



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



Cinthia Larissa Soares da Silva

**A CONTRIBUIÇÃO DOS SÍMBOLOS GRÁFICOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Cinthia Larissa Soares da Silva

**A CONTRIBUIÇÃO DOS SÍMBOLOS GRÁFICOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de licenciatura plena em pedagogia, do centro de educação da universidade da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia.

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

JOÃO PESSOA

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Cinthia Larissa Soares da.

Contribuição dos símbolos gráficos no processo de alfabetização: um relato autobiográfico a partir do estágio supervisionado no 1º ano do ensino fundamental / Cinthia Larissa Soares da Silva. - João Pessoa, 2026.
53 f. : il.

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

1. Alfabetização. 2. Símbolos gráficos. 3. Estágio supervisionado. 4. Formação docente. 5. Pesquisa autobiográfica. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.013(043.2)

**A CONTRIBUIÇÃO DOS SÍMBOLOS GRÁFICOS NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO A PARTIR
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Cinthia Larissa Soares da Silva

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

Aprovada em 10 de abril de 2026.

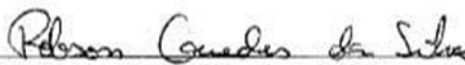
Banca Examinadora



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



Prof.ª Dr.ª **Maria da Luz Olegário**
DHP/CE/UEPB
Examinadora



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

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha singela gratidão a Deus, pois d’Ele, por meio d’Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele toda honra e toda glória. Agradeço pela vida, pela esperança e por tudo aquilo em que continuo crendo, reconhecendo que toda proteção e misericórdia vêm do Senhor.

Agradeço à minha mãe, Dona Silvana, por ter me concedido a vida e por ter oferecido o melhor de si na minha criação, mesmo diante de tantos desafios. Sou profundamente grata por sua fé em mim e pelo apoio constante, perceptível no brilho do seu olhar sempre que eu iniciava algo novo, confirmando sua confiança de que tudo daria certo. Toda mulher que teve sonhos não realizados passa a sonhar por seus filhos; e eu vejo, diariamente, o quanto ela torce para que eu conquiste tudo o que almejo. É gratificante saber que lhe dou orgulho.

Agradeço também à minha avó, Dona Isabel, mulher inspiradora e exemplo de força, coragem e fé. Que privilégio é tê-la como referência! Sou grata por suas orações e intercessões sobre minha vida e tenho a certeza de que, enquanto estiver presente, continuará me apoiando e desejando que tudo ocorra bem. Além disso, agradeço por cada ensinamento e por toda a cultura transmitida, que carrego no dia a dia e que sempre me faz lembrá-la com carinho.

Ao meu avô Luiz, que desempenhou com excelência um papel paterno em minha vida, minha eterna gratidão. Foi segurando em suas pernas que dei meus primeiros passos; foi com seu incentivo que comecei a trilhar os caminhos para ganhar o mundo. Parte da mulher determinada e corajosa que sou hoje vem dele. Continuo sendo sua princesa, agora, uma princesa guerreira que ainda protege, mas também encoraja a ir o mais longe possível, sabendo que estará por perto para garantir que tudo ficará bem.

Agradeço a Deus pela vida do meu filho, Kauã Kevyn, meu tesouro na Terra e minha herança dos céus. Ele é minha maior motivação e me impulsiona diariamente a seguir em frente e a nunca desistir. “Maktub” significa “estava escrito”, e eu precisava de você para me fortalecer e me conduzir ainda mais longe. Por você, irei além. Obrigada por ser minha criança. Amo você.

Registro meu agradecimento ao pai do meu filho, Marvyn, que ao despertar em mim o desejo de estudar e me tornar pedagoga, ofereceu apoio e incentivo. Em um período importante da minha formação, pude contar com sua colaboração, parceria e compreensão.

Agradeço à avó paterna do meu filho, Dona Maria do Rosário. Para que nosso tesouro estivesse seguro, foi fundamental contar com alguém atenta e cuidadosa. Reconheço que seu amor, dedicação e apoio foram essenciais para que eu pudesse continuar avançando em minha trajetória.

Agradeço ao meu irmão, Sydney, meu sonho realizado. Após uma década sendo filha única, sua chegada trouxe luz e renovou a alegria em nossa casa. Sentimo-nos completos. É uma honra ser

sua inspiração e seu orgulho. Saiba que, quando você diz que sou sua luz, foi você quem primeiro iluminou minha vida. Obrigada por ser esse menino doce e por me oferecer uma irmandade na qual sempre posso confiar.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba por abrir portas para tantos jovens que sonham com um futuro melhor, especialmente para mim. Como instituição de referência, contribui não apenas para a formação profissional, mas para a evolução humana, oferecendo inúmeras oportunidades. Sou grata por ajudar a transformar minha história. Tornar-me-ei uma profissional graças à qualidade do ensino recebido. Estendo meu agradecimento a todos os professores, excepcionais em sua missão, que plantaram sementes ao longo do curso e contribuíram para que germinasse em minha formação.

Agradeço, em especial, ao professor Robson, docente de Estágio Supervisionado, profissional inspirador que conduziu todo o processo com excelência. Sou grata por ter extraído o melhor de mim, por incentivar, orientar e transformar ideias em projeto, que hoje se concretiza neste trabalho apresentado.

Agradeço, com apreço, à professora Maria da Luz Olegário, docente da disciplina de TCC I, que foi fundamental para a construção do meu projeto de pesquisa. Detentora de vasto conhecimento e sensibilidade na condução do processo, sou profundamente grata pela parceria, orientação e paciência ao longo dessa trajetória. Seu incentivo constante e suas contribuições foram essenciais não apenas para o desenvolvimento deste trabalho, mas também para o meu crescimento acadêmico, tornando esse caminho mais leve, motivador e significativo.

Ao professor Hermes, meu orientador, que também foi meu docente em outra disciplina, minha sincera gratidão. Ele me ensinou que a firmeza e a disciplina são caminhos para extrairmos o nosso melhor e reconhecermos nossa capacidade. Sua postura une rigor, leveza e luz. Obrigada por enxergar potencial em mim e por colaborar significativamente em uma etapa tão importante da minha trajetória. Sua parceria tem grande valor para mim.

Por fim, agradeço a mim mesma. Mesmo diante das dificuldades, nunca me permiti ser moldada pelas circunstâncias. Escolhi permanecer confiante, enxergando a luz no fim do túnel. Sou grata por minha determinação, por meu inconformismo diante das limitações, por minha objetividade e por não desistir, mesmo quando a vontade surgia. Não me coloco como vítima da caminhada, mas reconheço os desafios e sigo em frente. Sou grata pela trajetória que construí até aqui, por quem estou me tornando e por tudo aquilo que ainda serei.

RESUMO

O processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve diferentes formas de linguagens, dentre elas a linguagem visual, que se manifesta por meio de símbolos gráficos presentes no cotidiano das crianças. Nesse contexto, compreender como esses elementos contribuem para a construção do conhecimento torna-se fundamental para a prática pedagógica. Com efeito, esta monografia apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Estágio Supervisionado Obrigatório III, componente curricular do curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de João Pessoa – PB. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza autobiográfica, fundamentada na reflexão sobre a trajetória formativa da autora e nas vivências construídas durante o estágio. O estudo teve como objetivo investigar qual é a contribuição dos símbolos gráficos no processo de alfabetização. Para alcançar os objetivos, buscou-se analisar de que forma os símbolos gráficos favorecem a construção de conhecimentos prévios necessários à alfabetização, compreender como os alunos do 1º ano interpretam esses símbolos em seu cotidiano e identificar a relação entre linguagem visual, consciência fonológica e escrita inicial. A metodologia envolveu observação participante, elaboração de planos de aula e regências orientadas, articulando teoria e prática. As intervenções pedagógicas contemplaram os seguintes eixos: símbolos gráficos em geral, símbolos matemáticos, símbolos linguísticos, relação entre fonemas e grafemas e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Os resultados evidenciam que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita antes mesmo da instrução formal e que a exploração intencional dos símbolos gráficos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da alfabetização. Conclui-se que o estágio supervisionado constitui espaço privilegiado de aprendizagem docente, possibilitando a construção da identidade profissional por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Palavras-chave: alfabetização; símbolos gráficos; estágio supervisionado; formação docente; pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

The literacy process in the early years of elementary school involves different forms of language, including visual language, which manifests itself through graphic symbols in children's daily lives. In this context, understanding how these elements contribute to the construction of knowledge becomes fundamental to pedagogical practice. Indeed, this report presents an account of an experience developed within the scope of the Mandatory Supervised Internship III, a curricular component of the early years Elementary Education, in a municipal public school in João Pessoa – PB. The research is characterized as qualitative, autobiographical in nature, based on reflection on the author's educational trajectory and the experiences built during the internship. The study aimed to investigate the contribution of graphic symbols in the literacy process. To achieve the objectives, it sought to analyze how graphic symbols favor the construction of prior knowledge necessary for literacy, understand how 1st-grade students interpret these symbols in their daily lives, and identify the relationship between visual language, phonological awareness, and initial writing. The methodology involved participant observation, lesson plan development, and supervised teaching practices, connecting theory and practice. The pedagogical interventions covered the following areas: graphic symbols in general, mathematical symbols, linguistic symbols, the relationship between phonemes and graphemes, and the Alphabetic Writing System (AWS). The results show that children build hypotheses about writing even before formal instruction and that intentional exploration of graphic symbols can significantly contribute to literacy development. It is concluded that supervised internship constitutes a privileged space for teacher learning, enabling the construction of professional identity through critical reflection on pedagogical practice.

Keywords: literacy; graphic symbols; supervised internship; teacher education; autobiographical research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA	14
2.1 FUNDAMENTAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	14
2.2 DISTINÇÃO DE EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA	17
2.3 LOCAL DA PESQUISA	19
3 ENTRE A OBSERVAÇÃO E A REGÊNCIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO	24
3.1 ORIENTAÇÃO INICIAL E APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO	24
3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DO ESPAÇO ESCOLAR	27
3.3 ELABORAÇÃO PLANO DE REGÊNCIAS	25
3.3 REGÊNCIAS	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

Sempre acreditei que a educação tem o poder de transformar vidas, pois transformou a minha. Educação é o ato de educar, instruir, disciplinar e formar. Em um sentido mais amplo, representa o processo por meio do qual os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transmitidos de uma geração a outra. A educação sempre esteve presente em minha trajetória. Desde a 1ª série do ensino fundamental, eu já ia sozinha para a escola, caminhando cerca de dois quilômetros até chegar ao meu destino. Minha mãe trabalhava o dia inteiro e não havia outro responsável para me acompanhar. Naquela época, nos anos de 2005, era comum ver crianças indo sozinhas à escola.

Morávamos em uma casa simples, pertencente aos meus avós, localizada no bairro João Paulo, em João Pessoa, na Paraíba. Era um tempo em que as crianças ocupavam as ruas, brincavam e aprendiam com a convivência. Como filha única, buscava companhia entre primos e amigos da vizinhança e foi ali, nas ruas, que aprendi muitas das lições mais valiosas da vida. Aprendi a nunca desistir dos estudos e a lutar por um futuro digno. Desenvolvi diversas habilidades que hoje são vistas em apresentações circenses: andar em pernas de pau, subir em tecidos, criar arte com objetos simples, atuar, dançar e expressar-me por meio da arte.

Minha mãe, dona Silvana, também nasceu em uma família humilde, na qual a urgência maior era sobreviver, pois até o básico era difícil de conseguir. A educação formal, embora muito desejada, não pode ser sua prioridade. Ela estudou até a 7ª série, atual 8º ano, do ensino fundamental e, por necessidade, precisou parar para trabalhar. Logo no início de um namoro, engravidou de mim, mais uma responsabilidade para seus ombros. Determinada a não me deixar passar pelas mesmas dificuldades que ela enfrentou, trabalhava arduamente, o que me deixava muito tempo pelas ruas.

Recordo-me de um casal de vizinhos, Pedro e Íris, que amavam crianças, e, hoje entendo, também amavam a educação. Eles foram fundamentais para manter envolvida em atividades saudáveis e educativas. Enquanto ele trabalhava, ela nos oferecia reforço escolar pela manhã. À tarde, seguíamos para a escola e, à noite, o quarteirão inteiro se transformava em um ponto de

encontro. Amigos, vizinhos e primos se reuniam para participar das atividades que eles preparavam com tanto carinho: contação de histórias, lendas, gincanas, jogos, danças e até pequenas peças teatrais.

Em frente à sua casa, eles estendiam um grande tapete e todas as crianças se acomodavam ali. Era um momento mágico, algo realmente incrível que marcou nossa infância. O engajamento foi tão grande que chamamos a atenção de programas de televisão, recebendo convites para entrevistas e apresentações. Participamos de projetos, peças teatrais e campanhas. O que começou apenas como uma forma de nos manter ocupados acabou contribuindo para o nosso desenvolvimento e até gerando renda. Participei de peças e eventos em cidades como Areia, Campina Grande, no interior paraibano, e até em cidades de outro estado, Santa Catarina, além de programas na Globo e no SBT, como o Programa do Chibata. O mais importante, porém, é que nunca deixei de estudar.

Aprendi a ler na idade adequada, de acordo com LDB nº 9.394/1996. Desde então, carreguei comigo a certeza de que a educação é, de fato, o caminho mais poderoso para transformar realidades. O mais interessante quando aprendemos a ler é que passamos a ler tudo: placas, rótulos, letreiros de fachadas e de ônibus. Lembro que, quando ia ao centro da cidade com minha mãe, sentava na janela do ônibus e ficava lendo absolutamente tudo que tinha letras: os muros, as fachadas das lojas, as placas e tantos outros textos do cotidiano. Eu sentia que conseguia compreender o que o mundo comunicava e me percebia como uma miniadulta. Afinal, antes mesmo de saber ler convencionalmente, eu já “lia” as imagens e as interpretava à minha maneira ou a partir do que minha mãe dizia e não exatamente como o texto pretendia dizer.

Na adolescência, permaneci estudando e participando de diversas atividades. Nunca fui uma aluna com notas excelentes, mas era uma boa aluna, estava presente todos os dias, realizava todas as tarefas e sempre terminava tudo primeiro. Considero que eu era um pouco hiperativa. Enquanto refletia sobre o que gostaria de ser no futuro, vivia muitas incertezas, mas uma convicção me acompanhava: eu queria servir, ajudar as pessoas de alguma forma. Então, com a coragem que achava ter (ou quase isso), escolhi cursar Enfermagem. No mesmo ano em que concluí o ensino médio, 2015, fiz o ENEM e fui aprovada. No entanto, o destino me reservou uma surpresa: descobri que estava grávida. Diante disso, decidi adiar o sonho de estudar, pois

sabia que seria um desafio árduo e eu ainda não me sentia pronta para enfrentá-lo. Casei-me e comecei a trabalhar em uma empresa local de telemarketing. Lá, conheci pessoas com histórias diversas, cheias de sonhos e lutas.

Foi naquele ambiente que comecei a me incomodar com minha própria realidade, eu não me sentia satisfeita. Havia em mim uma sensação de inconformismo que me inquietava, pois sabia que era capaz de ir mais além. Decidi, então, retomar os estudos. No início do ano seguinte, coloquei o foco total em mudar de vida. Em meio ao contexto da pandemia, em 2021, aproveitei o trabalho no modelo *home office* para “virar a chave”: estudava para o ENEM enquanto tirava minha carteira de habilitação. Foi um ano de muita dedicação e determinação. Fiz a prova ao final de 2021 e tinha certeza de que conseguiria.

Escolhi o curso de Pedagogia pensando em ter mais tempo com minha família, ampliar minhas oportunidades de trabalho e, principalmente, poder contribuir com algo significativo para a sociedade. Quando saiu o resultado, lá estava o meu nome, 7º lugar na lista de aprovados, no turno matutino, para o período letivo de 2022.2. Fiquei imensamente feliz, embora um pouco triste por ter de esperar quase um ano para ingressar. Contudo, para minha surpresa, pouco tempo depois, saiu uma lista de remanejamento com apenas cinco nomes - e, adivinhe? - o meu estava lá! Eu ingressaria já no semestre 2022.1. Fiquei radiante, com o coração cheio de alegria e esperança.

Ao ingressar no curso, estava extremamente animada e, desde o início, quis participar dos estágios não obrigatórios. Meu objetivo era conhecer todas as áreas de atuação possíveis para descobrir em qual delas eu gostaria de me aprofundar. Foi um processo desafiador, pois costumo me dedicar intensamente a tudo o que faço e, quando me envolvo, de verdade, com algo, transformo dedicação em amor.

Inicialmente, meu interesse estava voltado para a área da gestão educacional. Ao ingressar no curso, mantive-me aberta a vivenciar todas as oportunidades possíveis, qual objetivo de identificar a área com a qual mais me indicaria e na qual poderia me engajar. Assim, já no segundo período, iniciei estágios não obrigatórios, buscando vivenciar experiências externas o quanto antes.

A universidade oferece diversas oportunidades de formação, como palestras, oficinas, eventos, debates e projetos de extensão, e o aproveitamento dessas experiências depende, em grande parte, da dedicação e disponibilidade de cada estudante. No meu caso, por trabalhar e ser mãe, não disponho de tempo para participar de projetos de extensão, embora tivesse grande interesse. Ainda assim, procurei dedicar-me ao máximo às atividades possíveis, participando ativamente das aulas, dos debates e, sempre que havia oportunidade, de eventos acadêmicos, como mostra científicas, palestras e aulas externas.

Dessa forma, ao longo do curso, as expectativas iniciais mudaram. Descobri em mim através das experiências que tive nos estágios não obrigatórios, o desejo de lecionar, de estar em sala de aula, vivenciando o processo de ensino e aprendizagem de forma mais próxima. Por isso, percebo a importância de cada experiência que vivi durante a formação.

Ressalto que iniciei minhas experiências nas escolas desde o segundo período do curso e, a partir disso, fui me apaixonando cada vez mais pela docência. Ao longo desse percurso, fui criando vínculos e fortalecendo meu desejo de lecionar. No quarto período, iniciei o estágio obrigatório em Gestão Escolar. A experiência foi interessante, mas percebi que estar em sala de aula, diretamente com os alunos, ainda fazia mais sentido para mim. Posteriormente, no estágio obrigatório na Educação Infantil, vivi uma experiência maravilhosa. No entanto, foi durante o Estágio Obrigatório III, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que surgiu a inspiração para a escolha do tema do meu TCC, pois despertou em mim a curiosidade de compreender melhor o processo inicial de alfabetização. O estágio realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorreu entre os meses de dezembro de 2024 a abril de 2025, na Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque, com uma turma do 1º ano que definiu o tema desta monografia. A experiência proporcionou momentos de observação, participação da rotina escolar e regência, possibilitando-me uma compreensão mais profunda sobre as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Inicialmente, vivenciei o momento de observação. Como cheguei durante o período de adaptação da turma, foi possível compreender com mais profundidade os desafios, as possibilidades do cotidiano escolar e a evolução dos alunos. Em seguida, passei a interagir mais com a turma e percebi que, atentos e curiosos, os estudantes buscavam constantemente respostas.

Isso revelou que eles já possuíam uma pequena bagagem de conhecimentos prévios. Rapidamente se adaptaram à rotina e se engajaram nas temáticas trabalhadas pela professora regente.

A partir dessa vivência, surgiu a inquietação: o quanto as crianças já sabem a partir dos símbolos presentes na comunicação social? Diante disso, decidi elaborar atividades, durante minha regência, que possibilitasse compreender melhor esse processo. Em diálogo com meu professor orientador de estágio, Prof. Robson, organizamos os seguintes temas: símbolos gráficos em geral; símbolos matemáticos; sinais de pontuação; relação entre fonemas e grafemas; e, por fim, o sistema de alfabetização. Os planos de aula foram desenvolvidos com o uso de metodologias ativas e recursos lúdicos, envolvendo perguntas, músicas, brincadeiras, uso de plaquinhas e atividades impressas. Dessa forma, o estágio cumpriu seu papel formativo ao proporcionar momentos de aprendizagem significativa, ampliando minha compreensão sobre o papel do professor e fortalecendo a identidade profissional da futura pedagoga.

Perante o exposto, surgiu o problema de pesquisa que orienta este estudo: qual é a contribuição dos símbolos gráficos no processo de alfabetização na experiência de estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, tenho como objetivo analisar de que forma os símbolos gráficos podem favorecer a construção do conhecimento prévio necessário à alfabetização; Investigar como os alunos do 1º ano interpretam os símbolos gráficos presentes em seu cotidiano; Compreender a relação entre linguagem visual e desenvolvimento da consciência fonológica e escrita inicial. Para cumprir esse objetivo ao decorrer deste trabalho apresenta fundamentação teórica sobre alfabetização e linguagem visual, os relatos da experiência vivenciada e, por fim, uma análise reflexiva das práticas observadas.

Para concluir esta seção, apresento a estrutura deste trabalho. Além da introdução, o segundo capítulo contempla a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos adotados. No terceiro capítulo, são apresentadas as análises, abrangendo todo o processo desenvolvido até a sistematização das reflexões. O quarto capítulo é destinado às considerações finais, nas quais são retomados os principais pontos discutidos ao longo do estudo. Por fim, apresentam-se as referências utilizadas na construção deste trabalho.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de natureza autobiográfica, na qual minha trajetória formativa constitui-se como fonte de análise e reflexão. No que se refere aos procedimentos metodológicos, as experiências serão organizadas em tópicos, a fim de sistematizar o percurso vivenciado ao longo do estágio. Inicialmente, será descrito o início do estágio, contemplando as orientações preliminares e a chegada à instituição. Em seguida, será abordado o período de observação e diagnóstico da turma, bem como a etapa de participação e elaboração do plano de aula. Posteriormente, serão apresentadas as regências realizadas, acompanhadas das reflexões e impressões construídas a partir da prática, com destaque para a análise dos símbolos gráficos no processo de alfabetização. Para dar início à discussão, neste capítulo apresento a fundamentação do tipo de pesquisa, explicitando os pressupostos da abordagem qualitativa e a distinção entre experiência e vivência, entendidas como categorias relevantes para a compreensão do percurso formativo. Na sequência, discute-se o contexto de produção dos dados, com ênfase no estágio supervisionado obrigatório, compreendido como espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e construção de saberes docentes, a partir das interações, observações e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A pesquisa científica caracteriza-se pelo rigor metodológico e pela adoção de normas e procedimentos reconhecidos pela comunidade acadêmica, tendo como finalidade investigar a origem de problemas e contribuir para a produção de novos conhecimentos (Chizzotti, 2006). No campo da Educação, a pesquisa coloca-se a serviço dos processos de construção do conhecimento e da formação dos sujeitos que ensinam e aprendem, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas educativas e o aprimoramento das ações pedagógicas.

Antônio Chizzotti (2006), explica que a abordagem qualitativa fundamenta-se na relação entre o sujeito e o mundo, estabelecendo uma correlação dinâmica entre sujeito e objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados organizados por uma teoria explicativa; ao contrário, o sujeito-observador integra o próprio processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significados. Do mesmo modo, o objeto de estudo não é compreendido como algo neutro ou inerte, mas como uma realidade permeada por sentidos, relações e significados construídos pelos sujeitos em suas ações e experiências.

Em conformidade com Flick (1992), o pesquisador assume papel fundamental na pesquisa qualitativa, pois, por meio de sua postura participativa no campo, aproxima-se das culturas, das práticas, das percepções e das experiências dos sujeitos investigados. Essa imersão possibilita compreender os significados que os participantes atribuem ao mundo e às ações que realizam em seu cotidiano.

Para melhor compreender o que é a pesquisa qualitativa, deve-se compreender que ela não se preocupa com a mensuração de quantidades, diferentemente da abordagem quantitativa, pois seu enfoque está direcionado à compreensão aprofundada da realidade social. Seu objetivo é investigar os fenômenos em sua dimensão interna, buscando apreender significados, sentidos e interpretações construídos pelos sujeitos em seus contextos de vida (Chizzotti, 2006).

A escolha por esse método fundamenta-se no fato de que a pesquisa qualitativa compreende a comunicação e a interação entre pesquisador e campo como parte constitutiva do processo de produção do conhecimento. No campo educacional, essa perspectiva possibilita compreender os fenômenos a partir dos relatos e das vivências dos sujeitos, contribuindo para a construção de conhecimento e para a explicação de questões sociais relacionadas às práticas educativas.

Diante disso, evidencia-se a importância da pesquisa autobiográfica para o campo da Educação, uma vez que possibilita compreender os processos formativos a partir das experiências dos sujeitos. Nesse contexto, adentra-se na compreensão da pesquisa autobiográfica, entendida como uma estratégia de investigação no âmbito da abordagem qualitativa, que se fundamenta nos

relatos de histórias de vida, nas visões de mundo, nas percepções e nas interações dos sujeitos com o contexto social no qual estão inseridos (Catani, Bueno, Sousa e Souza, 1997).

Se o fazer pesquisa consiste em compreender aquilo que ocorre com o sujeito e no próprio sujeito ao longo dos processos de construção do conhecimento, compreende-se, assim, a cientificidade do método de investigação da pesquisa autobiográfica. Isso porque tal abordagem fundamenta-se na análise da própria trajetória, possibilitando a reflexão crítica sobre as experiências vividas e sobre os vínculos construídos ao longo do percurso formativo. Dessa forma, a narrativa de si torna-se um instrumento que favorece não apenas a compreensão da própria história, mas também a produção de sentidos que contribuem para a formação docente e para a ressignificação da prática pedagógica (Catani, Bueno, Sousa e Souza, 1997).

A essência da compreensão da pesquisa autobiográfica reside nas reflexões sobre a própria formação. Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997) destacam que se trata de apropriar-se do contexto vivenciado por meio de um processo de autorreflexão sobre as experiências formadoras, no qual as representações de si dialogam com o outro. Nesse movimento, o sujeito resgata, pela memória, vivências e acontecimentos que marcaram sua trajetória enquanto estudante e, ao revisitar essas experiências à luz do conhecimento acadêmico, constrói novos sentidos e compreensões sobre seu percurso formativo.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela sua própria natureza, uma vez que esse estudo se propõe a refletir sobre a minha trajetória afirmativa e um contexto rico em experiências, como estágio supervisionado. Nesse sentido, a pesquisa é autobiográfica possibilita compreender as vivências não apenas como acontecimentos isolados, mas como elementos constitutivos do processo de formação docente. Além disso, essa abordagem permite articular a teoria e prática a partir de uma reflexão crítica sobre as experiências vividas, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos. Assim, ao assumir o papel de sujeito e pesquisador da própria prática, o estudo adquire maior profundidade e analítica e significado formativo. Dessa forma, tal escolha também se âncora na compreensão de que a formação docente não se constrói de maneira neutra ou dissociada das experiências individuais, sendo atravessada por dimensões históricas, sociais e subjetivas, que a pesquisa autobiográfica possibilita evidenciar.

O processo de pesquisa desenvolveu-se de forma singular, na medida em que me coloco como objeto de investigação, refletindo sobre o percurso formativo em seu início, desenvolvimento e desfecho. Esse movimento implicou analisar como as experiências ocorreram, bem como refletir criticamente sobre as práticas vivenciadas, percebendo como os processos de desenvolvimento e transformação se constitui ao longo da trajetória. Nesse contexto, sentimentos como o medo ou ansiedade, por vezes, desviam a atenção que deveria ser dedicada a experiência em si. Por isso, torna-se fundamental a possibilidade de refletir posteriormente, em um momento de maior distanciamento e racionalidade, permitindo uma análise mais consciente e aprofundada das vivências.

Ademais, compreendo que a abordagem autobiográfica é tão relevante quanto outras perspectivas de pesquisa. A partir desse entendimento, busquei transformar minha experiência e objeto de investigação, de modo que outros estudantes pesquisadores possam também refletir sobre suas próprias práticas e, a partir dessas reflexões, ressignificar e reconstruir suas ações pedagógicas.

2.2 DISTINÇÃO DE EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA

Como esta pesquisa configura-se como uma investigação autobiográfica que se vale de relatos de experiência, torna-se importante explicitar, ainda que de forma breve, o conceito de experiência e sua diferenciação em relação à vivência, termos que comumente são utilizados como sinônimos, embora não o sejam.

A partir do século XIX com o desenvolvimento e reprodução de vida, as formas de relações na sociedade foram sendo modificadas. Porém, mesmo com os avanços da modernidade, o ritmo da vida era mais lento e a sabedoria não estava necessariamente associada à escolarização formal, mas ao acúmulo de conhecimentos construídos a partir das experiências vividas. Esses saberes eram transmitidos de geração em geração por meio da convivência, da escuta e da narrativa. No entanto, quanto mais avanços científico mais modificações ocorriam em todos os campos sociais.

Com o avançar das décadas e a consolidação do sistema industrial de produção, percebe-se uma inversão de valores, na qual a mercadoria passa a ser produzida pela própria dinâmica de sua existência. Com o crescimento da produção e a intensificação da concorrência capitalista, elementos como conhecimento, mão de obra, capital e investimentos produtivos são mobilizados sobretudo com o objetivo de valorizar ainda mais o produto. Nesse processo acelerado, o ser humano acaba seguindo padrões quase cegamente, como se estivesse com entranhas nos olhos. O mais paradoxal é que tudo é criado sob o argumento de atender às necessidades humanas, sem que, de fato, se considere a verdadeira natureza dessas necessidades.

César Augusto (1992) discute a falsidade que permeia o capitalismo ao afirmar que seu principal estímulo é a venda; para vender, tudo se torna possível, inclusive a simulação de emoções. Segundo o autor, o valor de troca limita a experiência humana, esvaziando-a de aprendizados e conteúdos significativos para a formação integral do sujeito. Isso ocorre especialmente quando o indivíduo se encontra apenas tentando sobreviver, submetido a práticas e imposições que não favorecem seu desenvolvimento pleno.

A partir de Walter Benjamin (2007), compreende-se que a experiência (*Erfahrung*) refere-se a um saber construído ao longo do tempo, elaborado pela memória e pela reflexão, capaz de ser comunicado e compartilhado entre sujeitos e gerações, contribuindo para a formação humana. Já a vivência (*Erlebnis*) caracteriza-se pela dimensão imediata e individual dos acontecimentos, marcada pela superficialidade e pela ausência de elaboração crítica, não produzindo necessariamente transformação nem sabedoria. Com isso, percebe-se que o tempo tem sido cada vez mais comprimido, fazendo com que mais acontecimentos se concentrem em intervalos menores. Ao trazer essa reflexão para a atualidade, nota-se que essa dinâmica não se restringe apenas ao contexto industrial, mas se estende a diversos âmbitos, como o comércio, as instituições e outros espaços sociais. Essa lógica acaba impactando toda a sociedade, na qual muitos parecem viver em constante pressa, experienciando a realidade de maneira superficial.

Logo nota-se que os próprios seres humanos passam a ser tratados como mercadorias, em uma lógica que ultrapassa os limites do mercado de trabalho e se estende a diferentes esferas da vida social. Nesse contexto, a possibilidade de vivenciar novas experiências torna-se limitada; não importa a profundidade, desde que haja rapidez e produtividade. César Augusto (1992)

afirma que, quando não existem alternativas para produzir a própria vida por meio de relações significativas com os outros e não apenas pela mercadoria e pela superficialidade, instala-se uma forma de violência. Isso ocorre porque o ser humano é levado a viver em constante estado de alerta, submetido a um ritmo acelerado e à necessidade de seguir normas e códigos de conduta que restringem sua autonomia. Ou seja, observa-se que, cada vez mais, os sujeitos tendem a submeter-se às condições impostas pela lógica das massas, acompanhando o ritmo acelerado da modernidade e vivendo sob a superficialidade das relações e das vivências, muitas vezes sem questionamento ou atenção crítica ao presente.

Esse modo de vida passa a ser naturalizado, tornando-se habitual e pouco problematizado. Benjamin (2007) destaca que, para que ocorram transformações significativas nos saberes e na formação humana, é necessária a constituição de uma sociedade que valorize o enriquecimento do comportamento humano, a reflexão e a produção de sentido, e não apenas o consumo imediato e superficial de informações e conteúdos.

Para concluir este tópico de forma mais esclarecedora, Aguiar (2007) descreve a **vivência** como algo artificial, marcada por uma solidão incomunicável que dificulta uma relação autêntica com o próprio tempo. Nesse sentido, a vivência pouco contribui, inclusive para o próprio indivíduo que a experimenta, permanecendo à deriva do acaso e carecendo de conteúdos duradouros e significativos. Trata-se de algo efêmero, sem utilidade formativa consistente, sempre dependente da eventualidade. Em contraposição, a **experiência**, mesmo em contextos de pobreza, revela-se como um saber transmitido entre gerações. Os mais velhos, com a paciência e a autoridade que lhes são próprias, compartilham ensinamentos de maneira concisa, por meio de provérbios, ou de forma mais extensa, através de narrativas e histórias. Muitas vezes, são relatos de lugares distantes, contados no convívio familiar, diante da lareira, e transmitidos de pais para filhos e netos, preservando memórias e sentidos que atravessam o tempo.

2.3 LOCAL DA PESQUISA

O curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, *campus* de João Pessoa, tem como finalidade preparar profissionais para atuar na docência na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Também possibilita o exercício de atividades na área de serviços e suporte escolar, além de outros campos em que sejam exigidos conhecimentos pedagógicos. O perfil do graduando contempla uma formação teórica sólida, diversidade de conhecimentos e práticas que se integram ao longo do curso, o qual está organizado em oito períodos.

Ao longo dos períodos, o curso aborda o campo teórico-investigativo da educação, os processos de ensino e aprendizagem e o trabalho pedagógico aplicado à prática social e outros. Além da formação teórica, o estudante realiza cinco estágios supervisionados obrigatórios, a partir do 4º período, e sua regulamentação é pela Resolução CCP nº 003/2018 sendo requisito para conclusão do curso, a saber: Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional; Estágio Supervisionado II – Magistério da Educação Infantil; Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental (anos iniciais); Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (anos finais); e Estágio Supervisionado V – Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cada etapa do estágio possui carga horária de 60 horas, totalizando 300 horas ao final do percurso. Esses componentes são regulamentados por meio do plano de atividades de estágio, do termo de compromisso e do convênio firmado com as instituições concedentes. Durante todo o processo, o estagiário conta com o acompanhamento de um professor orientador, que auxilia na elaboração do plano de atividades, construído após os primeiros contatos do discente com o campo de estágio e em conjunto com supervisor, que é a professora regente da turma. Antes da formalização deste plano, são realizados encontros iniciais com o professor orientador, com o objetivo de compreender o funcionamento do estágio, seus objetivos, a escolha da unidade concedente e a organização da documentação necessária, como a carta de apresentação a unidade cedente, o termo de compromisso, que deve ser assinado pela universidade, pelo discente e pela instituição para que o estágio possa ser iniciado, frequência que a supervisora precisa se cadastrar no sistema para poder realizar as confirmações de presença do estagiário.

O estágio supervisionado obrigatório tem o intuito de preparar os futuros pedagogos, proporcionando aos graduandos o primeiro contato com o contexto profissional. Além disso, constitui um espaço formativo essencial, pois articula teoria e prática por meio das atividades de observação e intervenção pedagógica, possibilitando a sistematização da prática docente, a

compreensão do contexto educativo e a avaliação da atuação do estagiário enquanto sujeito em formação.

Meu relato de experiência faz parte do Estágio Supervisionado Obrigatório III, realizado no Ensino Fundamental anos iniciais (1º a 3º ano), ocorrido em uma instituição pública municipal. A escola está localizada no bairro da minha residência, o que facilitou o deslocamento. Além disso, a escolha da instituição também se deu pelo fato dela ter sido recentemente restaurada e ampliada, passando a atender estudantes com deficiência, turmas do Ensino Fundamental anos finais e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ciclo I ao Ciclo IV.

Durante o estágio no curso de pedagogia, pude vivenciar três etapas fundamentais: observação, participação e atuação(regência). Segundo Pimenta (1997), para compreender adequadamente a realidade, é essencial utilizar instrumentos apropriados, que incluem a capacidade de observar, descrever, registrar, interpretar e refletir criticamente sobre o contexto.

O Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental na Educação Básica, exige empenho por parte do estagiário. Além de observar a dinâmica entre professores e alunos em sala de aula, é necessário elaborar uma sequência didática alinhado à abordagem teórica adotada pela escola, contemplando atividades e objetivos para todas as disciplinas. Dessa forma, a formação docente voltada para educação fundamental deve priorizar as experiências integradas entre diferentes áreas do conhecimento. Esse aspecto é fundamental para que o planejamento e a atuação do futuro professor contribuam para o ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

Com isso, a observação sempre ocorre a partir de um ponto de vista, o que não implica erro, mas se torna problemático quando esse olhar é absoluto. Dessa forma, a análise da escola durante as sessões de observação participante é essencial para a escolha dos métodos pedagógicos, definição de conteúdos e objetivos do estágio. Além disso, permite compreender as relações entre os sujeitos, as exigências mútuas e os acordos éticos que regem as normas e interações em ambientes escolares. Dessa maneira, descrevo a seguir a sequência de como ocorreu o processo.

- **Período de observação:** Inicialmente, ocorrem os primeiros momentos de aproximação com a instituição, caracterizados como uma etapa diagnóstica, que ocorre até aproximadamente a terceira visita à instituição. Nesse período, o estagiário apresenta-se à escola e à turma, conhece a sala de aula e passa a observar como se organiza a rotina escolar, bem como de que forma acontecem os processos de ensino e aprendizagem.
- **Observação e participação:** Nesse período o estagiário mantém o interesse em compreender o processo de aprendizagem, porém passa a interagir de forma mais ativa com a turma. Nesse momento, começa a participar da rotina escolar, colaborando sempre que possível, seja no desenvolvimento das atividades, seja no auxílio aos alunos durante a resolução das tarefas. Além disso, estabelece diálogo com a professora regente, realizando perguntas que contribuam para a compreensão dos processos pedagógicos vivenciados em sala de aula, como o planejamento das aulas, os desafios enfrentados, a evolução dos estudantes, os recursos utilizados, as adaptações realizadas e outros aspectos relevantes.
- **Regências:** Durante o período das regências, o estagiário deve elaborar planos de aula ou sequências didáticas, que orientam sua atuação em sala. Os temas a serem trabalhados geralmente são definidos a partir do diagnóstico inicial e das observações realizadas, bem como das conversas e do acompanhamento junto à professora regente. Após a elaboração, o plano é encaminhado ao professor orientador para análise e autorização da regência. Em seguida, são combinadas as datas para a realização das aulas, e o estagiário executa os planos conforme o cronograma estabelecido.

A realização do estágio cumpre o papel de articular teoria e prática, constituindo-se em uma etapa fundamental na formação docente, pois possibilita o contato direto com a realidade escolar e a vivência concreta do exercício da docência na Educação Básica. Em consonância com essa perspectiva, Pimenta (1997) afirma ser essencial desenvolver a capacidade de investigar a própria prática, transformando essa reflexão em saberes e ações docentes, o que contribui para a construção e o fortalecimento contínuo da identidade profissional. Assim, é por meio dessa experiência que o estagiário não apenas coloca em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, mas também aprimora sua postura profissional diante dos diversos desafios que poderá enfrentar ao longo de sua trajetória docente.

Para concluir a vivência do estágio e evidenciar os conhecimentos adquiridos ao longo de todas as etapas, o discente elabora um relatório parcial e um relatório final, cuja responsabilidade é integralmente do estudante. O professor orientador contribui indicando a estrutura do documento e o prazo de entrega, oferecendo um roteiro a ser seguido. Esse relatório pode conter elementos como: introdução, concepção de estágio, apresentação da instituição, desenvolvimento com relatos das observações e regências, descrição da rotina escolar, considerações finais sobre as aprendizagens e desafios encontrados, além de anexos e apêndices, como a ficha de frequência assinada pela supervisora e pela instituição e o plano de atividades. Por fim, o trabalho é apresentado pelo discente, podendo em formato de seminário em sala de aula na UFPB ou exposto em evento para a comunidade universitária.

3 ENTRE A OBSERVAÇÃO E A REGÊNCIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO

Nesta seção serão apresentadas minhas vivências durante o estágio supervisionado obrigatório, realizado no período de dezembro de 2024 a abril de 2025. Embora eu já tivesse experiências anteriores em outros estágios, a turma do primeiro ano conquistou meu afeto de maneira especial. Além de iniciar o percurso aberto às aprendizagens proporcionadas pela experiência, fui profundamente tocada ao compreender mais claramente o processo educativo e ao receber a afetividade demonstrada pelos alunos.

Para melhor compreensão, essa parte será estruturada em tópicos, contemplando os seguintes eixos: orientação inicial e apresentação da instituição; observação participante no espaço escolar; elaboração dos planos de regência; e desenvolvimento das regências.

No primeiro tópico, será apresentada a descrição das orientações iniciais do estágio, incluindo os encaminhamentos institucionais, a documentação necessária, as idas à instituição e o ingresso no campo de atuação. No segundo, será relatada a chegada ao campo e à sala de aula, destacando as observações iniciais, a interação com a turma e com a professora regente, bem como o diagnóstico realizado acerca do processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, o terceiro tópico abordará a elaboração dos planos de regência, explicitando como foram construídos, quais elementos os compõem e quais orientações fundamentam sua organização. Posteriormente, no tópico destinado às regências, será descrita a execução dos planos elaborados, evidenciando a prática pedagógica desenvolvida acompanhada de análises e reflexões.

3.1 ORIENTAÇÃO INICIAL E APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Antes de iniciarmos o estágio propriamente dito, eu e outros discentes da disciplina tivemos alguns encontros na instituição (UFPB) com o professor orientador. Inicialmente, ele apresentou a ementa da disciplina, o cronograma com as datas dos encontros, as idas à instituição-campo, os critérios de avaliação, as documentações necessárias e as orientações para a elaboração do relatório. Além disso, foram realizadas aulas voltadas às discussões sobre ensino e aprendizagem, considerando que o estágio seria desenvolvido com turmas dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano. Os primeiros encontros com o professor orientador, Robson, tiveram como objetivos: a apresentação da proposta de estágio; o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes; a discussão sobre o Estágio nos Anos Iniciais seus pressupostos e devires; bem como a abordagem da observação participante e do registro narrativo como instrumentos fundamentais para a construção do percurso formativo.

Antes de ser encaminhada para a instituição-campo, houve a escolha do local onde desejávamos estagiar, sendo necessário que a escola possuísse convênio com o município ou com o estado. Em seguida, enviamos uma solicitação à secretaria responsável pelo órgão, e a instituição é previamente notificada sobre a nossa ida. Também detém a orientação de levar uma carta de apresentação, devidamente assinada pelo professor orientador, pela coordenação do curso e pelo(a) estudante. Ao chegar à instituição, deveríamos nos dirigir à direção, efetuar nossa apresentação e, posteriormente, sermos encaminhadas às salas de aula.

Cheguei à instituição, no mês de fevereiro de 2025, fui recebida pela coordenadora, que conferiu a carta de apresentação e, em seguida, encaminhou-me para a sala. Optei por acompanhar a turma do 1º ano C. Inicialmente, a professora regente não demonstrou muito entusiasmo com a presença de uma estagiária em sua sala, explicando que a turma ainda se encontrava em um período de adaptação bastante desafiador. Ainda assim, permitiu a minha permanência. Dessa forma, foi definido um local para que eu pudesse sentar e observar a rotina da turma, considerando que minha chegada não havia sido recebida com grande entusiasmo, situação que pode se configurar como um dos desafios iniciais do estágio.

Já no primeiro dia foi possível perceber como se organiza a rotina escolar: as metodologias de ensino utilizadas, os momentos de refeição e toda a estrutura necessária para que o cotidiano da escola funcione de forma fluida. Ribeiro e Ribeiro (2023) afirmam que a rotina escolar desempenha um papel fundamental na prática docente. As ações desenvolvidas no cotidiano da escola não ocorrem de maneira aleatória, mas estão inseridas em um contexto específico, carregado de intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, é relevante considerá-las como **ações situadas** e como atividades educativas organizadas pelas professoras. Tal compreensão se justifica porque as rotinas estão sempre localizadas em determinado espaço e tempo, correspondendo, portanto, a um contexto específico. Além disso, integram o planejamento

docente e são altamente recomendadas, ao menos no plano ideal, pois são acompanhadas por reflexões que carregam uma intencionalidade pedagógica e visam a objetivos educacionais específicos.

Além disso, esse momento inicial favorece a aproximação e o diálogo com a professora regente, que atuou como supervisora do estágio. É importante explicar como ocorreram as visitas, bem como os períodos de observação, interação e regência. Manter um diálogo aberto é fundamental para conquistar espaço para as interações, tornar a experiência mais significativa e fortalecer a colaboração durante o processo de estágio. Essa relação também possibilita que a professora supervisora compartilhe os desafios vivenciados em sala e discuta possibilidades de melhoria na rotina pedagógica.

Nesse primeiro contato, também coletamos os dados da professora supervisora para realizar o cadastro no sistema referente ao Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Sem esse documento, o estágio não pode ser ativado. A estudante é responsável por gerenciar o processo, preenchendo informações básicas, como tipo de estágio, carga horária, professor orientador, instituição-campo e professor(a) supervisor(a). Após o cadastro, é necessário imprimir o TCE para assinatura da instituição-campo, da coordenação do curso e do(a) estudante. Em seguida, o documento deve ser anexado ao sistema SIGAA, no portal do discente, para que o estágio seja oficialmente ativado.

Após a ativação do estágio, o acesso ao sistema geralmente só é retomado ao final do processo. A partir daí, seguem-se as orientações do professor orientador e a realização das visitas à instituição-campo. O período de observação ocorre nas três primeiras visitas; nesse momento, a estagiária acompanha a rotina escolar, registra aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem e constrói suas primeiras análises sobre a prática pedagógica. Na terceira visita, é recomendável que o(a) estagiário(a) já leve algumas ideias para dialogar com a professora regente, buscando sua opinião sobre o planejamento das futuras regências. Embora essa etapa seja opcional, considero importante promover essa troca, pois contribui para alinhar expectativas e enriquecer o planejamento.

Com base nas observações realizadas, o(a) discente escolhe temas para a elaboração de cinco planos de aula completos. Após essa etapa, retorna à instituição de ensino superior para que o professor orientador avalie os planejamentos. Os planos precisam estar bem estruturados, contemplando temas, conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, recursos didáticos e referencial teórico. O professor analisa cada proposta e, caso identifique a necessidade de ajustes, o plano retorna para reelaboração. Somente após a aprovação e liberação do orientador é que o(a) estagiário(a) pode retornar à instituição-campo para dar continuidade às atividades de regência.

3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DO ESPAÇO ESCOLAR

Durante o período de observação, pude perceber que as crianças do 1º ano vieram encaminhadas de outra instituição, o Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). Dessa forma, estavam habituadas a uma rotina mais lúdica, marcada por atividades interativas, brincadeiras, músicas, uso de cores variadas e mobiliário adequado ao seu tamanho, como mesas e cadeiras coloridas. Esse contexto evidencia uma transição significativa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à organização dos espaços, das práticas pedagógicas e das expectativas em relação ao comportamento e à aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” assegurados à Educação Infantil devem ser garantidos por meio de propostas pedagógicas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras. Nesse sentido, observa-se que a vivência anterior das crianças estava alinhada a esses princípios, o que reforça a importância de considerar suas experiências prévias no processo de adaptação ao Ensino Fundamental, promovendo práticas que respeitem suas especificidades e necessidades de desenvolvimento.

Dessa forma, a rotina escolar a partir do 1º ano do Ensino Fundamental apresenta mudanças significativas. As cadeiras já não são pequenas e adequadas ao tamanho das crianças; observa-se, inclusive, suas pernas balançando para frente e para trás, evidenciando certo

desconforto e estranhamento diante do novo espaço. A rotina deixa de ser predominantemente¹ lúdica, permanecendo momentos de maior dinamismo apenas nas atividades de mobilização da turma. Em geral, o cotidiano passa a exigir mais disciplina, atenção, cumprimento de regras e foco nas novas aprendizagens sistematizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, valoriza as situações lúdicas de aprendizagem e destaca a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. No entanto, surge um questionamento relevante: como promover essa articulação em um contexto de tempo reduzido e diante das múltiplas demandas impostas ao docente, que precisa dar conta de conteúdos, avaliações e metas institucionais?

O próprio documento orienta que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, garantindo amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, de forma articulada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e à participação em práticas diversificadas de letramento. Ao mesmo tempo, a BNCC também ressalta que os currículos e as propostas pedagógicas devem assegurar um percurso contínuo de aprendizagens entre as etapas da Educação Básica, promovendo integração e evitando rupturas bruscas no processo formativo. Essa transição, contudo, caracteriza-se por mudanças estruturais e pedagógicas importantes, especialmente em razão da organização por componentes curriculares. Assim, evidencia-se o desafio de equilibrar as exigências formais da alfabetização com a necessidade de preservar elementos lúdicos e experiências significativas, garantindo uma passagem mais acolhedora e coerente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se apresenta como um documento normativo que estabelece competências, habilidades e objetivos de aprendizagens. Embora apresentada como um documento orientador das práticas pedagógicas, foi elaborada em um contexto marcado por centralização e participação limitada de professores de educação básica, além da influência de interesses políticos e econômicos. Tal processo levanta críticas quanto à padronização curricular e à redução da autonomia docente. Nesse sentido, como afirma Dermeval Saviani (2008), a educação não é neutra, estando vinculada a interesses sociais. Logo, a BNCC não pode ser analisada como um instrumento técnico, mas como construção permeada por disputas ideológicas e políticas, tornando-se imprescindível analisar criticamente não só os conteúdos da BNCC, mas também interesses e as condições que permearam sua elaboração.

As observações iniciais foram marcadas por certa aflição, pois era perceptível a dificuldade das crianças em compreender que precisavam permanecer sentadas e em silêncio para acompanhar as explicações da professora e assimilar as novas regras da sala. A adaptação à rotina mais estruturada exigia delas comportamentos ainda em processo de construção, o que tornava o ambiente, por vezes, agitado e desafiador. Warschauer (1993) defende a concepção de uma rotina flexível, que, embora organizada e estruturada, seja capaz de acolher o imprevisto e reorganizar-se diante das necessidades que emergem no cotidiano escolar, mantendo sua intencionalidade pedagógica.

(...) Uma rotina de trabalho é importante para estruturar um grupo de crianças (e também adultos). Rotina de trabalho significa organização, sistematização e disciplina. É graças à rotina que o tempo e o espaço são estruturados para a criança (tempo para se sentar na roda, hora do lanche, organização das mesas e equipamentos, etc.). A rotina estimula a criança a se organizar em um espaço e em um tempo determinado (...), porém a rotina deve ser flexível para organizar os espaços e o tempo de acordo com as necessidades que surgem, se não se torna mecânica e carente significado (Warschauer, 1993, p. 83).

Ao observar essa realidade e os esforços da professora para conduzir a turma, senti-me apreensiva em relação às minhas futuras regências. Diante desse cenário, compreendi que a principal estratégia seria investir na construção de uma relação positiva com as crianças, buscando estabelecer vínculos, demonstrar sensibilidade às suas necessidades e entender o percurso pelo qual a aprendizagem estava se constituindo.

A partir do segundo dia de observação, já na terceira semana de aula das crianças, foi possível perceber mudanças significativas na dinâmica da turma. Os alunos começavam a entrar no ritmo da rotina escolar, e a professora regente já conseguia desenvolver as atividades com maior fluidez. Embora o processo ainda não fosse simples nem totalmente tranquilo, notava-se um avanço considerável na organização da sala e no envolvimento das crianças. Nesse momento, também passei a identificar com mais clareza os procedimentos metodológicos adotados. Um exemplo foi a mobilização inicial da turma por meio de uma música infantil que explorava os numerais. Em seguida, a professora apresentou os números à turma e propôs uma atividade impressa com os numerais de 0 a 10, articulando ludicidade e sistematização do conteúdo.

Mesmo diante dos desafios ainda presentes, senti certo alívio e uma confiança crescente ao perceber que o trabalho estava evoluindo.

Nas visitas seguintes, meu entusiasmo aumentou, pois comecei a me aproximar mais da turma. A professora, aproveitando minha presença, solicitava pequenas intervenções e auxílios durante as atividades, o que contribuiu para minha inserção no cotidiano da sala. As crianças também demonstravam afeto e maior engajamento nas propostas desenvolvidas. Ao longo das cinco semanas de observação, vivenciei diversas experiências significativas. As crianças exploraram espaços além da sala de aula, realizando momentos de leitura na biblioteca, participando de atividades na sala maker, assistindo a filmes e desenvolvendo tarefas na sala Google. Ao final de cada dia, saía radiante, pois compreendia, de maneira concreta, que o processo de adaptação e a consolidação da rotina são fatores determinantes para o desenvolvimento e a formação dos estudantes.

Durante o período de observação, torna-se fundamental refletir sobre possíveis temas e conteúdos a serem desenvolvidos nas futuras regências. No meu caso, manifestei o desejo de contribuir de maneira significativa para o processo de alfabetização dos alunos. Considerando que já estava inserida naquele contexto, compreendi a importância de deixar minha contribuição e, ao mesmo tempo, aprender com as crianças o máximo possível, reconhecendo os desafios que o ato de alfabetizar impõe ao docente. Além disso, é válido refletir sobre as próprias noções de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, a alfabetização é compreendida apenas como o domínio do sistema alfabético, centrado no reconhecimento de letras, sílabas e palavras. No entanto, essa compreensão pode reduzir a complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita

À luz de Magda Soares (2014), a alfabetização é entendida como o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e de suas convenções, ou seja, a apropriação de um sistema notacional que representa, por meio de grafemas, os fonemas da fala. Essa compreensão amplia o olhar sobre a prática pedagógica, pois evidencia que a aprendizagem da língua escrita, ainda que em sua fase inicial, deve ser concebida como uma totalidade.

Nesse contexto, torna-se relevante situar a discussão acerca dos conhecimentos que as crianças podem construir sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda na Educação Infantil. É importante destacar que o contato com a linguagem escrita, por meio de diferentes práticas sociais, possibilita que as crianças desenvolvam noções iniciais sobre a escrita, como a compreensão de que ela representa a fala e possui funções sociais específicas. No entanto, essa aproximação não deve ser confundida com o processo formal de alfabetização, que envolve a sistematização do ensino do SEA e se configura como objetivo central dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a Educação Infantil deve favorecer experiências significativas com a linguagem escrita, sem antecipar práticas próprias da escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental.

Refletir sobre isso é, a meu ver, importante, pois há certa tensão entre a transição da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, gerando inadvertidamente cobranças ou responsabilização pelos conhecimentos que deveriam ou não apresentar os estudantes em fase inicial de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, é relevante pensar sobre o que seria alfabetização em cada etapa escolar.

Existe um questionamento recorrente no campo educacional: deve-se ou não alfabetizar as crianças na pré-escola? O fato é que, por viverem em uma sociedade grafocêntrica, as crianças, desde muito cedo, demonstram interesse pela linguagem escrita. Elas questionam para que serve a escrita e em quais contextos ela é utilizada, buscando compreender o significado dessas marcas presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, o trabalho com a alfabetização na Educação Infantil não precisa se limitar ao ensino do sistema de letras. Ao contrário, pode envolver a exploração de diferentes práticas de linguagem, como o contato com textos, livros, nomes e histórias, possibilitando que as crianças se aproximem da escrita de forma significativa.

No entanto, observa-se que muitas práticas pedagógicas na Educação Infantil ainda privilegiam tarefas mecânicas voltadas à memorização de sons de letras, sílabas e palavras, bem como ao treinamento de suas grafias. Mesmo quando são utilizadas estratégias consideradas mais lúdicas, como jogos didáticos para reconhecimento de letras ou exercícios de escrita, frequentemente permanecem centradas no reconhecimento de sons e na memorização. Dessa

forma, a leitura e a escrita acabam sendo tratadas como conteúdos escolares isolados, e não como práticas sociais que fazem parte do cotidiano das crianças e de suas professoras (Baptista, 2022).

As crianças se apropriam da linguagem escrita a partir de diversas experiências culturais presentes em seu cotidiano, como cantigas de ninar, jogos infantis, acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas. Essas manifestações da literatura oral constituem autênticas experiências estéticas de linguagem e funcionam como um primeiro apoio para que as crianças comecem a nomear e compreender o mundo.

Outro questionamento importante refere-se à seguinte questão: deve haver ensino sistemático da escrita na Educação Infantil? A realidade é que ainda não se chegou a um consenso sobre esse tema, mesmo diante da existência de referências legais que orientam as práticas pedagógicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nesses documentos encontram-se princípios, diretrizes e parâmetros importantes que auxiliam na reflexão sobre quais práticas pedagógicas são mais adequadas e sobre como desenvolvê-las em creches e pré-escolas. A partir dessas orientações, destaca-se a necessária articulação, na prática pedagógica, entre o processo de apropriação da linguagem escrita e as demais linguagens, bem como entre esse processo e as dimensões expressivo-motoras, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e socioculturais da criança (Baptista, 2022).

Dessa forma, compreende-se que a pedagogia da Educação Infantil não é a mesma do Ensino Fundamental. Nesse processo de transição entre essas etapas, especialmente no momento em que se inicia uma aproximação mais sistemática com a escrita, torna-se fundamental que o educador tenha sensibilidade para respeitar o ritmo e o processo de desenvolvimento das crianças, além de compreender as especificidades conceituais e pedagógicas que caracterizam cada etapa da educação básica, conforme aponta Baptista (2022).

Faz-se necessário desenvolver sensibilidade aguçada para observar, considerar, respeitar, ouvir as crianças, ao mesmo tempo em que é preciso ter clareza de para onde e de que maneira deve-se caminhar com elas. Respeitar o processo de cada criança e, ao mesmo tempo, acreditar nas suas capacidades. Dominar conceitos de diferentes abordagens teóricas e, ao mesmo tempo, ter autonomia para decidir, frente aos desafios cotidianos, a

melhor maneira de manejar os conhecimentos teóricos das diferentes áreas do conhecimento e colocá-los a serviço do principal objetivo que é o de ampliar as experiências das crianças nas mais diferentes áreas.

Nessa perspectiva, a alfabetização precisa articular-se ao letramento, integrando o domínio do sistema alfabético ao desenvolvimento das habilidades de uso social da leitura e da escrita. Embora ambos os processos possuam especificidades quanto aos seus objetos de conhecimento e aos mecanismos linguísticos e cognitivos envolvidos em sua apropriação, dissociá-los pode conduzir a uma compreensão fragmentada da língua escrita, limitando a percepção de sua natureza e de suas funções na cultura letrada (Magda Soares, 2014).

Imediatamente, diante do meu interesse e dessa compreensão teórica, organizei os temas das regências com foco no processo de alfabetização. Na primeira aula, propus uma abordagem mais ampla, tratando dos símbolos gráficos de modo geral, a fim de introduzir as crianças à ideia de que diferentes sinais e representações fazem parte do nosso cotidiano e possuem significados específicos. Corso (2005) afirma que o ser humano só tem acesso à cultura por meio de sua capacidade de representação. Nesse sentido, a aquisição da linguagem, a construção da escrita, o domínio dos signos matemáticos e o acesso ao conhecimento científico tornam-se possíveis à criança à medida que ela desenvolve a capacidade de simbolizar. Dessa forma, é por meio dos processos de simbolização que a criança passa a compreender e representar o mundo, apropriando-se gradualmente dos diferentes sistemas simbólicos presentes na cultura.

A escrita pode ser compreendida como um sistema de “símbolos gráficos socialmente construídos”, que representam significados e possibilitam a comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, os símbolos gráficos correspondem a sinais visuais como letras, números, símbolos matemáticos e pontuações, além de outros signos, utilizados para representar ideias, objetos ou sons da linguagem (Corrêa, 2023). Assim, os símbolos gráficos constituem representações visuais da escrita e se relacionam aos signos linguísticos, entendidos como a articulação entre significante (a forma do símbolo) e significado (o conceito que ele representa). Desse modo, ao tratar dos símbolos gráficos, enfatiza-se não apenas a identificação visual desses sinais, mas também a construção de sentidos que se produzem no contexto da linguagem.

Corrêa (2023) afirma que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, é necessário que os alunos compreendam que as palavras são representadas por caracteres gráficos que permitem identificá-las e diferenciá-las por meio de indícios visuais. Dessa forma, os sons da fala podem ser simbolicamente representados por marcas gráficas. Inicialmente, a criança pode registrar a palavra apenas por indícios gráficos, como “ACAZA”, até compreender os signos convencionais da escrita, como na forma correta “a casa”. Assim, ao entender o funcionamento do sistema de escrita, a criança passa a reconhecer que os símbolos gráficos representam a linguagem e possuem regras próprias de organização.

Corrêa (2023), com base na perspectiva histórico-cultural, também afirma que a escrita deve ser compreendida como uma linguagem gráfica e simbólica, que não representa de forma direta ou completa os sons da fala, mas se organiza por meio de indícios visuais. Nesse sentido, reduzir o processo de alfabetização apenas à decifração do código alfabético e à correspondência entre letras e sons pode limitar o desenvolvimento da criança. Conforme destaca Vigotski (1997), o domínio mecânico das letras e dos sons não garante, por si só, a compreensão do funcionamento da escrita. Para Vigotski, a apropriação da linguagem escrita envolve um processo mais amplo, que inclui a passagem do desenho de objetos para o desenho das palavras, considerando que a criança já chega à escola com experiências simbólicas e culturais que contribuem para esse aprendizado.

A autora (Corrêa, 2023) destaca que as crianças podem se apropriar da escrita sem depender apenas da memorização da ordem do alfabeto ou de sílabas. Nesse processo, elas utilizam indícios visuais dos signos gráficos, voltando sua atenção principalmente para a construção do discurso. Assim, mais do que reproduzir letras ou sílabas, a criança busca produzir sentido por meio da escolha e combinação das palavras, o que revela um processo ativo de compreensão da linguagem escrita.

Com efeito, a partir da segunda regência, refinei e delimitei melhor os conteúdos. Na segunda aula, trabalhei os símbolos matemáticos, explorando seus significados e usos nas situações propostas. Na terceira, abordei os símbolos linguísticos, direcionando o olhar dos alunos para os elementos que compõem a linguagem escrita. Na quarta regência, aprofundei a discussão sobre fonemas e grafemas, destacando a relação entre sons e letras. Por fim, na última

aula, concentrei-me na alfabetização sob a perspectiva do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), buscando articular os conhecimentos construídos ao longo das aulas anteriores e fortalecer a compreensão do funcionamento da língua escrita.

A seguir, apresentarei de forma mais aprofundada o processo de escolha desses temas, explicitando os critérios adotados, as reflexões realizadas e as contribuições teóricas que fundamentaram minhas decisões. Buscarei evidenciar como essa seleção esteve articulada ao diagnóstico da turma, aos objetivos de aprendizagem e às demandas observadas no contexto da sala de aula.

3.3 ELABORAÇÃO PLANO DE REGÊNCIAS

Passo, agora, à discussão sobre o processo de elaboração dos planos de aula para as futuras regências, por compreender que essa etapa é fundamental na formação docente. É natural que o estudante, diante da pouca experiência, sinta receio e insegurança, muitas vezes ficando indeciso quanto à escolha dos temas e conteúdos a serem trabalhados. Por isso, destaco a importância de um diagnóstico atento e bem realizado, pois ele possibilita maior clareza na identificação das necessidades da turma e dos conteúdos que podem ser abordados de forma significativa. Para sua elaboração, o educador precisa considerar o conhecimento do mundo, o perfil dos alunos e o projeto pedagógico da instituição, para então tratar de seus elementos que constituem o plano de ensino. Spudeit (2014).

No meu caso, embora não tenha demorado para definir o eixo principal, antes de consolidar a escolha considerei outras possibilidades. Cheguei, inclusive, a esboçar planos envolvendo poemas, cantigas de roda, brincadeiras, educação emocional e educação étnico-racial, temática essencial para o reconhecimento e o respeito às diferenças. A diversidade de propostas evidenciava quantos caminhos poderiam ser trilhados. Entretanto, meu desejo era deixar uma contribuição que fosse significativa não apenas para mim, enquanto estagiária em formação, mas também para as crianças e para a professora regente. Assim, levei minhas ideias para a docente

da turma e dialogamos sobre a proposta; ela me deixou à vontade para realizar a escolha. Posteriormente, apresentei o planejamento ao professor orientador, em reuniões na universidade. A partir desse diálogo e considerando os objetivos que eu pretendia alcançar, definimos os temas já mencionados em tópicos anteriores: símbolos gráficos de modo geral, símbolos matemáticos, símbolos linguísticos, grafemas e fonemas e, por fim, a alfabetização na perspectiva do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Vale ressaltar que, embora cada aula possui um tema central, sua abordagem pode e deve ser interdisciplinar. Para contextualizar a compreensão sobre interdisciplinaridade, observa-se que muitos profissionais da educação ainda a entendem como uma simples junção de disciplinas e de seus conteúdos. Nessa perspectiva, a integração entre as áreas do conhecimento seria apenas a reunião de conteúdos no âmbito de uma prática isolada, o que reduz o seu real significado. Se fosse apenas isso, seria mais adequado pensar em uma reorganização curricular dos conteúdos.

Entretanto, a interdisciplinaridade, de fato, configura-se como uma articulação entre o ensinar e o aprender. Trata-se de um processo metodológico de construção do conhecimento, no qual o sujeito se relaciona com o contexto, a realidade e a cultura em que está inserido. Assim, busca-se garantir uma aprendizagem de caráter globalizante, rompendo com as fronteiras rígidas entre as disciplinas. Dessa forma, integrar apenas conteúdos não é suficiente. É necessário também desenvolver uma postura interdisciplinar, pautada no envolvimento, no diálogo, na busca constante pelo conhecimento e na ética diante das questões que envolvem o saber. Nesse sentido, segundo Thiesen (2008), a interdisciplinaridade, portanto, ultrapassa a mera organização disciplinar, constituindo-se como uma prática que valoriza a interação entre diferentes áreas e experiências.

Em síntese, a interdisciplinaridade preocupa-se com as experiências de vida dos sujeitos e possibilita a superação de desafios e obstáculos, tanto no âmbito profissional quanto na convivência em sociedade. Então, ao trabalhar um eixo específico, é possível articular diferentes conteúdos e áreas do conhecimento. No processo de alfabetização, essa perspectiva é ainda mais relevante, pois favorece o desenvolvimento integral do estudante, permitindo que ele estabeleça conexões entre saberes e atribui sentido às aprendizagens. Nessa direção, o plano de aula deve

conter as seguintes etapas: O tema abordado, o conteúdo, o tempo das etapas, os objetivos gerais e específicos, metodologia, recursos, avaliação, referencial teórico e referências.

A planificação (plano de aula) é uma das partes integrantes do trabalho docente e constitui uma fase crucial no processo de preparação e organização das aulas. Além de ser fundamental para a sistematização da prática pedagógica, trata-se de uma atividade indispensável, pois visa promover e desenvolver o processo educativo e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o plano de aula deve ser compreendido como um documento escrito que expressa as decisões tomadas pelo professor acerca das atividades a serem desenvolvidas em sala. De acordo com Gomundanhe *et al.* (2024), ele orienta o trabalho pedagógico, garantindo maior clareza quanto aos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

Ainda conforme Gomundanhe *et al.* (2024), a planificação do processo de ensino e aprendizagem desempenha um papel essencial tanto para o professor quanto para a escola, pois evita a rotina mecânica e a improvisação, contribui para o alcance dos objetivos propostos, promove a eficiência do ensino, assegura maior segurança na condução das atividades e favorece a otimização do tempo. A planificação é entendida como um processo que orienta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Por isso, é fundamental que os professores a valorizem, uma vez que ela permite prever, organizar e direcionar de forma mais eficaz o trabalho docente.

Infelizmente, ainda existem professores que ministram aulas sem a elaboração de um plano de aula, o que evidencia que nem todos atribuem a devida importância ao processo de planificação. Nessas condições, torna-se mais difícil aferir o grau de alcance dos objetivos propostos, realizar avaliações de forma adequada, conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa e desenvolver as aulas seguindo uma sequência didática lógica. Além disso, a ausência de planejamento pode comprometer a organização da prática pedagógica e até mesmo o controle da turma. O plano de aula, nesse sentido, “define aonde se deseja chegar com a ação, assim como os meios para atingir os resultados pretendidos” (Gomundanhe *et al.* 2024). Portanto, a seguir, apresenta-se um modelo de roteiro para a elaboração dessa planificação.

Para começar, torna-se essencial estruturar um **roteiro didático** bem organizado, este roteiro serve para facilitar a compreensão do passo a passo do plano de aula. Para iniciar um plano(aula) primeiramente, é necessário pensar na **mobilização inicial**: como despertar o interesse dos alunos e direcionar sua atenção para o tema? Essa etapa pode ocorrer por meio de uma brincadeira, música, perguntas problematizadoras, exibição de vídeo ou filme, leitura de imagem, contação de história ou outra estratégia significativa. A mobilização inicial é fundamental, pois cria vínculo com o conteúdo e favorece o engajamento da turma.

Em seguida, é necessário definir o **tema**, será um tema central que será discutido dentro dos conteúdos em parte ou capítulo, pode ser um tema amplo (meio ambiente) ou específico (desmatamento). Em seguida, deve-se pensar nos **conteúdos** que serão abordados. Os assuntos podem ser estruturados em seções ou módulos, eles podem ser organizados em momentos distintos da aula ou articulados de forma integrada, desde que haja coerência e intencionalidade pedagógica. Para tratar qualquer conteúdo, é indispensável que o docente se apoie em **fundamentação teórica** consistente, seja por meio de livros didáticos, obras acadêmicas, artigos científicos ou documentos oficiais. Cabe ao educador buscar por fontes de pesquisas, a explicação precisa ter base científica, garantindo segurança conceitual ao professor. Mesmo com um planejamento bem estruturado, é importante considerar que imprevistos podem surgir. Perguntas inesperadas dos alunos são comuns e enriquecem o processo de aprendizagem; por isso, é recomendável estar preparado para possíveis questionamentos e desdobramentos do tema.

Outro aspecto fundamental diz respeito à organização das atividades. É preciso definir quais **recursos** serão utilizados durante a aula, por exemplo: folhas impressas, livro didático, materiais concretos, recursos audiovisuais ou atividades orais. Também é necessário verificar se os materiais já estão disponíveis ou se precisam ser providenciados antecipadamente. O **planejamento do tempo** é igualmente importante: quanto será destinado à mobilização inicial, à explicação teórica e à realização das atividades? É necessário se pensar o tempo gasto em cada etapa. Adiante, ao elaborar o plano, devem-se estabelecer **objetivos gerais e específicos**, sempre direcionados aos alunos. Geralmente são escolhidos entre 2 e 5 objetivos, não adianta colocar muitos se não vai dar conta. É comum haver confusão nesse ponto, mas os objetivos devem expressar o que o estudante será capaz de desenvolver, seguem alguns exemplos dos verbos das

ações: analisar, refletir, identificar, descrever, comparar, criar, debater, propor, reunir, reconhecer, relacionar, entre outras ações. Além disso, é essencial alinhar os objetivos às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O próprio documento apresenta tabelas que orientam essa articulação entre habilidades, conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Logo após, o **desenvolvimento da aula**, que são os procedimentos metodológicos que o educador irá realizar, esse procedimento deve ser descrito detalhadamente, organizando-se em momentos bem definidos. O plano precisa ser claro o suficiente para que outro docente possa executá-lo caso seja necessário. Assim, perguntas devem ser registradas, dinâmicas explicadas passo a passo e cada etapa da atividade explicitada com precisão. Também é pertinente antecipar hipóteses: quais respostas os alunos podem apresentar? Essas respostas podem gerar novos questionamentos? Pensar nos possíveis desdobramentos contribui para maior segurança e flexibilidade diante das situações que emergem no cotidiano escolar.

Por fim, é necessário refletir sobre o **processo de avaliação**. Ao planejar a aula, o docente precisa definir como irá verificar se os objetivos foram alcançados e quais instrumentos utilizará para acompanhar a aprendizagem dos alunos. A avaliação não deve ser pensada apenas como um momento final, mas como parte integrante da prática pedagógica. É fundamental considerar qual modalidade avaliativa será adotada: diagnóstica, para identificar conhecimentos prévios; formativa, para acompanhar o desenvolvimento ao longo do processo; somativa, para verificar resultados ao término de um período; autoavaliativa, incentivando o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem; ou ainda uma avaliação com enfoque sócio emocional, observando aspectos como participação, interação e autonomia. Cada tipo de avaliação implica uma dinâmica específica e influencia diretamente a organização das atividades. Assim, ao elaborar o plano de aula, é necessário alinhar os objetivos, os conteúdos, as estratégias metodológicas e os critérios de avaliação, garantindo coerência entre o que se pretende ensinar e a forma como se acompanhará o processo de aprendizagem.

Todo esse processo de elaboração do plano de aula é realizado por um ou mais docentes ou sob a orientação do professor da disciplina enquanto estagiária. As regências no estágio somente podem ocorrer após a aprovação dos planos devidamente estruturados. Nesse sentido, o

professor orientador acompanha o estudante, oferecendo sugestões, propondo ajustes e realizando correções até que o planejamento esteja adequado e coerente com os objetivos propostos.

Ao final desse processo, torna-se possível refletir sobre as aprendizagens construídas a partir da elaboração dos planos de aula e suas contribuições para a formação docente. Essa experiência permitiu compreender a importância do planejamento como uma prática intencional, que exige organização, reflexão e tomada de decisões fundamentadas. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a capacidade de analisar o contexto da turma, selecionar conteúdos relevantes, definir objetivos claros e pensar em estratégias metodológicas coerentes com a realidade dos alunos. Também possibilitou perceber que o ato de planejar vai além da organização de atividades, constituindo-se como um momento de estudo, pesquisa e antecipação da prática pedagógica. Todo esse processo serve como base para a atuação futura, evitando inseguranças e proporcionando maior clareza na condução das aulas, ao evidenciar a importância da compreensão sobre a planificação. Dessa forma, esse percurso fortaleceu minha autonomia, segurança e consciência crítica enquanto futura professora, reafirmando o compromisso com uma prática pedagógica significativa e transformadora.

Após apresentar os temas trabalhados, e explicar o processo considero pertinente aprofundar a explicação de cada plano. Após apresentar os temas trabalhados e explicitar o processo de elaboração dos planos, considero pertinente aprofundar a descrição de cada proposta desenvolvida. Dessa forma, em sequência do tópico, apresentarei as regências realizadas, detalhando os objetivos traçados, as estratégias adotadas e as contribuições observadas no processo de aprendizagem dos alunos.

3.3 REGÊNCIAS

Nesta subdivisão, apresento as regências desenvolvidas, descrevendo como foram realizadas, quais eram as minhas intenções pedagógicas e detalhando o planejamento elaborado. Antes de tratar das regências, considero importante explicitar alguns conceitos para tornar as

informações mais claras. Minhas regências não se restringem diretamente aos símbolos gráficos, entendidos como representações visuais da escrita, tais como letras, números, sinais matemáticos e sinais linguísticos. Abrangem também os signos linguísticos, compreendidos como a articulação entre significante (forma) e significado (conceito). Dessa forma, o foco das regências incide sobre os símbolos gráficos: letras, números e demais sinais; contudo, por se tratar do processo de apropriação da escrita, esses signos gráficos passam a representar signos linguísticos, na medida em que estabelecem a relação entre forma e sentido. Assim, a ênfase não está apenas na identificação visual dos símbolos, mas na construção de significado que eles produzem no contexto da linguagem.

A partir disso, a primeira regência foi abordado o tema **símbolos gráficos de modo geral**. Como já mencionado Trata-se, portanto, de símbolos linguísticos ainda que não exclusivamente, pois integram uma linguagem articulada, isto é, um sistema que compartilha significados socialmente construídos. Os símbolos têm a função de representar ideias, conceitos ou informações que nem sempre podem ser expressos apenas por meio de palavras, ampliando, assim, as possibilidades de comunicação e compreensão (Simon, 2009).

Os símbolos facilitam a compreensão, pois, antes mesmo da apropriação da escrita ou da leitura convencional, realizamos a chamada leitura de mundo, construída a partir das experiências cotidianas, nas quais os símbolos estão constantemente presentes. Desde o início do processo de aprendizagem da língua escrita, especialmente entre crianças oriundas de famílias populares, observa-se que a compreensão não se fundamenta, inicialmente, na decodificação de signos sonoros por meio da correspondência entre letras e sons. Ao contrário, constrói-se a partir do vínculo que os signos gráficos estabelecem entre os caracteres e seus significados, evidenciando que a relação com a escrita começa pelo sentido atribuído aos símbolos no contexto social (Bajard, 2016).

Já com essa compreensão, nessa aula inicial, meu objetivo era compreender o que os alunos já sabiam sobre esses símbolos: se conseguiam diferenciá-los, por exemplo, distinguindo letras de números, símbolos linguísticos de símbolos matemáticos, ou se apenas os reconhecem de forma superficial, sem compreender suas especificidades. Pois, mesmo nos primeiros contatos com a escrita, as crianças realizam produções espontâneas, escrevendo conforme suas próprias

hipóteses sobre o funcionamento do sistema. Esse estágio inicial é denominado de *garatujas*, caracterizado por registros que ainda não correspondem convencionalmente às letras, podendo misturar símbolos, variar tamanhos ou representar graficamente aquilo que imaginam sobre o objeto. Trata-se de uma etapa fundamental no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. A autora Emília Ferreira (2011) destaca, ainda, que as crianças constroem compreensões acerca da linguagem escrita antes mesmo de receberem instrução formal sobre a denominação das letras. Isso ocorre porque os símbolos estão presentes em diversos contextos sociais como placas, embalagens, livros, mídias e a imagem visual também constitui uma forma de leitura do mundo.

Dessa forma, planejei a aula com a intenção de identificar quais concepções as crianças, em processo inicial de alfabetização, já haviam construído: se compreendiam as diferenças entre os diversos tipos de símbolos ou se apenas os reconheciam visualmente, sem estabelecer distinções mais elaboradas. A partir do meu interesse em compreender os conhecimentos prévios da turma, optei, nesse primeiro momento, por realizar a mobilização inicial por meio do diálogo e de perguntas norteadoras, pois desejava ouvi-los e valorizar suas hipóteses. Iniciei a aula com cordialidade e formulei questionamentos simples, como: “Vocês sabem o que são símbolos gráficos?”, “Quais símbolos gráficos existem na nossa sala de aula?” e “Esses símbolos apresentam diferenças na nossa comunicação?”.

Após esse momento de escuta, realizei uma breve explicação sobre o que são símbolos gráficos e destaquei sua importância, enfatizando que eles existem para organizar e facilitar a comunicação no cotidiano. Em seguida, apresentei a proposta da atividade. Adiante, levei uma atividade impressa que continha, na primeira questão, uma tabela com diferentes símbolos misturados letras, números, símbolos linguísticos e matemáticos. A orientação era que as crianças circulassem apenas as letras que compõem o alfabeto e pintassem os numerais. Na segunda questão, havia outra tabela também com símbolos variados, e os alunos deveriam separá-los conforme suas categorias e, posteriormente, realizar a contagem de cada grupo. Tratava-se, portanto, de uma atividade desafiadora para uma turma em fase inicial de alfabetização, pois exigia atenção, distinção entre diferentes tipos de símbolos e compreensão de

suas funções. Contudo, o objetivo era justamente observar como as crianças organizavam seus conhecimentos e quais critérios utilizavam para realizar as classificações propostas.

Voltando para o contexto do período de observação, as crianças já se encontravam em processo de aprendizagem da escrita. Por meio da função discursiva exercida pela professora regente, os signos gráficos estavam constantemente presentes no cotidiano da sala de aula, manifestando-se nos crachás com os nomes dos alunos, no alfabeto fixado na parede, nos numerais expostos, nos combinados de convivência, entre outros recursos. Dessa forma, o trabalho pedagógico contemplava não apenas o processo de aprendizagem dos elementos gráficos em si, mas também sua funcionalidade social, evidenciando a escrita como prática significativa e inserida em contextos reais de uso.

Desse modo, contribuiu para minhas futuras regências. Dando continuidade, após distribuir as atividades, permaneci atenta, observando as crianças para poder orientá-las sempre que necessário. Percebi que reconheceram as letras com facilidade; contudo, apresentaram dificuldades em relação aos símbolos linguísticos, especialmente aos sinais de pontuação. Além disso, surgiram questionamentos sobre como proceder com os números presentes na tabela. Considerando que, no cotidiano, é comum encontrar letras acompanhadas de diversos símbolos visuais, compreende-se que os sinais de pontuação ainda não sejam plenamente reconhecidos pelos estudantes. Ao acompanhar individualmente cada aluno, conseguir identificar seus níveis de compreensão, o que contribuiu significativamente para o planejamento e a continuidade das próximas regências.

Segundo **Emília Ferreira** (2011), no processo de alfabetização, os adultos ou professores não devem oferecer prontas todas as “chaves” do sistema alfabético; ao contrário, é fundamental criar condições para que a própria criança construa e descubra esse conhecimento de forma ativa. Nesse sentido, a atividade realizada mostra-se pertinente e coerente com essa perspectiva teórica, pois favorece a autonomia do aluno e estimula a construção significativa da aprendizagem.

Portanto, nesta atividade, percebi que os alunos já possuíam um certo conhecimento prévio, o que demonstra avanços no processo inicial de alfabetização. Em contrapartida, foi possível observar que ainda não dominavam alguns símbolos linguísticos, o que é compreensível,

considerando que possivelmente não tiveram contato frequente com diferentes gêneros textuais. Ainda assim, conseguiram realizar a atividade, alguns com auxílio, o que evidenciou potencial de aprendizagem e forneceu subsídios importantes para a execução das regências posteriores, permitindo uma condução mais articulada e coerente do trabalho pedagógico.

Na segunda regência(aula), fiquei mais confiante, em razão da experiência vivenciada anteriormente. O tema trabalhado foi **símbolos matemáticos**. Desde o início, o foco esteve voltado para a comunicação e para a importância dos símbolos na construção do pensamento matemático.

Assim, o objetivo consistiu em possibilitar que os alunos compreendessem as simbologias e seus respectivos significados. Ressalta-se que os símbolos matemáticos vão além do simples cálculo, pois também representam quantidades presentes em situações cotidianas, como nas compras, no ambiente familiar ou até mesmo no momento de dividir algo com um colega. Desse modo, buscou-se que as crianças compreendessem o uso desses símbolos e fossem capazes de comunicar ideias matemáticas a partir deles.

Souza (2020) destaca que, diante da grande quantidade de informações presentes na sociedade, é necessário que o leitor desenvolva não apenas a habilidade de ler, mas também de compreender, interpretar e argumentar sobre o que foi lido. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções cognitivas e sociais. Assim, o trabalho realizado nas escolas precisa dedicar maior atenção às discussões sobre alfabetização e letramento, uma vez que apenas decodificar letras e realizar a leitura não é suficiente na sociedade contemporânea. Torna-se essencial desenvolver a capacidade de interpretar e produzir sentidos a partir do texto. Nessa perspectiva, o letramento é compreendido como uma prática social, que envolve situações do cotidiano e contribui para tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Ainda na perspectiva de Souza (2020), ao se falar em letramento, muitas vezes ele é associado apenas à língua portuguesa. No entanto, essa compreensão já se encontra ampliada, alcançando também outras áreas do conhecimento, como a matemática. Nesse sentido, surgem diferentes discussões sobre **letramento e alfabetização matemática**, que buscam relacionar os

conteúdos a contextos significativos do cotidiano, possibilitando práticas pedagógicas que atribuam mais sentido ao processo de aprendizagem. Considerando que a matemática está presente nas relações cotidianas, ela se constitui como uma ferramenta fundamental para a compreensão da realidade, além de servir de base para a construção e sustentação de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o ensino da matemática sob a perspectiva do letramento e da alfabetização matemática contribui para superar práticas tradicionais de ensino, aproximando o aluno das atividades e favorecendo aprendizagens mais significativas.

Quando o ensino da matemática é desenvolvido sob a perspectiva da alfabetização, observa-se a construção de um ambiente escolar mais criativo e participativo. Nessa abordagem, são estimuladas práticas que favorecem a elaboração de diferentes estratégias, a comparação de ideias, a coordenação do pensamento diante das hipóteses levantadas e o trabalho em grupo. Esses elementos contribuem para uma prática de alfabetização matemática, pois também dialogam com processos de leitura e escrita, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais significativo. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um espaço de comunicação, diálogo e troca de conhecimentos, mediado pela atuação do professor.

Nessa perspectiva, o aluno é levado a compreender a matemática como uma linguagem, na qual é necessário reconhecer e interpretar os códigos e signos presentes em sua estrutura. Assim, a alfabetização matemática pode ser entendida como um instrumento para a leitura do mundo, superando a simples decodificação de números e a resolução das quatro operações básicas (Souza, 2020). Nesse sentido, Gonçalves (2008) afirma que “o conjunto de símbolos matemáticos, associados aos conceitos que representam, bem como aqueles que auxiliam na construção de sentenças matemáticas, constituem o que podemos chamar de linguagem matemática”. Dessa forma, o ensino da matemática envolve não apenas o domínio de procedimentos, mas também a compreensão dos **símbolos e significados que estruturam essa linguagem**.

Ao considerar a importância dos símbolos matemáticos, compreende-se que eles são utilizados para facilitar a linguagem matemática, auxiliando na escrita e na representação de operações, relações e conceitos. A utilização desses símbolos tem como objetivo simplificar e organizar a comunicação matemática, permitindo representar ideias e procedimentos de forma

mais clara e objetiva. Nesse sentido, existe uma grande variedade de símbolos que compõem essa linguagem e que contribuem para a compreensão e expressão do pensamento matemático.

Dessa forma, utilizei como estratégia de mobilização inicial, a música infantil **Mariana Conta 10**, cantando junto com a turma. Durante a atividade, apresentei numerais confeccionados em EVA, realizando a contagem e mostrando-os às crianças. Além dos numerais, também introduzir os símbolos matemáticos. Ao final da música, iniciei um diálogo com a turma, questionando quais eram aqueles símbolos apresentados, em que situações a gente utiliza, as crianças foram refletindo e dialogando, foi muito interessante perceber a propriedade de ideias que eles já possuíam. Aproveitei as falas das crianças para conduzir a explicação conceitual, abordando os símbolos e seus significados de maneira acessível. Em seguida, expliquei a proposta da atividade do dia, que foi entregue impressa.

Nessa proposta, foi possível perceber que as crianças demonstraram maior autonomia em comparação à atividade anterior, embora ainda recorressem ao auxílio em alguns momentos, especialmente diante de dúvidas pontuais. Por exemplo, na primeira questão, o objetivo era verificar se as crianças já reconheciam os numerais e se conseguiam realizar a contagem em ordem sequencial. Para isso, utilizei imagens de mãos e dedos, uma mão com três dedos levantados e, na outra, mais dois dedos. As crianças precisavam contar a sequência e registrar o número correspondente. Na segunda questão, a proposta consistia em completar a sequência de figuras. Apresentava-se uma quantidade indicada, o número 6 acompanhado da imagem de apenas uma maçã e os alunos deveriam desenhar as demais maçãs até atingir a quantidade solicitada. Para finalizar, na última questão, foram apresentados alguns símbolos misturados, e as crianças precisavam identificar e pintar apenas os símbolos matemáticos. Foi muito interessante observar o envolvimento da turma, bem como o processo de compreensão e realização das atividades propostas, evidenciando avanços significativos na aprendizagem.

A terceira regência teve como tema **símbolos linguísticos – pontuação**. Inicialmente, a mobilização previa a apresentação de placas como recurso introdutório. Entretanto, ao perceber o interesse e a participação ativa das crianças, surgiu o desejo de tornar a atividade mais envolvente. Dessa forma, foi levado o livro infantil *O Lobo e os Três Cordeiros* para a realização de uma contação de história.

Baptista (2022) atribui grande importância à literatura oral no desenvolvimento das crianças, denominando como “banho sonoro” os recursos poéticos presentes em cantigas, poesias e parlendas que fazem parte das diferentes culturas. Ao vivenciarem situações de leitura ou de contação de histórias, as crianças experimentam momentos de afeto e acolhimento, além de entrarem em contato com diferentes sentimentos, emoções e modos de vida. Nesse processo, ao imaginar, fantasiar e relacionar essas narrativas com sua própria realidade, as crianças vão se constituindo como sujeitos, exercitando também a alteridade, ao confrontar suas experiências com as experiências apresentadas nas histórias.

Nessa aula, surgiu também a intenção de explorar outro espaço da escola. Como a professora regente já havia levado a turma anteriormente à biblioteca, pensou-se em utilizar um ambiente externo. Na entrada da escola havia uma árvore que proporcionava sombra em grande parte do espaço, o que parecia adequado para a atividade. Após conversar com a professora regente e obter sua autorização, iniciou-se o acolhimento ainda na sala de aula, com um breve diálogo para explicar a proposta. Foi informado às crianças que ouviriam uma história ao ar livre e que seria necessário permanecerem atentos e em silêncio para que outras atividades nesse espaço pudessem ocorrer futuramente.

No local escolhido, as crianças foram organizadas em roda. O livro foi apresentado, mencionando-se o autor, e iniciou-se a contação da história, sempre mostrando as palavras e as imagens para que todos pudessem acompanhar. A obra foi escolhida por ser breve, de fácil compreensão e por apresentar uma variedade de sinais de pontuação, o que contribuiu para o objetivo da aula. O exemplar faz parte do meu acervo pessoal. Ao final da leitura, as crianças demonstraram certo desapontamento, o que causou surpresa, pois havia receio de que pudessem ficar agitadas durante a atividade. No entanto, mostraram-se bastante participativas e interessadas, expressando o desejo de permanecer mais tempo naquele ambiente ao ar livre. Apesar do entusiasmo, foi explicado que a aula precisava continuar e que seria necessário retornar à sala.

De volta à sala, realizou-se um diálogo com a turma sobre a história e, em seguida, apresentou-se a explicação teórica acerca da função dos sinais de pontuação e de sua importância para a construção do sentido nas frases. Antes de mais, a pontuação é um sistema de símbolos

gráficos usados para proteger a integridade da sentença canônica e fazê-la visível no gráfico no meio da escrita (Kleppa, 2023). A pontuação constitui um sistema de símbolos gráficos utilizado na escrita para organizar e tornar mais clara a estrutura das frases. Esses sinais contribuem para preservar a integridade da sentença e tornar visíveis, no texto escrito, aspectos da organização do discurso (Kleppa, 2023).

Existem três tipos de símbolos na escrita: aqueles que substituem palavras, como \$ @ &; os que possuem função puramente gráfica, geralmente utilizados em notas de rodapé; e os que desempenham função linguística, denominados sinais de pontuação como ponto, vírgula, totalizando 11 sinais. No que se refere ao sistema de pontuação, esses sinais constituem elementos gráficos visíveis e legítimos da escrita. Compreende-se a escrita como um sistema organizado, e a pontuação como parte integrante desse sistema. Assim, segundo Kleppa (2022), os sinais de pontuação devem ser ensinados no contexto das práticas de leitura e escrita e não de forma isolada, como um conteúdo autônomo. É fundamental que os alunos compreendam que esses sinais formam um sistema articulado, próprio da linguagem escrita, e que não se manifesta da mesma maneira na oralidade.

Simultaneamente coloquei palavras no quadro que contém no livro com o símbolo da pontuação, por exemplo: Bom dia! E Bom dia? -Quem está atravessando a minha ponte? e discutimos a expressão daquele som e se mudando o sinal também alterava o sentido. Como complemento da proposta, foi entregue uma atividade impressa. Como as atividades eram interdisciplinares na primeira questão, as crianças deveriam contar a quantidade de letras e de sons presentes em algumas palavras previamente selecionadas. Já na segunda questão, deveriam juntar sílabas para formar e escrever palavras corretamente.

Durante a realização da atividade, observou-se que as crianças conseguiram identificar com facilidade a quantidade de letras, mas apresentaram algumas dificuldades na contagem dos sons. Na segunda questão, demonstraram maior autonomia, uma vez que a tarefa envolvia a junção de sílabas, habilidade que já dominavam com mais segurança. De modo geral, as crianças permaneceram participativas e animadas durante toda a atividade, sem demonstrar resistência à proposta, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem leve e produtivo. Além de ter

demonstrado nas interações que compreenderam o significado dos símbolos de pontuação na escrita, mesmo que em nossa fala o símbolo não apareça, na escrita tem sua função importante.

Por conseguinte, na quarta regência, considerando que já haviam sido desenvolvidas três aulas sobre símbolos, optei por direcionar as duas últimas para o trabalho com o alfabeto, tendo a quarta como tema **fonemas e grafemas**. As regências ocorriam sempre no primeiro horário, com o objetivo de evitar interrupções, como troca de aulas ou intervalo, favorecendo assim uma maior continuidade das atividades.

A mobilização inicial dessa sequência foi realizada por meio de uma brincadeira conhecida como **telefone sem fio**. Como a turma era numerosa, composta por 24 crianças, optou-se por dividi-las em grupos menores, com cerca de seis a oito alunos, tornando a dinâmica mais organizada e participativa. A proposta da brincadeira era levar as crianças a refletirem sobre a importância da comunicação clara e da fidelidade na transmissão das mensagens. Para isso, foram utilizadas frases simples e significativas, como: “Maria está doente e precisa ir ao médico” ou “Bom dia! Gostaria de comprar banana-maçã no mercado”. A intenção era demonstrar que, quando a informação é transmitida de forma incorreta, o sentido final da mensagem pode ser alterado, gerando interpretações equivocadas.

Após a realização da brincadeira, foram feitos alguns questionamentos à turma, tipo assim: “Como representamos aquilo que falamos?”. Sempre reforçando que as representações gráficas servem para facilitar a nossa comunicação na sociedade. A partir das provocações, foi conduzida a explicação teórica, abordando a relação entre os sons da fala (fonemas) e suas representações na escrita (grafemas), destacando a importância dessa relação para o processo de alfabetização e para a comunicação escrita.

Leite e Moraes (s.d) destacam que, no primeiro ano, os alunos precisam iniciar, construir e consolidar alguns conhecimentos convencionais. Entre eles, compreender que as palavras são formadas por letras e que há variação na ordem em que elas aparecem; realizar a contagem oral das sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho; perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais; reconhecer que as sílabas apresentam variações em sua composição; além de identificar que as vogais estão presentes em todas as sílabas. Sabemos, atualmente, que a

consciência fonológica constitui um amplo conjunto de habilidades que nos permite refletir sobre os aspectos sonoros das palavras. Essa reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras e sentenças, bem como as características, finalidades e intenções presentes nos textos e nas situações de comunicação oral ou escrita. Quando o indivíduo reflete sobre os segmentos que compõem as palavras, está mobilizando a consciência fonológica.

É importante ressaltar que as habilidades relacionadas à consciência fonológica diferenciam-se não apenas quanto ao tipo de operação mental realizada pelo sujeito como separar, contar e comparar elementos sonoros em termos de tamanho ou semelhança, mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido. Esses segmentos podem incluir rimas, sons iniciais semelhantes (quando as palavras “começam com o mesmo som”), fonemas, sílabas, unidades maiores que um fonema e menores que uma sílaba, bem como segmentos formados por mais de uma sílaba, como a sequência final presente nas palavras janela e panela. Leite e Moraes (s.d) frisam que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre à medida que a criança tem oportunidades de refletir sobre as formas orais e escritas das palavras.

Os autores Leite e Moraes (s.d) compreendem que, para entender a relação entre as partes orais e escritas das palavras, as crianças se beneficiam significativamente da materialização proporcionada pela forma escrita. A possibilidade de montar e desmontar palavras, bem como de observar a sequência de letras em vocábulos semelhantes, constitui um importante suporte cognitivo para que elas reflitam sobre os segmentos sonoros, que são mais abstratos e não possuem uma aparência material. Não por acaso, ao serem solicitadas a pensar sobre os fonemas, muitas crianças recorrem às letras das palavras, uma vez que essas formas gráficas são mais “palpáveis” e “observáveis” como unidades.

Depois dessa compreensão, como atividade prática, foi proposto um jogo envolvendo sons e sílabas. Distribui fichas contendo sílabas e palavras para as crianças. Inicialmente, a dinâmica foi realizada com os nomes dos próprios alunos, como, por exemplo, **MA-RI-A**. As crianças deveriam identificar e mostrar a ficha correspondente à sílaba que estava sendo pronunciada. Foi dado um tempo para que pudessem pensar antes de responder. Em seguida, a atividade continuou com outras palavras previamente selecionadas. Nos casos em que alguma criança não conseguia identificar corretamente a sílaba, o que é compreensível considerando que

se trata de uma turma do 1º ano, era incentivada a indicar ao menos a letra inicial da palavra. A atividade foi conduzida de forma lúdica e respeitosa, buscando valorizar a participação dos alunos e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Para o último dia de regência, após dez semanas de vivência nessa experiência formativa, buscou-se encerrar esse ciclo de maneira significativa. Assim, foi escolhido como tema da sequência didática **“Alfabetização: o sistema de representação alfabética”**. Como forma de gratidão pelo acolhimento e parceria ao longo das regências e também por coincidir com o aniversário da professora titular foram preparadas pequenas lembranças para as crianças, contendo pipoca e pirulitos, além de uma caixa de chocolates e uma carta de agradecimento destinada à professora.

Ao chegar à instituição, optei por não informar imediatamente que aquele seria o último encontro, mantendo inicialmente a rotina habitual da turma. A aula iniciou-se com um breve momento de retomada coletiva, no qual as crianças foram convidadas a recordar alguns conteúdos trabalhados durante as regências anteriores, promovendo uma reflexão sobre as aprendizagens construídas ao longo do período. A saber, Brunieri (2024) destaca que alfabetizar é um processo de aprendizagem, e não de mero treinamento. Trata-se da compreensão da natureza da escrita enquanto sistema de representação e de notação, cujas relações são influenciadas não apenas por aspectos linguísticos, mas também por dimensões sociais. Desse modo, a escrita alfabética não deve ser entendida como um simples código, mas como um sistema complexo de representação e notação.

É de suma importância compreender que a escrita da língua portuguesa se organiza a partir de um Sistema de Escrita Alfabético (SEA), fundamentado no princípio alfabético, segundo o qual as percepções sonoras da oralidade são representadas graficamente por meio de letras ou de suas combinações. Nesse sistema, insere-se o processo ortográfico, responsável por estabelecer as formas de representação gráfica dos sons da fala na escrita. Brunieri (2024), apoiando-se em Soares (2021), compreende a ortografia como um processo complexo de registro gráfico das palavras, isto é, como uma forma de representação realizada por meio de símbolos alfabéticos, letras e sinais. Nessa perspectiva, não se atribui, inicialmente, à ortografia a

conotação comum de escrita correta ou incorreta, geralmente associada a uma visão normativa e prescritiva.

Assim sendo, iniciei a mobilização com algumas perguntas disparadoras, como: “Vocês já perceberam que tudo ao nosso redor tem um nome?” e “Como transformamos esses nomes em letras para poder escrevê-los?”. A partir dessas provocações, foram apresentados alguns objetos presentes na sala de aula, como apagador, caneta, caderno e garrafa. As crianças foram convidadas a identificar a primeira e a última letra do nome de cada objeto, atividade que despertou curiosidade e envolvimento. Haja vista, a escrita consiste no processo de registro gráfico e simbólico dos fonemas linguísticos. Em outras palavras, a dimensão representacional da escrita está intimamente relacionada à sua função de notação. Nesse sentido, Brunieri (2024) compreende a escrita como um sistema que articula representação e notação na materialização gráfica da linguagem.

O autor explicita a relação intrincada entre notação, representação e sistema. No contexto da escrita, o ato de notar refere-se ao registro ou à grafia da linguagem por meio de símbolos. Desse modo, a escrita configura-se como um sistema que articula a dimensão representacional da linguagem com sua materialização gráfica. Como se observa, a notação é regulada de forma intrínseca tanto pela representação quanto pelo sistema de escrita. Dessa maneira, os processos de registro gráfico articulam-se às formas de representação da linguagem e às normas que organizam o funcionamento do sistema escrito, dessa forma empregam-se letras (e sinais gráficos) no processo notacional.

Na sequência, realizei novamente a explicação breve sobre o conceito de **grafema**, abordando o que ele representa, sua função no sistema de escrita e sua importância no processo de alfabetização. Essa abordagem permitiu trabalhar a relação entre os sons da fala (fonemas) e suas representações gráficas (grafemas), contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.

Posteriormente, foi realizada uma atividade lúdica com a turma por meio de um bingo educativo, já que seria nosso último encontro, gostaria de fazer algo divertido. Dessa forma, organizei em duas versões: uma com letras do alfabeto e outra com números de 1 a 30.

Considerando que as crianças já demonstravam familiaridade com os números até 20, optei por ampliar o desafio até o número 30, com o objetivo de estimular o reconhecimento de novos numerais. As cartelas foram coladas nos cadernos e as crianças podiam marcar as letras e os números utilizando lápis de cor. Inicialmente foi realizado o bingo do alfabeto. À medida que as letras eram sorteadas, também eram escritas no quadro, de forma visível, para auxiliar na conferência e na marcação das cartelas. O ritmo da atividade foi conduzido com atenção ao tempo das crianças, garantindo que todos pudessem acompanhar a dinâmica. Em seguida, realizou-se o bingo com os números, mantendo a mesma organização: os números eram sorteados, espera um pouco para eles responderem, depois registrados no quadro e marcados pelas crianças em suas cartelas. vale um adendo, esse bingo todos os alunos ganham, pois eu sorteio todas as letras e números. Ao final da atividade, houve um momento especial de despedida com a turma. Com carinho, foi comunicado que aquele seria o último encontro das regências. Expressei minha gratidão pela convivência e pela participação das crianças ao longo das semanas, destacando o empenho demonstrado nas atividades. Em seguida, foram entregues as lembrancinhas preparadas. A professora titular também compartilhou palavras de agradecimento e afeto, e registramos o momento com algumas fotografias.

É importante destacar que a turma contava com crianças com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: três com diagnóstico confirmado e acompanhamento de cuidadora social, além de outras três em processo de investigação. As crianças em investigação não receberam atividades adaptadas específicas, porém contaram com apoio individualizado durante as propostas, recebendo maior atenção e suporte conforme suas necessidades. Já as crianças com diagnóstico confirmado apresentavam um nível mais severo do espectro, o que demandou a elaboração de atividades adaptadas, sempre relacionadas ao tema da aula. Nessas adaptações, foram priorizadas atividades de pintura e exploração visual, estratégia que demonstrou maior potencial de engajamento e participação para esses alunos. Essas crianças participaram de diversos momentos das atividades, embora, em algumas situações, apresentassem episódios de desregulação emocional. Além disso, demonstravam sensibilidade em relação à possibilidade de exclusão, o que exigia atenção constante por parte da professora, eu enquanto estagiária e da cuidadora. Dessa forma, busquei garantir a participação de maneira afetiva, respeitosa e significativa, promovendo um ambiente de inclusão e acolhimento no processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um trabalho autobiográfico constitui-se um convite à reflexão sobre a própria trajetória pessoal. Reviver, por meio das memórias, meu percurso educacional desde a infância até a vida adulta revela-se um desafio significativo. Apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados, cheguei à compreensão de que a educação transforma, amplia horizontes e pode modificar o futuro, ao proporcionar liberdade para refletir, fazer escolhas e buscar novos caminhos.

Ao retomar o processo acadêmico, percebe-se que nem sempre conseguimos apreender plenamente todas as experiências vivenciadas. São múltiplas as possibilidades que se abrem em nossas concepções, assim como as oportunidades de aprendizagem, trocas e vivências que atribuem sentido à busca por uma formação superior. Mais do que a obtenção de um diploma, esse percurso instiga a reflexão sobre a profissional que devemos nos tornar, considerando a relevância social da docência. Nesse sentido, para além das demandas cotidianas que envolvem conteúdos, planejamento e mediação da aprendizagem, torna-se fundamental respeitar e compreender a realidade e o contexto em que os estudantes estão inseridos, reconhecendo suas singularidades e necessidades.

Para mim, no processo de construção da minha docência como pedagoga, não há uma separação rígida entre o pessoal e o profissional, pois faço das minhas experiências uma base sólida para a produção de conhecimentos. Compreendo que a afetividade e a intencionalidade constituem importantes aliadas no processo educativo, especialmente no contexto da alfabetização, em que os sujeitos vivenciam diferentes transformações e necessitam ampliar sua compreensão de mundo. Nesse sentido, a afetividade favorece a construção de relações de confiança e de respeito mútuo, enquanto a intencionalidade orienta a prática docente, direcionando as ações pedagógicas para a consecução dos objetivos educacionais propostos.

Por isso, evidencia-se a importância da formação docente que não se restrinja apenas ao domínio teórico, mas que possibilite a vivência prática e a articulação entre teoria e prática. Esse movimento favorece a construção de ideias próprias, a definição de concepções pedagógicas e a realização de escolhas conscientes no exercício da docência. Nesse sentido, o estágio obrigatório

supervisionado cumpre um papel fundamental ao proporcionar experiências formativas que contribuem para a consolidação da identidade profissional.

Enquanto pesquisadora, pude ampliar meu olhar durante a experiência no estágio, atentando-me aos detalhes que permeiam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse percurso, aprofundei a compreensão sobre o objeto de estudo e, sobretudo, fortaleci ainda mais minha identidade docente.

No que diz respeito ao tema central deste trabalho, a alfabetização constitui, por si só, um grande desafio, exigindo do docente a busca constante por estratégias que contribuam para a consolidação desse processo. A partir das observações realizadas no período de diagnóstico, foi possível identificar dificuldades das crianças em estabelecer uma rotina e em compreender que estavam iniciando uma etapa formativa essencial em suas trajetórias escolares.

Diante desse cenário, busquei pensar em estratégias que pudessem colaborar para a concretização da aprendizagem, reconhecendo que todo processo possui um ponto de partida, causas e mediações necessárias. Assim, em vez de direcionar o ensino diretamente ao objeto de conhecimento, optei por valorizar caminhos mediadores que favorecessem a construção gradual das aprendizagens. Nesse contexto, surgiu a proposta de trabalhar com os símbolos gráficos como recurso pedagógico no processo de alfabetização, entendendo-os como elementos facilitadores na aproximação das crianças com o sistema de escrita.

Como resultado, percebe-se que a proposta apresentou efeitos parcialmente positivos. De acordo com Brunieri (2024), alfabetizar constitui um processo de aprendizagem que envolve a compreensão da escrita enquanto sistema. Trata-se, portanto, de um percurso que exige a assimilação gradual de regras e convenções, não se configurando como uma aquisição imediata, mas como uma construção cotidiana. Com base nessa compreensão, foram realizadas cinco regências, nas quais se desenvolveu uma sequência didática que partiu do trabalho com diferentes simbologias até a introdução do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Durante a realização das atividades, foi possível observar indícios de compreensão e evolução por parte dos estudantes. Contudo, evidencia-se a necessidade de continuidade do trabalho pedagógico, a fim de reajustar lacunas ainda presentes no processo de aprendizagem. Concluo, assim, que a utilização de

símbolos gráficos no processo de alfabetização contribui de maneira significativa, pois favorece a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, que envolve não apenas as letras, mas também os espaços em branco e outros símbolos linguísticos que estruturam a linguagem escrita.

No que se refere à reordenação da aprendizagem, evidenciei dificuldades na busca por pesquisadores que abordassem especificamente os símbolos gráficos visuais, como outdoors, placas, letreiros e rótulos, ou que tratassem tais elementos como recursos predominantemente visuais, e não linguísticos. Considera-se, contudo, que as crianças estão inseridas em uma sociedade marcada pela presença constante desses símbolos, realizando, desde cedo, diferentes formas de leitura de mundo.

Diante dessa lacuna, tornou-se necessário a mim ampliar o campo de investigação, buscando compreender as concepções teóricas de autores como Vigotsky e Teberosky, a fim de identificar possíveis aproximações ou distinções em relação ao tema. Nesse percurso, evidenciou-se a necessidade de continuidade dos estudos, de modo a aprofundar a compreensão conceitual acerca do papel dos símbolos gráficos no processo de alfabetização e na formação dos sujeitos leitores.

Por fim, embora eu considere que os resultados encontrados por meio desta investigação tenham sido satisfatórios, reconheço que a temática ainda merece investigações mais aprofundadas. Nesse sentido, como possibilidades para pesquisas futuras, indico investigações que abordem a contribuição dos símbolos gráficos no desenvolvimento da consciência fonológica, bem como estudos que os analisem como mediadores da aprendizagem na educação infantil, considerando suas possíveis potencialidades no processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Martins. *Em torno do conceito de experiência em Walter Benjamin*. Cadernos PET Filosofia, v. 15, n. 29, p. 273-286.

BAJARD, Élie. *O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita*. Ensino em Revista, Uberlândia, MG, jan./jun. 2016.

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. *Escrita alfabética: sistema, representação e notação*. Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, jan./jun. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. *As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil*. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 16 (Edição Especial), 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental – Anos Iniciais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C. C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C. C. C. (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

CORSO, Helena Vellinho. *A gênese do símbolo e a entrada na cultura: a reflexão epistemológica apoia a reflexão psicopedagógica*. Revista Psicopedagogia, v. 22, n. 67, 2005.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Artmed, 2007.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMUNDANHE, et al. *Planificação de aula e sua importância no processo de ensino e aprendizagem*. Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, DF. set./dez. 2025.

KLEPPA, LouAnn. *Sinais de pontuação como símbolos linguísticos*. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2023.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. *O ensino do sistema de escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?* In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação de professores. Brasília: MEC, [s.d.].

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; RIBEIRO, Lucimar Coelho de Moura. *Educação e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. Ed. Campinas: Autores A Associados, 2008.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. *Representações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a interdisciplinaridade*. Revista Plurais - Virtual, Anápolis, GO, v. 12, e2022018, 2022.

SILVA, César Augusto Alves da. *A questão da experiência em Marx, Benjamin e Adorno e suas implicações*. Aurora, Marília, ano V, n. 9, dez. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2011.v5n1.1711>. Acesso em: 01 abr. 2026.

SILVA, João Carlos. A função dos símbolos linguísticos no processo de ensino. In: CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS (Org.). *Anais do XII Congresso Nacional de Filologia e Linguística – CNLF*, v. 17, p. 85-93. Rio de Janeiro: CiFeFiL, 2009. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/xiicnlf/17/08.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE; Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SPUDEIT, Daniela. *Elaboração do plano de ensino e do plano de aula*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.