escola permitiu que ele passasse de ano? Qual a responsabilidade do professor do 5º ano ao se deparar com tal situação? Preocupada com a situação, conversei com meus pais a respeito e eles deixaram que ele se mudasse para minha casa, sendo transferido também de escola, para que eu pudesse acompanhá-lo melhor, já que eu saí da casa dos meus pais muito cedo.

Em julho daquele mesmo ano, ele se mudou para a minha casa. Imediatamente, antecipei-me em conversar com sua nova professora, que me relatou que ele não era a única criança a chegar ao 5º ano sem estar alfabetizada. No entanto, seu caso era mais delicado,

pois ele ainda lia apenas algumas sílabas. Nesse contexto, teria apenas seis meses para avançar na leitura e escrita, caso contrário, seria reprovado novamente.

Conversamos por horas e mencionei que estava me graduando em Pedagogia. Ela, prontamente, explicou que, embora se preocupasse com esses alunos, o processo se tornava ainda mais desafiador devido à falta de apoio familiar. Sendo assim, muitas vezes, o trabalho docente acabava limitado e os avanços pedagógicos dependiam quase exclusivamente dos esforços realizados em sala de aula. Nesse ponto, ela mencionou que seria um trabalho mútuo, mas que, na prática, recaiu majoritariamente sobre mim, já que a professora também precisava atender toda a turma, que lidava com conteúdos mais complexos e exigia sua constante mediação, impossibilitando-a de dedicar atenção exclusiva a meu irmão.

Conversei com o meu irmão a respeito da escola e ele, sem muitas expectativas, me perguntou: “Será que um dia eu vou aprender a ler?”. Eu prontamente respondi: “Claro que vai!” Nesse momento, entendi que antes mesmo de ser professora alfabetizadora de crianças, meu maior desafio seria o de alfabetizar o meu próprio irmão. Foi um período muito difícil, no que diz respeito à busca de materiais que se adequassem à sua idade, visto que eu não poderia trazer recursos infantilizados. A alternativa que encontrei foi de construir alguns desses materiais e utilizar de assuntos que o interessasse, pois ele mesmo acreditava que não conseguiria.

Com o passar dos meses ele foi avançando, lia frases simples, depois complexas, frases curtas, até que já estava lendo textos e escrevendo com certa autonomia, ainda que apresentasse alguns erros ortográficos. Ao término do ano, apesar de algumas lacunas de aprendizagem de outras disciplinas, meu irmão havia se apropriado do SEA, e assim, conseguiu passar de ano.

Ao passar por essa experiência com o meu irmão, percebi que não apenas ele, mas outras crianças também vivenciam a mesma situação, assim como os professores em mediar níveis de aprendizagem tão distintos na sala de aula. Sendo assim, me fiz muitas indagações sobre tal aspecto: como os professores de 5º ano lidam com essas crianças? Por que esses alunos ainda não estão conseguindo ser alfabetizados ou se alfabetizarem? Como mediar os níveis de aprendizagem dos alunos da turma de modo que não sejam excluídos? e como eu iria lidar como professora, se eu estivesse vivendo essa realidade?

Partindo desses questionamentos, ao conversar sobre a temática com o professor orientador deste trabalho, surgiu a proposta de utilizar como campo de pesquisa o estágio supervisionado obrigatório. Logo, como moradora de um bairro periférico da cidade de João Pessoa, optei por realizar minha investigação em uma escola da minha comunidade. Dessa

forma, tenho maior familiaridade com os desafios enfrentados pela escola, o que me permite uma compreensão mais sensível e aprofundada da realidade local.

Nesse sentido, trago nesta monografia, minha experiência no estágio supervisionado obrigatório com crianças do 5º ano que ainda não estão alfabetizadas, refletindo como essa experiência contribuiu para a minha formação como futura professora alfabetizadora. No fundo, espero, também, ajudar outros professores e, principalmente, alunos que ainda não conseguiram se apropriar da leitura e escrita no período escolar esperado.

No que diz respeito à pertinência do trabalho, embora a alfabetização seja um tema muito explorado e de grande relevância na área da educação, principalmente no curso de licenciatura em Pedagogia, geralmente são trabalhos voltados para as turmas do primeiro ciclo, 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa direcionada para a alfabetização dos aprendizes. Nesse ponto, poucos são os olhares voltados aos alunos que não conseguem se alfabetizar em anos posteriores, o que afeta significativamente sua progressão escolar, visto que o domínio da leitura e da escrita, além de ser um direito, é peça fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo.

Também é válido destacar que esse primeiro ciclo, em que deve ocorrer prioritariamente, a alfabetização, nem sempre é organizado da mesma forma por diferentes redes de ensino. Isso se deve, em parte, a documentos educacionais oficiais. Por exemplo, de acordo com o Plano Nacional de Educação [PNE] (Brasil, 2014), especificamente na meta número cinco, as crianças têm até o 3º ano do ensino fundamental para serem alfabetizadas. A Proposta Curricular do Estado da Paraíba [PCEP] (Paraíba, 2018) segue essa orientação. Contudo, o Compromisso Nacional Criança Alfabetização (Brasil, 2023), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2023, estabelece o 2º ano escolar como limite para a alfabetização discente. Provavelmente, isso se deve a outro documento importante para a educação brasileira, neste século XXI, a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (Brasil, 2018), a qual descreve que a alfabetização ocorra no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Todavia, embora esses documentos indiquem o período escolar previsto para a processo de alfabetização - geralmente, o primeiro ciclo escolar -, na prática, muitas crianças chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem dominar os conhecimentos basilares necessários para a leitura e a escrita de textos verbais, o que compromete significativamente sua trajetória escolar, sua cidadania e, também, sua dignidade humana. A experiência com essa realidade despertou em mim a curiosidade e o desejo de pesquisar mais profundamente sobre possíveis fatores que contribuem para isso, bem como sobre práticas pedagógicas que

podem favorecer a alfabetização de alunos que, por diferentes razões, não foram plenamente alfabetizados no tempo considerado ideal.

Dessa forma, buscando explicitar essa problemática, tal pesquisa se justifica, também, pela minha necessidade de compreender as causas das crianças que acompanhei durante meu Estágio Supervisionado Obrigatório, realizado entre os meses de dezembro de 2024 a abril de 2025. Busco a partir dessa vivência refletir quais as causas que contribuem para essas crianças ainda não estarem alfabetizadas na idade prevista, em turmas de 5º ano, analisando, a partir da minha experiência adquirida no estágio supervisionado, como essa realidade contribui, de um lado, para a minha formação enquanto formanda no curso de Pedagogia e futura professora alfabetizadora e, de outro, para minha compreensão acerca do processo de alfabetização.

A partir de uma pesquisa bibliográfica prévia, percebi que há muita produção sobre os conhecimentos necessários à alfabetização, como, por exemplo, o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nesse sentido, há muitas reflexões sobre a alfabetização de crianças, no período escolar tido como certo, isto é, até o 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, todavia, pouco se problematiza o fato de que muitas crianças chegam ao 5º ano sem estarem alfabetizadas, sendo escassas as publicações que abrangem tal problemática. Isso, a meu ver, evidencia a urgência de se pensar em estratégias pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos.

Tendo em vista essa premissa, surgiram-me alguns questionamentos que são basilares para esta pesquisa: Como a experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório com crianças não alfabetizadas no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a minha formação enquanto futura professora¹ alfabetizadora? Como a experiência do Estágio Supervisionado contribuiu para a análise e reflexão da alfabetização fora da idade prevista? Assim, também propus os objetivos específicos da seguinte maneira: relatar e descrever minhas experiências numa turma de 5º ano dos Anos Iniciais com crianças não alfabetizadas, identificar os principais fatores que contribuem para a não alfabetização de crianças no 5º ano, com base na minha experiência no estágio, refletir sobre como as experiências do estágio supervisionado favorecem na minha identidade como futura professora alfabetizadora e explicar o processo de alfabetização, a partir de minha experiência.

¹ Embora compreenda que na norma-padrão da língua portuguesa seja utilizado o pronome masculino para indicar um gênero não marcado, escolho empregar o termo no feminino ao longo do trabalho.

Para alcançar esses objetivos, desenvolvi uma pesquisa baseada no paradigma qualitativo, realizando uma investigação autobiográfica, pois me utilizei de minhas experiências enquanto estagiária, como ponto de partida para a análise reflexiva acerca da formação docente, promovendo a articulação entre relato pessoal, teoria e formação profissional.

Dessa maneira, o ser humano, enquanto um ser social, é carregado de subjetividade, pensando nesse aspecto, surge a pesquisa autobiográfica que compreende essa subjetividade não como um ponto negativo, mas a entende como forma de conhecimento e de fazer pesquisa, se diferenciando das demais ciências. Tal pesquisa, pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, todavia, tem ganhado maior ênfase especialmente na formação de professores, pois as experiências vivenciadas pelos docentes em suas práticas de sala de aula, têm sido utilizadas como meio de analisar criticamente sua história, valorizando os saberes construídos a partir das experiências dos professores. Desse modo, a narrativa autobiográfica parte das próprias experiências do pesquisador, visando a rememoração de pontos cruciais de sua trajetória. Nesse sentido, pesquisador e pesquisado tornam-se uma só pessoa, promovendo a reflexão das suas próprias práticas e o autoconhecimento, se entendendo enquanto sujeito.

Por fim, exponho que esta monografia está organizada da seguinte forma. Após esta (1) introdução, apresento (2) a metodologia, nela empregada, detalhando e caracterizando esta investigação como pertencente ao paradigma qualitativo, explicando o emprego da pesquisa autobiográfica, bem como a fundamentando e, por fim, explicitando as categorias de organização e análise das minhas narrativas. Na sequência, apresento as (3) análises, tratando desde minha: (3.1) preparação para o estágio até minha chegada à escola, tecendo minhas considerações sobre a organização acadêmica e meus contatos preliminares com a realidade escolar; (3.2) observação da turma, em que realizei minhas primeiras impressões e resultados diagnósticos dos estudantes, refletindo, principalmente, sobre os conhecimentos, contexto social e outros aspectos que incidem na aprendizagem discente; (3.3) regência de aulas, considerando a parceria com a docente, bem como saberes que são necessários para efetivar a prática docente; e, por fim, (3.4) investigação sobre *Recomposição da Aprendizagem*, um conceito que considero relevante, principalmente para tratar de defasagem de aprendizagem discente. Por último, teço algumas (4) considerações finais, destacando, entre outras, minhas aprendizagens e contribuições oriundas de minha experiência no estágio supervisionado obrigatório para minha formação docente e, principalmente, como futura alfabetizadora.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, exponho a autobiografia, como metodologia investigativa, articulada ao paradigma científico qualitativo, fazendo diferenciação entre narrativa e autobiografia, e indicando sua importância enquanto pesquisa, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Para isso, faço uma breve explicação sobre o conceito de experiência, sob a ótica de Larrosa (2002), ressaltando a importância, também, do diário de bordo atrelado à fotografia como ferramenta de memória. Por fim, explico, de acordo com as bases legais, o funcionamento do estágio supervisionado obrigatório.

2.1. PESQUISA QUALITATIVA E AUTOBIOGRAFIA

De acordo com Gil (2018), a definição de pesquisa científica se dá pelo processo formal e ordenado de buscas por respostas diante de uma problemática, através de procedimentos científicos. Tal processo vale-se de métodos, os quais são considerados como um caminho a ser percorrido para se chegar ao problema a ser investigado, podendo ou não ser solucionado, mas, sempre, produzindo conhecimento científico. A partir desse pressuposto, a pesquisa científica incorpora diversas abordagens metodológicas pelas quais o pesquisador pode desenvolver suas investigações.

Conforme Gil (2018), no início, as pesquisas eram estritamente voltadas para os fenômenos da natureza, todavia, com o passar do tempo, começou-se a buscar conhecimentos acerca da sociedade, do ser humano e de suas relações estabelecidas. A concepção da pesquisa científica inicial, baseava-se em dados quantificáveis, por isso era conhecida como investigação quantitativa, e era estritamente objetiva e pautada na experimentação.

Com o desenvolvimento histórico, foi-se percebendo que pesquisas voltadas ao social exigiam grande complexidade, visto que tratam de dados de difícil quantificação, conflitando com o padrão objetivo e experimental, proposto anteriormente. Chizzotti (1995, p. 80) corrobora essa discussão, ao considerar que “os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática”. Partindo desse pressuposto, a pesquisa qualitativa ganha substância ao ser compreendida como uma maneira diferente de investigação, mas que também produz conhecimento.

Diante das temáticas abordadas neste trabalho e das minhas inquietações para obter resposta sobre elas, empreguei a pesquisa qualitativa para realização da minha investigação,

que vem sendo trabalhada em diversas áreas, mas que tem ganhado força de maneira crescente no âmbito educacional. Segundo Flick (2009, p. 24), nessa abordagem científica, “os objetivos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”. Portanto, os campos de estudos não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.” Tal perspectiva se dá pela sua capacidade de integrar os contextos sociais na análise dos dados, visto que algumas problemáticas não são possíveis fazer a dissociação dos dados do contexto sócio-histórico em que se insere, como ocorre, geralmente, na pesquisa quantitativa.

Outro aspecto, que vale para essa discussão, é de a pesquisa quantitativa ser valorizada como ciência em detrimento à qualitativa, devido a sua objetividade, bem como a sua abordagem fechada e rigorosa, buscando minimizar ao máximo a subjetividade no processo, partindo dessa discussão. Flick (2009, p. 25) menciona que,

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável e interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Nessa feita, a subjetividade ganha importância, visto que está imbricada no ser humano, nas relações sociais e nas suas experiências enquanto ser totalizante. Oliveira (2016) explicita que ao realizar pesquisas no âmbito educacional, o objeto exige a subjetividade como principal instrumento de sua dimensão, dado que a prática educativa ocorre pelos encontros dos indivíduos. Tal concepção também é defendida por Ferrarotti (2014), ao atribuir a subjetividade como uma forma de conhecimento.

Partindo desse pressuposto, em articulação com a pesquisa qualitativa, empreguei a pesquisa autobiográfica como metodologia, devido ao seu caráter empírico e a centralidade no sujeito. Tal metodologia tem sido levada, atualmente, em consideração em trabalhos de pesquisa, ganhando devido destaque, ainda que de maneira tímida, principalmente na área educacional, visto que tal abordagem não é apenas considerada como uma forma de investigação, mas também como processo de formação do sujeito,

A investigação biográfica é uma pesquisa que permite que os pesquisadores se utilizem de suas próprias experiências, promovendo o autoconhecimento, a construção de identidades e a valorização de vivências pessoais como fonte do saber. Nesse sentido, nas palavras de Finger e Nóvoa (2014, p. 21),

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais.

Como se nota, tal método parte das experiências do próprio pesquisador como base para a investigação científica.

De acordo com Nóvoa (2014), essa abordagem se constrói enquanto instrumento de investigação-formação, permitindo que o indivíduo se constitua como centro da pesquisa e que se estabeleça como ser crítico e reflexivo, sendo ela subjetiva, visto se tratar de uma metodologia que valoriza a experiência pessoal e o olhar interno do pesquisador sobre sua própria trajetória.

Apesar dessa abordagem receber equivocadamente várias críticas, sendo por vezes taxada de pobre epistemologicamente ou permitir o excesso de subjetividade, ela tem mostrado a sua importância como abordagem legítima no que tange a produção de conhecimento. Segundo Carvalho (2008, p. 57),

As pesquisas (auto)biográficas e o trabalho com histórias de vida possibilitam um investimento na pessoa do professor, potencializando uma escuta sensível de sua voz no processo de formação, permitindo compreender, através de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, como diferentes sujeitos em formação constroem conhecimentos, saberes e identidade docente.

Sendo assim, a escolha por esse caminho metodológico exige do pesquisador não apenas sensibilidade com sua própria história, mas também compromisso ético, rigor reflexivo e diálogo constante com a teoria, a fim de garantir a credibilidade e a relevância científica do estudo. Ferrarotti (2014) compara a autobiografia com o movimento heurístico de vaivém, no qual o indivíduo, ao assumir-se como objeto de análise, rememora sua própria experiência, observa, reflete, retornando a si mesmo de maneira crítica-reflexiva em relação a sua própria prática.

Segundo Nóvoa (2014, p. 153), “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.” Josso (2014) reforça tal perspectiva ao trazer o conceito de *momento-charneira*, que é entendido a partir do ponto em que o indivíduo, ao analisar seus relatos, confronta-se com si mesmo por meio das suas próprias experiências e elabora reflexões para o entendimento da sua trajetória.

Posto isso, é importante salientar a discussão no que diz respeito a diferenciação entre pesquisa narrativa e pesquisa autobiográfica. Embora ambas se insiram no campo da pesquisa qualitativa e compreendam a subjetividade como fonte principal do conhecimento, como argumentam Santos e Garms (2014), tais abordagens metodológicas são opostas às metodologias tradicionais geralmente utilizadas em pesquisas, alguns autores tendem a trazê-las como uma simbiose, em que representam a mesma abordagem. Entretanto, diante das confusões acerca da narrativa e pesquisa autobiográfica, é fundamental a compreensão de que elas são distintas e possuem especificidades diferentes.

Partindo desse pressuposto, a primeira delas, isto é, as *narrativas*, possui caráter mais abrangente, não se limita apenas a falar do “eu” como narrador, mas pode abranger experiências de outros sujeitos, de forma individual ou coletiva. Nesse sentido, Morais (2024) corrobora tal discussão afirmando que a pesquisa narrativa nem sempre se configura como autobiográfica, visto que abrange outras formas de narrativa. Além disso, Morais (2024, p. 5) argumenta que

No caso da Educação e da docência, a narrativa pode ser produzida pela revelação de experiências educativas ou de práticas pedagógicas de aulas desenvolvidas pela tessitura de saberes e fazeres de professore(a)s nos seus cotidianos escolares ou de outras instituições, lugares e contextos onde estiverem imerso(a)s e atuando profissionalmente. Nesse sentido, contar o que se fez não necessariamente implica falar de si.

Outro ponto relevante concerne ao fato de que o pesquisador ao optar pela pesquisa narrativa não implica em ele estar se distanciando do seu objeto de pesquisa ou se isentando, isto é, apagando ou escondendo do processo narrativo. Pelo contrário, é necessário que o pesquisador inicialmente observe a si mesmo, para então, conseguir analisar a narrativa de outro sujeito, por isso, não há neutralidade no processo, também se constituindo como uma oportunidade de aprendizado e de reflexão para o próprio pesquisador.

Por sua vez, a pesquisa *autobiográfica*, de caráter mais específico, tem como pressuposto a trajetória pessoal do próprio pesquisador, em que atua simultaneamente como o sujeito e pesquisador. Desse modo, Morais (2024) ressalta que a *autobiografia* requer uma maior entrega por parte do pesquisador, ao passo que expõe suas experiências de modo a aprender com suas próprias narrativas. Trata-se de um processo de retroalimentação, em que o próprio sujeito analisa suas experiências vividas e as reflete de maneira crítica, trazendo-as consigo em uma profunda *autorreflexão*. Em suma, pode-se considerar que toda pesquisa autobiográfica é uma narrativa, porém nem toda narrativa é uma autobiografia.

De acordo com Santos e Garms (2014) ambas as pesquisas são importantes como instrumento de investigação, pois valorizam as dimensões pessoais dos sujeitos, suas trajetórias de vida, emoções, sentimentos, atitudes, fracassos e sucessos ao narrar suas experiências, demonstrando que tais abordagens permitem compreender a complexidade das experiências humanas, de modo a interpretá-las de maneira holística.

Um último ponto a ser elencado, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), diz respeito ao fato de que as narrativas não fazem uma cópia da realidade, isto é, elas não transpõem literalmente para a escrita a vivência, mas produzem uma interpretação particular se deu ponto de vista do mundo, sendo elas inseridas em um contexto sócio-histórico. Além disso, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) também enfatizam a discussão de que “as narrativas não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”. Desse modo, a narrativa e a pesquisa autobiográfica, não buscam a transcrição ou reprodução da realidade, mas, sim, compreender seu papel com pesquisa investigativa voltada à representação através do ponto de vista do pesquisador.

2.2. DIÁRIO DE CAMPO, EXPERIÊNCIA E AUTOBIOGRAFIA

Partindo das discussões do tópico anterior, atrelados à pesquisa qualitativa e ao método autobiográfico, os dados da pesquisa foram coletados por meio do diário de campo ou diário de bordo, no qual foram registradas minhas ações e as percepções ao longo do estágio, realizado entre dezembro de 2024 e abril de 2025. O diário de campo é de suma relevância, visto que através desse instrumento é possível organizar de maneira sistemática as percepções, observações, sentimentos, emoções e reflexões do pesquisador que, posteriormente, serão investigadas.

Esse instrumento, o diário de campo, não é simplesmente um amontoado de anotações acerca das vivências, mas espaço de análise interpretativa e reflexão sobre campo pesquisado. De acordo com Callai (2016, p. 121)

Aqui, cada fragmento de diário, mais do que ser um fragmento, é a expressão de uma ação que se constitui em práticas efetivas abertas às intensidades e às diferenças. Reverter o trabalho do diário tornando-o longe do padrão para se poder tratá-lo mais próximo à alteridade, aos processos de subjetivação mais políticos e livres.

Dessa forma, reitero o diário como fundamental importância para a rememoração, fonte primordial de coleta de dados e análise dos principais aspectos que chamaram minha

atenção durante minha atuação na referida escola. Assim, a articulação entre pesquisa qualitativa, método autobiográfico e diário de campo permitiu-me a interpretação das experiências vividas e ressignificação de tais práticas como parte motivadora e mobilizadora para o meu processo de aprendizagem pessoal e profissionalmente.

Atrelado a tais aspectos supracitados, ao decorrer deste trabalho, trago, também, experiências que considero enriquecedoras para pensar minha formação docente, refletindo sobre minha trajetória desde a minha infância, quando atuava como uma professora do meu avô, minha relutância em iniciar uma licenciatura e aceitação em fazer o curso de pedagogia. São situações que me marcaram a ponto de eu as compreender como relevantes e as descrever neste trabalho. Sendo assim, surge a questão: O que é experiência?

No que tange a este questionamento, de acordo com Larossa (2002, p. 25-26), “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Isto é, algo que nos passa ou que acontece em nós, pode nos impactar de maneira pessoal, transpassando e transformando enquanto nos leva a reflexão. A meu ver, a experiência é algo que nos marca, que nos afeta.

Dessa forma, me ponho a refletir: por que decidi narrar tais situações em detrimento de outras? A resposta a isso se destaca justamente naquilo que Larrosa (2002) enfatiza como experiência enquanto um processo que deixa marcas no pesquisador e que tem o potencial de modificar atitudes ou estimular ações. Logo, aquilo que não nos impacta não se torna uma experiência significativa, permanecendo como um fato externo, uma vivência, que não tem poder de gerar reflexão.

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 25) destaca que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.”. Ao analisar minha própria trajetória, passo a compreender que as situações não narradas não geraram um impacto ou transformação. Essas vivências são entendidas por Larrosa (2002) como informação, diferentemente das experiências explicitadas neste trabalho, que me tocaram profundamente de modo a gerar um aprendizado formativo.

Dessa maneira, Larrosa (2002) compreende, também, a experiência como algo de caráter particular, subjetivo, relativo e pessoal. Assim, duas pessoas, ao vivenciarem uma mesma situação, vão possuir impactos diferentes, gerando, por consequência, experiências únicas a cada uma delas e que serão moldadas pela emoção, percepção e contexto vivido. Ao pensar por essa perspectiva, a autobiografia e o diário de campo estão imbricados juntamente

com a experiência, visto que tais recursos norteiam o registro das experiências conforme decisões e percepções do próprio sujeito.

Em consideração ao exposto, a questão da pesquisa se dá ante a dois questionamentos: Como a experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório com crianças não alfabetizadas no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a minha formação enquanto futura professora alfabetizadora? Como a experiência do Estágio Supervisionado contribuiu para a análise e reflexão da alfabetização fora da idade prevista? Para responder tais perspectivas, delimito em meu objetivo geral analisar como as experiências ocorridas no Estágio Supervisionado Obrigatório com crianças não alfabetizadas do 5º do Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora alfabetizadora e minha compreensão sobre o processo de alfabetização.

Sendo assim, a partir delas, busco analisar como as experiências ocorridas no Estágio Supervisionado Obrigatório com crianças não alfabetizadas do 5º do Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora alfabetizadora e minha compreensão sobre o processo de alfabetização, relatando e descrevendo minhas experiências numa turma de 5º ano dos Anos Iniciais com crianças não alfabetizadas; Também procuro identificar os principais fatores que contribuem para a não alfabetização.

Sob essa ótica, para a construção do relato autobiográfico, além das anotações no diário de campo, também selecionei previamente fotografias em meu acervo pessoal, que me permitiram rememorar experiências vivenciadas a partir do estágio supervisionado obrigatório. Segundo Mota (2014, p. 271) “toda foto registra o tempo passado: a imagem que está na foto, nesse instante, já se torna passado logo que acabou de acontecer; por outro lado, as imagens de fotos em tempos remotos podem ser resgatadas e transportadas para o tempo presente a partir do espectador.”, diante disso, ressalto a importância da fotografia nesse processo de rememoração das experiências vividas enquanto pesquisadora.

Além disso, para Santos (2014), embora as fotografias sejam uma fonte documental, vale salientar que ela é apenas um fragmento em que congela determinada história, mas não é a própria história, pois depende impreterivelmente da interpretação de quem está lendo, possuindo total relação com as narrativas autobiográficas, metodologia que escolhi para a construção deste trabalho. Desse modo, selecionei imagens que foram significativas no meu processo de formação, assim como situações que me impactaram enquanto futura professora.

É nesse sentido que Dominicé (2014) enfatiza que não há formação sem a modificação do sujeito.

Desse modo, organizei os assuntos a partir dos seguintes eixos:

Preparação para o estágio e chegada à escola-campo: A partir do momento de minha chegada na escola, carregado de apreensão, narro minha experiência pré-observação de campo, partindo das orientações feitas pela professora do estágio supervisionado obrigatório e trazendo algumas ponderações sobre os direcionamentos do próprio estágio. Por meio delas, teço considerações sobre a articulação entre teoria e prática, e meu primeiro contato com a professora regente da turma, explicando sobre a proposta interdisciplinar do plano de aula que ocorreu em conjunto com outras três colegas de curso. Aproveito, então, para refletir sobre formação docente.

Observação da turma (primeiras impressões e análise diagnóstica): Neste tópico, parto das primeiras impressões observadas na turma, com base na realização de uma avaliação diagnóstica, orientada pela psicogênese da língua escrita para analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes da turma. Foco, então, nos alunos não alfabetizados e, a partir dos encontros com eles, reflito sobre minhas percepções enquanto pesquisadora.

Regências (condução das aulas): Neste tópico, trago os tensionamentos oriundos do momento de colocar em prática o que foi planejado através das regências, explicitando momentos cruciais ao longo da ministração de cinco aulas. Destaco que cada uma me fez refletir de maneiras diferentes, precisando realizar ressignificar e adaptar determinadas atividades, e explicitando meus erros e acertos, o que me fez refletir sobre minha própria prática.

Recomposição da Aprendizagem: Nessa parte, abordo a Recomposição da Aprendizagem enquanto alternativa para suprir as defasagens geradas pelo período pandêmico, tecendo essa discussão ao entorno da minha experiência com meu irmão e pontos de grande impacto em minha experiência do estágio supervisionado, principalmente do que diz respeito a professora regente da turma. Reflito sobre como lidar com essa heterogeneidade na sala de aula.

Vale destacar, que tais experiências foram coletadas durante o período de estágio, todavia, em alguns momentos, trarei também a experiência ao alfabetizar o meu irmão, com o intuito de contribuir com a discussão e como tal vivência me auxiliou a entender mais profundamente o processo de ensino-aprendizagem, bem como, na reflexão sobre meu papel enquanto formanda e futura pedagoga.

2.3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Considero oportuno explicar e caracterizar o que seja o Estágio Supervisionado. Trata-se de um componente curricular essencial para a articulação entre teoria e prática em todos os cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas. Dessa forma, o estágio supervisionado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é regido pela Resolução nº 29/2020, entre os arts. 190 a 203, falando de maneira geral a todos os cursos do campus, e a Resolução CCP nº 003/2018 de 09 de outubro de 2018, especificando o estágio relacionado ao curso de pedagogia, construído conforme a Resolução CONSEPE nº 16/2015.

Nesse mesmo contexto, tratando em específico sobre o estágio supervisionado obrigatório, tanto a Resolução CCP nº 003/2018 (UFPB, 2018) quanto a Resolução nº 29/2020 (UFPB, 2020), explicitam que ele é um componente curricular que visa à articulação entre teoria e prática, favorecendo o contato dos estudantes com a realidade social das concedentes contempladas, conhecendo a atuação do campo enquanto futuro profissional na área, promovendo assim a indissociabilidade entre, ensino pesquisa e extensão.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação da UFPB, *campus* João Pessoa, é composto por oito períodos. Nesse contexto, o componente curricular Estágio Supervisionado é ofertado a partir do 4º período e está regulamentado pela Resolução CCP nº 003/2018, sendo pré-requisito para término do curso. Sua estrutura é distribuída em cinco etapas obrigatórias, totalizando uma carga horária de 300 horas, organizadas da seguinte forma:

- I - Estágio Supervisionado I- Gestão Educacional com 60 (sessenta) horas.
- II - Estágio Supervisionado II- Educação Infantil com 60 (sessenta) horas.
- III - Estágio Supervisionado III- Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano com 60 (sessenta) horas.
- IV - Estágio Supervisionado IV- Ensino Fundamental do 4º e 5º ano com 60 (sessenta) horas.
- V - Estágio Supervisionado V- Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação Especial com 60 (sessenta) horas.

Tal componente é regulamentado mediante a apresentação do Plano de Atividades de Estágio (PAE), Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e Convênio da UFPB com unidades concedentes. O PAE é um documento essencial para a progressão do estágio, que detalha as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário no período vigente. Logo, tal plano precisa ser elaborado em conjunto pelo estudante, pelo professor orientador e pelo

supervisor da unidade concedente. Sendo assim, ele serve como norteador que visa garantir que as atividades elaboradas estejam alinhadas com os objetivos do curso e de acordo com os aspectos legais.

Desse modo, o segundo documento a ser apresentado como regulamentação é o TCE, que formaliza a realização do estágio, ou seja, o estudante só poderá iniciar o estágio após a assinatura de todas as partes envolvidas: o estudante, a Universidade e o local de estágio. Após a coleta das assinaturas, o próprio estudante deve digitalizar o documento e anexá-lo no sistema de cadastro de estágio disponível na plataforma SIGAA.

O estudante deverá ter o acompanhamento da orientadora, sendo ela a docente vinculada à universidade, de acordo com a Resolução CCP nº 003/2018 (UFPB, 2018), que tem a função de acompanhar o aluno, direcionar os documentos necessários para efetivação do estágio, orientar acerca da elaboração do PAE, manter contato com os supervisores da concedente e direcionar no que diz respeito a elaboração do relatório final, construído pelo aluno. Além disso, o estudante também conta com o auxílio de uma supervisora, vinculada à instituição concedente, a quem compete acompanhar o cotidiano da prática pedagógica, auxiliar na construção do PAE, garantindo sua adequação à realidade escolar, validar a frequência e atestar as atividades realizadas.

Compreendendo essas questões, no que se refere especificamente à metodologia do estágio obrigatório, o processo inicia-se com algumas aulas orientadoras, ainda na universidade. Em seguida, o estudante é encaminhado à unidade concedente para o período de observação, durante o qual realiza anotações com base em suas percepções. É nesse sentido que enfatizo que não há teoria sem a prática, embora diferentes, são complementares. Corroborando essa discussão, para Pimenta e Lima (2017, p. 30), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.”, desse modo, teoria e prática precisam estar em uma relação dialética, para que interpenetram tanto a Universidade quando a escola-campo.

Partindo desse pressuposto, para Piconez (2010), tal relação não deve ser tratada de modo dissociado, mas em consonância, pois articula os conteúdos estudados juntamente com os conhecimentos advindos da sala de aula, auxiliando na formação inicial docente e na aquisição dos saberes. Dessa maneira, subentende-se que o estagiário precisa observar a escola-campo, refletir criticamente sobre pontos que lhe chamaram atenção, trazendo para si tais participações como aprendizado.

Nesse contexto, a partir da análise da realidade escolar observada, é elaborado o Plano de Atividades de Estágio (PAE) em comum acordo com a orientadora e supervisora, com o objetivo de articular a teoria à prática vivenciada no local. Posteriormente, o estudante realiza as regências, com o acompanhamento e orientação da professora supervisora.

Por fim, após a conclusão de todas as etapas do referido estágio, o estudante deve elaborar o relatório final, documento de responsabilidade do próprio discente. Nele devem constar suas percepções sobre o campo de estágio, a caracterização da escola, os relatos das observações e das regências realizadas, o anexo da frequência, com os dias de presença devidamente assinados pela professora supervisora, o Plano de Atividades de Estágio (PAE) e as considerações finais, nas quais o estudante deverá refletir criticamente sobre os principais aprendizados, desafios e contribuições da experiência para sua formação docente.

3. ANÁLISES

Neste capítulo apresento minhas experiências vivenciadas a partir de dezembro de 2024 a abril de 2025 no estágio supervisionado obrigatório em uma turma do 5º ano, as quais me impactaram significativamente, me fortalecendo enquanto futura professora.

Adianto que distribuí o meu percurso através dos capítulos. Primeiramente, explico como se organizou o estágio, destacando as orientações da professora de estágio e os tensionamentos que envolveram esse momento inicial, articulando com a discussão entre a dicotomia entre teoria e prática e formação docente, em que relevo os principais saberes que constituem o professor. Em segundo momento, relato minhas primeiras impressões da turma juntamente com as percepções da professora responsável pela turma, realizando a análise diagnóstica dos alunos, dando ênfase aos alunos não alfabetizados, discutindo sobre a alfabetização e suas fases do desenvolvimento e a importância da família no processo de aprendizagem da criança. Na sequência, compartilho o período das regências na turma, em que trato dos meus erros e acertos na condução das aulas, articulando com a discussão sobre identidade docente e importância da afetividade no processo de aprendizagem. Por último, narro a minha experiência com meu irmão juntamente com as reflexões sobre os diálogos que tive com a professora da turma, tecendo esse debate sob a ótica da Recomposição da Aprendizagem (RA), destacando a relevância dessa política e os eixos estruturantes que a compõem, trazendo questionamentos se ela tem sido realizada na prática no Estado da Paraíba.

3.1. PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO E CHEGADA À ESCOLA-CAMPO

Antes de começar a construir essa análise, me debrucei sobre várias questões importantes: O que me levou a escrever determinada experiência em detrimento de outras? Minha experiência pessoal é relevante? Por que algumas histórias me chamaram atenção mais que outras? tais questionamentos foram cruciais para que eu olhasse para dentro de si e me expusesse da maneira mais transparente possível.

Agamben (1942), ao discorrer em sua analogia entre o relato e o fogo, enuncia que a escrita não surge do nada, sempre partindo de um ponto específico, antes mesmo de fazermos a transposição das nossas experiências para a escrita e tornar-se um relato, existe um fogo que queima incessantemente dentro de nós. Vale salientar que não são todas as histórias que possuem essa chama e nos sensibiliza a ponto de escrevê-las, mas, apenas aquelas que nos

tocam como uma brasa viva e que nos impulsiona incontrolavelmente a criação do relato. Ou seja, são só algumas vivências que de fato nos passam e tocam, tornando-se, assim, experiências (Larrosa, 2002).

Partindo dessa percepção, a correspondência simbólica é, em sua essência, a tentativa de capturar a emoção impregnada a determinadas experiências, sendo o fogo alusão ao amor e a intensidade de certas experiências vivenciadas por nós. O relato não se resume à simples descrição dos fatos, mas através das palavras transpor a brasa viva que nos tocou e que não podemos deixar apagar.

A escolha de determinadas experiências, em particular, se deu pela minha inquietação e questionamentos sobre temas que circundam a prática docente e como eu enquanto futura pedagoga me coloco diante dessas situações. O fogo ao queimar, deixa rastros que transparecem por onde ele se moveu, com este trabalho, minha intenção é evidenciar através do meu relato tensões, falha, tentativas, acertos e principalmente reflexões de uma graduanda que busca compreender a complexidade de ser professor.

Recordo-me que, no dia 03 de dezembro de 2024, a professora responsável pelo estágio supervisionado obrigatório apresentou-se à turma e mostrou-nos o plano de curso, explicando a dinâmica do estágio e mostrando as datas das atividades que precisaríamos entregar ao longo do semestre, sendo eles: a entrega do plano de aula, contendo cinco regências, relatório parcial e final. Nos dias 04 e 11 de fevereiro de 2025, foi-nos explicitado questões acerca do estágio: a professora nos orientou sobre como chegar na escola, questões de como se comportar, vestimentas e que observássemos de maneira participante, fazendo perguntas e interagindo com os alunos, analisando de maneira crítica e ativa. Além disso, houve a definição e orientação dos grupos de estudo para elaboração das propostas pedagógicas a serem executadas no Campo de Estágio, juntamente com a explicação sobre os documentos que precisaríamos levar para a escola. A dinâmica do estágio se deu por 2 visitas diagnósticas e 5 regências para ministrar, todavia, a organização da elaboração das propostas de atividades se estruturou de maneira diferente, no estágio anterior nós alunos construímos o plano de aula individualmente a partir do diagnóstico da turma nas observações na escola-campo.

Pelo planejamento da docente, antes mesmo de irmos conhecer o campo de estágio, elaboramos os planos de aulas, em grupo, apresentamos, para então, depois irmos à campo. Tal direcionamento me pareceu destoante, causando-me estranhamento e, de certo modo contraditório, pois, ao longo de todo o curso sempre foi enfatizado a importância em

conhecer, minimamente, os alunos e a escola para, então, planejar de acordo com as especificidades elencadas na diagnose.

Tal direcionamento, a meu ver, ressalta ainda mais a separação entre escola e universidade, pois não foi levado em consideração aspectos que só são perceptíveis ao adentrar como participantes das situações escolares e das experiências dentro de sala de aula, isto é, partindo de acordo com o contexto vivenciado. De acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 139),

Por isso, para que a sala de aula se constitua em espaço de formação dos estagiários das disciplinas específicas, tanto para aquele que não exerce o magistério quanto para aquele que já é professor, é preciso que as aulas sejam consideradas na(s) realidade(s) em que ocorrem, nos contextos institucionais nos quais se situam, nos aspectos individuais e pessoais que são manifestados pelos alunos e professores, nos saberes de que são portadores, em suas experiências e expectativas e em suas finalidades que dizem da construção do conhecimento compartilhado.

O excerto me ajuda a refletir com mais clareza a justaposição entre teoria e prática, em que a universidade enquanto capacitadora, mantém a hegemonia do conhecimento, e a escola como um agente reduzido à prática, muitas vezes, devendo realizar a aplicação do que lhe foi imposto sem levar em consideração a realidade em que está inserida, bem como não a compreendendo como um espaço que produz saberes.

Tais saberes, de acordo com Oliveira, Araújo e Silva (2021) são conhecimentos produzidos a partir da ação docente, forjados dentro do espaço escolar, sendo saberes múltiplos, distintos e diversificados. Em consonância a essa percepção, Tardif (2014) menciona que os saberes profissionais são aprendidos a partir da articulação entre a história de vida pessoal, social, juntamente com os aprendizados dentro da instituição escolar.

À luz sobre tais perspectivas, também corroboro o entendimento de que a escola também é produtora de conhecimento, não se restringindo a um espaço que apenas recebe saberes. Segundo Soares, Araújo e Mendonça (2021, p. 7)

sendo o espaço da sala de aula lugar onde ainda por excelência se dá a atividade do professor diariamente, é um local sujeito a normatizações próprias do sistema educacional, porém é, acima de tudo, um micromundo repleto de possibilidades, uma vez que a docência e o processo ensino-aprendizagem são mais do que uma mera transmissão de conteúdos didatizados.

Partindo dessa perspectiva, a universidade se põe, historicamente e muitas vezes, como personagem principal que tudo sabe e a escola como um co-participante, resumida a prática pela prática, promovendo uma relação vertical e unilateral sem articulação com a realidade. Tal percepção, reforça ainda mais a dicotomia entre teoria e prática, colocando-as em polos distintos.

Na minha compreensão, a ação de chegar na escola-campo com um plano de atividades previamente elaborado, sem a dialogicidade com a professora regente e sem conhecer e considerar a realidade da turma e os alunos, é algo inadequado, não possuindo qualquer intencionalidade e integração com a realidade, como afirma Piconez (2010, p.29):

Há necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações. p.29

Em vista disso, tal experiência me faz refletir sobre o meu papel enquanto estagiária. Me entendendo como articuladora entre os diferentes saberes produzidos na universidade e aqueles construídos na escola, propiciando a aproximação entre teoria e prática. Como argumenta Pimenta (1994), a prática exige uma relação direta com a teoria, não se sustentando por si mesma. Em outras palavras, teoria e prática são indissociáveis.

Ainda assim, mesmo não compreendendo muito bem o objetivo proposto para o estágio, realizamos o plano a partir de uma problemática social: chuvas e alagamentos na cidade de João Pessoa - visto que, no período em que realizamos o estágio obrigatório, houve chuvas torrenciais na cidade, que afetaram diretamente a mobilidade urbana e, conseqüentemente, a vida da maioria das pessoas, principalmente aquelas de bairros mais periféricos. Desse modo, pensamos em articular as cinco disciplinas (Português, Matemática, Ciências, Geografia e História), que precisaríamos trabalhar, segundo a docente, de maneira interdisciplinar, visando não apenas trazer as especificidades escolares, mas promover reflexões críticas acerca da temática social principal atrelada aos conhecimentos de cada disciplina.

Ao chegar na escola, apresentei-me como estudante de Pedagogia da UFPB e fui muito bem recepcionada pela diretora e professoras presentes na secretaria. Assim que me direcionei à professora regente da turma do 5º ano, que eu iria acompanhar, ela se mostrou bastante solícita sanando todas as minhas dúvidas. Nesse dia, os alunos entraram em aula um pouco mais tarde, pois tiveram, antes, aula de Educação Física. A professora da turma me convidou para me dirigir à sala dos professores juntamente com ela. Ao adentrar no ambiente, expliquei a proposta do estágio e apresentei o plano de aula para a professora, ela, de imediato, estranhou a dinâmica, antecipando que eu precisaria adaptar as regências, visto que a turma avançava em seu aprendizado de modo mais lento.

Ainda na sala dos professores, conversamos acerca do meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Aos poucos fui a questionando sobre o nível da sua turma e ela

me respondeu afirmando que sua turma era mista, grande parte da turma já sabia ler, todavia, sua preocupação maior era com os alunos que não estavam alfabetizados, o que a deixava angustiada, pois ela não conseguia dar a devida atenção a esses alunos, visto que os demais também possuíam suas especificidades e que também demandavam atenção. Outros professores também relataram os problemas e desafios de suas respectivas turmas.

Uma professora, também docente de outra turma do 5º ano, me relatou que sua turma se encontrava com um nível muito baixo de alfabetização, com a maioria dos alunos apresentando grande dificuldade ou ainda não sabendo ler. Ela afirmou não se preocupar mais com a situação, pois se outras professoras não conseguiram alfabetizar os alunos, ela também não conseguiria. Por isso, a professora desabafou que estava apenas "levando a situação como dava". Aqui, preciso deixar registrado, que a maioria desses alunos são estudantes que entraram no ensino fundamental durante a Pandemia de Covid-19. Embora isso possa explicar a grande defasagem de aprendizagem deles, não justifica, a meu ver, naturalizá-la, visto que a educação é um direito.

As falas das professoras refletem, a meu ver, a falta de suporte necessário que as auxiliem a ajudar os alunos a avançarem em suas hipóteses de aprendizagem, demonstrando também que, embora o sistema forneça formação inicial e continuada, ainda assim, tais iniciativas não são plenamente capazes de contemplar e abranger a complexidade e especificidades contidas no espaço escolar. Ao observar tais discursos, é perceptível o sentimento de frustração e desânimo por parte das docentes ao se depararem com turmas em que possuem crianças não alfabetizadas no 5º ano, visto que se subentende que, ao avançar para o segundo ciclo escolar, os estudantes precisariam já ter adquirido algumas habilidades, incluindo, minimamente, saber ler e escrever. Isso me gerou questionamentos, refletindo se tais professores estariam recebendo formação inicial e continuada, e suporte necessário para atender tais problemáticas.

Partindo de tais percepções, a formação docente se faz necessária para a qualidade no ensino. Tal formação, de modo mais abrangente, é o processo de aprendizagem de conhecimentos específicos, assim como atitudes e valores que ajudarão os professores em sua atuação profissional. De acordo com Chené (2014), a formação fundamenta-se na ligação entre a socialização e o espaço pessoal, partindo dos seus saberes e experiências, articulando também a sua identidade profissional. Essa posição é coerente com a de Tardif (2014, p.243), para quem

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou

equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.

Partindo dessas concepções, a formação inicial, inserida no escopo mais específico da formação docente, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), é entendida como

§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o caput deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa.

Nesse sentido, tal formação se insere como aprendizagem básica anterior ao exercício efetivo da profissão, o que implica dizer que é esperado que todos os professores passem por essa etapa antes de atuarem na prática como docentes. Além disso, a formação inicial abarca conceitos teóricos, metodológicos e didáticos, auxiliando no processo de entendimento sobre o fazer docente e preparando o profissional para lidar com diversos contextos sociais.

A formação continuada, por sua vez, é um processo de aprendizado que visa o desenvolvimento do docente já atuante em sala de aula. Pimenta e Lima (2017) entendem a formação contínua como um processo dialético, em que o conhecimento não é acabado, mas uma prática constante, em que o indivíduo não apenas apropria novos saberes, mas os incorpora em suas experiências cotidianas.

Desse modo, o professor, ao longo do tempo, vai compreendendo o seu papel enquanto profissional da educação, construindo sua identidade e adquirindo *saberes docentes*, a partir da sua atuação profissional. Nas palavras de Tardif (2014, p.36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse sentido, o primeiro deles, *profissional*, é um conjunto de saberes que são transmitidos através das faculdades e universidades que formam professores. O saber *disciplinar* é entendido como um saber advindo das aprendizagens teóricas da formação inicial e continuada do indivíduo, servindo de base para o profissional entender os desafios e as práticas do seu futuro exercício.

O saber *curricular* é um conhecimento voltado para os objetos de ensino que o docente vai precisar, antes, dominar para poder, depois, ensinar aos alunos. Nesse sentido, o

professor, apesar de ter certa liberdade para escolher os objetos que irá trabalhar, precisa ter ciência de que deve seguir e cumprir o que é estabelecido pelas diretrizes curriculares. Por último, o saber *experiential* está relacionado às experiências em que o docente vai vivenciando ao longo da sua carreira profissional, em que ele vai aprendendo também com as práticas do dia a dia.

Sendo assim, *ser professor* exige uma bagagem de conhecimento muito grande, isso se dá pelo fato dos saberes obtidos não são dados, mas, sim, construídos ao longo da atuação pelo próprio sujeito, com o intuito de melhorar o desenvolvimento da prática pedagógica. Como abordam Pimenta e Lima (2017, p.58), “isso exige que o professor em sua formação-ação tenha adquirido aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir”, dessa maneira, a docência pressupõe um constante aprendizado.

Desse modo, para Dominicé (2014), a formação do sujeito se dá pelo processo. Nessa linha, Pineau (2014) a compreende como um processo permanente, variado e dialético, ou seja, o professor aprende ao longo da sua trajetória, logo, está em constante transformação, fazendo a equilibrção entre que já sabe e o que acabou de aprender. Ao entender essa percepção, concluo que o professor nunca deixa de aprender e de abarcar outros conhecimentos em sua prática docente, seja ela dentro ou fora da sala de aula.

Segundo Boas e Barbosa (2016) há uma diferença entre formação e aprendizagem docente, a primeira articula-se a formação inicial e continuada, explicitada anteriormente neste trabalho, a segunda, pode ocorrer dentro da formação, mas também em outros espaços e em diversos contextos, podendo ocorrer através das relações sociais e no contexto em que o profissional está inserido. Na conceituação da aprendizagem docente, Boas e Barbosa (2016, p.8) explicitam que “[...] é a mudança nos padrões de participação na prática pedagógica em que exerce a tarefa do ensino – aprendizagem na docência – e que pode provocar a mudança nesses padrões – aprendizagem para a docência – na prática pedagógica escolar.”

Partindo desse pressuposto, para além da formação inicial e continuada, o professor também aprende de maneira contínua através das suas experiências cotidianas em sala de aula. O professor ao ser desafiado em uma turma de crianças com diferentes níveis de aprendizagens, ao receber questionamentos inesperados sobre determinado objeto de ensino durante uma aula, ao lidar com conflitos cognitivos, intelectuais ou, mesmo, (inter)pessoais dos próprios alunos exigem sua intervenção docente, ajuda-lhe na reflexão de sua prática e auxiliando no fortalecimento dessa aprendizagem, isto, uma *casca* que a profissão exige e

que não decorre da formação, na perspectiva de Boas e Barbosa (2016). Emprego a expressão “casca”, não como um muro de proteção distanciando o professor das situações ocorridas no dia a dia, tornando o professor um ser alheio à realidade, mas como uma forma de armazenamento de sabedoria e experiência que lhe permitem lidar com mais segurança na resolução dos problemas ou inéditos vivenciados por ele. Isso, de certo modo, gera a oportunidade de crescimento enquanto pessoa e profissional, nas palavras de Nóvoa (2014, p.174) “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não só no consumo do saber.

Além disso, a percepção do professor como aprendiz, corrobora com a discussão de que o professor desenvolve habilidades e competências que permitem refletir e analisar criticamente a sua prática, corroborando diretamente o pensamento de Soares, Araújo e Mendonça (2021) ao afirmarem que os professores são capazes que modificar e ressignificar os saberes através do ato de ensinar, o que implica dizer que ele é um sujeito profissional de múltiplas aprendizagens e articulação com outros conhecimentos.

Em suma, nas palavras de Nóvoa (2014, p.172), “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atividades).” Além disso, outro aspecto importante, mencionado por Boas e Barbosa (2016), é que não é qualquer aprendizado do sujeito que se torna uma aprendizagem docente, mas, apenas aqueles que acontecem e que podem reverberar em sua prática pedagógica. Ou seja, não são informações que se transformam em aprendizagens, mas experiências (Larrosa, 2002).

3.2. OBSERVAÇÃO DA TURMA – PRIMEIRAS IMPRESSÕES E ANÁLISE DIAGNÓSTICA

Na etapa de observação da turma, ao me direcionar à sala e ser recepcionada pelas crianças, a professora passou uma atividade de matemática sobre o *Quadro de Valor de Lugar* (QVL), sendo um conteúdo muito importante da matemática que organiza o sistema de numeração decimal, ordenando o valor posicional de cada algarismo, pois ainda que seja o mesmo número, seu valor mudará a depender da posição que se encontra.

Percebi que, a alguns alunos, ela entregou uma atividade correspondente objeto de ensino, mas com um nível mais básico. A atividade consistia em realizar contas de adição e subtração. Perguntei à professora sobre essas atividades e ela me apresentou que cinco alunos

não estavam alfabetizados: José, Pedro, Vicente, Marcelo e Henrique². Ao me apresentar as dificuldades dos alunos, pressupus, diante de minha percepção inicial com os alunos, que tal defasagem se estendia também a outras disciplinas.

Tal relato da docente me impactou bastante, pois é esperado que crianças que estejam no 5º do ensino fundamental, já saibam ler e escrever de maneira autônoma. Nesse momento, tal realidade foi me deixando apreensiva, visto que as regências foram construídas antes do primeiro contato com a turma, havendo preparado atividades que demandavam leitura e interpretação textual por parte dos alunos. A partir disso, minha preocupação era com esses alunos não alfabetizados, e como, para eles, especificamente, eu precisaria pensar em outras estratégias para pudessem lhes garantir a participação ativa nas aulas.

Partindo desse pressuposto, a alfabetização é uma temática bastante discutida entre os estudiosos, por vezes entendida como um processo na qual a criança passa pelo processo de decodificação e codificação de letras, associadas a leitura e escrita do indivíduo. Todavia, de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2012) conceituar a alfabetização como um código é empregar uma visão adultocêntrica, compreendendo tal processo como uma simples decodificação de letras e sons. Nessa perspectiva, bastaria à criança memorizar o nome das letras, seus traçados e suas associações sonoras que já seria considerada alfabetizada.

A partir dessa discussão podem surgir muitos questionamentos como: "Mas eu fui alfabetizado por esse método e aprendi a ler e escrever.". É comum quando rememoramos nosso período de escolarização, nos recordarmos de termos sido alfabetizados a partir dessa perspectiva, sendo um processo mecânico do aprendizado, entretanto, saber ler e escrever não necessariamente implica que o indivíduo atribui sentido ao que leu ou escreveu, pelo contrário, os índices de analfabetos funcionais têm aumentado de maneira acentuada atualmente.

Entendendo essas questões, considero que a alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema notacional, sendo ele um conjunto de relações para a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Nesse sentido, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2012) existe um conjunto de propriedades do SEA que as crianças precisam adquirir para que, então, se tornem alfabetizadas. Elas precisam compreender que a escrita é representada por letras e não de maneira aleatória, tendo um repertório finito de

² Os nomes citados no presente trabalho são fictícios, sendo criados com o intuito de facilitar a compreensão do leitor ao relatar situações que ocorreram a partir das interações com os alunos. Vale salientar que os nomes escolhidos não possuem qualquer relação com os alunos apresentados. Os nomes dos alunos (José, Pedro, Vicente, Marcelo e Henrique), foram escolhidos por critérios pessoais, por serem nomes de meu apreço, e que, por sua beleza, poderiam ser nomes de meus próprios filhos futuramente.

possibilidades. No caso da Língua Portuguesa, emprega-se o alfabeto latino que possui 26 letras, ou seja, todas as palavras escritas na nossa língua só podem usar essas letras. As crianças também precisam compreender que as letras também possuem formatos fixos, sendo assim, mudando a posição, pode se transformar em uma outra letra, como por exemplo: “p, q, d e b”. Nesse sentido, as crianças vão se apropriando progressivamente do sistema e entendendo como ele funciona. Dessa forma, algumas propriedades do SEA precisam ser compreendidas pelas crianças. De acordo com Moraes (2012) são elas,

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitos terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavra usam-se, também, certas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV,CCV, CVV, CVC, V, VC, VCV, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Brunieri (2024) considera, também, que além dessas, o SEA, na língua portuguesa, estabelece a direção e a linearidade da escrita, o emprego do espaçamento para sinalizar o término e o começo das palavras – chamado popularmente como ‘espaço em branco’ – e os sinais gráficos. Tais propriedades indicam que não é um conhecimento simples de ser apropriado, exige do estudante uma complexa compreensão através da observação e análise, evidenciando que não é um saber que ocorre por simples memorização, precisa que o estudante se aproprie efetivamente desses conhecimentos.

Pensando nesse processo, fiquei apreensiva ao me deparar com essa realidade, pois entendo que o processo de alfabetização demanda intencionalidade e dedicação por parte do professor. Não faria sentido para os alunos nesse processo, realizar atividades que demandassem um conhecimento que eles ainda não haviam consolidado. Brunieri (2025a, p. 2) enfatiza que

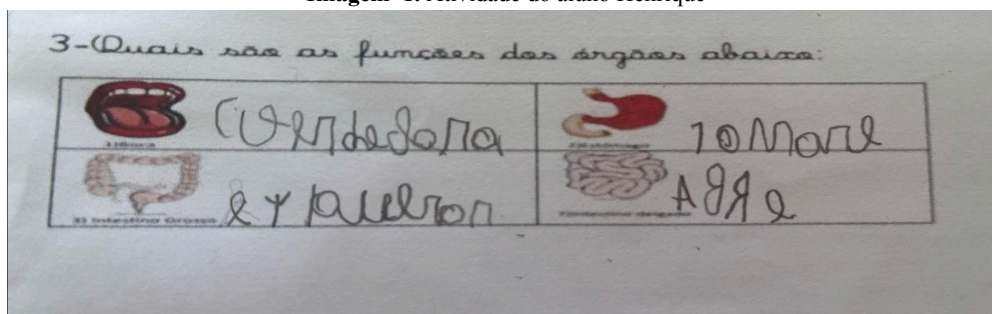
[...] no processo de alfabetização, ela deve ser desenvolvida por meio de atividades que propiciem ao aprendiz identificar, distinguir, isolar e manejar intencionalmente desde a repetição de certos segmentos sonoros em palavras diferentes até os sons isolados, para, assim, compreender o princípio alfabético da escrita, isto é, que as letras se combinam entre si para representar graficamente os segmentos sonoros da oralidade.

Após essa atividade de matemática, no segundo horário de aula turno da manhã, o assunto abordado, na aula de Ciências, era sobre os órgãos do corpo humano. Após a professora distribuir a tarefa e explicá-la para a turma, percebi que Henrique guardou a atividade na bolsa. Sentei ao lado dele e o questionei sobre tal ação. Ele me respondeu que sua mãe iria o auxiliar, em casa, na resposta à atividade. Expliquei a ele, então, que certas atividades precisariam ser feitas em sala e solicitei que ele retirasse da mochila para que eu pudesse o ajudar.

Ao iniciar pedindo que ele escrevesse seu nome na folha, percebi que ele ficou constrangido e pensativo a respeito. Entendi que ele não sabia escrever seu próprio nome e o ajudei nesse processo. No que diz respeito à atividade, em alguns momentos deixei que ele escrevesse sozinho para observar a hipótese em que estava acerca da escrita. Fiquei impactada com algumas falas dessa criança acerca de alguns questionamentos sobre sua família. Além de não frequentar a escola regularmente, segundo ele próprio, vivia em um lar totalmente disfuncional.

Durante a aula, percebi que Henrique era muito tímido e calado. Identifiquei através da escrita e algumas perguntas que, por vezes, ele confundia letras e números, não tendo, também, noção de palavras ou sílabas, reconhecendo apenas letras do seu próprio nome. Ademais, ele também não conseguia realizar cálculos matemáticos. A partir desse diálogo, pensei em várias atividades que pudessem ajudá-lo a avançar, todavia, essa foi a única interação que tive com Henrique, pois, durante todas as minhas próximas visitas ao estágio, ele estava ausente da escola.

Imagem 1. Atividade do aluno Henrique



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Isso me instigou a analisar sobre quais são os fatores que contribuem para a não alfabetização de crianças na idade tida como prevista. Ao pensar anteriormente sobre o tema, entendia que grande parte dessa defasagem dos alunos se dava por profissionais despreparados. Contudo diante dessa interação, reconheço que existem outros elementos para além da prática do professor, principalmente no que tange a situação familiar, econômica e social em que o aluno está inserido, sendo fatores determinantes para essa apropriação tardia.

Pensando nisso, me ponho a refletir sobre a relação entre família e escola, pois ambas são instituições sociais que são responsáveis pelo desenvolvimento humano, de acordo com suas especificidades. Partindo desse pressuposto, Oliveira e Araújo (2007) ressalta a diferenciação entre educação e escola, apesar de possuírem certa articulação, pois a educação pode ocorrer dentro e fora da escola. Dessa maneira, a educação é um termo mais amplo se referindo a espaços tanto formais, informais e não-formais, por exemplo, a educação pode ocorrer numa tribo indígena, na qual pais repassam aos filhos ensinamentos e costumes advindos da sua cultura, ou, no contexto domiciliar, a aprendizagens de afazeres domésticos, ensinadas, também, por alguém às crianças. Sendo assim, a educação não está apenas atrelada à escola. Há ensinamentos que vão ocorrer fora do ambiente escolar, referindo-se a um contexto mais geral e, principalmente, não compreendidos como objetos de ensino formais.

Nesse sentido, a educação não se limita à escola, mas ocorre em diferentes espaços, principalmente no seio familiar. Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2007) atribuem à família a educação primária, iniciando precipuamente dentro desse espaço, a qual possui a responsabilidade de desenvolver atitudes, comportamentos e valores tidos como adequados e promover a socialização da criança com outros sujeitos.

Em contrapartida, a escola, de acordo com os mesmos autores (Oliveira; Araújo, 2007, p.101), “[...] é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita”. Tal instituição recebe socioculturalmente esse papel, o que a caracteriza como um espaço formalizado o qual visa o ensino formal e metodológico, no que diz respeito à produção de conhecimento científico, em que o ensino busca articular os aspectos sociais e acadêmicos.

Sob essa ótica, escola e família possuem um compromisso direto com o desenvolvimento integral da criança. Apesar de se diferenciarem de acordo com seus objetivos e objetos de ensino, que são distintos, acabam se complementando, visto que a família assume o papel de agente afetivo, ensinando regras e ensinamentos culturais, e a escola como fornecedora de conhecimento formal e estruturado. Desse modo, tal relação precisa ocorrer para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam efetivos.

Todavia, é comum que ambas transfiram a culpa pelo fracasso escolar para a outra. Segundo Oliveira e Araújo (2007) tanto o sucesso quanto o fracasso escolar, são de responsabilidades de ambas as instituições que precisam se complementar, sendo essa relação como um fator decisivo para o sucesso escolar da criança. Considerando esse ponto de vista, segundo os mencionados autores (Oliveira; Araújo, 2007, p. 107),

Diz-se, de forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.

Na experiência que tive com meu irmão, tomei para mim a responsabilidade das atribuições relacionadas aos seus estudos. Meu irmão não tinha rotina escolar, pois não frequentava diariamente a escola. Também não realizava as atividades escolares em casa. Aos poucos fui propiciando a ele esse hábito, o que me foi um desafio inicialmente. Enquanto família, precisei estar em diálogo com a escola e, principalmente com a professora dele, pois, entendi que, para ajudá-lo, eu precisaria articular minhas ações as dela. Assim, elaboramos estratégias conjuntas para que as atividades fossem feitas em consonância. Essa parceria foi essencial para facilitar o processo de aprendizagem do meu irmão e que ele conseguisse, principalmente, avançar em seu nível de aprendizagem da língua escrita.

Desse modo, embora essa articulação seja difícil e complexa, visto que muitas vezes as famílias entendem que sua responsabilidade se limita apenas ao que não é trabalho pela escola, ela precisa ocorrer em colaboração compartilhada, em que ambas se coloquem na posição de propiciadoras do processo. Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2007, p. 107) consideram ser um grande desafio “[...] o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento”.

Retomando as experiências de meu estágio supervisionado obrigatório, em minha segunda visita, como já havia combinado previamente com a professora, pedi para realizar o chamado *teste da psicogênese da língua escrita* com os alunos, sendo uma proposta de investigação desenvolvida pela Ferreiro e Teberosky (1999). Vale salientar que a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, das mencionadas autoras (Ferreiro e Teberosky, 1999) não é um método, mas uma teoria que busca compreender como as crianças passam a compreender o sistema de escrita alfabética e como elaboram as hipóteses acerca do processo de escrita. Brunieri (2025a, p. 7) corrobora essa percepção ao salientar “[...] que essa teoria não é um método de ensino, mas uma maneira, oriunda de pesquisas e evidências científicas, de

explicar a aquisição da língua escrita.” Isto é, não se trata de uma abordagem metodológica, mas um instrumento que serve para identificar em que nível a criança está, para então, elaborar estratégias que façam a criança avançar na sua escrita.

Ferreiro (1995. p. 16-17) enfatiza que “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. De acordo com ela (Ferreiro, 1995), a língua escrita é um instrumento de uso social, ou seja, foi criado para circular socialmente entre os falantes. Dessa forma, na nossa sociedade, as crianças já nascem em com um sistema de escrita estabelecido e com práticas de uso das quais participam antes mesmo de conhecer ou dominar tal sistema. Nesse sentido, as crianças iniciam seu processo de alfabetização construindo hipóteses sobre a articulação de letras em palavras, frases e textos, que afetam diretamente na aprendizagem do sistema alfabético, que envolve, basilarmente, o reconhecimento das letras que compõem o alfabeto, bem como dos signos e sinais de pontuação. Todo esse aprendizagem, também, nas palavras de Soares (2020, p.27), prevê o desenvolvimento de “[...] habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página: a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê”, ou seja, a alfabetização vai além de um conjunto de fatores que envolvem apenas identificar, pronunciar e grafar adequadamente as letras.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças perpassam por hipóteses da escrita, sendo cinco níveis de desenvolvimento, sendo explicados da seguinte maneira:

- **Nível 1:** A criança não estabelece relação entre a escrita a fala, escrevendo de forma aleatória e, por vezes atribuindo a mesma escrita/desenho para palavras diferentes, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.198) “esta busca - momentânea e não sistemática - de correspondência entre objeto referido e escrita faz par com certa indiferenciação entre desenhar e escrever que se pode apresentar – também momentaneamente – neste nível.”
- **Nível 2:** Esta fase, segundo Soares (2018) pode ser comumente chamada de Pré-silábica, a criança percebe que a escrita representa a fala, mas ainda não possui correspondência, geralmente a criança atribui às palavras letras do seu próprio nome, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças neste nível respeitam as exigências em escrever quantidades mínimas de letras nas palavras, nunca inferior a 3 letras, variando as grafias.

- **Nível 3:** A criança supera a etapa quantificável, em escrever quantidade mínima de letras, para atribuir cada sílaba da palavra uma letra para representá-la, embora seja um avanço significativo, a criança ainda não estabeleceu a correspondência convencional, ao pedir para a criança escrever a palavra “CADEIRA”, ela pode escrever de diversas formas, sendo algumas delas: “KDA” ou “AEA”, geralmente escrevendo o com mais marcante da palavra. Essa fase pode ser designada como nível silábico de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999).

- **Nível 4:** É entendida como a fase transitória entre a silábica (fase anterior) para a alfabética (fase posterior), todavia, já atribui valor sonoro em algumas letras, em que é caracterizada pelo conflito da criança em perceber que as palavras precisam de mais letras para fazer sentido, ela ora escreve uma letra para cada fonema, ora marcando a sílaba completa. Nessa etapa, a criança pode escrever “KDEA” ou “KDRA” para designar a palavra “CADEIRA”, dessa forma, combinando sílabas corretas e incorretas na sua escrita.

- **Nível 5:** Atribuída como nível alfabético, é atribuída como etapa final do processo de aquisição da escrita, pois a criança já compreendeu a lógica e como o SEA funciona, já apresenta certa regularidade na escrita das palavras e compreende que cada letra representa uma unidade sonora menor, todavia, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p.219) “isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.”, o que implica dizer que, a criança ainda pode ter problemas na escrita, ao escrever “CADERA”, significa que essa criança já representa corretamente os fonemas, mas possui erros de base ortográfica, sendo mais fácil de solucionar o problema.

Partindo desse pressuposto, primeiramente a criança aprende a distinguir o significante do significado, sendo a consciência lexical, ou seja, desvencilhar o físico e o abstrato, depois entende a segmentação sonora das palavras em sílabas, adquirindo a consciência silábica. Conforme Morais (2020, p. 126), “atividades desenvolvidas com frequência que levem as crianças a identificar, no confronto entre palavras, o fonema ausente e a letra a ele correspondente, desenvolvem a consciência grafofonêmica e a habilidade de associar fonemas a letras.”. Dessa forma, o aluno assimila os fonemas e os representa por letras, chegando à consciência fonêmica.³

³ Consciência fonêmica é a habilidade em identificar, perceber e isolar os sons dos fonemas, que são unidades menores que formam as palavras. Essa é uma das habilidades que fazem parte da consciência fonológica e que é imprescindível no processo de alfabetização do indivíduo. Nesse sentido, o sujeito, antes de mais nada, precisa perceber os pequenos sons e compreender por exemplo, que trocando o fonema /v/ pelo /f/ muda o sentido e o significado da palavra, ao substituir “vaca” por “faca”.

Concomitantemente, Soares (2020), partindo dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) também contribui com os estudos sobre a escrita das crianças, dividindo em cinco fases a qual a criança passa em sua consolidação alfabética. De acordo com Soares (2020), a primeira é a **pré-silábica**, na qual a criança começa a perceber a relação entre a fala e a escrita, porém, de maneira sonora, podem misturar letras, números e desenhos; a segunda delas é a **silábica** com ou sem valor sonoro, atribuindo a correspondência correta as palavras ou não, podendo escrever uma letra para cada sílaba ou apenas as vogais; a terceira refere-se ao nível **silábico-alfabético**, na qual começam a perceber que uma palavra possui várias letras, sendo assim conseguem escrever algumas de escrita simples ainda que cometendo alguns erros gramaticais; a fase **alfabética**, quando a criança consegue reproduzir todos os fonemas das palavras e assimilar a correspondência correta e o valor das letras. Por último, Soares (2020) acrescenta a fase **ortográfica**, em que a criança já consegue fazer a correspondência grafofonêmica, mas precisa se apropriar de algumas regras convencionais da escrita. Sendo assim, para que a criança se torne plenamente alfabetizada, consoante Soares (2020), é necessário que seja bem desenvolvida a consciência fonêmica e a grafofonêmica dela, já que a percepção dos sons, fonemas e letras, ocorrem simultaneamente e são complementares um ao outro, a criança começa a aprender as relações entre fonema e grafema.

Além disso, Brunieri (2025b) ressalta que o desenvolvimento da consciência fonológica auxilia na apropriação dos princípios alfabéticos da língua escrita. Tal estímulo precisa acontecer de modo intencional pelo professor. De acordo com Soares (2020, p.77), a consciência fonológica é “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.”, assim, sua importância é essencial para a alfabetização.

Por outro lado, embora a consciência fonológica seja de suma importância no processo de alfabetização, ela sozinha, não a propicia, Moraes (2020) ao enfatizar que ela não possui condição suficiente em levar o aprendiz à lógica da SEA, como uma fórmula mágica que é capaz de sanar por si só. Corroborando com essa percepção, Brunieri (2025b) complementa destacando que a consciência fonológica se articula com a oralidade, e o princípio alfabético está ligado à escrita, sendo assim, são de bases distintas. Brunieri (2025b, p. 31) também enfatiza que “se ela [consciência fonológica] não garante, ela ajuda, desde que o professor vá continuamente estimulando o aprendiz a refletir sobre a pauta sonora e seu registro gráfico”.

Em suma, a consciência fonológica deve ser vista como um instrumento indispensável para o avanço da aprendizagem no que diz respeito à aprendizagem do princípio alfabético, mas não deve ser trabalhada de maneira isolada, sendo ela complementar e não como única opção viável. Nesse sentido, o grande desafio é fazer com que as crianças possam fazer essa articulação entre o som e a escrita, realizando atividades que possam estimular essa percepção. Conforme explica Brunieri (2025b, p. 31)

é interessante promover atividades que façam com que os discentes reflitam sobre a quantidade de sílabas, identificação de rimas ou palavras que começam com o mesmo som, identificação da sílaba inicial e final, de palavras dentro de outras (galho > alho; fivela > vela), entre outras.

Por isso, o papel do professor nesse processo é essencial para o avanço dos alunos, uma vez que ele é o mediador que precisa atuar com intencionalidade em suas práticas, promovendo essa articulação e auxiliando o aluno a avançar.

Nesse ponto, a criança, ao relacionar som e escrita, sente dificuldade para distinguir algumas consoantes que são parecidas por terem o mesmo ponto de articulação, como por exemplo, o P e o B (bilabiais), o D e o T (linguodentais), ou o F e o V (labiodentais), o que vai diferenciar essas letras é a vibração ou não vibração das pregas vocais, sendo um processo desafiador. No entanto, com estímulos adequados, atividades intencionais e mediação pedagógica consistente, a criança tende a superar essas dificuldades e avançar no processo de alfabetização. Outra dificuldade frequente entre os alunos que estão em fase de alfabetização é na representação das sílabas, as crianças apresentam problemas em segmentar as palavras em sílabas. A superação dessa fase exige que a criança compreenda que a sílaba escrita não é representada por apenas um único símbolo, ou seja, não se trata de uma relação biunívoca (Brunieri, 2025a). Por isso, faz-se relevante o trabalho de estímulo da relação pauta sonora e escrita, por meio da consciência fonológica.

Para além dos pontos de articulação, as crianças também sentem dificuldade na representação das sílabas, é comum que crianças em fase de alfabetização apresentem trocas (FACA/VACA, HATO/GATO) e omissões (COME/COMER, PEXE/PEIXE) na hora de escrever as palavras. De início, elas tendem também a realizar trocas de posições dentro das sílabas, utilizando até certa lógica que não segue o padrão do sistema linguístico (Brunieri, 2024). Por exemplo, a criança pode escrever FOLRESTA/FLORESTA. Essa escrita evidencia que essa criança já compreendeu certas relações, pois é possível compreender que ela identifica nas palavras os fonemas e consegue marcar determinados sons na escrita, só não domina, ainda, o padrão silábico, que é afetado, na grafia, pela posição das letras. De acordo

com Soares (2020), esses equívocos ocorrem pelo fato do padrão CVC (Consoante + vogal + consoante) ser mais fácil da criança assimilar do que CCV (Consoante + consoante + vogal).

Para tanto, a criança precisa não apenas compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas também incorporar, de forma significativa, as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. Ao ouvir um texto lido em voz alta, por exemplo, a atenção da criança tende a se concentrar no significado das palavras, e não necessariamente na estrutura sonora que as compõem. Dessa forma, para que ela realmente se aproprie da escrita alfabética, é necessário que ultrapasse o domínio mecânico do código e desenvolva competências que a permitam utilizar a leitura e a escrita em contextos reais e sociais. Conforme argumenta Rojo (2010, p. 24), “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.” Nesse sentido, é fundamental que o processo de alfabetização vá além da decodificação e promova experiências significativas que conectem a linguagem escrita à vida social, cultural e afetiva da criança.

Nessa perspectiva, muitas crianças conseguem aprender a ler e a escrever, entretanto, não conseguem utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa em seu cotidiano, evidenciando uma alfabetização incompleta, desvinculada das práticas sociais de uso da linguagem. Segundo Soares (2004, p. 100), “[...] alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização”. Nessa perspectiva, é necessário a compreensão do significado do que se lê e se escreve, a capacidade de utilizar a linguagem escrita em contextos sociais reais e o desenvolvimento de competências críticas que permitam à criança atuar de forma autônoma e reflexiva e não de maneira desconexa da realidade.

Dessa forma, embora minha pesquisa seja voltada a crianças que não estavam alfabetizadas, realizei a atividade com toda a turma, com o intuito de não constranger os estudantes não alfabetizados. Logo após a maior parte da turma me entregar, me direcionei aos alunos que eu tinha como foco analisar. Percebi que Pedro ainda não havia começado a atividade. Por isso, sentei-me ao seu lado e questionei o motivo de não ter feito a tarefa direcionada. Tal aluno me olhou e respondeu: “tia, eu não sei fazer.” Respondi “antes de mais nada escreva seu nome” e, sorrindo, ele me disse, “eu não sei escrever meu nome ainda”. Olhei incrédula e o ajudei a escrever seu primeiro nome. Não imaginava que iria me

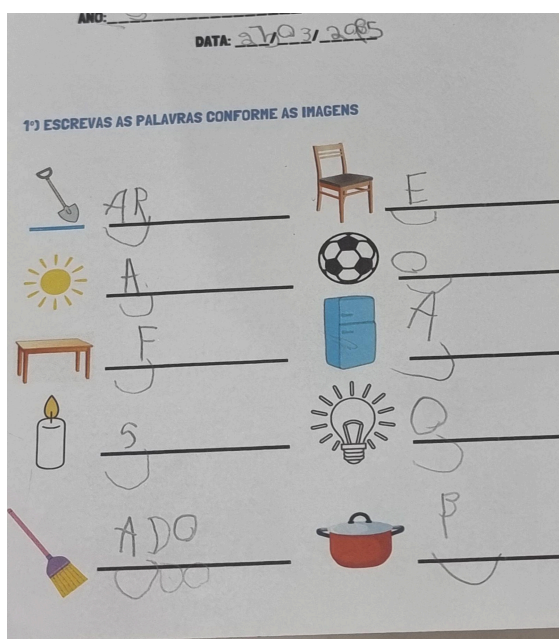
deparar com uma criança tão distante do domínio da escrita. Depois desse momento, pedi novamente para que ele escrevesse da maneira que ele considerasse possível cada palavra do teste. Depois de muitas tentativas, o aluno começou a escrever conforme as imagens, ainda muito inseguro e, por vezes, me perguntando se estava correto ou como se escrevia tal palavra.

Nesse sentido, ao longo das observações do estágio, fui observando algumas características presentes nos alunos e o nível de cada um deles, não deixando de articular com os aspectos sociais que a professora e os próprios alunos me traziam como informação.

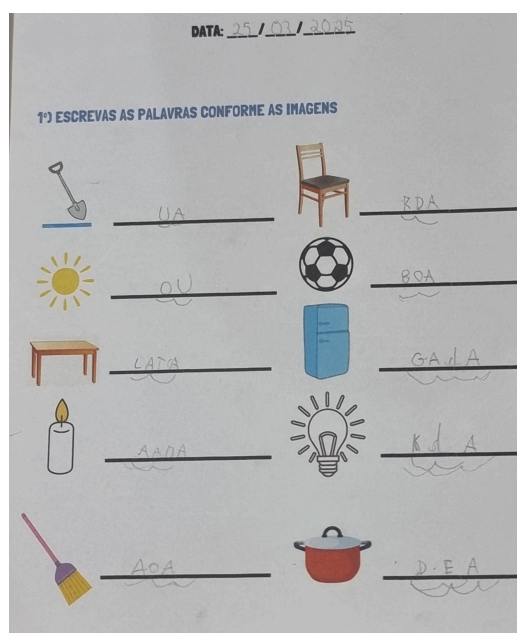
José era um aluno assíduo nas aulas, participativo nas atividades, apesar de não reconhecer todas as letras, copiava todas as atividades do quadro, não realizava contas de adição e subtração, mas fazia a distinção entre letras e números e os reconhecia. *Pedro* frequentava a escola de duas a três vezes por semana, advindo de uma outra escola, não escrevia seu próprio nome, não reconhecia letras e números e não fazia distinção entre eles. Por vezes se negava a fazer as atividades, pois alegava que não sabia. *Vicente* era frequente na escola e já estava no seu terceiro na turma do 5º ano, quando mais novo, precisou fazer uma cirurgia muito séria no coração, o que lhe ocasionou uma série de problemas físicos e intelectuais. Ele precisava da ajuda da cuidadora para realizar algumas necessidades básicas, como comer e ir ao banheiro. Apesar de todos os seus problemas, o aluno não possuía laudo médico. Apresentava, também, problemas na fala, pois se comunicava com dificuldade e o fazia apenas quando precisava de auxílio. Reconhecia apenas as vogais e possuía dificuldade motora fina, escrevendo as letras com auxílio. Reconhecia os números, mas não os associava à quantidade. Por fim, *Marcelo* era um aluno infrequente na escola, pois possuía um quadro de problemas nos rins, o que demandava idas constantes ao médico. Apesar da sua ausência constante nas aulas, reconhecia todos os números, apresentava facilidade em realizar cálculos matemáticos e lia palavras compostas por sílabas simples com muita dificuldade.

Imagem 2. Ficha de diagnose do aluno Pedro

Imagem 3. Ficha de diagnose do aluno Marcelo

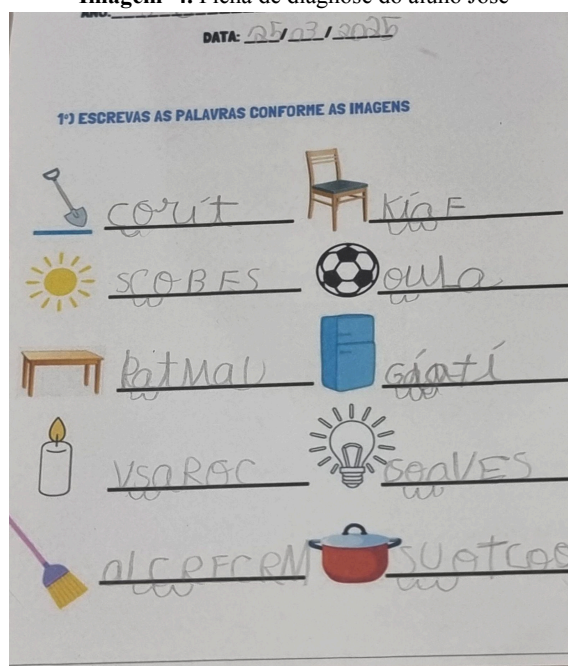


Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 4. Ficha de diagnose do aluno José



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Embora esses alunos possuam níveis diferentes de aprendizagem, ainda não tenham conseguido se alfabetizar e superar as barreiras atitudinais com os demais colegas, todos eles possuem um desafio específico em comum: o de não conseguirem se encaixar nos padrões de aprendizagem esperados para sua idade e série em que estudam, sendo perceptível a frustração deles em se perceber numa sabe em que a maioria já lê, escreve e interpreta textos.

Destaco também que, tais dificuldades vão além da sala de aula, fatores externos (econômicos e sociais) também contribuem para essa defasagem escolar.

Há grande complexidade em ser professor, pois vai além de ensinar determinado conteúdo, é ser desafiado todos os dias a procurar novas estratégias que auxiliem aquele aluno a aprender, é entender o meio social do discente e trabalhar partindo de sua realidade, é enxergar cada aluno como um ser único, que possuem especificidades distintas e que precisam de abordagens diferenciadas. Nesse caso, esses alunos possuem aprendizagens diferentes, sendo assim, a abordagem precisará ser adaptada para cada particularidade, fazendo com que façam parte do processo.

Partindo das experiências vivenciadas ao longo deste capítulo, pude aprofundar ainda mais e refletir sobre o processo de alfabetização, não como uma mera codificação e decodificação, mas como o processo de apropriação da SEA que demanda uma maturação por parte do indivíduo, ou seja, não ocorre de um dia para o outro. Enquanto processo formativo, compreendi que ser professora é está em constante reflexão com sua prática, em várias situações, me deparei com erros que me puseram a pensar sobre minha prática e em como eu poderia melhorá-la em práticas futuras, o que ao meu ver, demonstra um amadurecimento da minha parte, entendendo o meu papel enquanto futura professora.

3.3. REGÊNCIAS – CONDUÇÃO DAS AULAS

Foi durante as minhas regências através do estágio supervisionado, na escola, que minha identidade docente passou a fazer sentido. Deixou de ser algo abstrato para se tornar palpável, sendo uma experiência vivenciada e fazendo parte do meu “eu” interior. A partir da minha primeira regência na escola, pude entender, de fato, a profissional que estava me tornando. A cada conflito superado, adaptações feitas para determinados alunos, a cada dúvida sanada, a cada questionamento inesperado sobre o assunto e a cada dificuldade superada, ia se desvelando em mim, cada vez mais, minha identidade docente.

De acordo com Lima (2017) a construção da identidade docente se inicia antes mesmo que o professor exerça a função ou até mesmo antes que o professor perceba. Ela se enraíza na infância, ao rememorar os professores que passaram pela nossa vida. O autor, explicita que um dos primeiros pontos concerne à escolha do curso superior, pois subentende-se que o indivíduo já se identifica com a profissão. Nesse sentido, compreendo que a identidade não é fornecida ou aspecto já estabelecido assim que adentra em um curso, muito menos ao receber o diploma ao concluir o curso, mas, sim, um reconhecimento

construído ao longo da profissão. Partindo desse pressuposto, Vedovatto *et al.* (2014, p. 275) enfatizam que

A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições.

Complementando tal discussão, Tardif (2014) explicita que o trabalho acaba por, assim, modificar a identidade do trabalhador. Dessa forma, essa construção vai se solidificando nas práticas escolares, assim como, também, vai se fortalecendo a cada reflexão sobre suas práticas, atitudes e ações em sala de aula. De acordo com ele (Tardif, 2014, p.86) “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”. Outro ponto de grande relevância, segundo Tardif (2014), se deve às experiências escolares que são fatores determinantes para moldar a identidade dos professores transformando o seu conhecimento acadêmico em uma prática única.

Sob esse prisma, Farias *et al.* (2011) entendem que a constituição de identidades se dá por um processo social e histórico atrelados à humanização do homem. Sendo assim, as autoras trazem que a identidade profissional não se desvincula das experiências culturais e pessoais que o professor já experienciou, não sendo apenas de carácter profissional. Isso revela que o professor é um profissional, mas não se resume a isso, pois também é uma pessoa que possui uma bagagem social e que através disso, pode contribuir em suas práticas pedagógicas, sendo um professor que ensina aprendendo e aprende ensinando, no qual estabelece relações com o outro no sentido coletivo e individual. Por isso, segundo Pimenta (1999, p.19)

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse contexto, tais ideias fazem parte do processo identitário do professor, não sendo um processo fechado em si, mas inacabado no sentido de estar sempre em construção.

Minha primeira regência foi no dia 18 de março de 2024, ao chegar na escola as crianças estavam animadas em saber que eu iria reger a aula, pois a professora os havia comunicado no dia anterior. Fui prontamente recebida com vários questionamentos dos alunos sobre quais atividades e quais assuntos eu daria para eles. A professora me relatou que raramente vinham todos, entretanto, nesse dia todas as crianças estavam em sala. O objetivo

da aula era discutir sobre as chuvas dos dias anteriores e como eles estavam lidando com o clima, trabalhando aspectos da geografia, ao mesmo tempo relacionando com a matemática. Por fim, fui elaborando junto com os alunos um gráfico em barras com os bairros em que eles moravam.

No início da aula, depois da discussão acerca dos bairros, coloquei a música *Variou, de Mestre Fuba*⁴, que fala sobre os nomes dos bairros de João Pessoa. Pedi para que eles prestassem atenção nos bairros em que a música mencionava. Ao término, todos participaram destacando um bairro. Depois, destaquei a importância e os motivos de cada rua e bairro ter um nome, servindo para identificação e localização. Citei exemplos de bairros com nomes indígenas, de árvores, dando ênfase ao bairro em que eles residiam. Questionei se eles sabiam a origem do nome do bairro em que residiam e me surpreendi, pois a turma me respondeu de maneira instantânea.

Levei também para a sala o mapa impresso da cidade de João Pessoa, em tamanho A3, com o intuito deles se localizarem espacialmente e identificarem o bairro em que seus colegas moravam. A atividade foi muito proveitosa, visto que eles ficaram curiosos em saber onde seu colega morava e em compartilhar a sua residência. Logo após a construção da tabela, escrevi no quadro perguntas acerca da tabela construída coletivamente. No que tange à aprendizagem deles acerca do conteúdo, percebi que eles compreenderam de maneira satisfatória, realizaram perguntas pertinentes e responderam as questões de forma bem rápida.

Me surpreendi positivamente com os alunos não alfabetizados que se engajaram bastante na aula, pois, apesar de ainda não terem se apropriado do SEA (Sistema de escrita alfabética), eles possuíam grande conhecimento geográfico. O aluno José se voluntariou a ir no quadro destacar o bairro em que morava, embora não soubesse ler. Além de destacar corretamente o bairro em que morava, apontou todos os bairros vizinhos da localidade.

Em determinado momento, ao explicar sobre os bairros e onde eles estavam localizados, um dos alunos me questionou apontando o que seria aquela “parte cinza do mapa”. Embora tenha estudado os assuntos, acabei esquecendo o que significava aquele local. Por isso fiquei alguns segundos pensando em uma estratégia para sair dessa situação. Então, questionei a turma sobre o que eles acham que seria aquele espaço cinza no mapa.

⁴ Flávio Eduardo Maroja Ribeiro, conhecido pelo seu nome artístico, Mestre Fuba, é um cantor, compositor e poeta, oriundo da cidade de João Pessoa. Possui cinco CDs gravados, tendo muitas de suas músicas gravadas por outros cantores de renome, como Elba Ramalho, Renata Arruda e Lenine. Criador do “Bloco das Muriçocas”, é reconhecido pela sua contribuição no carnaval e cultura popular da cidade. https://www.youtube.com/watch?v=D49UltbVPJA&list=RDD49UltbVPJA&start_radio=1

Surgiram várias explicações, até que uma aluna respondeu “é a mata tia”. Foi quando me lembrei do que se tratava e confirmei a resposta da aluna.

Essa situação demonstra que, ainda que a professora exerça a função de ensinar, também está sujeito a cometer erros e esquecimentos. Dessa forma, a profissão demanda um estudo constante sobre os assuntos abordados e humildade por parte dos professores em reconhecer que pode cometer falhas ao longo da profissão. Nas palavras de Freitag (1988, p. 25), “um professor que usa seu saber para dominar e esmagar, errou na profissão. O aluno que confunde o saber do professor com autoritarismo, errou de sala”. O autoritarismo não pode ser confundido com autoridade.

Partindo desse pressuposto, autoridade e autoritarismo, por vezes são tratadas como equivalentes, mas não o são. O autoritarismo está relacionado às relações de poder, em que se utilizam de meios punitivos e coercitivos para dominar a sala de aula através do medo. Nas palavras de Ruckstadter, Martins e Souza (2021, p.8), o autoritarismo “[...] favorece um comportamento submisso, sem uma educação crítica, na qual os alunos não são estimulados a pensar ou expor suas opiniões, sem diálogo”. Nesse sentido, manter o autoritarismo inibe a relação entre professores e alunos, não havendo criticidade e dialogicidade entre os pares.

Sob essa ótica, Freitag (1988, p. 25) destaca que “a relação professor-aluno parte da desigualdade com a pretensão de reduzir os desníveis, equiparar as competências”. Esse ponto de vista evidencia o pensamento de que, apesar de a professora precisa exercer sua autoridade diante da sala, ainda assim ele e aluno devem juntos caminhar para uma construção mútua de conhecimento, colaboração e igualdade, em que ambos aprendem juntos e não unilateralmente, aproximando-se da autoridade e afastando-se do autoritarismo.

A autoridade, por sua vez, é uma prática que precisa estar presente na sala de aula. Ruckstadter, Martins e Souza (2021) mencionam que ela está em articulação com o respeito, sendo importante para a organização da sala de aula, de forma a manter a disciplina da turma, de modo que o processo de ensino-aprendizagem não seja afetado. Além disso, conforme os mesmos autores (Ruckstadter, Martins e Souza, 2021, p.12), para que a sala de aula se torne um ambiente saudável “é necessário um equilíbrio na autoridade do professor, para não se tornar um professor autoritário, mas também é necessário um equilíbrio na liberdade que tem para com os estudantes, para não se tornar um professor licenciado”. Por isso, é necessário que as práticas das professoras garantam e efetivem-se por meio do diálogo, de caráter não ameaçador e punitivo.

Assim, depois da explicação, juntamente com a roda de conversa sobre o tema, para os alunos não alfabetizados, levei uma atividade maneira impressa voltada à língua

portuguesa, em que, naquele momento, eu julgava ser uma atividade apropriada aos alunos, para os demais alunos, a atividade foi voltada ao tema proposto. No quadro, foram escritas perguntas que integravam o tema com matemática e geografia, disciplinas principais da regência, escrevi no quadro perguntas relacionadas a construção do gráfico em barras coletivo e os bairros contidos no mapa da cidade, o intuito era que os discentes interpretassem o gráfico que realizamos coletivamente. O aluno José, ao olhar sua atividade impressa e observando os demais colegas tirarem do quadro, me perguntou: “tia, minha atividade é português, mas a aula não é de matemática?”. Fiquei atônita, pois não imaginava que surgiria tal pergunta. Ele continuou me questionando se poderia realizar a atividade do quadro junto com os outros colegas, para então fazer a atividade impressa. Devido ao apontamento do aluno, deixei que ele fizesse a atividade dos demais.

A ação do José, primeiramente em se voluntariar, demonstrou os seus conhecimentos de mundo e sua curiosidade em participar da aula, o que me mostrou que apesar de não saber ler, o aluno possui outros conhecimentos que podem contribuir com o andamento da aula, não sendo um impedimento para que ele trouxesse sua bagagem de conhecimento para a aula. Além disso, seu questionamento, ao se deparar com a atividade proposta, foi um lembrete para mim que as professoras precisam levar em consideração as percepções dos alunos e promoverem atividades que eles se sintam incluídos e pertencentes à discussão.

Minha apreensão ao me deparar com alunos não alfabetizados no 5º ano, me fez pensar apenas em atividades voltadas especificamente para a alfabetização, limitando o processo e não levando em consideração que os alunos precisam também de outros conhecimentos além da língua portuguesa. Apesar do momento de planejamento, eu compreender que tal atividade iria ajudar o aluno no processo de apropriação do SEA, não estava adequada a disciplina em que estava sendo discutida, o que me deixou reflexiva sobre como eu poderia ter expandido a aula para além da escrita.

Essas experiências me levam a refletir sobre o fato de que ser professora é está em constante análise sobre sua prática. Pimenta (1994, p.58) destaca que a partir da sua formação-ação o docente adquire a percepção sobre a realidade que está inserido, analisando e direcionando essa realidade a partir de sua ótica, atuando sobre ela, constantemente. Por sua vez, Vedovatto *et al.* (2014, p. 276) explicam que

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como

agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.

A meu ver, decorrente dessa reflexão, a realização de atividades diferentes, de acordo com as necessidades dos alunos, não é algo inadequado, pois acredito que o movimento em trazer atividades coerentes com as especificidades de cada estudantes são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento deles, explicitando a necessidade de articulá-las aos assuntos que estão sendo discutidos em sala, com o intuito de evitar que o aluno se sinta deslocado do grupo. Como enfatiza Pimenta (1994, p.76) “como princípios norteadores coloca que a leitura da realidade exige instrumental adequado que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade”. Assim, compreendi que planejar envolve um esforço maior em realizar atividades que dialoguem entre si que favoreçam tanto a alfabetização quanto a construção de outros saberes.

A minha segunda regência ocorreu no dia 25 de março de 2025. Nela, eu abordei a disciplina de geografia, recapitulando as discussões da regência anterior e destacando as mudanças que ocorreram, ao longo do tempo, na cidade de João Pessoa. Primeiramente, levei fotografias impressas de alguns pontos turísticos da cidade de João Pessoa antigamente e como ela está atualmente, pedi que os estudantes identificassem as transformações através das fotos fornecidas por mim, a fim de discutir sobre urbanização e modificação das paisagens. Partindo desse pressuposto, fui questionando diversos aspectos das imagens trazidas e eles foram me respondendo suas percepções a partir das imagens fornecidas.

Logo após, pedi para que desenhassem o percurso da casa deles até o rio mais próximo e que destacassem as paisagens até chegar na residência deles. Precisei adaptar esse momento, pois muitas crianças não moravam perto de nenhum rio, apesar de a cidade possuir alguns. Porém, como a distância ficava muito grande, isso dificultava traçar o percurso por eles. Sendo assim, pedi para eles desenharem o percurso até o centro da cidade. Por fim, entreguei uma atividade impressa que trazia um pequeno texto sobre a capital. Fizemos uma leitura compartilhada e, depois, respondemos algumas perguntas de interpretação textual.

Nessa atividade em específico, senti que os alunos não compreenderam bem as perguntas abertas. Observei que a turma conseguia identificar respostas extraídas diretamente do texto, mas possuíam muita dificuldade em responder perguntas subjetivas, em que precisavam elaborar suas próprias respostas, demorando o dobro do tempo que havia proposto no plano.

Para os alunos não alfabetizados, a partir do diagnóstico que eu já tinha, por conta de meu contato com eles, levei atividades diversificadas para os níveis de desenvolvimento da

escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) em que cada um estava. Nesse dia, apenas José, Vicente e Pedro estavam presentes na aula.

Por isso, para Vicente, por ainda estar na fase motora, levei uma atividade que lhe estimulasse a percepção motora fina. Primeiramente propus uma atividade de colagem, em que ele precisaria fazer bolinhas de papel com o polegar e o indicador e, logo após, colar nos traços que formavam as vogais. Tal movimento propicia o movimento de pinça, que ele ainda tinha dificuldade ao pegar no lápis. Na sequência, pedi para que ele cobrisse “ondas” e outros movimentos curvilíneos, com o objetivo de promover, também, o desenvolvimento da habilidade motora fina e a preparação para o traçado de letras.

Para José, por ser um aluno mais curioso, participativo e, ao invés de escrever frases a partir do texto, como os demais colegas, adaptei a atividade para a escrita de palavras contextualizadas com o texto. Pedi para que ele me dissesse palavras que tinham chamado atenção a partir do texto, depois que as escrevesse, a partir do alfabeto móvel. Uma delas foi a palavra “cidade”. De início ele escreveu “IDAE”. Li a palavra como ele escreveu e ele me respondeu “tá errado né tia? falta alguma coisa”. Ele repetiu várias vezes oralmente a última sílaba da palavra até que chegou a conclusão que faltava a letra “D”, ficando escrito “IDADE”. Ele ficou pensativo e riu dizendo “idade é o que tenho, então tá errado”. Continuei o estimulando, dizendo que ele estava indo bem, o direcionei à reflexão da primeira sílaba da palavra e o questionei se o som “I” era o mesmo som de “SI”. Ele respondeu que não, mas afirmou que não sabia que letra era, até que, depois de alguns minutos, ele colocou a letra que faltava, escrevendo “SIDADE”.

Embora a palavra escrita estivesse errada convencionalmente, Brunieri (2025a, p. 29) explica que

convém ressaltar que, no processo de alfabetização, o ensino ou a correção de aspectos ortográficos, conforme a norma padrão da escrita, não deve ocorrer conjuntamente com os estágios iniciais de apropriação do SEA, em que o estudante ainda não compreendeu muito bem como o mencionado sistema de escrita se relaciona à dimensão sonora da língua.

Como se nota, José ainda não domina plenamente a escrita alfabética, demonstrando ainda estar em processo de alfabetização. Durante minhas aulas de "Ensino de Português", o professor Hermes Brunieri, ressaltou que, mesmo quando a palavra escrita pelo aluno está ortograficamente errada, do ponto de vista da gramática normativa, a professora deve ter paciência e não o corrigir de imediato, pois tal correção precisa ocorrer após os alunos compreenderem a lógica do SEA. De acordo com ele (Brunieri, 2025a),

É só quando o estudante já dominar satisfatoriamente o princípio alfabético, demonstrando compreender a relação fonema-grafema, centrando sua análise nos fonemas que formam as palavras e correlacionando-os à escrita, que se deve começar o trabalho com questões mais próprias da ortografia oficial, com maior intencionalidade pedagógica.

A posição de Brunieri (2025a) está intimamente relacionada à compreensão de Soares (2020) sobre o nível *ortográfico*. Se, nesse momento, eu corrigisse a escrita de José, conforme a ortografia oficial da língua portuguesa, ao invés de ajudá-lo no processo, certamente eu estaria interferindo em seu entendimento sobre a relação grafofonêmica, o que o deixaria mais confuso, visto que o som que escutamos na primeira sílaba da palavra pode ser representado tanto pela letra “S”, quanto pela letra “C”, em algumas palavras, sendo assim, afirmei dizendo ao aluno que por enquanto estava correto.

Nesse sentido, destaco que experienciei, na prática escolar, uma discussão teórica oriunda de minha formação inicial. Isso me ajudou a atuar de forma a não desrespeitar ou atrapalhar a aprendizagem de José. Embora tenha afirmado que, por enquanto, sua escrita estava correta, minha vontade de corrigi-lo era grande. Todavia, compreendi que o mais importante naquele momento, além de fortalecer a confiança dele em seu próprio processo de aprendizagem, é que alguns conhecimentos precisam ser ensinados a partir do nível de cada aluno, sem pular as etapas de aprendizagem, já que é um processo complexo e que demanda tempo para a criança acomodar esses saberes. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p.34),

Em termos práticos, não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflitivas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação.

Apesar das tarefas estarem voltadas às necessidades deles, eles pediam a todo momento meu auxílio. Concomitantemente, os demais alunos também requeriam minha atenção. Fiquei aflita ao entender que todos os alunos careciam da minha explicação ao passo que estava dividida em atender às demandas individuais e manter o andamento coletivo da turma. Nesse momento, tive vontade de sair correndo, pois não estava conseguindo gerir o tempo e me dividir igualmente entre as demandas dos alunos. Foi um desafio mediar os alunos perante níveis de conhecimentos tão distintos.

Em determinado momento, Pedro, com semblante de tristeza, guardou a atividade embaixo da carteira e disse: “Tia, eu não sei fazer sozinho, então vou levar pra casa”. Percebi que esse aluno tinha muita resistência em realizar as atividades. No primeiro erro ele se recusava a continuar, sendo assim, preparei um material apagável, podendo utilizar caneta de

Ao concluir a atividade com sucesso, o aluno se aproximou de mim para mostrar sua tarefa respondida. Com um sorriso no rosto, disse que agora sabia identificar as vogais e que conseguia reconhecê-las corretamente. Pediu que eu apontasse para ele e o ajudasse a nomeá-las dizendo também a palavra que começava com aquela vogal. Ao final da interação, parabeneizei-o pela conquista e o incentivei a continuar se dedicando.

Tal interação me deixou profundamente pensativa sobre como a autoestima impacta no processo de aprendizagens dos discentes. As palavras de Pedro revelaram-me como ele se sentia consigo mesmo, demonstrando não apenas suas dificuldades, mas a sua insegurança em errar e ser julgado por isso, reforçando a importância do olhar dos professores de maneira mais empática acerca das situações experienciadas. Compreendi que incentivar o estudante, valorizar seus esforços e parabenizar seus avanços, ainda que pequenos e ajudá-los a entender o erro não como sinônimo de fracasso, mas como um caminho a ser percorrido para chegar à aprendizagem, também são capazes de promover o avanço do aprendiz.

Pensando nisso, me ponho a refletir sobre a importância da emoção e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para Wallon (1968), o desenvolvimento do ser humano é integral, atrelado aos fatores cognitivos, psicológicos, biológicos e sociais, envolvendo três aspectos muito importantes acerca do progresso infantil, sendo eles o afetivo, cognitivo e motor. A afetividade é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança, bem como o principal mecanismo para a construção de conhecimento do indivíduo. Outro aspecto importante é a concepção de que o ambiente social também se articula ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Desse modo, a afetividade circunda a criança desde o seu nascimento e possui ação determinantes perante o sujeito (Wallon, 1968). Intimamente relacionado a esse fator, a emoção também surge como elemento crucial do desenvolvimento infantil. Consoante Trad, Muhlmann e Vieira (2014, p. 26),

As emoções constituem-se em legítimas expressões de sensibilidade do ser e têm a capacidade de motivar o outro. Elas possuem um enorme potencial de expressividade para atrair a atenção e estabelecer um vínculo com o grupo, se configurando dessa forma em um fenômeno social.

Nesse sentido, percebi que para Pedro, além da sua dificuldade em reconhecer as letras, também havia o fator emocional, em que ele mesmo não se sentia capaz de realizar as atividades, talvez por fazer comparações com os demais colegas. Naquele momento, sem muita base ou reflexão teórica, entendi que poderia ajudá-lo reforçando a sua capacidade de resolução da afetividade, determinante para realização da atividade do aluno. De acordo com Trad, Muhlmann e Vieira (2014, p.27),

Ressaltamos a importância de considerarmos os facilitadores do processo (educador, criança e família) como elementos integrados, únicos e dinâmicos nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. Cada elemento tem suas motivações, seus saberes e vive momentos particulares em suas vidas. Somente a união desses fatores, na realização de um trabalho permeado pela afetividade é que propiciará, a partir da riqueza dessa diversidade, maior qualidade e produtividade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que as professoras tenham o olhar mais aguçado para com os seus alunos, sendo a emoção a principal forma de aproximação com ele, para que ele se sinta confiante e assim consiga de desenvolver.

Nesse mesmo dia, a professora demonstrou grande interesse pela dinâmica e pelo tema abordado na primeira regência. Diante disso, combinamos antecipadamente a realização de uma atividade em grupo com os alunos, voltada para a construção de um esquema envolvendo as noções de planeta, continente, país, estado, município, bairro e rua, mas que também trabalhasse o processo de escrita. Como eu não consegui realizar todas as atividades

da segunda regência, a professora sugeriu que eu realizasse as demais atividades restantes juntamente com a dinâmica sugerida por ela em outro dia, já que se tratava de temas concomitantes.

Também conversamos previamente sobre as demais regências, especialmente a quarta e quinta, como a quarta regência se tratava apenas de uma atividade para elaboração de um cartaz, assim como a quinta, o que não preencheria as 4 horas de aula. A docente propôs a junção das regências, visto que eu viria um outro dia para realização da proposta sugerida por ela. Conversei com a professora universitária, orientadora do estágio, que prontamente aceitou a modificação, pois ainda, assim, estaria realizando as cinco regências, conforme orientação dela. Dessa forma, foi sugerido que, para não ficar repetitivo, visto que ambas as aulas utilizariam o cartaz como atividade, fosse aplicada uma atividade do livro didático recebido pelos alunos, relacionada ao mesmo conteúdo. A proposta foi, por mim, acatada e a atividade foi realizada conforme a sugestão.

No dia 27 de março fui à escola para realização da atividade sugerida pela professora juntamente com as demais atividades que não foram realizadas na segunda regência. Sentamos e discutimos que faríamos a divisão de grupos através dos pares produtivos, fazendo junção da turma de acordo com os níveis semelhantes. A proposta teve como objetivo reforçar os conhecimentos sobre localização geográfica apresentados na aula anterior. A atividade foi bastante significativa e prazerosa, tanto para os alunos quanto para mim, promovendo um momento de aprendizagem colaborativa e envolvente.

Imagem 6. Registro da atividade de localização geográfica



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A terceira regência ocorreu no dia 1º de abril, com a presença de todos os alunos da turma. Iniciei explicando o ciclo da água, utilizando o quadro como apoio e exemplificando o conteúdo. Em seguida, apresentei o conceito de climograma e perguntei o que eles imaginavam que fosse. Após a discussão inicial, entreguei uma atividade para que construíssem o próprio climograma. A princípio, os alunos acharam a tarefa difícil, mas, com o tempo, conseguiram compreender e realizar a atividade de forma autônoma. Um ponto positivo foi o fato de todas as crianças, inclusive aquelas que ainda não estão alfabetizadas, terem conseguido participar ativamente.

A quarta e quinta regência ocorreram no mesmo dia, 4 de abril de 2025, em razão de uma adaptação sugerida pela professora regente da turma. A quinta regência teve como objetivo apresentar à turma diversas manchetes de jornais sobre enchentes e desastres provocados pelas chuvas, explorando o gênero textual “manchete”, no componente curricular de Língua Portuguesa. Para tornar a aula mais dinâmica, elaborei uma apresentação em slides; no entanto, o projetor não funcionou. Prevendo essa possibilidade, imprimi previamente as imagens como plano alternativo. Fixei-as no quadro e pedi que os alunos se levantassem, observassem atentamente e destacassem o que mais chamava sua atenção.

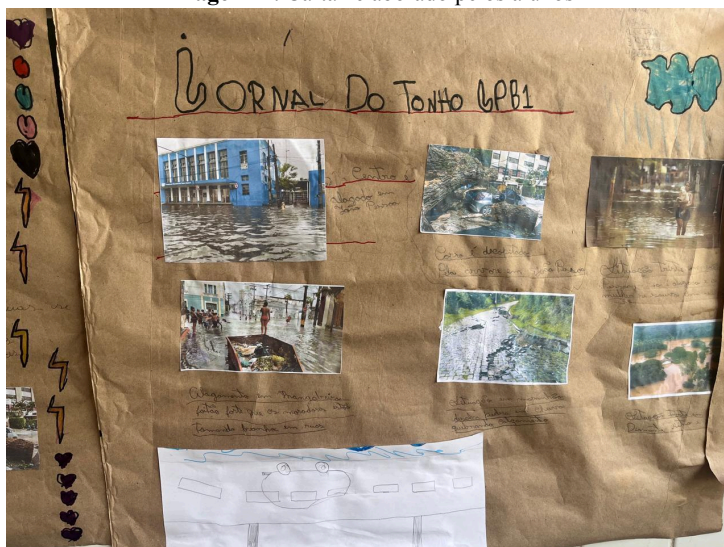
Após essa apresentação, discutimos coletivamente as características, o propósito, o estilo e a temática do gênero. Em seguida, organizei com o auxílio da professora a turma em grupos e distribuí diferentes imagens relacionadas a situações causadas por chuvas intensas. Expliquei que cada grupo deveria criar uma manchete correspondente à imagem recebida, além de inventar o nome de um jornal fictício e, posteriormente, apresentar o resultado à turma por meio de cartazes.

A atividade foi bastante positiva, todos os alunos participaram ativamente e contribuíram nos grupos. Destaco que essa foi a proposta em que demonstraram maior engajamento e entusiasmo. Após a construção dos cartazes, cada grupo apresentou suas manchetes e o nome do jornal criado. Finalizamos com uma roda de conversa para avaliação da aula, e os comentários foram muito positivos, evidenciando que os alunos apreciaram a oportunidade de interagir com os colegas e expressar suas ideias de forma criativa, além de poderem utilizar da sua criatividade na atividade.

Um dos grupos elaborando os cartazes me chamou a atenção, um dos integrantes escreveu a letra “J” de maneira contrária. Eu o questionei perguntando se era realmente o lado correto da escrita da letra, prontamente o aluno me respondeu, “Eu sei tia, é a marca do nosso jornal”. Achei a resposta um tanto interessante, pois demonstra que ele tinha saberes

externos que em logomarcas pode haver essa subversão das letras, indicando que os alunos possuem bagagens de conhecimento que agregam nos saberes escolares.

Imagem 7. Cartaz elaborado pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesse processo, como já explicado, Wallon (1968) acredita que é de extrema importância a afetividade para o desenvolvimento da criança em sala de aula e que a aprendizagem é um processo dialético, em que professoras e alunos aprendem juntos. Por isso, é necessário construir um ambiente na qual ele se sinta acolhido, sendo a professora a principal agente para essa construção, ou seja, o docente é um facilitador para a apropriação dos saberes, conduzindo o aluno ao objetivo final. Nesse sentido, é preciso conhecer melhor suas emoções e particularidades para que o educador possa procurar a melhor forma de lidar com aquela criança.

A parceria com a professora da turma foi muito positiva, por ela possuir muitos anos de experiência em sala de aula, me auxiliou nos momentos em que não sabia o que fazer ou como resolver tal problema, o que me deixou mais segura em realizar as atividades e interagir melhor com os alunos.

Portanto, essa experiência foi crucial para a minha formação, pois me ensinou lições importantes sobre a profissão, de acordo com Lima (2017, p. 130) “a construção do ‘ser professor’ envolve atualmente, um intrincado processo de idas e vindas, perpassando por fases de avanços e retrocessos, que envolvem o percurso individual de cada docente e as representações coletivas, construídas socialmente. Tal processo, se dá de maneira gradual e constante, segundo Finger (2014, p. 122) “de resto, a formação é como um pequeno quadro

dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial.”

Ao terminar o estágio, apesar de perceber que pude contribuir com o avanço da turma no geral, senti que minhas regências não foram suficientes para que os alunos não alfabetizados pudessem avançar. Em contrapartida, compreendi que as estratégias elaboradas por mim foram significativas para os aprendizes, visto que estavam direcionadas a partir das suas particularidades, nas palavras de Pimenta (1994, p.55) “[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações- o que implica, necessariamente, a criação de novas técnicas”.

Após refletir sobre essa sensação que me consumia, entendi que esse é um processo que demanda tempo e não ocorre do dia para a noite, caminha de acordo com o ritmo de cada criança, o que não deixa de ser um desafio para o educador, dado que tal processo se dá de maneira heterogênea. Sendo assim, é através dessas relações de experiências individuais e coletivas que a professora vive, que vai caracterizar sua identidade profissional. Portanto, a educação tem o papel principal de fazer o processo de humanização do sujeito ocorrer.

3.4. RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como já dito previamente, ao iniciar minha experiência no estágio supervisionado obrigatório em uma turma de 5º ano, deparei-me com uma realidade que me desafiava em todos os âmbitos: um grupo de estudantes, entre 10 e 13 anos, que não havia consolidado os conhecimentos referentes à apropriação do SEA. Ainda assim, essa realidade não me parecia distante, longe de ser um caso isolado, pois vivenciei tal problemática com o meu irmão, em que precisei auxiliá-lo nesse processo.

Dessa maneira, ambas as experiências me confrontaram pela complexidade do cenário, me levando aos seguintes questionamentos: “Como retomar alguns conhecimentos, já que o aluno não pode regredir de turma? A escola possui alguma estratégia que auxilie esses alunos? De que maneira as professoras podem integrar atividades de revisão sem prejudicar o andamento do currículo da turma? Quais ações pedagógicas podem ser feitas para que esses alunos recuperem essas habilidades?

Esses foram questionamentos importantes para que eu refletisse sobre a necessidade de novas abordagens dentro do espaço escolar. Ao levar esses questionamentos ao professor orientador deste TCC, ele me orientou para que eu pesquisasse sobre *recomposição da aprendizagem* e me forneceu alguns materiais sobre o tema. Ao me debruçar sobre o assunto,

me encantei com a proposta e pude compreender que a recomposição da aprendizagem (RA) vai além de revisar os conteúdos.

A RA, de acordo com Fernandes (2024) e Cristaldo (2024) ganhou relevância a partir do período pandêmico que vivemos, uma vez que pessoas, instituições e empresas foram obrigadas a realizar suas atividades de maneira remota, devido ao isolamento social do período para evitar a disseminação da Covid-19. Essa ordem também se estendeu à escola, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, forçando as escolas a se adaptarem e fornecerem os conteúdos escolares remotamente para os alunos.

Nesse sentido, assim como outros segmentos, a escola não estava preparada para lidar com essa problemática. A urgência do isolamento e a rapidez do processo fizeram com que a escola adotasse soluções emergenciais, como a distribuição de apostilas impressas e a gravação de aulas assíncronas. Essa autonomia forçada dos alunos, que precisavam assistir às aulas e realizar as atividades sozinhos, afetaram significativamente a aprendizagem deles.

Diante dessa perspectiva, a pandemia evidenciou ainda mais as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar: se antes mesmo da pandemia já havia problemas a serem solucionados, após a pandemia essas lacunas foram ainda mais escancaradas. É indiscutível que esses problemas não se aplicam apenas à aprendizagem dos alunos, mas também dos professores, que precisaram aprender de maneira apressada a lidar com as plataformas digitais. Bacila (2024, p. 18) ressalta que

[...] a crise desencadeada pela pandemia de Covid-19 também trouxe à tona a urgência de repensar o sistema educacional e promover discussões sobre a valorização da educação digital, a formação continuada dos professores, a importância da inclusão e da equidade educacional, entre outros aspectos relevantes para o futuro da educação no Brasil e no mundo.

O pós-pandemia também apresentou suas complexidades, pois, além das defasagens já evidenciadas no processo, o ritmo dos alunos também foi afetado. De acordo com Cristaldo (2024) “a configuração da realidade, pós-pandemia, não é algo fechado ou concluído. Na verdade, essa realidade abriu um leque de apontamentos reflexivos, também críticos, que nos permite constatar as fragilidades no contexto educacional.”, forçando o governo a buscar estratégias que pudessem pormenorizar essa distância com o que se esperava aprender em determinada série e o que, de fato, foi consolidado.

Partindo dessa realidade, a RA vai ganhando mais forma. Segundo Bacila (2024, p.14) “essa disposição visa garantir que os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem tenham a oportunidade de recuperar seu rendimento e avançar nos estudos, a fim de evitar a retenção ou a evasão escolar.”, servindo como uma alternativa que visa

diminuir e preencher essas lacunas que foram abertas na pandemia. Fernandes (2024) também contribui com a discussão, afirmando que

Ela compreende um conjunto de medidas que abrangem a busca ativa dos estudantes, a ênfase curricular prioritária, a utilização de material didático apropriado, a aplicação de práticas pedagógicas adequadas e o aprimoramento da formação dos educadores mediante ao contexto pós-pandêmico.

Nesse sentido, a RA também é uma ferramenta que busca equiparar as aprendizagens e combater as desigualdades, oferecendo a cada estudante apoio para que ele possa rememorar os assuntos que ainda não foram plenamente desenvolvidos.

Contribuindo com tal discussão, Cristaldo (2024, p.71) explicita que a RA “[...] é composta por várias ações e atividades que, unidas, têm a finalidade de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem, considerando estudantes em diferentes níveis de aprendizagem”. Ele (Cristaldo, 2024) também enfatiza que tais estratégias variam a partir dos casos específicos dos alunos, variando de acordo com a realidade dos locais, ou seja, a RA não está preocupada em padronizar abordagens, mas sim, auxiliar os aprendizes conforme suas especificidades escolares. Retomando minhas experiências, compreendo agora que, de forma intuitiva, desenvolvi minhas ações e práticas didáticas durante o estágio supervisionado obrigatório considerando, não de forma consciente, mas intuitiva, essas premissas da RA.

Outro ponto importante a ser destacado é na diferenciação entre recuperação e recomposição, embora sejam tidas, por vezes, como sinônimas, possuem diferenças partindo dos seus objetivos. O primeiro conceito está relacionado a uma retrospectiva de um determinado assunto que não foi assimilado ou apropriado tão bem. Pedagogicamente, espera-se o desenvolvimento de ações pontuais para sanar uma dificuldade recente. Como afirma Bacila (2024, p. 12)

No que diz respeito à recuperação da aprendizagem, a lei previa mecanismos para que estudantes com dificuldades de aprendizagem pudessem ter a oportunidade de melhorar seu desempenho e acompanhar o conteúdo programático. Isso incluía a possibilidade de oferecer atividades de reforço e recuperação durante o ano letivo, para que os estudantes pudessem superar suas dificuldades, sem necessariamente serem retidos.

Em contrapartida, o termo *recomposição*, de caráter mais amplo, visa não apenas rememorar assunto recentes, mas conteúdos que foram perdidos em outros momentos da jornada acadêmica do aluno. Nesse sentido, Fernandes (2024, p. 96) explica que, “por outro lado, o termo “recomposição” é empregado no sentido de “restabelecer” ou “restaurar” a

conexão com o estudante, que foi perdida durante o período de isolamento social”. Assim, enquanto a *recuperação* tem caráter imediato, auxiliando em demandas específicas, a *recomposição* tem uma abordagem mais holística, considerando o aluno em sua totalidade, buscando integrar o currículo e restaurar as habilidades que ficaram defasadas ao longo do tempo. Nesse caso, ela prevê estratégias didáticas que visem *recalcular a rota* no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante a ser mencionado é que a RA não é um reforço escolar, pois possui particularidades muito mais complexas. Sobre isso, Fernandes (2024) explica que, enquanto o *reforço escolar* está voltado para as dificuldades pontuais do aluno, a *recomposição* busca superar, pormenorizar e restabelecer assuntos que foram perdidos ao longo do processo de aprendizagem.

No que diz respeito às bases legais, no período pandêmico, foi criado o Decreto nº 11.079/2022, que instituiu rapidamente a *Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica*. Contudo, o governo atual instituiu uma nova política, substituindo a anterior, por meio do Decreto nº 12.391/2025, criando o *Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens*, alterando o termo “recuperação” por “recomposição”, que, como já explicado, possui uma abordagem mais ampla, sendo sua diferenciação discutida anteriormente.

Conforme o Decreto nº 12.391/2025, a *Política Nacional pela Recomposição das Aprendizagens* é uma iniciativa que prevê a colaboração entre o Ministério da Educação e os entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios) para sua implementação, em que visa:

- I - identificar e analisar as insuficiências e a defasagem de aprendizagens dos estudantes;
- II - identificar e analisar os impactos dos eventos que gerem situação de emergência ou estado de calamidade pública, reconhecidos pela União, nas ofertas educacionais, na gestão administrativa e pedagógica das unidades educacionais e nos processos e resultados de ensino-aprendizagem;
- III - planejar e implementar ações destinadas à adaptação e à reorganização da infraestrutura física das redes de ensino e ao regime de ofertas educacionais;
- IV - planejar e implementar ações destinadas à adaptação, à reorganização e à inovação na organização curricular dos sistemas de ensino, na proposta pedagógica de cada unidade educacional, nas práticas de gestão escolar e nas práticas pedagógicas com foco no tratamento da defasagem de aprendizagens dos estudantes; e
- V - monitorar os resultados educacionais alcançados pelas escolas e pelos sistemas de ensino na redução da defasagem de aprendizagens dos estudantes e na promoção da equidade educacional.

Partindo das estratégias do referido decreto, torna-se indiscutível que a RA precisa ser incluída dentro das escolas, não se limitando apenas à escolha de conteúdos

rememorados, mas num conjunto de práticas pedagógicas que visem o conhecimento integral do aluno, desde o currículo à formação do professorado. Meu contato com a turma de 5º ano com crianças não alfabetizadas no estágio, ilustra de maneira categórica a urgência para a implementação dessas práticas no espaço escolar efetivamente. A meu ver, as lacunas de aprendizagem foram imensas para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio, mas essa deficiência foi ainda maior ao direcionarmos nosso olhar para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, pois, como experienciei, muitos não conseguir, até agora, se alfabetizar, o que lhes impacta diariamente.

Diante disso, os desafios são ainda maiores para esses alunos, visto que o processo de apropriação do SEA é complexo e demanda tempo, paciência e intervenções por parte das professoras. Ao dialogar com a professora regente da turma e questionar como ela lidava com as disparidades de aprendizagem da sala, ela me respondeu que se sentia muitas vezes impotente em lidar com essa realidade. Afirmou que se esforçava para trazer atividades específicas para esses alunos, todavia, confessou que muitas vezes não sabia o que fazer, pois se sentia numa posição de escolha: em voltar sua atenção para os demais alunos, visto que existe um currículo que precisa ser seguido e conhecimentos que necessitam ser apropriados nessa etapa, ou direcionar o seu olhar para os alunos não alfabetizados e que poucos avançavam em sua hipótese.

Ao ouvir o relato da docente, pude compreender a angústia em não saber como agir, pois passei por situação parecida em uma das minhas regências. Na minha experiência, fui tomada por um sentimento de desespero diante da situação em precisar escolher a quem eu me direcionaria com mais ênfase, visto que ambos possuíam especificidades distintas. Essa situação me fez confrontar as minhas próprias aprendizagens e me questionar se em algum momento da minha formação eu saberei como agir perante esse problema, visto que é uma realidade presente nas escolas brasileiras, Pimenta (2017, p.56) destaca que

Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Diante desse pressuposto, de acordo com o Ministério da Educação (2024), partindo do guia para implementação sobre recomposição das aprendizagens, apresenta quatro eixos que servem como recursos técnico-pedagógicos para a efetivação e implementação da RA, tomando como prática transversal a formação continuada das

professoras, sendo eles: *Reorganização curricular*, *Escopo e sequência*, *Materiais didáticos de apoio* e *Mediações pedagógicas*.

A **reorganização curricular** visa propiciar habilidades primordiais para aprendizagem dos estudantes, ao invés de seguir o currículo padronizado, visando não apenas diminuir, mas interromper o ciclo de defasagem no âmbito escolar. Para isso, são precisamente selecionados objetos de ensino que são indispensáveis para o progresso do aluno, organizando-os de maneira intencional e não aleatória, de forma a promover-lhes diversos benefícios, conforme afirma Cristaldo (2024, p.86):

Ao flexibilizar o currículo, é possível evitar a reprovação em massa dos/as estudantes. É preciso redefinir o quê e como ensinar, e o quê e como avaliar. Na prática, isso significa que um/a professor/a do 3º ano, por exemplo, também pode e deve trabalhar com os/as estudantes as habilidades previstas para o 2º ano. Assim, um/a professor/a do 4º ano, por exemplo, poderá trabalhar conteúdos do 3º ano ou até mesmo do 2º ano.

Escopo e sequência são o segundo eixo a ser contemplado na proposta. O primeiro deles relaciona-se a todo conteúdo ou habilidade que o aluno precisa internalizar demarcado na etapa, já o segundo está voltado para a ordem que esses segmentos vão ser trabalhados em sala, sendo abordados gradativamente de acordo com a sua complexidade, organizando de maneira que haja uma progressão lógica.

No que diz respeito aos **materiais didáticos**, refere-se aos materiais que são disponibilizados, articulados às aprendizagens que foram estabelecidas nos dois eixos acima. Nesse sentido, de acordo com o MEC (Brasil, 2024), a seleção desses materiais, fica sob responsabilidade do professorado e coordenadores da escola. Desse modo, cabe as professoras identificarem a qualidade dos livros que vão utilizar e que estejam em concordância com as estratégias reorganizadas. Por isso, a importância em aguçar esse olhar para análise dos livros didáticos, pois eles estão presentes e muito utilizados nas práticas didáticas cotidianas de ensino das escolas.

Por último, o **processo avaliativo**, ferramenta indispensável para toda professora, torna-se um dos eixos norteadores para direcionar o trabalho pedagógico, pois, é através dele que se planeja efetivamente a RA. Por isso, é necessária intencionalidade por parte da professora, sendo uma ação planejada e consciente, fazendo com que os alunos cheguem a aprendizagem significativa, dessa forma, a tríade: avaliação, planejamento e aprendizagem andam estão imbricadas, estando em comum acordo, para que não se torne algo redundante, a ponto que não possuir objetivos a serem alcançados, que seria facilitar tanto o ensino dos professores aos conteúdos, quanto facilitar a aprendizagem do alunado.

Alinhada a essa percepção, a **formação continuada** é considerada princípio transversal, sendo uma das mediações pedagógicas e servindo como um pilar imprescindível. De acordo com o documento analisado (Brasil, 2024), a formação tem o intuito de capacitar o corpo docente em avaliar, planejar e elaborar estratégias, que visem a recomposição da aprendizagem, o que garante que esses profissionais estejam sempre preparados diante das diversas realidades que encontrarão ao longo de sua jornada profissional. Segundo Soares (2024, p. 137) “a diversificação das estratégias pedagógicas é fundamental para atender às necessidades específicas de cada estudante e fomentar o desenvolvimento das aprendizagens”. Dessa forma, torna-se fundamental propiciar formações constantes para que os professores estejam cada vez mais capacitados, principalmente em um contexto com reflexos da Pandemia de Covid-19 muito presentes na aprendizagem discente e no contexto escolar.

A segunda mediação pedagógica proposta no documento é o **reagrupamento temporário dos estudantes**. Essa estratégia precisa ocorrer em diferentes momentos do período letivo, uma vez que as demandas dos alunos se modificam, ou não, a cada ciclo. Nela, é preciso partir sempre das demandas discentes atuais, analisando os resultados a partir da avaliação diagnóstica, visando um ensino mais adaptado às necessidades. Nesse sentido, a proposta do MEC (Brasil, 2024, p. 19) enfatiza que, cada escola precisa levar em consideração os seguintes aspectos:

- a) os diferentes níveis de aprendizagem entre turmas e estudantes e o período de vigência do agrupamento;
- b) o cuidado para não estereotipar as turmas com designação de letras ou números que indiquem ordem crescente de qualificação boa/ruim;
- c) os agrupamentos internos nas turmas para que colegas possam apoiar-se mutuamente na aprendizagem;
- d) o apoio aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e docentes com orientações para o planejamento pedagógico das turmas agrupadas e das turmas com agrupamentos internos.

Por fim, a **diferenciação pedagógica** parte do pressuposto de que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e em ritmos iguais, entendendo a heterogeneidade presente nas turmas e considerando, portanto, a diversidade para abarcar as necessidades individuais de cada aluno. Dessa forma, o ensino se adequaria ao aluno e não o contrário. Outra possibilidade também trazida no documento, caso a escola tenha condições estruturais e econômicas, refere-se à **ampliação da carga horária**, permitindo que o aluno se locomova no contraturno ou acrescentando um horário a mais dentro da carga horária regular. Contudo,

isso não é obrigatório e deve ser estudado e implementado pelas escolas conforme suas realidades.

Embora a RA não seja voltada a disciplinas específicas do currículo, podendo abranger qualquer assunto ou aprendizagens essenciais, a matriz curricular priorizada é voltada prioritariamente às disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza, abarcando competências de toda a Educação Básica. O documento, no entanto, não apresenta justificativas explícitas para a escolha dessas disciplinas.

Outro ponto que vale destacar, é que os Entes Federativos possuem autonomia para aderir ou não à proposta. Isso implica dizer que o pacto não é compulsório ou obrigatório, mas uma política de colaboração que busca fornecer possíveis caminhos para diminuir as defasagens de aprendizagem presentes, ainda hoje, nas escolas em decorrência do contexto pandêmico. Nesse ponto, minha investigação sobre o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens se tornou ainda mais relevante ao evidenciar que o Estado da Paraíba aderiu a essa política pública, demonstrando, pelo menos administrativamente, compromisso pedagógico com a educação e indicando uma responsabilidade social em apoiar as escolas a superarem as problemáticas decorrentes da Pandemia de Covid-19 e a propiciarem o direito à uma educação de qualidade que visa atuar diante dos problemas reais.

Em contrapartida, baseando-me em minhas experiências, faço o seguinte questionamento: a política tem funcionado na prática no Estado da Paraíba? Pelo que pude pesquisar a respeito, por ser uma proposta relativamente nova, tem caminhado a passos lentos, todavia, ainda que não tenha começado efetivamente a vigorar dentro das escolas, a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), este ano foi realizado o “I Ciclo de Recomposição de Aprendizagens”, que ocorreu em algumas cidades do estado, inclusive no Município de João Pessoa. Tratou-se de um evento voltado para gestores e formadores Municipais e Estaduais. Esses ciclos de formação são indiscutivelmente essenciais, sendo o primeiro passo para a atuação efetiva da política dentro das escolas, pois é necessário capacitar docentes, gestores e profissionais da rede escolar para que tenham êxito nos objetivos propostos. Contudo, conforme experienciei em sala de aula, talvez por ainda ser muito recente, como já exposto, considero que ações ou reflexões oriundas desse programa ainda não chegaram à sala de aula ou, ainda, não afetaram a formação das professoras já atuantes na rede estadual de ensino público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer a rememoração e a análise das minhas próprias experiências práticas no estágio supervisionado obrigatório me ajudaram a partir de duas perspectivas: aprofundar o meu olhar teórico enquanto pesquisadora e fortalecer ainda mais minha identidade docente. Como pesquisadora, pude ver a realidade educacional do seu jeito mais desnudo, evidenciando os desafios de ser professora, não se resumindo apenas a ensinar conteúdos de ensino. Trata-se um papel muito mais abrangente, do que muitas vezes imaginado, que envolve identificar problemas, propor soluções a partir do planejamento, adaptar conteúdos, mediar as diferentes aprendizagens e olhar para cada aluno a partir da sua individualidade. Por isso, a meu ver, não há como padronizar esse processo, pois é justamente esse aspecto que constroem o ‘ser professora’

No que diz respeito a minha identidade enquanto futura professora alfabetizadora, para mim, foi impossível separar a dimensão profissional da pessoa, explicitando-me enquanto sujeita multifacetária, visto que minha experiência com meu irmão, me moldou para além da teoria, me trazendo um olhar mais empático ao para a sala de aula. Senti-me tocada diversas vezes pelas histórias dos alunos. Como afirma Tardif (2014, p.107) “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. Por isso, a identidade profissional não se desvincula das experiências culturais e pessoais que a professora já experienciou.

Dessa forma, a docência não se resume ao profissional, ou seja, a professora é uma profissional, mas não se limita a isso, pois também é uma pessoa que possui uma bagagem social e que pode contribuir com suas práticas pedagógicas, pois, conforme expus, ele ensina aprendendo e aprende ensinando, e, por conta desse processo, estabelece relações com o outro no sentido coletivo e consigo, refletindo e dando sentido às suas práticas, o que, a meu ver, influi diretamente na sua formação continuada.

Também pude compreender que a formação docente não se restringe apenas à aprendizagem de conteúdos e como esses assuntos podem ser ensinados aos alunos. Abrange, também, uma teia de relações entre teoria e prática que constituem o sujeito como profissional. Dela advém saberes que são tecidos como uma *roupa* para qualificação do sujeito.

Em relação ao tema principal deste trabalho, alfabetizar crianças já é, de certa forma, um desafio, por si só, pois precisa considerar, entre outros, o ritmo de aprendizagem das

crianças. Como também já dito, elas possuem geralmente até o 2º ou 3º ano, dependendo das diretrizes curriculares adotadas por cada sistema de ensino. Considerando isso, tal processo se torna pedagogicamente, ainda mais difícil, ao precisar dar conta desse processo dentro de uma sala com crianças já alfabetizadas, que possuem especificidades escolares próprias do ano em que estão matriculados, e, ao mesmo tempo, conseguir que alunos que ainda, de fato alfabetizados. Há uma disparidade gigantesca para a professora mediar e demanda dela, frequentemente, encontrar caminhos pedagógicos, muitas vezes, por conta própria, o que tende a sobrecarregá-lo ou frustrar-se e desistir de preocupar-se com a defasagem de aprendizagem discente. Por isso, entendo, agora, com maior empatia, a fala da professora que me desabafou, em meu primeiro dia de estágio na escola, não mais se preocupar em conseguir alfabetizar seus alunos de 5º ano, pois outros também não conseguiram. Embora seja lamentável, não deixa de ser compreensível, pois é preciso criar uma rede formativa, que abarca desde conhecimentos específicos até condições institucionais e estruturais, para reverter esse quadro, tal como o proposto pelo Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2024).

Embora tenha vivenciado práticas de alfabetização com meu irmão, as experiências escolares me foram totalmente distintas, pois a atenção ao meu familiar ocorreu de maneira individualizada, portanto, conseguia suprir suas demandas individualmente, por possuir uma relação de professores e alunos de modo mais próximo, visto que havia uma constância de acompanhamento todos os dias, meu irmão conseguiu em seis meses, está praticamente alfabetizado.

Ao me deparar com uma turma de crianças na mesma situação que ele, tinha a percepção que seria um desafio parecido ao que enfrentei com meu irmão. Porém, a experiência na escola, acabou sendo mais desafiadora e, por vezes, mais frustrante. Minha expectativa de ver as crianças avançarem em suas hipóteses ao final do estágio, acabou sendo um banho de água fria, visto que não vi avanços significativos na aprendizagem

Ao refletir sobre minhas experiências, percebi que se trata de realidades próximas e, ao mesmo tempo, distintas. No estágio, eu não tinha o mesmo contato diário que mantinha com meu irmão e, pela falta dessa constância, já que o estágio envolve poucas visitas à escola, não seria possível alcançar o efeito que eu esperava inicialmente, isto é, o mesmo que tive com meu irmão, ao me despedir da turma. A alfabetização é um processo que demanda regularidade e muita paciência por parte dos docentes, sendo-me, às vezes, entendido como um “trabalho de formiguinha”, em que o resultado não é evidenciado em pouco tempo.

Em relação a recomposição da aprendizagem, senti muita dificuldade em buscar trabalhos que fossem voltados para essa temática, embora seja um tema relativamente novo, devido ao caráter emergencial, imaginei que outros pesquisadores estivessem buscando respostas, assim como eu. Ao realizar a pesquisa na Universidade, não encontrei nenhum trabalho que abordasse ainda que superficialmente essa temática. Desse modo, devido à escassez de trabalhos na área, minha intenção é continuar estudando, visto ser um tema que considero de grande relevância para a comunidade escolar. Também espero que outras pessoas, ao lerem sobre a RA, possam sentir-se aguçados em realizar pesquisas referentes a essa temática, pois as consequências da Pandemia de Covid-19 ainda não foram totalmente solucionadas. Aliás, a meu ver, trata-se de uma ferida mal curada que insistimos em esconder.

5. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato: Ensaio sobre criação, escrita, arte e livros**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

BACILA, M. S. **Da Recuperação à Recomposição das Aprendizagens: O que dizem as leis de ensino**. in: BACILA, M. S. *Recomposição das aprendizagens políticas públicas, práticas pedagógicas, formação continuada*. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024, p.11-22

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024. Seção 1, p. 10. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024> Acesso em: 01 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para implementação da recomposição das aprendizagens**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012, p, 7-19.

BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. **Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022-402040949>. Acesso em: 20 mai. 2025

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 43, p. 4, 5 mar. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br> Acesso em: 20 mai. 2025

BOAS, V. B.; BARBOSA, J. C. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciência & Educação**, v. 22, n.4, p.1097-1107, 2016.

BRUNIERI, H. T. dos S. Escrita Alfabética: sistema, representação e notação. **Língu@Nostr@**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 131–151, 2024. DOI: 10.22481/lnostra.v12i1.14681. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/lnostra/article/view/16615>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRUNIERI, H. T. dos S. Escrita Alfabética: entre a oralidade e a consciência fonológica. In: DIAS, D. dos S. F.; IRELAND, T. D. (Org.s). **A sala de aula da EJA e sua organização pedagógica**. Caderno do formador regional, módulo 2. João Pessoa: Ed. CTTA, 2025a. pp. 25-34.

BRUNIERI, H. T. dos S. Consciência Fonológica: . In: DIAS, D. dos S. F.; IRELAND, T. D. (Org.s). **A identidade na sala de aula da EJA e sua organização pedagógica**. Caderno do formador regional, módulo 4. João Pessoa: Ed. CTTA, 2025b. No prelo.

CALLAI, Cristiana. Uma outra escrita acadêmica. in: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). **Uma outra escrita acadêmica: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. **Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

CRISTALDO, C. C. RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA ADOTADA PÓS-PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ -MS. 2024. 169f. Dissertação (Mestrado em educação), UFGD, Dourados-MS, 2024.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 121-132.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

FARIAS, I. M. S. Identidade e fazer docente: aprendendo ser a está na profissão. IN: FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 3. ed.. Brasília, liber livro, 2011.

FERNANDES, I. C. **Recomposição da aprendizagem escola de estudantes da educação básica com transtorno do espectro autista: diferentes concepções em disputa**. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 19-27.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Trad. Joice Elias Costa

FREITAG, Barbara. **Diário de uma professora alfabetizadora**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som- um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113).

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito.. Ao sujeito de formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 57-76

LAROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber a experiência**. Espanha, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, F. R.. **Formação docente, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade.** UFPI, v.9, n.18, 2017. DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p119

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

MORAIS, Artur G. de; LEITE, Tânia M. R. **A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?** In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ano 1, un. 3. Brasília: MEC/SEB, 2012. pp. 6-18

MOTA, Kátia Maria Santos. As imagens fotográficas e o universo da memória pessoal na pesquisa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MORAIS, Joelson de Souza. **Autobiografia, narrativa e pesquisa formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação.** Campinas, v.29, p.1-15, 2024.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

OLIVEIRA, C. B. E.; ARAÚJO, C. M. M.. **A relação família-escola: Intersecções e desafios.** Campina, p.100-108, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 11 set. 2025

OLIVEIRA, S. M. S.; ARAÚJO, F. M. L.; SILVA, C. D. M. **A prática como locus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas,** Fortaleza, v.6, n.1, 2021. Doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i16jan/abr.2885>

PICONEZ, A. E. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, A. E. B. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34

PIMENTA, Selma Garrido. Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de professores: Unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

ROJO, ROXANE. OLIVEIRA, EGON DE. **Língua Portuguesa : ensino fundamental**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

RUCKSTADTER, V. C. M.; MARTINS, F. .M. R.; SOUZA, G. C.. **Autoridade e disciplina em tempos de autoritarismo: lições de Paulo Freire**. Ponta Grossa, v.24, p.1-21, 2021.

SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 2011, Águas de Lindóia. Anais[...]. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094–4106. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b0f1b17e-0473-4e01-a3a6-869472a2a469>.

Acesso em: 12 ago, 2025

SOARES, L. A.. **Impactos da pandemia da covid-19 no desempenho dos estudantes da rede Estadual de Educação: sugestões para recomposição da aprendizagem**. 2024. 287f. Dissertação (Mestrado acadêmico), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2024.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed editora, 2004, p.96-100.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora contexto, 2020. p.9-349.

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

TRAD, M. M. ; MUHLMANN, A. B.; VIREIRA, I. M. M.. **Importância da afetividade para promover uma melhor aprendizagem da criança segundo a teoria de Wallon**. Curitiba, v.3, n.3, p. 25-31, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho de Curso de Pedagogia. **Resolução CCP nº 003/2018**, de 09 de outubro de 2018. Regulamenta o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE nº 29/2020**, de 6 de novembro de 2020. Aprova o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba e revoga a Resolução nº 16/2015. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/dcx/contents/documentos/resolucoes/consepe/resolucao-no-29-2020/vie> [w](#). Acesso em: 4 maio 2025.

VEDOVATTO, D. F. I. et al. **Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor**. Revista eletrônica do Brasil, v.8, n.2, p.273-292, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968.