UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DAIANE MARTINS DA SILVA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID- PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

JOÃO PESSOA

2026

DAIANE MARTINS DA SILVA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID- PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro

JOÃO PESSOA

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Daiane Martins da.
Contribuições do PIBID-Pedagogia para a formação inicial de uma professora alfabetizadora: um relato de experiência / Daiane Martins da Silva. - João Pessoa, 2026.
104 f. : il.

Orientação: Fabrini Katrine da Silva Bilro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Identidade docente. 2. Formação inicial. 3. Alfabetização. 4. PIBID. I. Bilro, Fabrini Katrine da Silva. II. Título.

UFPB/CE CDU 37-051(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

DAIANE MARTINS DA SILVA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID-PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro

gov.br
Documento assinado digitalmente
FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO
Data: 08/07/2026 15:35:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Fabrini Katrine da Silva Bilro

gov.br
Documento assinado digitalmente
MARINES ANDREA KUNZ
Data: 08/07/2026 14:31:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Membro Interno: Prof.ª Dr.ª Marinêz Andrea Kunz

gov.br
Documento assinado digitalmente
ILDO SALVINO DE LIRA
Data: 08/07/2026 15:32:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Membro Interno: Prof. Dr. Ildo Salvino de Lira

JOÃO PESSOA

2026

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso primeiramente a Deus, por me sustentar em cada etapa desta caminhada, e aos futuros professores alfabetizadores, na esperança de que suas trajetórias sejam marcadas por uma prática docente comprometida, sensível e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele não teria conseguido chegar até aqui. Em diversos momentos desta caminhada, enfrentei dificuldades e incertezas que me fizeram duvidar da minha própria capacidade, mas nunca me faltaram força, sustento e amparo para seguir em frente. Em cada etapa, encontrei coragem para continuar, mesmo diante dos desafios, e a certeza de que não percorri esse caminho sozinha.

Aos meus pais, Cícero e Maria das Dores, que mesmo sem o domínio da leitura e da escrita, sempre reconheceram a educação como um caminho de transformação e fizeram dela um valor essencial em nossa família. O incentivo, o apoio e a confiança que depositaram em minha trajetória foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, fortalecendo em mim a compreensão, vivida na prática, da importância da alfabetização e do acesso ao conhecimento como instrumentos de mudança de vida.

Às minhas irmãs, Josefa e Luana, futuras pedagogas, que sempre acreditaram nos meus sonhos e me incentivaram a seguir em frente. Sou imensamente grata por estarem ao meu lado em cada etapa desta caminhada, compartilhando alegrias, oferecendo apoio nos momentos difíceis e celebrando comigo cada conquista. O carinho, a confiança e o incentivo de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu noivo, por ter sido meu companheiro em cada etapa desta caminhada, desde os primeiros sonhos e estudos para o Enem até a concretização desta conquista. Obrigada pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos mais difíceis, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo constante para que eu nunca desistisse dos meus objetivos.

Agradeço à minha prima Maria do Socorro e ao seu esposo Natanael, que me acolheram com generosidade e carinho em um momento marcado por tantas mudanças, incertezas e desafios. A acolhida de vocês foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente com confiança e persistência. Esta conquista também carrega a marca de vocês, pois sua presença, cuidado e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos professores que marcaram minha trajetória escolar e acadêmica, desde a Educação Básica até o ensino superior, minha gratidão pelos ensinamentos, pela dedicação e por contribuírem, cada um à sua maneira, para a construção de quem sou hoje.

Aos meus amigos e colegas de curso, que tornaram esta caminhada mais leve por meio da amizade, do apoio e dos momentos compartilhados ao longo da graduação. Em especial, à

Héricka Dias, Alana Thalia, Maria Eduarda, Isis Raquel, Tamirys Virgulino, Ana Paula Fernandes, Karinn Vale e Maria José, pela parceria, pelo incentivo constante e pela presença nos desafios e conquistas dessa trajetória. A convivência com vocês tornou esta jornada mais significativa, e cada momento compartilhado ficará para sempre em minha memória. Sou grata por todo o apoio, carinho e companheirismo que contribuíram para esta importante etapa da minha formação.

À minha amiga de infância, Raquel Lindolfo, que, mesmo de longe, sempre se fez presente em minha vida. Obrigada pelo carinho, pelas palavras de incentivo, pela amizade sincera e por acompanhar minha trajetória com tanto afeto, celebrando comigo cada conquista e me apoiando nos momentos de dificuldade.

À minha orientadora, Fabrini Bilro, por ter aceitado o convite para me orientar na construção deste trabalho. Expresso minha gratidão pelo incentivo, pela dedicação, pela paciência e pelos valiosos ensinamentos compartilhados ao longo de toda a trajetória de orientação.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por proporcionarem oportunidades de aprendizagem, crescimento e formação que marcaram profundamente minha trajetória acadêmica.

“Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não
Ver a morte sem chorar
E a morte, o destino, tudo
E a morte, o destino, tudo
Estava fora do lugar
E eu vivo pra consertar”
(Geraldo Vandré)

RESUMO

A formação inicial de professores alfabetizadores e a construção da identidade docente constituem temas centrais no campo educacional, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática no processo formativo. Nesse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral refletir, por meio de um relato de experiência, sobre as contribuições do PIBID-Pedagogia para a formação inicial e a construção da identidade docente da professora alfabetizadora. Como objetivos específicos, busco compreender como ocorre a formação e a constituição da identidade docente da professora alfabetizadora; analisar como o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática na minha formação; e refletir sobre os impactos das vivências no programa na construção da minha identidade docente como professora alfabetizadora. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência, fundamentado nas vivências no Subprojeto– Alfabetização, vinculado ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no núcleo coordenado pelo professor Ildo Salvino de Lira. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Soares (2026), Tardif (2014), Nóvoa (1992; 2019), Pimenta (1996), entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que, as experiências vivenciadas no programa ampliaram a minha compreensão sobre o processo de alfabetização, especialmente no que se refere às hipóteses de escrita das crianças, à avaliação diagnóstica, às estratégias lúdicas e à mediação da aprendizagem. Evidencia-se, ainda, que a identidade docente da professora alfabetizadora se constitui de forma processual e contínua, sendo construída a partir das experiências, interações e reflexões desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, o PIBID contribui para a formação de um olhar mais crítico, sensível e reflexivo sobre a docência, ao favorecer a compreensão da professora como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Assim, as vivências, inicialmente marcadas por inseguranças, vão se transformando gradativamente em maior segurança e no fortalecimento do sentimento de pertencimento à profissão docente.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação inicial. Alfabetização. PIBID.

ABSTRACT

The initial education of literacy teachers and the construction of teaching identity are central themes in the field of education, especially regarding the articulation between theory and practice in the teacher education process. In this context, the present undergraduate thesis aims to reflect, through an experience report, on the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in Pedagogy to my initial teacher education and to the construction of my teaching identity as a literacy teacher. Specifically, I seek to understand how the teaching identity of the literacy teacher is developed and constituted; to analyze how PIBID contributes to the articulation between theory and practice in my professional education; and to reflect on the impacts of my experiences in the program on the construction of my teaching identity as a literacy teacher. Methodologically, this is a qualitative study based on an experience report grounded in my participation in the Literacy Subproject, linked to Campus I of the Federal University of Paraíba (UFPB), within the research group coordinated by Professor Ildo Salvino de Lira. The study is based on the contributions of Ferreiro and Teberosky (1999), Morais (2012), Soares (2026), Tardif (2014), Nóvoa (1992; 2019), Pimenta (1996), among others. The findings indicate that the experiences developed within the program broadened my understanding of the literacy process, particularly regarding children's writing hypotheses, diagnostic assessment, playful teaching strategies, and the mediation of learning. The results also show that the teaching identity of the literacy teacher is constituted as a continuous and dynamic process, built through experiences, interactions, and reflections developed in everyday school life. In this context, PIBID contributes to fostering a more critical, sensitive, and reflective perspective on teaching by promoting an understanding of the teacher as a mediator of the teaching and learning process. Thus, experiences initially marked by insecurity gradually evolved into greater confidence and a stronger sense of belonging to the teaching profession.

Keywords: Teaching identity. Initial teacher education. Literacy. PIBID.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeira ficha de hipótese de escrita realizada com o estudante Pedro 53
Figura 2: Primeiro ditado realizado com o estudante Pedro 55
Figura 3: Livros utilizados na oficina de mediação de leitura 60
Figura 4: Painel com imagens do personagem Ernesto produzido pelos estudantes. 61
Figura 5: Cartaz com as produções das crianças sobre o final da história do personagem Ernesto. 62
Figura 6: Realização do jogo "Quebra-cabeça" 63
Figura 7: Momento de realização do jogo "Quem escreve sou eu". 71
Figura 8: Cartelas utilizadas no bingo do R e RR. 72
Figura 9: Materiais utilizados na confecção do jogo da velha. 77
Figura 10: Estudantes confeccionando o jogo da velha. 78
Figura 11 : Estudante brincando com o jogo produzido por ela 78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição Curricular- Licenciatura em Pedagogia: Conteúdos Básicos Profissionais e Conteúdos Complementares Obrigatórios ……..33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC- Formação- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Profissional e Tecnológica

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PARFOR -Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE- Plano Nacional de Educação

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROLICEN- Programa de licenciatura

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

TCC-Trabalho de Conclusão de Curso

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNIPÊ. Centro Universitário de João Pessoa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 14
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÕES TEÓRICAS..... 18
2.1 Escrita como processo de construção: Fases da escrita infantil..... 20
2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento..... 23
3. FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA..... 28
3.1 Formação inicial da professora alfabetizadora..... 28
3.1.1 Fragilidades e demandas formativas..... 31
3.2 Constituição da identidade docente da professora alfabetizadora..... 35
4. O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE..... 40
4.1 Subprojeto - Alfabetização na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. 44
5. PERCURSO METODOLÓGICO..... 47
5.1 Tipo de pesquisa..... 47
5.2 Lócus e Sujeitos..... 48
5.2.1 Caracterização do lócus da pesquisa..... 48
5.2.2 Caracterização da turma participante..... 48
5.2.3 Etapas da pesquisa..... 49
5.5 Perspectiva de análise dos dados..... 50
5.5.1 Categorias de análise..... 51
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 52
6.1 Aplicação da ficha de hipótese de escrita..... 52
6.1.1 Descrição da atividade..... 52
6.1.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização..... 55
6.1.3 Articulação entre teoria e prática..... 57
6.1.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora.. 58
6.2 Oficina 1 – Mediação de Leitura..... 59
6.2.1 Descrição da atividade..... 59
6.2.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização..... 63
6.2.3 Articulação entre teoria e prática..... 66
6.2.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora.. 67
6.3 Oficina 2 – Jogos voltados para a alfabetização..... 69
6.3.1 Descrição da atividade..... 69
6.3.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização..... 72
6.3.3 Articulação entre teoria e prática..... 74
6.3.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora. 75

6.4 Oficina 3 – Oficina brincante em comemoração ao Dia das Crianças.....77
6.4.1 Descrição da atividade..... 77
6.4.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização..... 79
6.4.3 Articulação entre teoria e prática..... 80
6.4.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora. 81
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 83
REFERÊNCIAS..... 85
ANEXO A- DECLARAÇÃO DE BOLSISTA CAPES**..... 89**
ANEXO B- ROTEIRO DE INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DA FICHA E DO DITADO **90**
ANEXO C- INSTRUMENTO: FICHA DE HIPÓTESE DE ESCRITA**..... 92**
APÊNDICE A - PLANOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS**..... 93**

1. INTRODUÇÃO

A escolha e a construção do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) emergem das vivências, inquietações e reflexões produzidas ao longo da minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no Subprojeto-Alfabetização, vinculado ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o qual é organizado em dois núcleos, coordenados pelos professores Ildo Salvino de Lira e Joseval dos Reis Miranda. Minha participação ocorreu no núcleo coordenado pelo professor Ildo Salvino de Lira, no qual desenvolvi atividades de acompanhamento de crianças não alfabetizadas em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Esse percurso formativo não apenas possibilitou a aproximação com a realidade escolar, mas também suscitou questionamentos profundos acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mobilizando em mim o desejo de compreender, de forma mais crítica, os desafios que atravessam a alfabetização no contexto das escolas públicas.

Minha relação com a educação, no entanto, antecede a formação acadêmica e se inscreve na minha própria trajetória de vida. Ser professora, mais do que uma escolha profissional, sempre foi um projeto carregado de sentido. Filha de pais analfabetos, cresci em um contexto em que, embora as letras não fossem decifradas, seu valor era plenamente reconhecido. Em meio a uma realidade na qual muitas crianças da comunidade precisavam abandonar ou sequer iniciar a vida escolar para auxiliar no trabalho no campo, eu fui constantemente incentivada a estudar. Meu pai, mesmo diante das dificuldades, optou por trabalhar sozinho para não permitir que suas filhas perdessem um dia de aula, evidenciando, em seus gestos, a compreensão de que a educação poderia abrir caminhos que a ele foram negados.

Nesse cenário, a escola representava muito mais do que um espaço de aprendizagem formal: era um lugar de descobertas, encantamento e pertencimento. A menina que vivia na zona rural e percorria diariamente caminhos que incluíam a travessia de um riacho e de um açude, encontrava na sala de aula um espaço de realização. O convívio com colegas e, sobretudo, com as professoras despertava admiração e inspiração, refletindo-se nas brincadeiras em casa, nas quais o papel de professora era sempre reivindicado por mim, como expressão de um desejo que já se anunciava desde cedo.

O processo de aprender a ler foi, talvez, uma das experiências mais marcantes da minha infância. Antes mesmo de compreender o sistema de escrita alfabética (SEA), eu já me

via intrigada pelas letras que apareciam nas embalagens, na televisão ou nas bulas de remédio. Havia uma curiosidade constante, quase um chamado, para descobrir o que aquelas formas gráficas comunicavam. Meu primeiro livro, um livro didático do 1º ano, de capa verde, simboliza esse momento: um objeto repleto de significados, ainda que, inicialmente, indecifráveis. Lembro-me, em especial, de uma página com a imagem de um dragão cujas pernas representavam letras do alfabeto, descoberta que só viria a fazer sentido algum tempo depois.

Aprender a ler, aos oito anos de idade, representou uma transformação profunda. Mais do que adquirir uma habilidade, foi como acessar um novo mundo. Em casa, eu compartilhava com minha mãe cada nova descoberta, mesmo sabendo que ela, muitas vezes, não compreendia o que eu dizia. Ainda assim, sua escuta atenta conferia valor àquele momento, fortalecendo em mim a percepção de que o conhecimento poderia ser partilhado. Foi nesse contexto que, ainda criança, eu expressava o desejo de, um dia, ensinar pessoas a ler. Um desejo que, hoje, ressignifico à luz da minha formação e da compreensão do papel social da educação.

Minha trajetória no ensino superior também foi marcada por escolhas orientadas por esse mesmo propósito. Ingressei no curso de Pedagogia por meio do meu segundo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), durante a pandemia da COVID-19, já convicta de que a docência era o caminho profissional que desejava seguir. Ao final do segundo período, participei do processo seletivo do PIBID, sendo aprovada como bolsista e permanecendo no programa por um ano e oito meses.

Após o término dessa experiência, busquei ampliar minha formação por meio da participação em outros projetos acadêmicos. Posteriormente, ao surgir uma nova seleção para o PIBID, embora inicialmente desejasse vivenciar outros espaços formativos, decidi participar novamente e fui aprovada. Esse retorno ao programa representou uma importante oportunidade de aprofundar experiências e reflexões relacionadas à formação docente e à alfabetização.

Paralelamente, também fui aprovada em outro projeto, um programa de PROLICEN que focava na avaliação da aprendizagem, tema pelo qual tenho grande apreço. Isso me colocou diante de uma escolha desafiadora, já que não era permitido o acúmulo de bolsas. Optei por permanecer no PIBID, motivada principalmente pelo foco na alfabetização, temática que, naquele momento, mobilizou inquietações importantes em minha formação, especialmente no que se refere ao como alfabetizar.

Reconhecendo essas lacunas em minha formação, busquei aprofundar meus conhecimentos sobre a alfabetização e, simultaneamente, solicitei participação voluntária no outro projeto, com o intuito de ampliar minhas experiências e vivências formativas. Ao iniciar as atividades no programa, fui direcionada para uma turma do 3º ano do ensino fundamental, na qual acompanhei de forma mais próxima por cerca de 1 ano, crianças que ainda não estavam alfabetizadas. As inquietações produzidas por essa experiência levaram-me a refletir não apenas sobre os desafios da alfabetização, mas também sobre a formação necessária para atuar nesse processo. Tais reflexões evidenciaram a importância de compreender os fundamentos teóricos que orientam a prática alfabetizadora e a formação do professor responsável por esse processo.

A alfabetização desempenha um papel fundamental no processo de escolarização, pois possibilita às crianças a aprendizagem da leitura e da escrita, ampliando suas oportunidades de participação social e de acesso aos diferentes conhecimentos produzidos pela sociedade. Contudo, alfabetizar não se resume ao ensino mecânico das letras e palavras. Conforme destaca Soares (2026), a alfabetização envolve a aprendizagem do SEA, articulada às práticas sociais de leitura e escrita, exigindo do professor conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento da linguagem, das metodologias de ensino e das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, a atuação do professor alfabetizador assume papel fundamental. A qualidade das experiências de alfabetização está diretamente relacionada à formação docente, aos saberes construídos ao longo da trajetória profissional e às oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica. Para Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, a formação inicial configura-se como um período essencial para a construção desses saberes e para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Nessa perspectiva, autores como Pimenta (1996) e Nóvoa (1992) defendem que a formação de professores deve favorecer a articulação entre teoria e prática, possibilitando ao futuro docente compreender a complexidade do trabalho educativo e construir uma postura crítica diante dos desafios da profissão. A inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino, ainda durante a graduação, contribui significativamente para esse processo, permitindo que os conhecimentos teóricos sejam confrontados com as situações concretas vivenciadas na escola.

É nesse cenário que se insere o PIBID, concebido como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores. Ao promover a aproximação entre universidade e educação básica, o programa possibilita aos licenciandos experiências formativas que contribuem para a construção de conhecimentos pedagógicos, para o desenvolvimento da prática docente e para a constituição da identidade profissional. Dessa forma, investigar as contribuições do PIBID para a formação do professor alfabetizador revela-se relevante tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional, especialmente diante dos desafios que permeiam os processos de alfabetização nas escolas brasileiras.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do PIBID-Pedagogia para a minha formação inicial e para a construção da minha identidade docente como professora alfabetizadora? A partir dessa problemática, o **objetivo geral** deste estudo consiste em refletir, por meio de um relato de experiência, sobre as contribuições do PIBID-Pedagogia para a formação inicial e a construção da identidade docente da professora alfabetizadora. Como **objetivos específicos**, busco compreender como ocorre a formação e a constituição da identidade docente da professora alfabetizadora; analisar como o PIBID contribui para a articulação entre teoria e prática na minha formação; e refletir sobre os impactos das vivências no programa na construção da minha identidade docente como professora alfabetizadora.

Quanto à estrutura, este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em sete capítulos. Inicialmente, apresenta-se esta introdução, na qual são expostos a temática, a justificativa, a questão norteadora, os objetivos e a organização do estudo. O segundo capítulo contempla discussões teóricas acerca da alfabetização e do letramento, destacando seus principais conceitos e fundamentos. No terceiro, são abordadas questões relacionadas à formação inicial docente e à constituição da identidade profissional da professora alfabetizadora. O quarto capítulo discute o PIBID como política pública de formação docente, evidenciando suas contribuições para a atuação do professor. Em seguida, o quinto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. O sexto é dedicado à análise e discussão dos dados produzidos a partir do relato de experiência. Por fim, as considerações finais retomam as principais reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, destacando as contribuições do PIBID-Pedagogia para a formação inicial e a construção da identidade docente da professora alfabetizadora.

Sigamos apresentando as discussões teóricas que sustentaram este estudo.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÕES TEÓRICAS

[...] A criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27)

A discussão a respeito da alfabetização e do letramento tem ocupado lugar central nos debates educacionais, especialmente a partir das transformações sociais e culturais que ampliaram as demandas relacionadas ao uso da leitura e da escrita na vida cotidiana. Ao decorrer do tempo, foram surgindo diferentes concepções de alfabetização, refletindo perspectivas pedagógicas, psicológicas e linguísticas distintas. Compreender essas concepções é fundamental para situar o posicionamento teórico assumido neste trabalho.

Historicamente, a alfabetização foi concebida como um processo essencialmente técnico, centrado na aprendizagem do código escrito. Nessa perspectiva tradicional, alfabetizar significava ensinar o aluno a codificar e decodificar a língua escrita, para assim dominar as correspondências entre fonemas e grafemas. O foco deste ensino estava na memorização de palavras, sílabas e regras ortográficas, geralmente por meio de métodos como é o caso dos sintéticos ou analíticos.

Com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada a questão dos métodos de alfabetização que, ao longo do tempo, marcaram as práticas pedagógicas de inúmeros professores, torna-se necessário tecer algumas reflexões acerca da trajetória histórica desses métodos. Tal percurso permitirá fundamentar as concepções mais recentes que orientam este trabalho, à luz das contribuições de estudiosos contemporâneos da área, cujas pesquisas têm ressignificado o entendimento sobre o processo de alfabetização.

Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil é marcada, principalmente, pelos debates em torno dos métodos de ensino da leitura e da escrita, que, desde o final do século XIX, opõem concepções pedagógicas tradicionais e inovadoras. Deste modo a autora destaca quatro momentos fundamentais para entender a história da alfabetização em nosso país.

O primeiro momento se refere a metodização do ensino da leitura, no qual Mortatti (2006), aponta que, durante o século XIX, o ensino da leitura no Brasil ocorria em condições bastante limitadas, com poucos recursos pedagógicos disponíveis. A aprendizagem começava, em geral, pelas chamadas “cartas de ABC” e pela reprodução de textos manuscritos. Nesse

período, prevaleciam os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico que organizavam o ensino a partir dos elementos menores da língua, como letras, sons e sílabas, os quais eram gradativamente combinados até a formação de palavras e frases, respeitando uma sequência progressiva de dificuldade. Em relação à escrita, "esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras" (Mortatti, 2006, p.33).

O segundo momento é marcado pela "institucionalização do método analítico" **(**Mortatti, 2006, p.34). Nesse período, ocorrido nas primeiras décadas do período republicano no Brasil, consolidou-se a adoção do método analítico no ensino da leitura. De acordo com a autora, esse método defendia que o processo de aprendizagem deveria iniciar pelo todo como palavras, frases ou textos, para, posteriormente, analisar suas partes constitutivas, diferindo dos métodos sintéticos, que partiam das unidades menores da língua. Por volta da década de 1920, surgiram intensos debates e disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos, o que contribuiu para o surgimento do terceiro momento na história da alfabetização.

Mortatti (2006) aponta que nesse terceiro momento, que se estende aproximadamente até o final da década de 1970, o foco está na "alfabetização sob medida", o qual se consolidou como uma nova forma de compreender o ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, as formas de ensinar passaram a depender do nível de maturidade da criança. Assim, os aspectos didáticos do ensino ficaram subordinados às considerações de natureza psicológica relacionadas ao desenvolvimento infantil.

O quarto e último momento é chamado de "Alfabetização: construtivismo e desmetodização" (Mortatti, 2006, p.39). A autora aponta que, a partir dos anos 1980, devido às críticas envolvendo o fracasso escolar no ensino da leitura e da escrita, o modelo tradicional de alfabetização passou a ser questionado e ganhou destaque no Brasil a perspectiva construtivista, baseada nas pesquisas de Emilia Ferreiro. Essa abordagem passou a valorizar o processo de aprendizagem da criança, deslocando a atenção dos métodos de ensino para a forma como o aluno constrói o conhecimento.

Em síntese, é possível afirmar que cada um desses momentos históricos contribuiu, de alguma forma, para a constituição dos diferentes modelos de alfabetização desenvolvidos ao longo dos anos em nossa sociedade. Ainda que, em muitos casos, não tenham alcançado plenamente o objetivo de promover uma alfabetização efetiva, tais experiências foram fundamentais na construção de caminhos que possibilitaram o avanço e a consolidação das concepções mais atuais sobre o processo de alfabetização.

Antes de abordarmos esses processos, faz-se necessário retomar a perspectiva construtivista, à luz das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), a fim de compreender como o aluno constrói seu próprio conhecimento.

2.1 Escrita como processo de construção: Fases da escrita infantil

A teoria da Psicogênese da Escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ganhou grande repercussão no Brasil a partir da década de 1980, especialmente associada ao construtivismo. Morais (2012) ressalta que essa perspectiva passou a influenciar tanto a formação inicial e continuada de professores quanto documentos oficiais da educação, como os "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996" (Morais 2021,p.30). O autor destaca ainda que a Psicogênese da Língua Escrita trouxe relevantes contribuições para a alfabetização ao questionar os métodos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que provocou novos desafios e reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A autora Emilia Ferreiro (2011) faz uma distinção importante entre o modelo tradicional e o modelo construtivista de compreender a escrita infantil quando aponta que, no modelo tradicional, há uma tendência de olhar apenas para os aspectos gráficos da escrita da criança. Ou seja, aspectos como a qualidade do traço, a organização no espaço da folha e a orientação da escrita, como escrever da esquerda para a direita ou de cima para baixo, além de possíveis inversões e rotações de letras. No entanto, essa perspectiva acaba ignorando os aspectos construtivos da escrita.

Já no olhar construtivista, o foco está justamente nesses aspectos construtivos, que dizem respeito ao que a criança quis representar e aos meios que ela utilizou para diferenciar suas produções. Ou seja, mais do que observar como a criança escreve, busca-se compreender o que ela está pensando sobre a escrita.

Embora a Teoria da Psicogênese seja frequentemente associada ao construtivismo, Morais (2012. p.31) evita usar esse termo, apontando como um dos motivos o fato de que:

> [...] entre os que pesquisam/praticam alfabetização com um viés construtivista não existe (nem cremos que existirá) um consenso sobre "como alfabetizar melhor" – ou sobre certos detalhes a respeito dos processos vividos pelos aprendizes do SEA. Assim, parece-nos que, no campo da alfabetização, falar em "construtivismo", no singular, pode se prestar a duas finalidades que não nos interessam: esconder diferenças relativas a concepções e práticas ou defender a hegemonia de alguns grupos de estudiosos/formadores de professores.

Com isso, Morais evidencia que o construtivismo não deve ser compreendido como uma teoria única e homogênea no campo da alfabetização. O autor destaca que existem diferentes concepções e práticas pedagógicas entre os estudiosos que seguem essa perspectiva, o que demonstra a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem do SEA. Dessa forma, o autor chama atenção para a necessidade de compreender a alfabetização de maneira crítica e reflexiva, evitando generalizações que desconsiderem as diferentes abordagens teóricas e metodológicas presentes nesse campo de estudo.

Assim como Ferreiro (1999), Morais (2012) Também se posiciona contrário à concepção da escrita como um simples código:

> Temos evitado, ao máximo, essas três expressões – código, decodificar, codificar – porque acreditamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar (Morais, 2012, p.32).

Nessa perspectiva, o autor defende que o SEA deve ser compreendido como um sistema de representação que exige reflexão e construção ativa do conhecimento por parte da criança. É importante salientar ainda que a aprendizagem da escrita deve ser compreendida como um processo ativo, no qual a criança constrói gradativamente seus conhecimentos a respeito do sistema de escrita. Nesse sentido, Ferreiro (2011, p. 11) destaca que "Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade", ou seja, não é um sujeito passivo nesse processo, mas elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita antes mesmo de dominar convencionalmente a leitura e a escrita. O que é reafirmado por Morais (2012):

> Numa ótica claramente construtivista, a teoria propõe que, no percurso evolutivo já tão conhecido de muitos educadores (etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), a criança formula respostas ("hipóteses") diferentes para aquelas duas questões conceituais básicas [...]. Isto é, ela constrói respostas próprias, não ensinadas pelo adulto, para as questões 'o que a escrita representa/nota?' e 'como a escrita cria representações/notações? (Morais, 2012, p. 37).

Logo, entende-se que processo de alfabetização ocorre de maneira construtiva, uma vez que a criança não apenas reproduz conhecimentos transmitidos pelo adulto, mas elabora suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Ao passar pelas diferentes etapas da psicogênese da escrita, a criança busca compreender o que a escrita representa e de que forma ela organiza sons e palavras graficamente. Nesse percurso, cada fase revela avanços importantes na construção do conhecimento, evidenciando que os erros fazem parte do

desenvolvimento da aprendizagem.

As contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) revelam, ainda, que a escrita infantil passa por diferentes níveis de desenvolvimento. Inicialmente, no período pré-silábico, a criança ainda não compreende que a escrita representa a sequência de sons que formam as palavras. De início, ao começar a diferenciar desenho de escrita, ela produz rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não correspondem a letras. Com o passar do tempo, ao observar palavras em seu entorno e ao tentar reproduzir, por exemplo, o próprio nome, passa a utilizar letras, porém sem estabelecer relação entre essas letras e os sons da fala. Nesse estágio, é comum também a presença do chamado realismo nominal, em que a criança acredita que palavras que representam objetos maiores devem ter mais letras, enquanto aquelas que representam objetos menores devem ter menos letras (Brasil, 2012).

No período silábico, a criança passa por um avanço importante ao perceber que a escrita está relacionada aos sons da fala. Nesse estágio, ela entende que o que escreve corresponde ao que pronuncia, mas acredita que cada letra representa uma sílaba. Ainda em fase de transição, nem sempre planeja a quantidade ou o tipo de letras que utilizará, porém já demonstra compreender que a escrita registra a fala, tentando fazer corresponder as sílabas pronunciadas às letras registradas no papel (Brasil, 2012).

No período silábico-alfabético, a criança avança significativamente ao perceber que a escrita representa não apenas as sílabas, mas também os sons que existem dentro delas. Trata-se de uma fase de transição, na qual, ao escrever, a criança ora utiliza mais de uma letra para representar uma sílaba, ora ainda mantém a lógica silábica, usando apenas uma letra para cada sílaba.

Chegando no período alfabético, as crianças passam a compreender tanto o que deve ser registrado quanto a forma de representá-lo graficamente. Nesse momento, estabelecem, na maior parte das palavras, a correspondência entre fonemas e grafemas, utilizando uma letra para representar cada som da fala. Embora ainda não consigam explicar conscientemente esse processo, demonstram, por meio de suas produções escritas, que compreenderam o princípio alfabético e são capazes de utilizá-lo em suas práticas de escrita. (Morais, 2012).

Quando estamos falando sobre a alfabetização de crianças, é importante destacar, também, que não há um padrão único a ser seguido. Nem todas as crianças de uma mesma turma ou faixa etária se encontram na mesma hipótese de escrita, uma vez que esse processo é individual e está diretamente relacionado ao contexto em que cada criança está inserida, bem como às suas experiências e interações com a linguagem escrita desde o seu nascimento

(Brasil, 2012).

Dessa maneira, os conhecimentos prévios que a criança possui sobre a escrita são constantemente reorganizados à medida que ela entra em contato com novas informações. Quando essas novas informações não correspondem ao que ela acreditava anteriormente, surgem conflitos cognitivos que a levam a refletir, questionar e modificar suas hipóteses. Esse processo de reflexão e reconstrução é essencial para o avanço da aprendizagem. Assim, a teoria construtivista contribui para compreender a criança como sujeito ativo no processo de alfabetização, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que valorizem suas descobertas, reflexões e formas de pensar a escrita.

Com a divulgação dessas ideias por pesquisadores como Emília Ferreiro; Ana Teberosky; Magda Soares e Artur Gomes Morais, além de sua incorporação em políticas educacionais e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), surgiram intensos debates entre defensores do construtivismo e das práticas tradicionais de alfabetização. Essas discussões contribuíram para a articulação de diferentes propostas pedagógicas ao longo do tempo.

Gradativamente, a perspectiva construtivista passou a ocupar lugar de destaque nas orientações educacionais brasileiras, fortalecendo a compreensão de que o processo de alfabetização deve considerar a criança como sujeito ativo da aprendizagem, valorizando suas hipóteses, reflexões e formas de construir conhecimento sobre a escrita. Ao mesmo tempo, apareceram novas discussões envolvendo outras abordagens, como o interacionismo linguístico, além de debates sobre o conceito de letramento, demonstrando que o campo da alfabetização continua em constante evolução.

2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento

Ao longo do tempo, os processos de alfabetização passaram por constantes mudanças até chegar aos modelos que vigoram na atualidade. Com isso, compreendemos que o sucesso ou fracasso da alfabetização não depende apenas do método utilizado, mas também da forma como o processo de ensino é conduzido e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Nesse sentido, Soares (2026) destaca que alfabetizar vai além do simples domínio do código escrito, sendo necessário articular a alfabetização ao letramento, de modo que a criança aprenda a ler e escrever compreendendo e utilizando a língua escrita em diferentes práticas sociais. Assim, o processo de alfabetização torna-se mais significativo,

pois considera não apenas a aprendizagem das letras e sons, mas também o uso social da leitura e da escrita.

Embora estejam relacionados e caminhem juntos, vale frisar que alfabetização e letramento são conceitos distintos e não devem ser confundidos ou utilizados como sinônimos. Soares (2026, p.27) define alfabetização como:

> Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha…); aquisição de modos de escrever e de modos de ler- aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livros, revista, jornal, papel etc.

Logo, compreende-se que a alfabetização é um processo complexo e que não se resume apenas a "aprender letras", mas sim aprender a usar a escrita como uma tecnologia, ou seja, um conjunto de conhecimentos e habilidades práticas. Para que isso aconteça de forma efetiva, durante esse processo de aprendizagem/alfabetização a criança precisa ser levada a refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua escrita, apropriando-se gradualmente das relações entre fala e escrita e das convenções que organizam esse sistema.

Por outro lado, emerge o conceito de letramento que, diferentemente da alfabetização, "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (Tfouni, 1995, p. 22). Nesse sentido, o letramento amplia essa compreensão ao considerar não apenas o domínio técnico da escrita, mas também sua inserção nas práticas sociais, evidenciando os usos, funções e significados que a leitura e a escrita assumem em diferentes contextos culturais. Em concordância, Soares (2026, p.27), define letramento como:

> Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Diante do exposto, observa-se que o letramento envolve muito mais do que o

simples domínio das habilidades de leitura e escrita, abrangendo a capacidade de utilizá-las de forma significativa em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, compreendemos o sujeito letrado como aquele que mobiliza a linguagem escrita de acordo com seus objetivos e necessidades, sendo capaz de interpretar e produzir variados gêneros textuais, além de adequar seu uso às diferentes situações comunicativas. Ademais, destaca-se a importância das atitudes relacionadas à escrita, como o interesse e a participação ativa nas práticas sociais, o que reforça o letramento como uma dimensão fundamental para a inserção plena do indivíduo na sociedade.

A partir da década de 1980, com a ampliação do conceito de letramento, diversos pesquisadores e educadores passaram a defender que a alfabetização deveria priorizar a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Entretanto, apesar dessa valorização da dimensão do letramento, muitos desses estudiosos ainda compreendiam a escrita alfabética apenas como um código, acreditando em uma aprendizagem espontânea, sem a necessidade de um ensino sistemático que auxiliasse o aprendiz a compreender o funcionamento do SEA. "Muitas vezes, até acham/achavam que se poderia continuar usando qualquer um dos velhos métodos de alfabetização, desde que, na sala de aula, ocorressem práticas de leitura e produção de variados gêneros textuais" (Morais, 2005, p.44).

Morais (2005) defende que alfabetizar na perspectiva do letramento significa compreender a escrita alfabética como um objeto de conhecimento, entendido como um sistema de representação e notação. Nesse sentido, a escrita não deve ser vista apenas como um código a ser decifrado, mas como algo que precisa ser ensinado de forma organizada e contínua. Assim, é fundamental promover práticas que ajudem os alunos a refletirem sobre as palavras e a entenderem como a escrita funciona, possibilitando uma aprendizagem mais significativa das regras do sistema de escrita.

De acordo com Leal (2005, p.90) para desempenharmos o papel de professores alfabetizadores, é necessário possuir diferentes tipos de conhecimentos e competências:

> [...] (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento, para garantirmos, de fato, a formação de alunos leitores e produtores de diferentes espécies de textos; (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem; (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, [...] (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para

> ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as conseqüências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros.

Desse modo, fica evidente que a atuação do professor alfabetizador requer formação contínua e conhecimentos diversificados, capazes de contribuir para uma prática pedagógica mais significativa. O educador precisa reconhecer as especificidades do processo de alfabetização para criar estratégias que auxiliem os alunos na apropriação da escrita alfabética e no uso social da linguagem

É importante ressaltar que, embora se caracterizem como processos cognitivos e linguísticos diferentes, a alfabetização e o letramento não devem ser trabalhados de forma isolada, mas sim de maneira articulada, simultânea e interdependente, conforme aponta Soares (2026). Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos significativos, nos quais a criança possa compreender a função social dos textos, produzindo escritos que tenham sentido e atendam a propósitos comunicativos reais.

Diante das discussões sobre alfabetização e letramento**,** Silva (2005) aponta que tem se observado uma grande preocupação entre os professores alfabetizadores em conseguir atender às propostas de alfabetização voltadas para o letramento, já que essa perspectiva envolve a aprendizagem do SEA articulada aos seus usos e funções sociais tendo em vista que "a criança precisa não só se apropriar do sistema de escrita, mas, também, desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos" (Silva, 2005, p. 134-135).

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas em propostas que integrem o domínio do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e produção textual. Ao promover situações reais de uso da linguagem, o educador contribui para que o aluno desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também competências discursivas, ampliando sua capacidade de interação com diferentes contextos comunicativos.

Assim, ao reconhecer a relação inseparável entre alfabetização e letramento, torna-se evidente a necessidade de uma prática docente intencional, reflexiva e voltada para os usos sociais da linguagem. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental como espaço de construção de conhecimentos e significados, incentivando os alunos a desenvolverem a leitura e a escrita de forma autônoma, crítica e significativa. Dessa maneira, a articulação entre alfabetização e letramento configura-se como um princípio essencial das concepções contemporâneas de ensino, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade letrada.

Dessa forma, este trabalho fundamenta-se na concepção de alfabetização na

perspectiva do letramento, compreendendo que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer de maneira articulada às práticas sociais da linguagem. Nessa perspectiva, alfabetizar não se restringe ao domínio do sistema alfabético, mas envolve também a inserção do aluno em situações reais de uso da leitura e da escrita, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

3. FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem.
(Freire, 1996,p.20)

3.1 Formação inicial da professora alfabetizadora

A formação de professores se configura como um processo complexo, contínuo e fundamental para a qualidade da educação básica. No caso da professora alfabetizadora, essa reflexão torna-se ainda mais significativa, pois alfabetizar significa atuar em uma etapa decisiva da escolarização, em que a criança se apropria da leitura e da escrita e amplia suas possibilidades de participação social.

Sobre a profissão docente, Nóvoa (2019, p.06) afirma que "Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)". Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de técnicas ou à aquisição de competências operacionais. Ao contrário, exige uma compreensão ampla da profissão, capaz de articular diferentes saberes e reconhecer que a prática educativa está inserida em contextos históricos, sociais, culturais e políticos. Assim, a professora é compreendida como uma profissional que interpreta, questiona e transforma a realidade em que atua, assumindo uma postura reflexiva e crítica diante dos desafios educacionais.

Em consonância com essa compreensão, Gatti (2013, p. 59) destaca que:

> [...] a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Dessa forma, a formação docente deve estar comprometida com a função social da escola e com a garantia do direito à aprendizagem. No caso dos professores alfabetizadores, isso implica o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, aliados à sensibilidade pedagógica e ao compromisso ético com a formação integral dos estudantes.

No Brasil, a formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre, predominantemente, por meio dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Esses cursos têm a responsabilidade de proporcionar bases teóricas e metodológicas para o exercício da docência, contemplando conhecimentos relacionados à didática, currículo, políticas educacionais, psicologia da educação e práticas pedagógicas. É nesse percurso formativo que os futuros professores começam a compreender a complexidade do trabalho docente e as especificidades do processo educativo.

Logo, entende-se que, para formar um bom profissional, é extremamente importante investir tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada, considerando que o exercício da docência exige constante atualização de conhecimentos, desenvolvimento de competências pedagógicas e reflexão crítica sobre a prática educativa. A formação inicial proporciona os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para a atuação docente, enquanto a formação continuada possibilita o aperfeiçoamento profissional diante das transformações sociais, culturais e educacionais, contribuindo para uma prática pedagógica mais consciente, qualificada e alinhada às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, as políticas de formação de professores assumem papel essencial, pois são responsáveis por garantir condições adequadas de qualificação profissional, acesso à formação de qualidade e valorização da carreira docente. No Brasil, um importante marco legal para a formação de professores foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a qual estabeleceu a necessidade de formação em nível superior para atuação na educação básica. De acordo com a legislação, a formação dos docentes deve ocorrer, prioritariamente, em cursos de licenciatura plena oferecidos por universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996). Essa medida representou um avanço no reconhecimento da docência como profissão que exige conhecimentos específicos e qualificação acadêmica.

Além da formação inicial, as políticas educacionais passaram a enfatizar a formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente. Conforme destaca Nóvoa (1992), a formação não se constrói pela simples acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática

pedagógica. Nessa perspectiva, programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram criados com o objetivo de ampliar o acesso à qualificação profissional, especialmente para professores em exercício na rede pública.

Outro avanço importante ocorreu com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabeleceu metas voltadas à valorização dos profissionais do magistério. Entre essas metas, destacam-se a garantia de formação específica de nível superior para todos os professores da educação básica e a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação para docentes em exercício. Tais medidas reforçam a compreensão de que a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada à valorização e qualificação dos professores.

Nos últimos anos, novas normativas, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), passaram a orientar os currículos das licenciaturas no país. Para Gatti (2010), discutir formação docente implica considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as condições concretas de trabalho, a identidade profissional e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim, a formação precisa articular teoria e prática, promovendo competências pedagógicas, compromisso social e capacidade crítica.

Apesar dos avanços legais e institucionais, persistem desafios significativos relacionados à formação docente no Brasil. Entre eles, destacam-se as desigualdades regionais no acesso à formação de qualidade, a descontinuidade de programas governamentais, a precarização do trabalho docente e a insuficiência de recursos destinados à educação pública. Saviani (2009) ressalta que a formação de professores no Brasil historicamente enfrenta dilemas relacionados à fragmentação das políticas educacionais e à ausência de projetos duradouros.

No âmbito da alfabetização, diferentes programas e políticas públicas foram implementados ao longo dos anos com o objetivo de fortalecer a formação dos professores alfabetizadores e melhorar os índices de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas. Entre essas iniciativas destaca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado no início dos anos 2000. O programa teve forte influência do paradigma construtivista, especialmente das ideias de Emilia Ferreiro, defendendo que a criança constrói hipóteses sobre a escrita durante o processo de aprendizagem. O PROFA valorizava a reflexão sobre a prática docente e buscava integrar a consciência fonológica ao

ensino da leitura e da escrita, contribuindo para consolidar o construtivismo como importante referência na alfabetização brasileira.

Posteriormente, foi implementado o Pró-Letramento, programa voltado à formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentado nas contribuições de Magda Soares, o programa articulava alfabetização e letramento, compreendendo que aprender a ler e escrever envolve não apenas a apropriação do SEA, mas também a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Em 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerado uma das mais abrangentes políticas públicas de alfabetização do país. Seu objetivo era garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa articula formação continuada, materiais didáticos e acompanhamento pedagógico, integrando contribuições do construtivismo, do letramento e dos estudos sobre consciência fonológica.

Esses programas evidenciam diferentes concepções teóricas acerca da alfabetização e demonstram as transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo. Enquanto algumas propostas privilegiam abordagens construtivistas e práticas de letramento, outras enfatizam a instrução fônica e as evidências produzidas pelas ciências cognitivas da leitura. Apesar dessas diferenças, todas compartilham o propósito de qualificar a atuação dos professores alfabetizadores e contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças.

Portanto, a formação inicial da professora alfabetizadora constitui elemento fundamental para a garantia do direito à educação e para a promoção de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas contemporâneas da escola. Mais do que oferecer certificação profissional, os processos formativos devem possibilitar a construção de conhecimentos, valores e competências que contribuam para uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social por meio da educação.

3.1.1 Fragilidades e demandas formativas

Embora a formação inicial seja reconhecida como uma etapa fundamental para a constituição dos saberes docentes, esse processo ainda apresenta fragilidades que impactam a atuação dos futuros professores. Entre os desafios mais recorrentes destaca-se o distanciamento entre teoria e prática, uma vez que, em muitos cursos de licenciatura, os estudantes têm acesso a importantes discussões teóricas, mas encontram poucas oportunidades

de vivenciar situações concretas relacionadas ao cotidiano escolar, especialmente no campo da alfabetização.

Essa realidade pode ser observada, inclusive, nas experiências vivenciadas ao longo da graduação. Nos períodos iniciais do curso de Pedagogia, o contato com diferentes referenciais teóricos, filósofos e estudiosos da educação despertam reflexões importantes sobre os fundamentos da prática educativa. Entretanto, naquele momento, muitos desses conhecimentos parecem distantes da realidade da sala de aula e da concepção de docência construída antes do ingresso na universidade. Surgem, então, questionamentos acerca da utilidade prática dos conteúdos estudados e da relação entre os conhecimentos teóricos e o exercício da profissão docente.

Essa percepção evidencia uma questão recorrente na formação de professores: a dificuldade de compreender, nos momentos iniciais da graduação, como os referenciais teóricos contribuem para a atuação profissional. Frequentemente, os estudantes esperam um contato mais imediato com práticas pedagógicas e com situações concretas de ensino, expectativa que costuma ser direcionada aos estágios supervisionados e às demais experiências de inserção no contexto escolar.

Nesse sentido, o estágio supervisionado assume papel fundamental na formação docente, pois possibilita ao licenciando observar práticas pedagógicas, compreender a dinâmica da escola e vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem. Conforme Pimenta (2012, p. 27), “por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Dessa forma, o estágio constitui um importante espaço de aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas concretas da prática educativa.

Contudo, a potencialidade formativa do estágio depende das condições institucionais oferecidas e da qualidade do acompanhamento pedagógico disponibilizado ao futuro professor. Quando realizado de forma superficial ou desvinculado de processos de reflexão crítica, o estágio pode limitar-se à observação de práticas, reduzindo sua contribuição para a construção dos saberes docentes e para a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico.

Além das dificuldades relacionadas à articulação entre teoria e prática, também são identificadas lacunas específicas na formação dos professores alfabetizadores. Entre elas, destacam-se os conhecimentos relacionados às metodologias de alfabetização, à avaliação diagnóstica e à compreensão dos processos de aquisição da linguagem escrita pelas crianças.

Essas fragilidades estão associadas, em parte, à insuficiência de componentes curriculares voltados especificamente para a alfabetização e o letramento nos cursos de formação inicial.

Essa realidade pode ser observada em algumas instituições de ensino superior, como no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB – Campus I). Conforme apresentado no Quadro 1, que expõe a composição curricular do referido curso, não há componentes curriculares específicos voltados ao aprofundamento teórico e metodológico dos estudos sobre alfabetização e letramento. Embora a temática esteja presente de forma transversal em algumas disciplinas, ela não se configura como objeto central de estudo em nenhum componente curricular obrigatório.

Quadro 1: Composição Curricular- Licenciatura em Pedagogia: Conteúdos Básicos Profissionais e Conteúdos Complementares Obrigatórios

1. Conteúdos Básicos Profissionais	2.Conteúdos Complementares Obrigatórios
Filosofia da Educação I	Seminário Temático em Educação I
Filosofia da Educação II	Seminário Temático em Educação II
História da Educação I	Seminário Temático em Educação III
História da Educação II	Seminário Temático em Educação IV
Sociologia da Educação I	Seminário Temático em Educação V
Sociologia da Educação II	Seminário Temático em Educação VI
Psicologia da Educação I	Seminário Temático em Educação VII
Psicologia da Educação II	Seminário Temático em Educação VIII
Política Educacional da Educação Básica	Metodologia do Trabalho Científico
Didática	Pesquisa Educacional
Língua e Literatura	Economia da Educação
Ensino de Arte	Educação e Diversidade Cultura
Ensino de Português	Educação e Trabalho
Ensino de Matemática	Currículo e Trabalho Pedagógico
Ensino de Ciências	Gestão Educacional
Ensino de História	Planejamento Educacional
Ensino de Geografia	Avaliação da Aprendizagem
Educação de Jovens e Adultos	Educação e Tecnologias

Educação Especial	Corpo, Ambiente e Educação
Fundamentos Epistemológicos da Educação	Trabalho de Conclusão do Curso
Organização e Prática da Educação Infantil	
Organização e Prática do Ensino Fundamental	
Linguagem e Interação	
Estágio Supervisionado I Gestão Educacional	
Estágio Supervisionado II Magistério da Educação Infantil	
Estágio Supervisionado III Magistério do Ensino Fundamental	
Estágio Supervisionado IV Magistério do Ensino Fundamental	
Estágio Supervisionado V Área de Aprofundamento	
Área de Aprofundamento Magistério em Educação de Jovens e Adultos	**Área de Aprofundamento Magistério em Educação Especial**
Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos	Teoria do Desenvolvimento I
Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos	Teoria do Desenvolvimento II
Educação e Movimentos Sociais	Avaliação de Procedimentos de Intervenção

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base na Resolução n° 64/2006.

Nesse contexto, as discussões acerca da alfabetização e do letramento ficam diluídas em componentes curriculares como Organização e Prática do Ensino Fundamental, Ensino de Português, Estágio Supervisionado III, Seminários Temáticos, entre outros. Embora esses componentes possam contemplar aspectos relacionados à alfabetização, a ausência de uma disciplina específica destinada ao estudo aprofundado desta temática evidencia uma lacuna na formação inicial dos pedagogos, especialmente considerando a relevância da alfabetização para a atuação docente nos anos iniciais da educação básica.

Diante disso, muitos estudantes buscam complementar sua formação por meio da participação em programas de formação de professores como o PIBID e/ou projetos de pesquisa e extensão como o PIBIC e PROLICEN, entre outros. No entanto, a oferta de vagas nesses programas ainda é insuficiente para atender a todos os estudantes interessados. Além disso, há muitos estudantes trabalhadores que, em razão de suas jornadas de trabalho, não

conseguem participar dessas ações. Esse cenário evidencia um desafio estrutural na formação inicial de professores, uma vez que nem todos os licenciandos conseguem acessar essas experiências formativas, o que pode ampliar as lacunas entre a formação teórica e a vivência prática no campo da alfabetização.

Como consequência, muitos estudantes concluem a graduação sentindo-se inseguros diante dos desafios relacionados ao processo de alfabetização, especialmente no que se refere à elaboração de estratégias pedagógicas, à realização de avaliações diagnósticas e ao atendimento das diferentes necessidades de aprendizagem presentes na sala de aula.

Essa situação evidencia que, embora a alfabetização seja uma dimensão central da atuação do pedagogo, o contato mais sistemático com essa temática ainda ocorre de forma limitada durante a formação inicial. Torna-se necessário, portanto, ampliar os espaços de estudo, discussão e vivência relacionados à alfabetização ao longo do curso, favorecendo uma formação mais consistente e articulada às demandas da prática docente.

Além do domínio dos conhecimentos específicos da alfabetização, a formação da professora alfabetizadora requer o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão crítica, ao planejamento pedagógico, à tomada de decisões diante dos desafios cotidianos e à sensibilidade para compreender as singularidades dos estudantes. Tais competências são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a formação da professora alfabetizadora exige uma articulação permanente entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e processos reflexivos. Considerando a importância da alfabetização para o percurso escolar dos estudantes, torna-se fundamental investir em uma formação inicial sólida e em oportunidades de formação continuada que possibilitem o aperfeiçoamento profissional e o fortalecimento da prática pedagógica.

3.2 Constituição da identidade docente da professora alfabetizadora

Como alguém se torna professora? Em que momento deixa de apenas desejar a docência para reconhecer-se efetivamente como docente? Esses questionamentos atravessam a trajetória de muitos estudantes de licenciatura, especialmente à medida que passam a vivenciar, de forma mais concreta, os desafios, as responsabilidades e os significados da profissão. Refletir sobre a constituição da identidade docente implica compreender que o ser professora não é resultado de um acontecimento isolado, mas de um processo contínuo de construção pessoal e profissional.

Para Pimenta, (1996, p.75)

> A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e no momento históricos, como a resposta a necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais.

Portanto, a identidade profissional não pode ser compreendida como algo previamente dado, mas como resultado das relações entre o sujeito e as condições históricas, sociais e institucionais que legitimam e transformam a própria profissão docente ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente constitui-se em um movimento contínuo de construção e reconstrução, articulando mudanças sociais, transformações nas práticas educativas e experiências singulares dos sujeitos.

Conforme Pimenta (1996, p.76):

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.[...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar -se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Desse modo, a identidade profissional docente resulta da articulação entre dimensões sociais e subjetivas, envolvendo tanto as determinações históricas da profissão quanto a agência do sujeito na construção de seu próprio fazer pedagógico. Nesse processo, a professora não se limita à reprodução de práticas instituídas, mas atua como sujeito ativo na interpretação, seleção e ressignificação de sua prática, atribuindo sentidos próprios à docência no cotidiano escolar.

Na mesma direção, Nóvoa (1992) compreende que a identidade docente se constrói ao longo da trajetória profissional, integrando dimensões pessoais e profissionais em permanente interação. Para o autor, ser professor ultrapassa o domínio de técnicas e métodos de ensino, envolvendo a construção de uma forma própria de estar na profissão. Assim, a identidade docente é produzida a partir das experiências vividas, das relações estabelecidas no contexto escolar e das reflexões críticas sobre a prática pedagógica, reafirmando seu caráter dinâmico, processual e inacabado.

Em vista disso, compreende-se que a constituição da identidade profissional tem início ainda durante a formação inicial. No caso dos estudantes de Pedagogia, esse processo ocorre por meio das experiências vivenciadas na universidade, dos estágios supervisionados, das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas com professores, colegas e escolas. Ao longo da graduação, os futuros docentes constroem conhecimentos pedagógicos, desenvolvem valores éticos e sociais e ampliam sua compreensão acerca do papel da educação e da função social da docência.

Dessa forma, a identidade docente não se configura como algo pronto ou definitivo, mas como um processo dinâmico e permanente, marcado pelas experiências, aprendizagens e desafios vividos ao longo da formação e da prática profissional. É nesse percurso que a futura professora passa a construir sua própria maneira de compreender o ensino, relacionar-se com os estudantes e atuar diante das demandas da realidade escolar.

Quando se trata especificamente da professora alfabetizadora, a construção da identidade docente assume características particulares. Diferentemente do que se poderia imaginar, o ingresso no curso de Pedagogia não implica, automaticamente, o reconhecimento de si como professora alfabetizadora. Essa identidade é construída gradualmente, a partir das experiências acadêmicas, das vivências nos espaços escolares e do contato com os conhecimentos relacionados aos processos de alfabetização e letramento.

Durante a formação inicial, a futura alfabetizadora desenvolve conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, mas também passa a compreender a dimensão humana, social e política da profissão. Aos poucos, percebe que alfabetizar não significa apenas ensinar o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas contribuir para a formação integral da criança e para sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, Freire (1996, p.45) reforça que:

> [...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Assim, o processo educativo não se limita à transmissão de informações, mas se constitui como uma construção conjunta de conhecimento, na qual professor e aluno atuam de forma ativa e crítica. Nessa perspectiva, aprender significa participar do desvelamento dos

saberes, desenvolvendo autonomia intelectual e consciência crítica diante do conteúdo estudado.

Diante disso, compreende-se que a prática docente se consolida na articulação entre teoria e experiência, sendo constantemente ressignificada a partir dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim, a professora não apenas aplica conhecimentos previamente adquiridos, mas os reconstrói a partir de sua vivência, de modo que sua atuação se torna um processo dinâmico de reflexão e aprendizado contínuo.

Nesse processo, as experiências vividas ao longo da formação e da prática profissional constituem aquilo que Tardif (2014) denomina saberes docentes. Segundo o autor, a atuação do professor não se fundamenta apenas nos conhecimentos adquiridos na universidade, mas em um conjunto plural de saberes construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Entre esses saberes, destacam-se os saberes da formação profissional, adquiridos nos cursos de licenciatura e relacionados aos conhecimentos pedagógicos, didáticos e teóricos da educação. Também fazem parte desse conjunto os saberes disciplinares, vinculados aos conteúdos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento. Conforme afirma Tardif (2014, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Tardif (2014) também destaca os saberes curriculares, relacionados aos programas escolares, às diretrizes educacionais e aos conteúdos organizados pelas instituições de ensino. Embora esses saberes orientem o trabalho pedagógico, a professora não os aplica de forma mecânica, mas os interpreta e adapta de acordo com as necessidades dos estudantes e as condições concretas do contexto escolar.

Ao defender que os professores também produzem conhecimento, Tardif rompe com a concepção de que o docente seria apenas um aplicador de teorias elaboradas por especialistas. Nessa perspectiva, a professora é compreendida como sujeito ativa do processo educativo, capaz de refletir sobre sua prática, produzir saberes e transformar suas experiências em conhecimento profissional legítimo.

As contribuições de Nóvoa (1992) reforçam essa compreensão ao destacar que a identidade docente é produzida no entrelaçamento entre a história de vida do sujeito e sua trajetória profissional. Assim, as experiências escolares vividas enquanto estudante, as referências de antigos professores, os contextos socioculturais e as expectativas construídas em relação à profissão influenciam diretamente a forma como o futuro docente compreende seu papel e desenvolve sua prática pedagógica.

De maneira semelhante, Freire (1996) enfatiza a importância da reflexão crítica, do diálogo e do compromisso ético na constituição da identidade docente. Para o autor, ensinar exige responsabilidade social e compromisso com a transformação da realidade, elementos que contribuem para a construção de uma prática pedagógica crítica e emancipadora.

No caso da professora alfabetizadora, essa identidade profissional apresenta especificidades decorrentes da natureza de seu trabalho. Alfabetizar exige não apenas domínio teórico-metodológico, mas também sensibilidade pedagógica para compreender os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem das crianças. Além disso, a alfabetizadora acompanha uma etapa decisiva da escolarização, tornando-se frequentemente uma referência significativa na trajetória dos estudantes.

Em vista disso, a identidade da professora alfabetizadora também se constitui nas relações de cuidado, acolhimento, escuta e incentivo ao aprendizado. Ensinar a ler e escrever envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais que exigem do docente a capacidade de estabelecer vínculos e criar experiências significativas com a linguagem escrita.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se aos desafios enfrentados pelo docente, entre os quais se destacam as fragilidades da formação inicial, a distância entre teoria e prática, as condições precárias de trabalho, a desvalorização da profissão e as cobranças por resultados, fatores que podem impactar diretamente o exercício da docência. Em muitos casos, a professora alfabetizadora inicia sua carreira sentindo-se insegura diante das exigências da sala de aula e das responsabilidades que envolvem o processo de alfabetização.

Diante disso, compreende-se que a identidade docente da professora alfabetizadora se constrói de forma permanente, sendo atravessada pela formação, pela prática profissional, pelas relações humanas e pelos contextos institucionais nos quais o docente atua. Trata-se de um processo contínuo que exige reflexão, atualização profissional e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Assim, investir na formação inicial e continuada desses profissionais significa fortalecer não apenas sua atuação pedagógica, mas também a consolidação de uma identidade docente crítica, sensível e comprometida com a transformação social por meio da educação.

4. O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Quem forma se forma e reforma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser
formado" (Freire,1996, p. 12)

Entre as ações voltadas ao fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil, destacam-se programas governamentais que buscam aproximar os licenciandos da realidade escolar e incentivar o ingresso na carreira docente. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior- CAPES, apresenta-se como uma importante política pública educacional, ao promover experiências formativas articuladas entre a universidade e a escola básica.

De acordo com a Portaria N° 90. Art. 2º:

> O PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (Brasil, 2024, p.1).

Dessa forma, observa-se que o PIBID se consolida como uma política pública estratégica para a valorização da formação docente, ao possibilitar que os estudantes das licenciaturas vivenciem, desde o início da graduação, experiências concretas no ambiente escolar. Essa inserção contribui para a articulação entre teoria e prática e favorece a aproximação do licenciando com a realidade da profissão docente.

Nesse sentido, tais experiências estão diretamente relacionadas ao processo de iniciação à docência, ao permitir o primeiro contato sistemático com o cotidiano escolar e com a prática pedagógica. De acordo com o Art. 4º da Portaria CAPES nº 90/2024, considera-se Iniciação à Docência:

> [...] a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação (Brasil, 2024, p.1).

Esta definição evidencia que a iniciação à docência vai muito além do simples contato do licenciando com o espaço escolar, configurando-se como um processo formativo gradual e planejado. Ao prever atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia, a proposta respeita o percurso acadêmico de cada estudante, e assim possibilita o desenvolvimento progressivo de competências pedagógicas, didáticas e profissionais. Além disso, a inserção orientada e supervisionada nas escolas públicas favorece a articulação entre teoria e prática, permitindo que a futura professora compreenda a realidade educacional e construa, ao longo da graduação, saberes essenciais para o exercício da docência.

É válido salientar que a participação no programa envolve diferentes sujeitos além dos bolsistas, contemplando também outros atores fundamentais para sua execução, como os coordenadores de área e os supervisores, bem como os professores das turmas nas quais as experiências do programa são vivenciadas. Nesse sentido, o PIBID se caracteriza por uma organização coletiva e articulada entre esses diferentes participantes, o que pode ser compreendido a partir das definições apresentadas na Portaria Nº 90:

> IV - Bolsista de Iniciação à Docência: o estudante regularmente matriculado em curso de licenciatura integrante do Projeto Institucional da IES.
> V - Coordenador Institucional: o professor da IES, responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no Projeto Institucional.
> VI - Coordenador de Área de gestão de processos educacionais: o professor de licenciatura que auxilia o Coordenador Institucional na gestão do Projeto Institucional;
> VII - Coordenador de Área: o professor da IES responsável por planejar, organizar e orientar as atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; e
> VIII - Supervisor: o docente da Escola Parceira que integra o Projeto Institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (Brasil, 2024, p.1).

A partir dessas definições, evidencia-se que o PIBID se organiza de maneira colaborativa, envolvendo diferentes sujeitos que desempenham funções complementares no desenvolvimento do projeto. Essa articulação entre coordenadores, supervisores e bolsistas demonstra a intencionalidade do programa em promover uma formação docente acompanhada e orientada, fortalecendo o vínculo entre a instituição de ensino superior e a escola parceira.

A participação no programa possibilita ao estudante de licenciatura a vivência em escolas públicas, favorecendo o contato inicial com a docência antes mesmo da realização dos estágios curriculares obrigatórios previstos nos cursos de formação. O programa contempla licenciandos em diferentes fases da graduação, ampliando as possibilidades de

inserção na realidade escolar. Essa proposta está em consonância com um dos objetivos do programa, estabelecido no Art. 6º da Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, o qual prevê:

> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2024, p.1).

Sob essa perspectiva, observa-se que a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas constitui-se como um elemento central do PIBID, ao proporcionar experiências formativas que articulam teoria e prática essas vivências possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, bem como a reflexão sobre os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o programa contribui para uma formação inicial mais qualificada, ao favorecer a construção de saberes docentes a partir da realidade escolar.

A estrutura formativa do PIBID está fundamentada em princípios que orientam a formação inicial de professores em consonância com as demandas da educação básica e os desafios contemporâneos da docência. Nesse sentido, a Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024 estabelece que o programa se organiza a partir dos seguintes princípios:

> I - prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país; II - trabalho coletivo e interdisciplinar; III - unidade teoria-prática; IV - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; V - pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas; VI - percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência; VII - compromisso social e valorização do profissional da educação; VIII - gestão democrática do ensino público; IX - vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania; X - respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; XI - combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024, p. 02)

Esses princípios demonstram que o PIBID compreende a formação inicial de professores como um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos teóricos, buscando desenvolver uma prática docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Nesse sentido, o programa incentiva a inserção dos licenciandos no contexto escolar desde os primeiros anos da graduação, favorecendo a construção de experiências que aproximam a universidade da realidade das escolas públicas.

Além dos princípios norteadores, a Portaria define objetivos que evidenciam o papel do PIBID na valorização da docência e no fortalecimento da formação inicial de professores.

Entre eles, destacam-se o incentivo à formação de docentes para a educação básica, a valorização do magistério, a integração entre a educação superior e a educação básica e a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, conforme dispõe a Portaria CAPES n°90:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024, p. 02).

Observa-se, portanto, que a iniciativa se configura como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial docente, ao promover experiências formativas que aproximam os licenciandos da realidade da escola pública, fortalecem a relação entre universidade e educação básica e contribuem para a construção de uma prática pedagógica fundamentada na reflexão crítica e no compromisso social.

Outro aspecto relevante evidenciado no quadro é a valorização dos professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes. Sobre essa relação, Nóvoa (2019, p.09) desta:

> A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.

Nesse sentido, a inserção dos futuros docentes no cotidiano escolar, mediada pela interação com professores experientes, constitui uma etapa fundamental para a construção da identidade profissional e para a compreensão concreta dos desafios da prática pedagógica.

Ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de formação, o PIBID fortalece a parceria entre educação superior e educação básica, tornando os profissionais em exercício participantes ativos desse processo. Dessa forma, o programa contribui para elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e para preparar professores mais

qualificados, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira.

4.1 Subprojeto - Alfabetização na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I

O PIBID se organiza em subprojetos vinculados às diferentes licenciaturas, possibilitando a participação de diversos cursos de formação docente. Nesse contexto, destaca-se o subprojeto de Pedagogia, que estrutura um conjunto de ações planejadas para serem desenvolvidas ao longo de sua execução. Essas atividades têm como objetivo aproximar a teoria da prática educativa, contribuindo também para a construção e o aprofundamento de saberes pedagógicos, didáticos e específicos da área de formação.

Conforme o Edital CAPES Nº 10/2024 (Brasil, p. 2): “4.2. O Projeto Institucional será composto de 01 (um) ou mais subprojetos, organizados em Núcleos de Iniciação à Docência (NID), sendo cada Núcleo composto por 1 (um) Coordenador de Área, 03 (três) Supervisores e 24 (vinte e quatro) Bolsistas de Iniciação à Docência.”. Diante disso, o Subprojeto PIBID Pedagogia – Alfabetização, vinculado ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), insere-se na área de Alfabetização e atende à etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, tendo como eixo central o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no cotidiano das escolas públicas. Conforme estabelece o edital modelo do Subprojeto Pedagogia da UFPB – Campus I, o programa busca promover a inserção dos estudantes de Pedagogia na realidade escolar, especialmente no contexto da alfabetização articulada ao letramento.

Nessa perspectiva, a proposta orienta-se pelo conceito de alfabetizar letrando, defendido por Magda Soares na obra *Alfaletrar* (2020), compreendendo a aprendizagem do SEA em articulação com as práticas sociais de leitura e escrita, de modo a favorecer experiências significativas de uso da língua.

O subprojeto do Campus I da UFPB é constituído por dois núcleos, cada um composto por 24 bolsistas, um coordenador de área e três professores supervisores, que atuam de forma articulada no desenvolvimento das ações formativas e pedagógicas propostas pelo programa. Os núcleos são coordenados pelos professores Ildo Salvino de Lira e Joseval dos Reis Miranda. O projeto envolve quatro escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB e uma escola da rede municipal de Bayeux-PB, que se configuram como espaços de formação e prática docente. Minha participação ocorreu no núcleo coordenado pelo professor Ildo Salvino de Lira, no qual desenvolvi atividades de iniciação à docência voltadas

ao processo de alfabetização, em parceria com uma das escolas participantes do programa.

No âmbito do programa, são desenvolvidas diversas atividades voltadas à formação inicial dos licenciandos e ao fortalecimento dos processos de alfabetização nas escolas parceiras. Entre essas ações, destacam-se os encontros formativos realizados na UFPB, os estudos e a sistematização de temáticas relacionadas ao subprojeto, a elaboração de planos de atividades e as visitas semanais às escolas-campo.

Além disso, realizam-se diagnósticos da realidade da turma por meio de observações e entrevistas, bem como o planejamento de atividades didáticas, projetos pedagógicos e oficinas. Também são desenvolvidas práticas com jogos de alfabetização, literatura infantil, brincadeiras, rodas de leitura e atividades com textos multissemióticos e digitais. Somam-se a essas ações a participação em eventos educacionais, as reuniões de acompanhamento com os supervisores e a produção de materiais pedagógicos destinados à alfabetização.

No que se refere à carga horária, cada bolsista dedica em média 10 horas semanais, sendo oito horas destinadas às atividades desenvolvidas na escola-campo, distribuídas em dois dias da semana, e quatro horas voltadas aos encontros formativos realizados na universidade. Essa carga horária pode ser reorganizada conforme as demandas do projeto e as demais atividades desenvolvidas ao longo de sua execução.

O Subprojeto – Alfabetização articula-se diretamente aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (Campus I, III e IV), especialmente no que se refere à formação inicial de professores para a atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em outros espaços educativos. Em consonância com o previsto na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, os PPCs compreendem a alfabetização e o letramento como eixos fundamentais da formação docente, destacando a atuação do pedagogo na mediação dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes contextos escolares.

Nesse sentido, a iniciativa fortalece os princípios formativos presentes nos PPCs ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, possibilitando a articulação entre teoria e prática por meio de experiências de iniciação à docência. As ações desenvolvidas dialogam com os componentes curriculares, os laboratórios formativos e as atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à alfabetização e ao letramento, ampliando as oportunidades de construção de saberes pedagógicos e de reflexão crítica sobre a prática docente.

Dessa forma, o subprojeto consolida-se como um espaço formativo essencial para a

constituição de professores alfabetizadores comprometidos com uma educação pública de qualidade, favorecendo uma formação crítica, reflexiva e socialmente contextualizada no campo da alfabetização.

A partir dessas discussões teóricas, vejamos como se construiu os caminhos metodológicos assumidos nessa investigação.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas.
(Freire, 1996, p.51)

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender e refletir sobre experiências, vivências e significados construídos ao longo do processo formativo no contexto PIBID. Diferentemente das pesquisas voltadas para dados numéricos e estatísticos, a abordagem qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, das relações humanas e dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos. Nesse sentido, Medeiros (2012, p. 1) afirma que a pesquisa qualitativa se caracteriza como:

> [...] aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Por meio desta modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a pesquisa qualitativa possibilita analisar de maneira mais reflexiva as experiências vivenciadas no processo de formação docente, considerando os sentidos, aprendizagens e percepções construídas ao longo da participação no PIBID. Essa abordagem torna-se relevante para o presente estudo, uma vez que permite compreender como as vivências no programa podem contribuir para a formação inicial e para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora.

Além disso, o estudo se configura como um relato de experiência, por partir da descrição, análise e reflexão acerca das experiências vivenciadas durante a minha participação no Subprojeto Alfabetização. O relato de experiência possibilita refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar, articulando teoria e prática na construção do conhecimento e favorecendo reflexões acerca dos processos de alfabetização, formação docente e constituição da identidade profissional.

5.2 Lócus e Sujeitos

5.2.1 Caracterização do lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir das experiências vivenciadas durante minha atuação no Subprojeto – Alfabetização, vinculado ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As atividades ocorreram em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Virginius da Gama e Melo, localizada na Rua Comerciante Antônio de Souza Lima, nº 30, no bairro Mangabeira I, na cidade de João Pessoa/PB.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou suas atividades na referida escola no ano de 2025, contando com a participação de 16 licenciandos do curso de Pedagogia da UFPB – Campus I. A turma acompanhada era assistida por mim e por outras quatro bolsistas do programa, que realizavam acompanhamentos pedagógicos duas vezes por semana, em sala de aula, com foco nas crianças que ainda apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. As ações desenvolvidas eram planejadas coletivamente, contemplando atividades em grupos e/ou duplas, desde a elaboração até a execução das propostas pedagógicas, buscando contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

5.2.2 Caracterização da turma participante

A turma do 3º ano era composta por 35 estudantes, dentre os quais duas crianças possuíam laudo que as identificava como público da educação especial. Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, observou-se que 28 estudantes já haviam consolidado o processo de alfabetização, enquanto sete ainda apresentavam dificuldades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Entre os alunos alfabetizados, alguns demonstravam boa fluência leitora, realizando leituras com maior segurança, ritmo e compreensão, enquanto outros ainda evidenciavam dificuldades nesse aspecto. Além disso, identificaram-se desafios relacionados à ortografia em uma parcela significativa da turma, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao aprimoramento da escrita convencional.

No que se refere aos estudantes que ainda não haviam concluído o processo de alfabetização, foi possível observar que alguns já reconheciam as letras do alfabeto e conseguiam formar sílabas simples, demonstrando avanços importantes na compreensão do SEA. Esses aspectos evidenciam a heterogeneidade presente na turma e reforçam a

importância da adoção de práticas pedagógicas diversificadas, capazes de atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

5.2.3 Etapas da pesquisa

As etapas desta pesquisa foram organizadas considerando o caráter qualitativo e descritivo do estudo, desenvolvido na perspectiva de relato de experiência. Foram elas:

I – Levantamento bibliográfico acerca da temática investigada, buscando fundamentar teoricamente as discussões apresentadas no trabalho.

II - Seleção e descrição das atividades realizadas durante a participação no PIBID: nesta etapa, selecionamos 5 atividades (1 aplicação de ficha de hipótese de escrita; 1 ditado; 3 oficinas) que tiveram como foco central práticas de alfabetização e letramento. Para isso, foram estabelecidos critérios de seleção das atividades analisadas, considerando sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, a participação dos estudantes, os objetivos pedagógicos propostos e as contribuições observadas no contexto da alfabetização.

III – Análise das atividades selecionadas com o objetivo de identificar os principais aprendizados relacionados ao como alfabetizar, proporcionados pelo desenvolvimento destas atividades; de compreender como contribuem para que os futuros docentes consigam articular teoria e prática no processo de alfabetização; e como colaboram para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora.

5.4 Instrumento de coleta:

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como registros reflexivos produzidos durante o programa, relatórios das atividades desenvolvidas, diários de campo, protocolos das hipóteses de escrita, registros fotográficos e planos de oficinas pedagógicas. Nesse sentido, Minayo (2009) destaca que a pesquisa qualitativa pressupõe o uso de múltiplas fontes de dados, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade estudada.

Segundo Gil (2002), os registros reflexivos são fundamentais para captar a percepção do pesquisador ou dos participantes sobre suas experiências e aprendizagens ao longo do programa. Neste sentido, os registros reflexivos utilizados constituíram um recurso importante para compreender as minhas percepções como pesquisadora acerca das experiências e aprendizagens construídas ao longo da participação no PIBID.

Os relatórios de atividades contribuíram para a sistematização das ações pedagógicas realizadas durante o acompanhamento da turma, favorecendo o registro e a análise das intervenções desenvolvidas. Os diários de campo possibilitaram o registro detalhado das observações realizadas no cotidiano escolar, contemplando acontecimentos, interações e situações significativas para a pesquisa. Já os protocolos das hipóteses de escrita permitiram registrar, de forma sistemática, as produções escritas das crianças, possibilitando identificar as hipóteses de escrita apresentadas por cada estudante e acompanhar sua evolução ao longo do processo de alfabetização. Esse instrumento possibilitou a análise dos avanços, das dificuldades e das necessidades de aprendizagem, subsidiando o planejamento das intervenções pedagógicas.

Os registros fotográficos tiveram a finalidade de documentar as atividades desenvolvidas durante os encontros, preservando evidências do contexto da pesquisa, da participação dos estudantes e das estratégias pedagógicas empregadas. Além de complementar os demais dados produzidos, contribuíram para a reconstrução e análise das experiências vivenciadas, favorecendo uma compreensão mais ampla do processo investigado. Ressalta-se que a utilização desses registros observou os princípios éticos da pesquisa, assegurando a preservação da identidade e da imagem dos participantes, quando necessário.

Por fim, os planos de oficinas pedagógicas foram utilizados como instrumentos de planejamento das atividades aplicadas junto aos estudantes, evidenciando os objetivos, as estratégias metodológicas e os recursos mobilizados durante as intervenções. Nesse sentido, a articulação entre os diferentes instrumentos utilizados proporcionou uma coleta de dados ampla e consistente, favorecendo a triangulação das informações, o aprofundamento das análises e maior confiabilidade na interpretação dos resultados da pesquisa.

5.5 Perspectiva de análise dos dados

A análise dos registros produzidos durante a experiência foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995), compreendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1995, p. 31). Essa abordagem possibilita a organização e interpretação sistemática de diferentes formas de comunicação, permitindo identificar temas, sentidos e aspectos relevantes relacionados ao fenômeno estudado.

Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste na “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1995, p. 46). Nessa perspectiva,

a análise ultrapassa a descrição dos fatos observados, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos significados presentes na experiência vivenciada.

Nesta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi utilizada para examinar os registros das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, possibilitando a identificação e a interpretação dos aspectos investigados no estudo. Para orientar o processo analítico, foram definidas categorias de análise a priori, fundamentadas nos objetivos da pesquisa e nas experiências vivenciadas durante o programa, conforme apresentado na seção seguinte.

5.5.1 Categorias de análise

As categorias de análise foram definidas a priori, a partir dos objetivos da pesquisa e das experiências vivenciadas no PIBID, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento. Segundo Bardin (1995, p.117):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Neste sentido, a **primeira categoria** refere-se a identificação dos principais **aprendizados relacionados ao processo de alfabetizar**, construídos a partir do desenvolvimento das atividades pedagógicas vivenciadas no programa. Nessa perspectiva, são analisados os conhecimentos, estratégias e experiências que contribuíram para a compreensão das práticas alfabetizadoras.

A **segunda categoria** consistiu em analisar de que maneira as atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para **a articulação entre teoria e prática no processo de alfabetização**. Buscamos compreender como as vivências proporcionadas pelo programa favoreceram a aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Por fim, a **terceira categoria** teve como objetivo compreender como as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para a **construção da identidade docente da professora alfabetizadora**. Dessa forma, procuramos analisar como as práticas, os desafios e as reflexões desenvolvidas ao longo do programa contribuíram para a constituição da identidade docente e da formação profissional.

Com base nessas categorias, seguimos para a análise das informações.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(Freire, 1996, p.18)

Neste capítulo, buscamos compreender como as atividades experienciadas no contexto do Subprojeto - Alfabetização, contribuem para a construção de conhecimentos sobre alfabetização e letramento, para a articulação entre teoria e prática e para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora. Para isso, apresentamos a análise de experiências vivenciadas ao longo da aplicação da ficha de hipótese de escrita e de um ditado, e da realização de três oficinas voltadas ao trabalho com a leitura e escrita no processo de alfabetização.

6.1 Aplicação da ficha de hipótese de escrita

6.1.1 Descrição da atividade

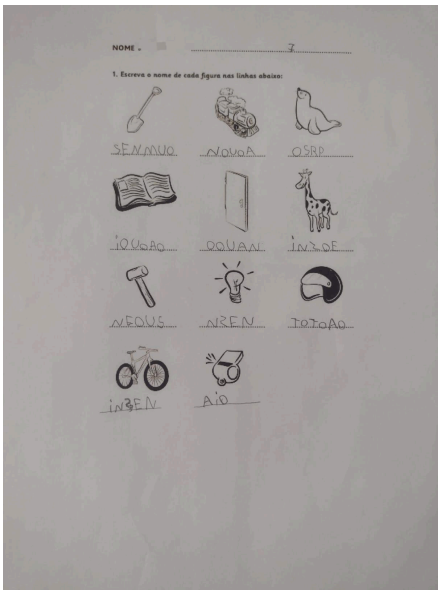
A primeira atividade prevista no cronograma a ser realizada na escola-campo consistiu na aplicação de uma ficha diagnóstica, com o objetivo de identificar em quais hipóteses de escrita as crianças se encontravam. Essa atividade possibilitou um acompanhamento mais atento das necessidades de aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas a cada nível de desenvolvimento.

A preparação para a aplicação da ficha ocorreu inicialmente por meio de estudos sobre a psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky. Para isso, o coordenador do PIBID disponibilizou textos sobre a temática, que foram lidos e discutidos durante as reuniões formativas. Além dos estudos teóricos, o nosso coordenador também nos apresentou exemplos de materiais utilizados anteriormente, por estudantes de outro projeto também voltado para a alfabetização, no qual ele também era coordenador. Durante esses encontros, recebemos orientações acerca da aplicação das fichas, incluindo aspectos relacionados à condução da atividade, aos cuidados necessários e aos espaços mais adequados para sua realização.

Após os estudos e orientações necessários, realizamos uma conversa com a professora da turma, com o objetivo de identificar, a partir de suas observações e experiências cotidianas, quais estudantes deveriam participar da atividade. Nesse momento, ela indicou os alunos que apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização. A partir dessas informações, organizamos a aplicação das fichas diagnósticas, dividindo os estudantes entre as bolsistas, de modo que cada uma ficasse responsável por acompanhar um ou dois alunos durante a realização da atividade.

A aplicação da ficha e do ditado foi realizada por mim em 18/03/2025, com o estudante Pedro[1], uma criança de 7 anos de idade que está no 3° ano do ensino fundamental. Durante o período de observação, pude notar que Pedro demonstra conhecer quase todas as letras do alfabeto e sabe escrever seu primeiro nome, pois já decorou as letras que o compõem. A aplicação da ficha e do ditado aconteceu na sala de aula do 3° ano, no horário da aula de Educação Física. Como o restante da turma estava no ginásio, a sala estava bastante silenciosa, o que facilitou a realização da atividade.

Figura 1: Primeira ficha de hipótese de escrita realizada com o estudante Pedro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2026.

Observando a ficha, é possível perceber que a criança já compreende que a escrita é feita com letras. Ele escreve palavras utilizando as letras que já conhece, entre elas as que aparecem no seu primeiro nome. Esse movimento, demonstra o que Soares (2026, p.63)

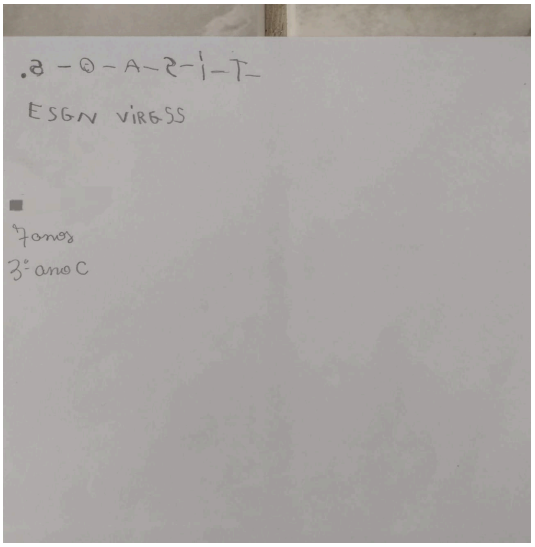
[1] A fim de preservar a identidade da criança não irei chamá-la pelo seu nome real, mas sim pelo codinome Pedro.

aponta: “À medida em que a criança vai convivendo com a escrita, no contexto familiar e sobretudo no contexto escolar, passa a compreender que ela é feita com letras: recebe uma ficha com seu nome e aprende a conhecê-lo e copiá-lo...”. Além disso, por já estar no 3° ano, é possível afirmar que o estudante tem constante contato com as letras, sejam aquelas presentes nos livros, nas provas e atividades e até mesmo as letras copiadas no quadro pela professora.

Entretanto, embora utilize letras para compor suas produções, percebemos que o estudante ainda não estabelece correspondência entre os elementos gráficos e os segmentos sonoros das palavras, o que indica sua inserção na hipótese pré-silábica. De acordo com Morais e Leite (2012, p. 12), nesse nível “a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de ‘pedaços sonoros’ das palavras”. Quando solicitado que realizasse a leitura do que havia escrito, o estudante não realizou procedimentos de leitura, limitando-se a observar a imagem e nomeá-la oralmente, sem apontamentos ou estratégias de correspondência entre fala e escrita. Na análise da ficha, observei, ainda, que o estudante não utiliza um conjunto fixo de letras para todas as palavras.

Um aspecto relevante foi observado na palavra “apito”, na qual o estudante utilizou uma vogal para representar cada sílaba, demonstrando uma aproximação inicial entre a estrutura sonora da palavra e sua representação gráfica. Esse tipo de produção pode, à primeira vista, indicar uma hipótese silábica com valor sonoro, na qual, segundo Brasil (2012, p. 13), “a criança se preocupa em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas também letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais”. No entanto, a análise do conjunto das demais palavras produzidas não confirma a consolidação desse nível, indicando ainda inconsistências na relação entre fala e escrita. Para a atividade do ditado entreguei para ele uma folha em branco e pedi que ele escrevesse as seguintes palavras: pá, boné, areia, tartaruga, picolé, sorvete. Ele foi escrevendo uma letra para cada palavra e separando-as por um traço.

Figura 2- Primeiro ditado realizado com o estudante Pedro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2026.

Como podemos ver na imagem 2, a criança não utiliza letras aleatórias para representar as palavras, pois todas elas aparecem ao menos uma vez na palavra que pedi para ele escrever. Das letras utilizadas, três são vogais (A, I, O) e duas são consonantes (G, T). Na escrita do ditado, ele utilizou letras maiúsculas e minúsculas.

Ao comparar a ficha e o ditado, observei uma oscilação significativa nas hipóteses de escrita. Enquanto na ficha o estudante produz palavras com mais de uma letra, no ditado utiliza apenas uma letra para representar cada palavra. Em alguns casos, essa letra corresponde à inicial da palavra, como em “areia”, representada pela letra “A”.

Posteriormente, solicitei que o estudante escrevesse o nome da escola (Escola Virginius da Gama e Melo). Nessa produção, observou-se o uso de mais de uma letra, sendo algumas correspondentes ao nome da instituição e parcialmente organizadas em sequência correta, evidenciando um maior grau de memorização e familiaridade com essa escrita, uma vez que se trata de um registro recorrente no cotidiano escolar. Quando solicitado que realizasse a leitura de suas produções, o estudante afirmou não se recordar das palavras ditadas e não conseguiu realizar a leitura do que havia escrito. Diante das análises realizadas, identifiquei que, naquele momento, o estudante encontrava-se predominantemente na hipótese pré-silábica de escrita.

6.1.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização

A aplicação da ficha de hipótese de escrita e do ditado, como já citado anteriormente, foi a primeira atividade realizada com os estudantes no contexto do PIBID. Essa experiência

proporcionou importantes aprendizados acerca do processo de alfabetização, especialmente no que se refere à compreensão das diferentes hipóteses elaboradas pelas crianças durante a apropriação da escrita. Os estudos realizados antes da aplicação da atividade serviram como base para a utilização dos instrumentos (ficha e ditado), possibilitando maior clareza sobre os objetivos da análise e sobre os aspectos que pretendíamos observar. Desse modo, o intuito da atividade não foi apenas identificar quais alunos sabiam ler e escrever, mas compreender em que etapa do processo de aprendizagem cada estudante se encontrava e quais intervenções seriam necessárias para favorecer seu avanço.

Ao observar as produções do estudante com quem realizei a atividade, pude perceber que a alfabetização não ocorre de maneira linear, mas por meio de etapas e construções progressivas elaboradas pela criança a partir de suas interações com a linguagem escrita. Cada palavra produzida e cada tentativa de escrita demonstravam que a criança buscava registrar no papel aquilo que acreditava saber. Além disso, percebi a presença do medo de errar, evidenciado quando ele constantemente perguntava: “Tá certo?”, demonstrando insegurança diante da atividade.

Essa experiência também evidenciou que uma atividade diagnóstica como essa não pode ser aplicada de maneira mecânica. É necessário conduzi-la com atenção, sensibilidade e paciência, permitindo que a criança se sinta à vontade para escrever da forma como sabe. Além disso, é preciso manter uma postura neutra, evitando expressões ou reações que possam indicar acerto ou erro, para que a produção da criança revele, de fato, seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Essa experiência também possibilitou compreender a importância da avaliação diagnóstica no contexto da alfabetização, uma vez que ela permite identificar os conhecimentos já construídos pelos estudantes e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de aprendizagem de cada criança. Nesse sentido, Luckesi (2011) afirma que “a avaliação diagnóstica tem como finalidade identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas dificuldades e potencialidades, orientando o planejamento pedagógico do professor”. Assim, a atividade possibilitou ampliar minha compreensão acerca da necessidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula.

Além disso, o processo de análise das produções escritas da criança, tanto na ficha de hipótese de escrita quanto no ditado, contribuiu significativamente para a compreensão de que os chamados “erros” fazem parte do processo de construção do conhecimento. Para Luckesi (2011, p.138):

> Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela Ciência ou pela Tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação.

Nesse contexto, os “erros” apresentados pela criança não devem ser compreendidos apenas como falhas ou dificuldades no processo de aprendizagem. Ao contrário, suas produções revelam hipóteses construídas acerca do funcionamento do sistema de escrita, evidenciando os caminhos percorridos na busca por compreender as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de dominar a forma convencional. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita não acontece de maneira mecânica ou baseada apenas na repetição, mas por meio de um processo ativo de elaboração, no qual a criança formula hipóteses, testa possibilidades, comete erros, reorganiza seus pensamentos e constrói novos conhecimentos a partir das interações estabelecidas com a linguagem escrita.

A análise das produções do estudante tornou possível perceber que cada tentativa de escrita carrega sentidos e demonstra avanços importantes em seu processo de alfabetização. Dessa forma, a atividade desenvolvida no contexto do PIBID me possibilitou desenvolver um olhar mais atento, sensível e reflexivo para os processos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes, compreendendo a avaliação diagnóstica não como um instrumento de classificação, mas como uma ferramenta fundamental para orientar o planejamento pedagógico e as intervenções da professora alfabetizadora.

6.1.3 Articulação entre teoria e prática

A realização da ficha de hipótese de escrita e do ditado constituiu uma experiência importante para a articulação entre os conhecimentos teóricos estudados na universidade e as vivências proporcionadas pelo contexto escolar. Durante a graduação e as reuniões formativas do PIBID, foram discutidos conceitos relacionados à psicogênese da língua escrita, às hipóteses elaboradas pelas crianças durante a alfabetização e à importância da avaliação diagnóstica no planejamento pedagógico. No entanto, foi por meio da experiência prática que esses conhecimentos passaram a fazer sentido de maneira mais concreta.

Ao participar da aplicação da atividade e analisar as produções das crianças, foi possível compreender que os conceitos estudados teoricamente estão diretamente relacionados

às situações vivenciadas em sala de aula. Aspectos discutidos por Ferreiro e Teberosky (1999), como a construção progressiva da escrita e a formulação de hipóteses pelas crianças, puderam ser observados na prática durante o acompanhamento do estudante. Essa vivência contribuiu para ampliar a minha compreensão sobre o processo de alfabetização e sobre a complexidade envolvida na aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, a experiência evidenciou a importância de uma formação docente que articule teoria e prática de maneira contínua. Muitas vezes, os conteúdos trabalhados na universidade podem parecer distantes da realidade escolar; entretanto, ao vivenciar o cotidiano da sala de aula, foi possível perceber como os referenciais teóricos auxiliam na compreensão das dificuldades, avanços e necessidades apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, a prática não aparece apenas como aplicação da teoria, mas como um espaço de reflexão, investigação e construção de novos aprendizados.

6.1.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora

A experiência de aplicar e analisar a ficha de hipótese de escrita representou um momento marcante em meu processo de formação docente, pois me colocou, pela primeira vez, diante dos desafios e responsabilidades presentes no trabalho da professora alfabetizadora. Até então, muitos dos conhecimentos sobre alfabetização haviam sido discutidos apenas no campo teórico, durante as aulas da graduação e nas reuniões formativas do PIBID. No entanto, vivenciar essa experiência na prática despertou sentimentos de insegurança, ansiedade e, ao mesmo tempo, um grande desejo de compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças.

Durante a realização da atividade, percebi que estar em sala de aula exige muito mais do que domínio de conteúdos e métodos de ensino. Foi necessário desenvolver atenção, escuta e sensibilidade para acompanhar o estudante durante a escrita, compreender suas dúvidas e respeitar seu tempo de aprendizagem. Em diversos momentos, senti receio de não conseguir conduzir a atividade da melhor maneira ou de interpretar equivocadamente as produções da criança. Entretanto, essas inquietações também contribuíram para que eu refletisse sobre a complexidade da docência e sobre a importância de uma postura investigativa e acolhedora diante dos estudantes.

A convivência com as crianças e a observação de suas produções fizeram com que eu compreendesse que o processo de alfabetização envolve múltiplos desafios, tanto para os estudantes quanto para o professor. Percebi que cada criança possui formas próprias de

pensar, interpretar e se relacionar com a escrita, o que exige do docente um olhar atento às singularidades presentes na sala de aula. Essa experiência me levou a entender que ensinar não é sobre transmitir conhecimentos, mas sim acompanhar os processos de aprendizagem, incentivar a participação das crianças e criar condições para que elas se sintam seguras para aprender.

Além disso, a atividade contribuiu de forma significativa para a construção da minha identidade docente. Ao assumir a responsabilidade de observar, escutar, analisar e pensar em estratégias que favorecessem a aprendizagem dos estudantes, comecei a me reconhecer no papel de professora. Aos poucos, fui percebendo que a formação docente não se constrói apenas por meio dos conhecimentos acadêmicos, mas também nas experiências vividas, nas dúvidas, nos desafios e nas reflexões produzidas a partir da prática.

Nesse sentido, concordo com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos ao longo das experiências vivenciadas na prática profissional. Assim, as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuíram não apenas para ampliar meus conhecimentos sobre alfabetização, mas também para fortalecer minha compreensão acerca da docência como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e construção profissional.

Após a experiência com as atividades da ficha de hipótese de escrita e do ditado, seguimos com a realização de uma oficina de mediação de leitura.

6.2 Oficina 1 – Mediação de Leitura

6.2.1 Descrição da atividade

Com base nos resultados obtidos na aplicação da ficha de hipótese de escrita, demos início ao planejamento e à realização da primeira oficina do projeto, intitulada “Mediação de Leitura”. Esse processo de preparação contou com momentos de estudo teórico, por meio da leitura e discussão de textos relacionados à temática, além da participação em uma oficina formativa ministrada pela professora doutora Marinês Andrea Kunz, atualmente vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da UFPB.

Durante a oficina formativa, a professora abordou aspectos importantes sobre a mediação de leitura, explicando, por exemplo, a diferença entre leitura de histórias e contação de histórias. Também destacou a importância da escolha de obras adequadas à faixa etária da turma, bem como a necessidade de o mediador conhecer previamente e de forma aprofundada a história que será lida ou contada.

Além das discussões teóricas, a oficina formativa proporcionou momentos práticos bastante significativos, nos quais pudemos vivenciar brincadeiras e atividades que poderiam ser realizadas após a leitura da história, como forma de reforçar e ampliar as aprendizagens construídas pelas crianças. Houve ainda um espaço destinado à troca de experiências, comentários e esclarecimento de dúvidas relacionadas às práticas de mediação de leitura no contexto escolar.

Após esses momentos de preparação para a oficina a ser realizada na escola, iniciamos a etapa de planejamento. Para isso, cada grupo se reuniu de forma remota a fim de organizar as atividades que seriam desenvolvidas em cada turma. No caso do grupo do 3° ano, o primeiro passo consistiu na escolha do livro que seria utilizado na mediação de leitura. Durante a reunião, as participantes do grupo foram sugerindo diferentes obras e, nesse momento, apresentei o livro Ernesto, de Blandina Franco e José Carlos Lollo. Minha escolha foi motivada pelo primeiro contato que tive com a obra durante o componente Seminário Temático V, ministrado pela Fabrini Bilro.

Este livro me sensibilizou bastante, tanto pela delicadeza da narrativa quanto pela beleza das ilustrações e pela profundidade da temática abordada. Ao apresentar a obra para as colegas do grupo, todas demonstraram grande interesse e apreço pela história, o que nos levou à escolha coletiva do livro para a oficina. Escolhemos também uma segunda obra que foi o conto tradicional “O boneco de gengibre”, utilizando como apoio a obra traduzida por Ruth Marschalek.

Figura 3: Livros utilizados na oficina de mediação de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Após a definição das obras, passamos para a escolha das atividades que seriam realizadas com a turma. Nesse momento, também organizamos a divisão das tarefas, definindo as responsabilidades de cada integrante do grupo na preparação dos materiais e no desenvolvimento das ações da oficina. Ficou decidido que a oficina seria realizada em 3 dias.

O primeiro dia da oficina teve início com a apresentação do personagem "Ernesto", confeccionado pelas estudantes como forma de aproximar as crianças da narrativa e despertar seu interesse pela história. Em seguida, foi realizada a leitura do livro, acompanhada de perguntas de intervenção que incentivavam a participação da turma, a interpretação dos acontecimentos e a reflexão sobre os sentimentos e atitudes do personagem.

Após a leitura, foi desenvolvida uma dinâmica envolvendo a representação do personagem e a criação de um novo final para a história, proporcionando momentos de imaginação, criatividade e interação entre as crianças. Nesse primeiro momento, participei da oficina oferecendo suporte e apoio às atividades conduzidas pelo grupo.

Figura 4: Painel com imagens do personagem Ernesto produzido pelos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

No segundo dia, realizamos uma retomada da história, dialogando com a turma sobre os principais acontecimentos da narrativa e sobre as impressões das crianças em relação ao livro. Em seguida, foi proposta uma atividade em que as crianças deveriam escrever um recado para Ernesto, expressando opiniões, sentimentos, conselhos ou mensagens direcionadas ao personagem.

Figura 5: Cartaz com as produções das crianças sobre o final da história do personagem Ernesto.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

No terceiro dia da oficina, fiquei responsável pela condução das atividades, com o apoio de outras duas bolsistas. A atividade teve início com a leitura da fábula “O Boneco de Gengibre”, momento em que buscamos envolver as crianças na narrativa e estimular sua atenção e imaginação. Após a leitura, realizamos uma roda de conversa para que os estudantes pudessem compartilhar suas opiniões sobre a história, os personagens e os acontecimentos do livro. Esse momento possibilitou a escuta das percepções das crianças, incentivando a participação, a oralidade e a interpretação da narrativa.

Em seguida, a turma foi dividida em quatro grupos para a realização de um jogo da memória envolvendo os personagens da fábula. A atividade proporcionou momentos de interação, cooperação e diversão entre os estudantes, ao mesmo tempo em que retomava elementos presentes na narrativa trabalhada. Ao final da oficina, cada aluno recebeu uma ficha contendo cinco estrelas, utilizada como instrumento de avaliação dos três dias de atividades. Após explicar como funcionaria a avaliação, encerramos a oficina agradecendo à turma pela participação, envolvimento e colaboração ao longo de todo o processo.

Figura 6: Realização do jogo “Quebra-cabeça”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Após a realização da oficina, participamos de um momento de partilha com o coordenador do PIBID, no qual pudemos refletir sobre as experiências vivenciadas, os desafios encontrados e as aprendizagens construídas ao longo da atividade. Esse momento foi muito importante para compreendermos melhor o papel da mediação no processo de formação leitora, além de possibilitar trocas de experiências entre os bolsistas sobre as diferentes estratégias utilizadas nas turmas.

6.2.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização

A realização dessa oficina constituiu uma experiência significativa, enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora para minha formação docente. Por se tratar da primeira oficina desenvolvida no âmbito do projeto, senti, inicialmente, certa insegurança diante da responsabilidade de conduzir uma atividade de mediação de leitura com as crianças. Entretanto, à medida que avançávamos no processo de planejamento e organização da proposta, fui compreendendo a importância de preparar cuidadosamente cada etapa da atividade, reconhecendo que o planejamento é fundamental para orientar a prática pedagógica e favorecer experiências de aprendizagem mais significativas. Nesse sentido, Libâneo (1994)

afirma que o planejamento não deve ser entendido apenas como uma exigência burocrática, mas como um instrumento que possibilita ao professor refletir sobre suas ações e organizar conscientemente sua prática educativa.

Durante a preparação da oficina, percebi que desenvolver uma atividade educativa exige compromisso, responsabilidade, dedicação e sensibilidade por parte do professor. Cada escolha realizada, desde o livro selecionado até as estratégias utilizadas durante a mediação, possui impacto direto na forma como os estudantes participam e constroem sentidos a partir da experiência vivenciada. Assim, o processo de planejamento mostrou-se essencial para que a oficina acontecesse de forma organizada, dinâmica e acolhedora, possibilitando a participação ativa das crianças.

Além disso, a oficina formativa realizada com a professora Marines Kunz foi fundamental para ampliar minha compreensão acerca da mediação de leitura. As discussões realizadas durante a formação permitiram compreender que mediar a leitura vai muito além de simplesmente ler uma história para as crianças. Trata-se de criar possibilidades de encontro entre o leitor e o texto, despertando emoções, reflexões, diálogos e diferentes interpretações. Nesse sentido, Petit (2008) aponta que a mediação de leitura contribui para que o leitor desenvolva sua capacidade de interpretar, imaginar e construir sentidos a partir das experiências proporcionadas pela leitura.

A partir dessas reflexões, passei a compreender com mais clareza o papel do professor como mediador da leitura e incentivador da formação leitora. Durante a realização da oficina, percebi que a forma como a história é apresentada, os questionamentos realizados e o espaço dado para a participação das crianças influenciam diretamente o envolvimento dos estudantes com a leitura. Mais do que ouvir uma história, as crianças precisavam sentir-se parte daquele momento, expressando opiniões, levantando hipóteses e relacionando a narrativa às próprias experiências.

Outro aspecto importante discutido durante a formação foi a diferença entre contação de histórias e leitura de histórias, compreendendo as especificidades e intencionalidades de cada prática:

> Contar histórias é, acima de tudo, oralidade. Contar histórias é ação tradicional, pois, muito antes de aprendermos a nos expressar por meio da escrita, nos comunicávamos oralmente e, assim, passávamos nossos conhecimentos uns para os outros. [...] Ler histórias tem a ver com o papel, com a escrita. É pegar um livro, uma revista, ou, mesmo, um tablet ou celular e ler exatamente como está escrito, com todos os sinais de pontuação, palavras, respeitando a produção escrita tal qual ela se apresenta. (Brasil, 2021, p.10)

Compreender essa diferença foi importante para reconhecer que ambas as práticas possuem grande relevância no processo de alfabetização e formação leitora, desde que sejam realizadas de maneira consciente e articuladas aos objetivos pedagógicos propostos.

A experiência da oficina também possibilitou refletir sobre a importância de desenvolver práticas inclusivas no processo de alfabetização. As atividades realizadas após o momento de leitura foram planejadas buscando garantir a participação de todos os estudantes, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem de escrita presentes na turma. Assim, procuramos desenvolver estratégias que possibilitassem a participação tanto das crianças já alfabetizadas quanto daquelas que ainda estavam em processo de apropriação da leitura e da escrita.

No momento da produção do recado para o personagem Ernesto, por exemplo, os estudantes que ainda não dominavam a escrita contaram com nossa mediação para registrar suas ideias. Em alguns casos, atuamos como escribas, escrevendo palavras e frases ditadas pelas próprias crianças.

Essa experiência foi importante porque permitiu compreender que participar de práticas reais de leitura e escrita não depende exclusivamente do domínio do código escrito. Soares (2026) defende que a criança precisa participar de situações concretas de uso da escrita, mesmo quando ainda necessita da mediação do professor para registrar suas ideias. Dessa forma, percebi que a mediação pedagógica desempenha papel fundamental para garantir que todos os estudantes se sintam incluídos e capazes de participar das atividades propostas.

A realização dessa oficina ampliou de forma expressiva minha compreensão acerca do processo de alfabetização. A experiência permitiu perceber que alfabetizar vai muito além do ensino mecânico de letras e sílabas, envolvendo a construção de práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios, as vivências e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Além disso, tornou-se evidente que a alfabetização precisa estar articulada às práticas sociais de leitura e escrita, proporcionando aos estudantes experiências significativas de interação com a linguagem (Soares, 2026).

Por fim, a oficina representou um importante momento de aprendizagem para minha formação docente. Ao participar do planejamento, da mediação da leitura e do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas crianças, fui compreendendo, de maneira mais concreta, a complexidade do trabalho da professora alfabetizadora. Essa vivência fortaleceu minha percepção de que ensinar exige sensibilidade, escuta, reflexão e

compromisso com práticas pedagógicas humanizadoras, capazes de acolher as singularidades dos estudantes e favorecer sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

6.2.3 Articulação entre teoria e prática

A experiência vivenciada durante a oficina de Mediação de Leitura possibilitou compreender, de maneira mais concreta, como as práticas de leitura podem contribuir para o processo de alfabetização das crianças. Ao participar do planejamento e da realização das atividades, percebi que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando os estudantes têm a oportunidade de interagir, dialogar e construir sentidos a partir das experiências proporcionadas pela leitura. Nesse sentido, Freire (1982) acredita que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, logo, a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionada às vivências e experiências construídas pelos sujeitos em seu contexto social.

Durante os momentos de leitura e das rodas de conversa, foi possível perceber o envolvimento dos estudantes com a narrativa, especialmente quando eram incentivados a expressar opiniões, levantar hipóteses e relacionar a história às próprias vivências. Essa experiência aproximou-se das discussões propostas por Soares (2026) acerca da importância de desenvolver práticas de alfabetização articuladas ao letramento, permitindo compreender que aprender a ler e escrever envolve participar de situações reais e significativas de uso da linguagem.

As interações realizadas ao longo da oficina também despertaram reflexões importantes sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem. Em diversos momentos, percebi que pequenas intervenções, perguntas e incentivos contribuíam para ampliar a participação das crianças e favorecer a construção de sentidos sobre a história. Essa compreensão dialoga com Vygotsky (1991), ao defender que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo outro. Assim, a experiência permitiu perceber que a professora alfabetizadora exerce papel fundamental na criação de situações que favoreçam o diálogo, a escuta e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Outro momento importante foi a atividade de produção dos recados para o personagem Ernesto. Ao acompanhar as crianças durante a escrita, foi possível observar que mesmo aquelas que ainda não dominavam a escrita convencional buscavam participar da atividade, expressando suas ideias e interpretações sobre a narrativa. Essa vivência permitiu

compreender, de maneira mais concreta, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a construção das hipóteses de escrita, evidenciando que a criança elabora conhecimentos sobre a língua escrita antes mesmo de escrever convencionalmente. Dessa forma, a atividade reforçou a importância de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos.

Além disso, a oficina contribuiu para ampliar ainda mais a minha compreensão acerca da importância do planejamento pedagógico. Durante a organização das atividades, percebi que cada escolha realizada influenciava diretamente o envolvimento e a participação das crianças. Pensar na seleção da obra literária, nas estratégias de mediação e nas atividades desenvolvidas após a leitura exigiu atenção, reflexão e sensibilidade para considerar as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na turma. Nesse sentido, Libâneo (1994) destaca que o planejamento é uma ação fundamental da prática docente, pois orienta o trabalho pedagógico e contribui para a organização consciente das atividades educativas.

Por fim, a experiência reforçou minha compreensão de que teoria e prática se complementam no trabalho da professora alfabetizadora. Vivenciar a oficina permitiu perceber que muitos conhecimentos discutidos na universidade ganham novos sentidos quando relacionados às experiências concretas da sala de aula. Conforme afirma Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências vividas no exercício da prática profissional.

6.2.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora

Por se tratar da minha primeira oficina, inicialmente senti insegurança e receio em relação à forma como a turma me receberia. Tinha medo de não conseguir conduzir as atividades da maneira planejada, de não saber lidar com possíveis imprevistos ou até mesmo de não conseguir estabelecer uma boa relação com os estudantes. Estar diante da turma pela primeira vez despertou em mim um forte sentimento de responsabilidade, fazendo com que eu percebesse, na prática, os desafios e as exigências presentes no trabalho docente.

Entretanto, à medida que a oficina acontecia, fui retomando mentalmente toda a preparação realizada, os estudos desenvolvidos durante as formações e os motivos que me levaram a escolher a docência. Aos poucos, isso me ajudou a ganhar mais confiança e tranquilidade na condução das atividades. O envolvimento das crianças durante os momentos de leitura, suas perguntas, comentários e demonstrações de interesse fizeram com que eu me

sentisse mais segura e compreendesse que ensinar envolve, sobretudo, escuta, diálogo e construção coletiva.

Essa experiência despertou importantes reflexões sobre o processo de construção da identidade docente. Percebi que reconhecer-se como professora não acontece de forma imediata, mas constitui um percurso construído gradualmente por meio das experiências, das dúvidas, das aprendizagens e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Até então, minha compreensão sobre a docência estava muito ligada aos conhecimentos teóricos discutidos na universidade. No entanto, vivenciar a oficina permitiu perceber que o trabalho docente envolve muito mais do que o domínio de conteúdos e metodologias; exige sensibilidade, responsabilidade e disponibilidade para compreender as necessidades e singularidades dos estudantes.

A realização da oficina também ampliou minha compreensão sobre a importância do planejamento pedagógico. Durante o desenvolvimento das atividades, percebi que cada escolha realizada influenciava diretamente a participação e o envolvimento das crianças. Além disso, acompanhar as interações da turma despertou em mim um olhar mais atento para os processos de aprendizagem, fazendo com que eu compreendesse a necessidade de observar, escutar e refletir constantemente sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, a experiência contribuiu de maneira significativa para a construção da minha identidade docente. Para Nóvoa (1992), a identidade do professor é construída ao longo de um percurso marcado pelas experiências e pela atribuição de sentido à própria prática. Ao participar do planejamento da oficina, conduzir atividades e interagir diretamente com as crianças, comecei a me reconhecer com mais clareza no papel de professora e a compreender os desafios e responsabilidades que acompanham essa profissão.

O contato direto com a sala de aula também favoreceu o desenvolvimento da minha autonomia e da minha capacidade de lidar com situações inesperadas presentes no cotidiano escolar. Mais do que ampliar meus conhecimentos sobre alfabetização, essa vivência transformou minha forma de enxergar a docência, permitindo compreender o professor como um mediador da aprendizagem e como um profissional em constante processo de formação. Assim, a oficina representou não apenas um momento de aprendizagem acadêmica, mas também uma experiência fundamental para meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura professora alfabetizadora.

Após essa primeira oficina, realizamos uma segunda, voltada para jogos de alfabetização.

6.3 Oficina 2 – Jogos voltados para a alfabetização

6.3.1 Descrição da atividade

Diferentemente da oficina anterior, que esteve centrada na mediação literária, esta proposta teve como foco as possibilidades pedagógicas dos jogos no processo de alfabetização. No caso da turma do 3º ano, o trabalho concentrou-se na consolidação do SEA e no ensino da ortografia, considerando o perfil e as necessidades dos estudantes.

A preparação para a realização desta oficina ocorreu por meio de estudos teóricos e de uma oficina formativa conduzida pelo coordenador do PIBID, professor doutor Ildo Salvino, atualmente vinculado ao Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da UFPB. Durante esse momento, foram discutidas as contribuições dos jogos para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento das crianças, destacando sua importância como recurso pedagógico capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, dinâmica e participativa.

Além das discussões teóricas, o professor apresentou e disponibilizou diferentes materiais e jogos pedagógicos voltados para a alfabetização. Esses recursos foram discutidos a partir de suas possibilidades de uso em sala de aula e de sua contribuição para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência fonológica das crianças.

A oficina formativa também contou com um momento prático de vivência, no qual os bolsistas puderam explorar os jogos apresentados com a mediação do coordenador. Essa experiência possibilitou não apenas o contato com os materiais, mas também reflexões sobre estratégias de aplicação, formas de mediação e possibilidades de adaptação das atividades para diferentes níveis de aprendizagem.

Após essa formação, partimos para o momento do planejamento desta segunda oficina a ser realizada na escola. Para esta oficina buscamos escolher jogos adequados aos diferentes níveis de alfabetização dos estudantes. Em comum acordo, decidimos trabalhar com os seguintes jogos: Quem escreve sou eu; Bingo do r,rr; e uma adaptação do jogo Batalha de palavras[2]. Com estes jogos buscamos não somente incentivar a turma a participar de atividades envolvendo a leitura e escrita, mas também fazer com que elas refletissem sobre esse processo que é tão importante para sua aprendizagem. É possível dizer que foi uma oficina muito interessante, pois as crianças ficaram curiosas com os jogos e foram muito participativas.

[2] Jogos adaptados dos materiais elaborados pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da UFPE.

Esses jogos nos ajudaram a perceber quais são as maiores dificuldades que as crianças apresentam em relação à leitura e escrita de palavras e com isso podemos pensar em atividades futuras voltadas para a superação dessas dificuldades. No que diz respeito às dificuldades enfrentadas por nós bolsistas, acredito que a maior delas foi conseguir fazer com que as crianças ficassem na atividade, pois quando as separamos em duplas ou grupos elas tendem a conversar muito, perdendo o foco naquilo que estão fazendo.

Para o primeiro dia da oficina, a turma foi dividida em pequenos grupos, organizados de forma a reunir crianças em diferentes níveis de leitura e escrita, favorecendo a interação e a colaboração entre elas. A atividade, inspirada no jogo batalha de palavras, teve início com a apresentação de imagens e o uso de uma roleta alfabética, que sorteava letras para que os estudantes pensassem e produzissem palavras iniciadas pelo mesmo som. As crianças que ainda não escreviam com autonomia participaram principalmente por meio da oralidade, contando com o apoio das mediadoras, que atuavam como escribas e auxiliavam na relação entre sons e letras.

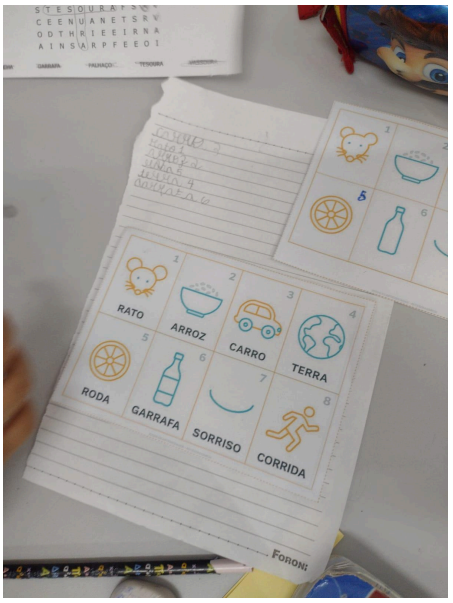
Durante o jogo, os grupos precisavam pensar, falar e registrar o maior número possível de palavras relacionadas à letra sorteada. Ao longo da atividade, as mediadoras incentivavam a reflexão sobre os sons iniciais das palavras, a identificação de sílabas e a correspondência fonográfica, estimulando a consciência fonológica de forma lúdica e participativa. Após o jogo, foi realizada uma atividade de sistematização, em que os grupos retomaram as palavras trabalhadas, ilustraram algumas delas e destacaram seus sons iniciais. Ao final, cada equipe apresentou suas produções para a turma, reforçando coletivamente os sons e as palavras exploradas durante a oficina.

O segundo dia de oficina teve início com o acolhimento da turma e a organização dos estudantes em duplas, considerando os diferentes níveis de leitura e escrita apresentados pelas crianças. Em seguida, explicamos que a atividade seria dividida em dois momentos e apresentamos o jogo “Quem escreve sou eu”, adaptação de uma proposta presente no material *Jogos de Alfabetização: Manual de 10 jogos para você levar para sala de aula,* elaborado pelo CEEL-UFPE.

Antes de iniciar o jogo, realizamos a leitura coletiva das regras e apresentamos as cartelas contendo imagens relacionadas às palavras que seriam trabalhadas. O jogo tinha como objetivo estimular a reflexão sobre a escrita de palavras que apresentam dificuldades ortográficas envolvendo as letras e combinações r/rr, p/b, v/f, t/d e s/ss. Durante a atividade, os estudantes eram incentivados a dialogar com seus colegas, pensar sobre os sons das

palavras e refletir sobre as possibilidades de escrita, enquanto as mediadoras circulavam pela sala oferecendo apoio e esclarecendo dúvidas.

Figura 7: Momento de realização do jogo “Quem escreve sou eu”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026

Após o momento do jogo, realizamos uma atividade de sistematização por meio de um caça-palavras contendo algumas das palavras exploradas anteriormente. As duplas precisavam localizar as palavras no quadro de letras, retomando os conhecimentos trabalhados durante o jogo de forma mais lúdica e interativa. Ao final deste segundo dia da oficina, promovemos uma conversa coletiva com a turma, buscando ouvir as impressões dos estudantes sobre as atividades realizadas. Nesse momento, as crianças puderam comentar o que acharam do jogo, falar sobre as dificuldades encontradas durante a escrita das palavras e compartilhar suas experiências ao longo da oficina.

No terceiro dia de oficina, foi realizado o “Bingo Ortográfico – Explorando os Sons do R e RR”, desenvolvido com o objetivo de estimular a consciência fonológica e ortográfica dos estudantes, especialmente na diferenciação entre os sons representados por “R” e “RR”. A turma foi organizada em grupos heterogêneos, considerando os diferentes níveis de leitura e escrita das crianças. Inicialmente, foram explicadas as regras do bingo e apresentadas as cartelas ilustradas contendo palavras com os diferentes sons do “R”. Em seguida, teve início o jogo, um estudante sorteava cartas com imagens e pronunciava as palavras, enfatizando os sons presentes em cada uma delas. Os grupos precisavam identificar as imagens correspondentes em suas cartelas e marcá-las até completar o bingo.

Durante toda a atividade, realizamos intervenções pedagógicas voltadas para a reflexão sobre os sons e as formas de escrita das palavras, incentivando as crianças a perceberem as diferenças entre o “R” simples e o “RR”. Os estudantes que ainda não liam ou escreviam com autonomia participaram por meio da oralidade, da escuta e da associação entre imagens e sons, contando com o apoio das mediadoras e dos colegas do grupo.

Figura 8: Cartelas utilizadas no “Bingo do R e RR”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Com estes jogos, buscamos não somente incentivar a turma a participar de atividades envolvendo a leitura e escrita, mas também fazer com que elas refletissem sobre o processo de compreensão do funcionamento e uso da escrita.

Após finalizar a oficina, realizamos um encontro de socialização com o coordenador, momento em que compartilhamos nossas percepções sobre as atividades desenvolvidas e refletimos sobre as contribuições dos jogos para o processo de aprendizagem das crianças. As discussões realizadas permitiram analisar os desafios encontrados durante a mediação das atividades e ampliar nossa compreensão acerca do uso dos jogos como recurso pedagógico no processo de alfabetização.

6.3.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização

A oficina de jogos possibilitou uma compreensão mais aprofundada do processo de alfabetização a partir da utilização de jogos pedagógicos, evidenciando que a ludicidade, quando articulada a intencionalidades didáticas bem definidas, constitui um potente recurso

para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência fonológica. Para Silva (2018, p. 91):

> Os jogos didáticos, além de propiciarem diversão, prazer – o que constitui uma característica daquilo que é lúdico –, são voltados para a apropriação de conhecimentos, quer dizer, para a aprendizagem de conteúdos do currículo escolar. Ao serem inseridos no contexto escolar, os jogos assumem as características próprias desse espaço, cujo objetivo primordial é promover a aprendizagem. Logo, na escola, o jogo é, geralmente, utilizado como recurso não apenas lúdico, mas também didático: ao mesmo tempo em que propicia o prazer, a diversão, ele cria condições para que a criança aprenda.

Assim, compreendemos que os jogos didáticos possuem um papel importante no processo de alfabetização, pois unem aprendizagem e ludicidade em uma mesma experiência. Mais do que proporcionar diversão, os jogos criam possibilidades para que as crianças aprendam de forma mais envolvente e significativa. Em conformidade, Kishimoto (2003, p. 37-38) afirma que:

> A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Logo, entendemos que o uso dos jogos no processo de alfabetização pode contribuir para a aprendizagem das crianças, principalmente por tornar as atividades mais atrativas, participativas e motivadoras. A ludicidade desperta o interesse dos estudantes e favorece sua participação ativa na construção do conhecimento. Entretanto, é necessário entendermos, também, que o jogo, sozinho, não garante a aprendizagem. É fundamental que o professor atue como mediador, organizando as atividades, propondo intervenções e auxiliando as crianças na compreensão dos conteúdos trabalhados.

Durante a realização das atividades, pude observar que as crianças mobilizam diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, a partir das interações estabelecidas com os colegas e das mediações realizadas pelas bolsistas. Nesse contexto, os jogos desempenharam um papel relevante ao instaurar situações-problema que exigiam reflexão sobre as relações entre fonemas e grafemas, promovendo a elaboração e reelaboração das hipóteses de escrita. Tal compreensão dialoga com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), ao evidenciarem que a apropriação da escrita ocorre por meio de um processo construtivo, marcado por avanços, conflitos e reorganizações conceituais.

Outro aspecto significativo refere-se à compreensão dos jogos como dispositivos de observação e análise do processo de aprendizagem. As situações vivenciadas possibilitaram identificar com maior precisão dificuldades relacionadas à segmentação sonora, à correspondência entre fala e escrita e à consolidação de padrões ortográficos, o que contribui para a formulação de intervenções pedagógicas mais direcionadas e sensíveis às necessidades da turma. Nesse sentido, o jogo assume também uma função diagnóstica, permitindo ao professor acompanhar o percurso de aprendizagem de forma contínua e contextualizada.

Além disso, a experiência evidenciou a centralidade da mediação docente no processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao acompanhamento das crianças que ainda não apresentam autonomia na leitura e escrita. As intervenções realizadas durante as atividades reforçaram a importância do professor como mediador intencional das aprendizagens, responsável por promover questionamentos, orientar reflexões e favorecer a construção progressiva do sistema de escrita alfabética, em consonância com uma perspectiva de ensino que articula interação, linguagem e aprendizagem significativa, como orienta Soares (2026).

6.3.3 Articulação entre teoria e prática

A realização desta oficina permitiu aprofundar a articulação entre os referenciais teóricos estudados sobre alfabetização e ludicidade e as experiências vivenciadas no contexto da sala de aula. As discussões desenvolvidas na formação passaram a adquirir maior densidade à medida que foram confrontadas com as situações concretas de interação das crianças durante os jogos, evidenciando o movimento contínuo entre reflexão teórica e prática pedagógica.

Nesse contexto, foi possível compreender que o jogo ultrapassa sua dimensão recreativa, configurando-se como uma mediação pedagógica que favorece a aprendizagem por meio da interação social, da linguagem e da construção compartilhada de conhecimentos. Essa perspectiva está em consonância com Kishimoto (2011), ao discutir o potencial do lúdico como elemento estruturante das práticas educativas, e com Soares (2026), ao ressaltar a necessidade de práticas de alfabetização inseridas em situações significativas de uso da linguagem escrita.

Por meio dessas reflexões, compreendemos que o uso dos jogos no processo de alfabetização exige planejamento, intencionalidade pedagógica e mediação docente. Mais do que oferecer momentos de diversão, é necessário que o professor organize atividades que

estejam articuladas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos estudantes. Além disso, torna-se fundamental que o docente conheça os jogos utilizados, acompanhe as interações das crianças e proponha intervenções que favoreçam a reflexão e a construção do conhecimento. Sobre isso, Almeida e Morais (2022. p. 15) afirmam que antes de aplicar o jogo é preciso verificar:

> [...] quais conhecimentos os alunos construíram e quais eles precisarão construir e, então, planejem atividades que envolvam os jogos, tendo clareza de objetivos e considerando os materiais, o tempo e o espaço necessários para a vivência e exploração dos jogos escolhidos. É preciso que a/o docente conheça os jogos, para que possa prever as possíveis dificuldades dos aprendizes, e os acompanhem durante suas primeiras "partidas", esclarecendo as regras e propondo questionamentos que promovam a reflexão e a aprendizagem.

A partir disso, compreendemos que os jogos podem favorecer aprendizagens significativas quando utilizados com planejamento e intencionalidade pedagógica. Nesse processo, a mediação do professor é fundamental para orientar as interações, estimular reflexões e contribuir para a construção do conhecimento pelas crianças.

Dessa forma, a experiência da oficina evidenciou que a utilização dos jogos no processo de alfabetização vai além da ludicidade, exigindo planejamento, mediação e reflexão docente. Nesse contexto, teoria e prática se articulam continuamente no cotidiano escolar, contribuindo para uma compreensão mais crítica do processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais intencional e fundamentada.

Além disso, a experiência possibilitou perceber que os jogos contribuem não apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo e acolhedor. Durante a realização dos jogos, as crianças demonstravam entusiasmo, curiosidade e maior envolvimento com as atividades propostas, o que favorecia a interação entre os estudantes e fortalecia sua participação nas práticas desenvolvidas.

Essa vivência permitiu compreender que o uso de estratégias lúdicas no processo de alfabetização pode contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa, ao mesmo tempo em que possibilita ao professor observar as formas como as crianças pensam, interagem e constroem conhecimentos no cotidiano escolar.

6.3.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora

Por se tratar da segunda oficina, me senti mais confiante e tranquila durante a condução das atividades. Entretanto, também percebi a necessidade de desenvolver uma postura mais firme diante da turma, compreendendo que estabelecer limites e conduzir a sala de maneira organizada faz parte do trabalho docente. Aos poucos, fui entendendo que ser professora não significa apenas construir uma relação próxima e afetiva com as crianças, mas também assumir uma postura de mediação e organização do ambiente de aprendizagem.

As experiências vivenciadas durante a oficina contribuíram também para ampliar minha compreensão sobre os desafios presentes no cotidiano da docência. Durante a realização das atividades, precisei observar atentamente as crianças, reorganizar estratégias e buscar maneiras de manter a turma envolvida e participativa. Em diversos momentos, percebi que aquilo que havia sido planejado inicialmente precisava ser adaptado de acordo com as necessidades e reações dos estudantes. Essa vivência me fez compreender que o trabalho do professor exige flexibilidade, escuta e capacidade de refletir constantemente sobre a própria prática. Nessa perspectiva, Freire (1996) ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática docente como elemento fundamental para o aprimoramento do trabalho pedagógico e para a construção contínua da formação do professor e construção de sua identidade.

Realizar essa oficina também contribuiu para compreender a importância da escuta, da mediação e da sensibilidade para reconhecer os diferentes ritmos e formas de aprendizagem presentes na turma. Ao observar como algumas crianças participavam mais pela oralidade, enquanto outras demonstravam maior segurança durante as atividades escritas, fui ampliando meu olhar sobre a diversidade existente no processo de alfabetização e compreendendo que cada estudante constrói conhecimentos de maneira singular.

Além disso, a oficina contribuiu para que eu me sentisse mais próxima da realidade da profissão docente. Aos poucos, fui percebendo que a construção da identidade do professor acontece justamente nas experiências vividas no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas com as crianças e nas reflexões produzidas a partir da prática. Situações simples, como mediar conflitos, incentivar a participação dos estudantes ou adaptar atividades durante a oficina, fizeram com que eu compreendesse, de maneira mais concreta, a complexidade e a responsabilidade envolvidas no trabalho docente.

Dessa forma, a experiência não apenas ampliou meus conhecimentos sobre alfabetização, mas também fortaleceu meu processo de formação, ajudando-me a compreender, de maneira mais sensível e concreta, os desafios, responsabilidades e aprendizagens que fazem parte da atuação da professora alfabetizadora. Aos poucos, fui construindo um olhar mais reflexivo sobre a docência e entendendo que a formação do

professor acontece continuamente, por meio das experiências, das relações e das aprendizagens construídas no cotidiano escolar.

Vejamos, agora, a terceira oficina realizada em comemoração ao Dia das Crianças.

6.4 Oficina 3 – Oficina brincante em comemoração ao Dia das Crianças

6.4.1 Descrição da atividade

A terceira oficina realizada teve como foco a comemoração do Dia das Crianças. A proposta buscou proporcionar momentos de brincadeira e interação, sem deixar de lado as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos conhecimentos sobre o uso da leitura e escrita pelas crianças. Inicialmente, durante um encontro formativo com o coordenador do PIBID, foram apresentados os objetivos da oficina, bem como algumas sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas com a turma. Posteriormente, o planejamento foi realizado de forma virtual, por meio do Google Meet, momento em que o grupo definiu as atividades que seriam realizadas e organizou a divisão das tarefas entre as integrantes.

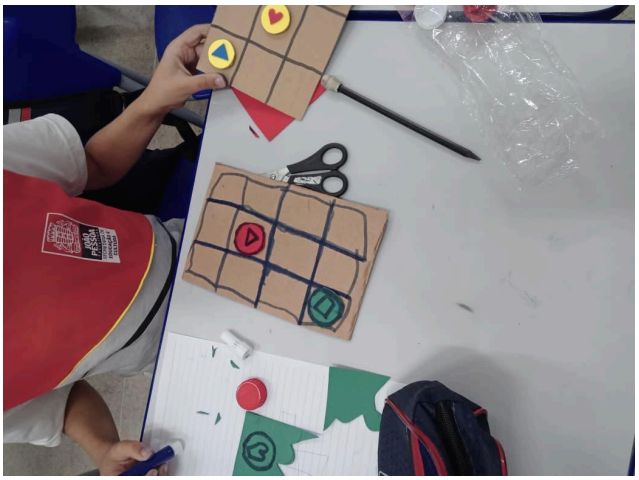
A oficina foi desenvolvida ao longo de dois dias. No primeiro dia, realizamos com as crianças a confecção de um jogo da velha utilizando materiais recicláveis. A atividade também possibilitou o trabalho com o gênero textual instrucional, uma vez que discutimos coletivamente os materiais necessários e o passo a passo para a construção do jogo. A turma foi organizada em duplas e, inicialmente, escrevemos no quadro as instruções de montagem e os materiais que seriam utilizados. Em seguida, as crianças registraram essas informações no caderno e deram início à confecção do brinquedo com os materiais distribuídos pelas mediadoras.

Figura 9: Materiais utilizados na confecção do jogo da velha.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Figura 10: Estudantes confeccionando o jogo da velha.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Depois da finalização dos jogos, os estudantes tiveram um momento livre para brincar com o material produzido por eles mesmos. A atividade proporcionou uma experiência significativa, marcada pela participação, criatividade e entusiasmo das crianças, que demonstraram grande interesse tanto pela construção do brinquedo quanto pela possibilidade de reutilizar materiais que normalmente seriam descartados.

Figura 11: Estudante brincando com o jogo produzido por ela



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Após a realização desta oficina, tivemos, mais uma vez, um momento de diálogo e reflexão com o coordenador do PIBID, no qual pudemos compartilhar as experiências vividas

e avaliar as atividades desenvolvidas com a turma. Esse encontro possibilitou refletir sobre a importância do brincar no contexto escolar e sobre como atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento, a interação e a aprendizagem das crianças de maneira significativa e prazerosa.

6.4.2 Aprendizados sobre o processo de alfabetização

A realização da oficina em comemoração ao Dia das Crianças constituiu uma experiência bastante significativa para minha formação docente. A experiência permitiu reforçar a compreensão de que atividades lúdicas, criativas e interativas também podem se constituir como importantes momentos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da socialização e da autonomia das crianças.

Durante o planejamento da oficina, foi necessário pensar em propostas que articulassem brincadeira e aprendizagem. Nesse processo, fui compreendendo a importância de organizar atividades que despertassem o interesse dos estudantes e possibilitassem sua participação ativa durante toda a realização da oficina. A atividade de construção do jogo da velha com materiais recicláveis mostrou-se especialmente relevante, pois permitiu trabalhar não apenas aspectos relacionados à ludicidade, mas também conteúdos importantes para o processo de alfabetização, como o gênero textual instrucional, a leitura das orientações e o registro escrito das etapas de confecção do brinquedo.

Ao longo da atividade, foi possível perceber o entusiasmo e o envolvimento das crianças durante a produção dos jogos. A organização da turma em duplas favoreceu momentos de interação, de diálogo e colaboração entre os estudantes, possibilitando que compartilhassem ideias, negociassem decisões e se ajudassem durante a realização da proposta. Além disso, o momento de registro das instruções no caderno contribuiu para aproximar os estudantes de práticas reais de leitura e escrita, mostrando que a linguagem escrita possui funções concretas no cotidiano.

Outro aspecto importante observado durante a oficina foi o quanto o brincar pode favorecer a aprendizagem das crianças de maneira mais leve e significativa. Nesse sentido, Kishimoto (2011) afirma que o brincar constitui uma importante forma de aprendizagem, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais por meio da interação e da ludicidade. A partir dessa experiência, compreendi que atividades lúdicas,

quando planejadas com intencionalidade pedagógica, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil e para o processo de alfabetização.

Além disso, a oficina possibilitou perceber que alfabetizar também envolve criar espaços acolhedores, participativos e prazerosos, nos quais as crianças possam aprender de maneira ativa e significativa. O momento livre para brincar com os jogos confeccionados pelas próprias crianças revelou o quanto elas se sentiram valorizadas e motivadas ao perceberem que eram capazes de construir algo e utilizar aquilo em suas brincadeiras. Essa experiência reforçou minha compreensão sobre a importância de considerar os interesses, as vivências e a participação das crianças no planejamento das práticas pedagógicas.

Em vista disso, é possível dizer que, a realização dessa oficina ampliou minha compreensão acerca do processo de alfabetização, fazendo com que eu percebesse que ensinar a ler e escrever também envolve promover experiências de interação, criatividade, diálogo e ludicidade.

6.4.3 Articulação entre teoria e prática

A vivência desta terceira oficina me permitiu compreender, de maneira mais concreta, que o processo de alfabetização também pode acontecer por meio de experiências lúdicas, criativas e significativas para as crianças. Muitas das discussões realizadas durante a formação inicial sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil passaram a fazer mais sentido quando observei o envolvimento e a participação da turma durante as atividades.

A construção do jogo da velha mostrou que práticas simples também podem gerar importantes momentos de aprendizagem. Enquanto confeccionavam o brinquedo, as crianças liam instruções, registravam informações, dialogavam entre si e compartilhavam ideias, aproximando-se da leitura e da escrita de forma natural e participativa. Essa experiência me fez perceber que teoria e prática se complementam constantemente no cotidiano escolar, especialmente quando as atividades são planejadas considerando os interesses e as vivências das crianças. De acordo com Kishimoto (2011), o jogo constitui um importante recurso pedagógico, pois favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de maneira significativa e prazerosa.

Além disso, a oficina possibilitou relacionar os conhecimentos estudados na universidade com as situações reais da sala de aula. Conceitos envolvendo alfabetização, ludicidade e desenvolvimento infantil deixaram de ser apenas conteúdos teóricos e passaram a ser percebidos na prática, durante as interações com as crianças e na condução das atividades.

Ao observar como elas aprendiam brincando, participando e interagindo umas com as outras, compreendi que o professor precisa constantemente articular os saberes teóricos às experiências concretas do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a prática não deve ser entendida apenas como aplicação da teoria, mas como um espaço de reflexão, construção e ressignificação dos conhecimentos. Cada desafio enfrentado durante a oficina, desde a organização do espaço até a mediação das atividades, contribuiu para ampliar minha compreensão sobre a docência e sobre a importância de planejar propostas pedagógicas que façam sentido para as crianças. Assim, a experiência reforçou a ideia de que teoria e prática caminham juntas e se fortalecem mutuamente no processo de formação docente.

6.4.4 Contribuições para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora

A oficina em comemoração ao Dia das Crianças resultou em uma experiência bastante significativa para mim. Ao acompanhar o entusiasmo das crianças durante a construção dos brinquedos, as conversas entre os colegas e os momentos de interação vivenciados ao longo das atividades, fui percebendo o quanto é importante criar momentos em que a brincadeira e a aprendizagem se encontram. Mais do que realizar uma atividade recreativa, esta oficina proporcionou momentos de escuta, de participação e troca, nos quais as crianças puderam se expressar, compartilhar ideias e construir conhecimentos coletivamente.

Durante a realização da oficina, compreendi que muitas aprendizagens acontecem justamente nesses momentos de interação e envolvimento das crianças com as atividades propostas. Observar a forma como elas se ajudavam, dialogavam e demonstravam satisfação ao brincar com algo construído por elas mesmas fez com que eu refletisse sobre a importância de valorizar as experiências, os interesses e as vivências infantis dentro do ambiente escolar. Aos poucos, fui entendendo que alfabetizar também significa proporcionar experiências que despertem a curiosidade, a criatividade e o sentimento de pertencimento das crianças no espaço da sala de aula.

Esta oficina me levou, assim como as outras, a refletir que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdos. Ser professora exige sensibilidade para compreender as necessidades das crianças, atenção para perceber suas formas de participação e disposição para construir práticas mais humanas e significativas. Em vários momentos, precisei orientar os estudantes, mediar conflitos, incentivar a participação daqueles mais tímidos e reorganizar

algumas estratégias durante a atividade. Essas situações me fizeram entender que a docência é construída diariamente, a partir das relações estabelecidas com as crianças e das experiências vividas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Larrosa (2002) compreende a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma, produzindo aprendizagens e novos sentidos sobre nossas práticas.

Como não conseguimos um local mais espaçoso para realizar a oficina, foi necessário utilizar a própria sala de aula. Inicialmente, achei que a limitação de espaço poderia comprometer a dinâmica das atividades. No entanto, com organização e determinação, afastamos as carteiras de forma estratégica, deixando o centro da sala livre para facilitar a circulação das crianças, e tudo aconteceu da melhor maneira possível. Apesar do espaço reduzido, conseguimos desenvolver todas as atividades propostas com êxito. Essa experiência evidenciou a importância de enxergar potencialidades nos ambientes e de não limitar a criatividade às condições consideradas ideais. Com isso percebi que, muitas vezes, mesmo diante de limitações, é possível adaptar o espaço e realizar ações significativas de forma eficiente e acolhedora.

Um aspecto importante que merece destaque foi a contribuição da professora da turma durante o desenvolvimento das atividades, não apenas desta oficina, mas também das anteriores. Em diversos momentos, ela precisou intervir para solicitar a atenção das crianças e, em outras situações, auxiliou diretamente na condução das propostas. Ao final da oficina, ela nos parabenizou e agradeceu pelas contribuições realizadas, destacando momentos que considerou significativos, bem como o envolvimento e o comportamento da turma diante das atividades propostas. Esse retorno foi muito importante, pois evidenciou a relevância do trabalho desenvolvido e o impacto positivo das ações realizadas junto às crianças.

Nesse sentido, compreendo que a construção da identidade docente acontece também nesses momentos de convivência, escuta, observação e reflexão sobre a prática pedagógica e com nossos pares. Cada experiência vivenciada durante a oficina contribuiu para fortalecer minha identificação com a docência e ampliar minha compreensão acerca do papel da professora alfabetizadora: uma profissional que, além de ensinar, acolhe, escuta, brinca e aprende constantemente junto às crianças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou refletir acerca das contribuições do PIBID- Pedagogia para a formação inicial e para a construção da identidade docente da professora alfabetizadora, a partir das experiências vivenciadas no Subprojeto- Alfabetização, vinculado ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As vivências proporcionadas pelo programa permitiram compreender, de maneira mais concreta e significativa, os desafios, as responsabilidades e os saberes envolvidos no processo de alfabetização e no exercício da docência.

Ao longo das discussões teóricas e das experiências analisadas, evidenciamos que a formação da professora alfabetizadora constitui um processo contínuo, construído nas relações estabelecidas entre universidade, escola e prática pedagógica. Nesse percurso, a identidade docente não se constitui de forma imediata, mas é produzida gradativamente por meio das experiências, das reflexões sobre a prática, das interações com os estudantes e dos desafios presentes no cotidiano escolar.

As experiências desenvolvidas no PIBID contribuíram positivamente para ampliar a compreensão acerca do processo de alfabetização, especialmente no que se refere às hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, à importância da avaliação diagnóstica, à mediação da leitura, ao uso de estratégias lúdicas e à necessidade de reconhecer os diferentes ritmos e formas de aprendizagem presentes na sala de aula. As atividades realizadas evidenciaram que alfabetizar ultrapassa a perspectiva mecânica de ensino da leitura e da escrita, exigindo práticas pedagógicas significativas, inclusivas e articuladas às práticas sociais de uso da linguagem.

Além disso, as vivências proporcionadas pelo programa fortaleceram a articulação entre teoria e prática na formação docente. Os conhecimentos discutidos ao longo da graduação passaram a adquirir novos sentidos quando relacionados às situações concretas vivenciadas no contexto escolar, possibilitando compreender que a prática pedagógica não se limita à aplicação de teorias, mas constitui também um espaço de investigação, reflexão e produção de saberes docentes.

Outro aspecto relevante refere-se às contribuições do PIBID para a construção da identidade docente. As experiências vivenciadas durante as oficinas formativas, as oficinas na escola, as observações e as atividades pedagógicas despertaram sentimentos de insegurança e ansiedade, mas também fortaleceram o sentimento de pertencimento à profissão docente. Aos poucos, as experiências construídas no cotidiano escolar favoreceram o desenvolvimento de

um olhar mais sensível, reflexivo e crítico acerca da docência, compreendendo a professora alfabetizadora como mediadora da aprendizagem, responsável por acolher, escutar, orientar e criar possibilidades significativas de aprendizagem para as crianças.

Esse contexto me fez compreender que o PIBID se constitui como uma importante política pública de formação docente, especialmente por possibilitar às licenciandas a inserção no cotidiano da escola pública desde os primeiros períodos da graduação. As experiências proporcionadas pelo programa favorecem não apenas a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, mas também a construção de saberes relacionados à escuta, à mediação, ao planejamento, à reflexão crítica sobre a prática e ao compromisso com uma educação pública de qualidade.

Por fim, reconhecemos que este trabalho não esgota as discussões acerca da formação da professora alfabetizadora e das contribuições deste programa, mas busca colaborar com os estudos voltados à formação docente e à alfabetização. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para fortalecer a valorização das políticas públicas de formação de professores e da aproximação entre universidade e escola, compreendendo que experiências formativas como essa são fundamentais para a construção de práticas alfabetizadoras mais humanas, críticas, inclusivas e significativas.

Assim, as experiências vivenciadas no programa reafirmam a importância de uma formação docente comprometida com a reflexão crítica, com a valorização da escola pública e com a construção de uma educação que reconheça as crianças como sujeitos ativos nos processos de aprendizagem e produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tarciana Pereira da; MORAIS, Artur Gomes de. Um mapeamento de dificuldades na escrita de regularidades morfológico-gramaticais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 89-111, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 90**, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 59, p. 33, 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Guia de contação de histórias.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID:** Edital nº 10/2024. Processo nº 23038.001033/2024-2. Brasília, DF: CAPES, 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Ernesto.** São Paulo**:** Companhia das Letrinhas, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez,1982.

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

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011.

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

LEAL.Telma Ferraz et al. **Jogos de Alfabetização**: Manual de 10 jogos para você levar para sala de aula. São Paulo: Associação Nova Escola, 2020. Pág: 116 - 126.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 189-200.

MARSCHALEK, Ruth. **O boneco de gengibre.** Santa Catarina: Todolivro, 2017.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 224-9, 2012.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p. ISBN 85-7526-153-3.

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

NÓVOA, António Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 15 jun. 2026.

PAES, Moniqui de Andrade. **Roleta Alfabética.** Adaptado. Revisão de Luciana Piccoli; Gabriela Pacheco Godoy. Porto Alegre: Caixa Didática, 2024. Descrição do recurso por Luciana Piccoli, p. 20-24.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. DOI: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, p. 72–89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Alexsandro da. **Jogos didáticos e aprendizagem escolar**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2018.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 133-146.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2026.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 64, de 20 de outubro de 2006**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente***:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO A- DECLARAÇÃO DE BOLSISTA CAPES



Ministério da Educação - MEC
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06
CEP 70.040-031 - Brasília, DF

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o(a) Sr(a). **DAIANE MARTINS DA SILVA**, CPF nº [redacted], beneficiário(a) do projeto /subprojeto **UFPB - Alfabetização - 25630** na modalidade de**Iniciação a Docência** da Universidade/Instituto **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**, está vinculado(a) ao **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** desde **Dezembro de 2024** recebendo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), CNPJ 00.889.834 /0001-08, uma bolsa a qual consiste de mensalidades conforme extrato de pagamentos disponível no detalhe do processo do benefício, com término previsto para **Novembro de 2026**.

As bolsas do PIBID são isentas de imposto de renda de acordo com a legislação vigente, não caracterizando vínculo empregatício e não cabendo recolhimento de contribuição previdenciária.

Este documento tem validade de 30 dias da sua data de geração.

Brasília, 21 de Junho de 2026

A fim de validar a autenticação deste documento, por favor acesse ***http://validadocumentos.capes.gov.br/*** *e informe o seguinte código:* ***2gLHUfz59i0bTW10ojpSYpA==***

ANEXO B- ROTEIRO DE INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DA FICHA E DO DITADO

ATIVIDADE HIPÓTESES DE ESCRITA

-A atividade será apresentada em 03/04;

-A atividade consiste na análise das hipóteses de escrita de uma criança que se encontra em processo de alfabetização. Priorizar, portanto, uma criança que ainda não escreve com autonomia palavras e ainda não é leitora;

-A mesma criança irá realizar os dois instrumentos (ficha e ditado);

- É preciso fundamentar a partir da Psicogênese da Língua Escrita e autores que tratam sobre (sugestão texto 2 e livro Alfetrar da Magda Soares). É preciso incluir algumas citações para fundamentar a análise. Nesse sentido, você pode considerar alguns exemplos que evidenciam a compreensão das crianças quanto ao sistema de escrita.

-Antes da análise, incluir uma breve apresentação de cada criança (idade, ano de escolaridade, conhecimento acerca das letras, do seu nome, entre outros aspectos);

-Os registros da ficha e do ditado devem ser inseridos na análise;

-Não ultrapassar duas folhas para a análise;

ORIENTAÇÕES REFERENTES À APLICAÇÃO DA FICHA

-Realizar, preferencialmente, fora de sala de aula (biblioteca, sala de professores);

-Antes da realização, solicite à criança que escreva o seu nome completo. Caso não saiba, solicite que escreva o que sabe. Procure identificar quais as letras do nome ela reconhece.

Em relação à ficha, pergunte sobre quais as imagens ela identifica. Caso necessário, fale os nomes das imagens de modo natural sem a necessidade de enfatizar um determinado som (sílaba ou palavra);

-Seguem as palavras: pá, trem, foca, livro, porta, girafa, martelo, lâmpada, capacete, bicicleta, apito.

-Ao concluir a escrita de cada palavra, solicite que a criança leia, apontando com o dedo e/ou marcando a pauta de cada palavra com o lápis. Caso ela não faça é importante dizer isso durante a apresentação, pois se apresenta como um dado importante.

ORIENTAÇÕES REFERENTES AO DITADO

-Seguem as palavras: PÁ, BONÉ, AREIA, TARTARUGA, PICOLÉ, SORVETE;

-Se possível realizar no mesmo dia da aplicação da ficha;

- Fale os nomes de modo natural sem a necessidade de enfatizar um determinado som (sílaba);

-Ao concluir a escrita de cada palavra, solicite que a criança leia, apontando com o dedo e/ou marcando a pauta de cada palavra. Caso ela não faça é importante dizer isso durante a apresentação, pois se apresenta como um dado importante.

ANEXO C- INSTRUMENTO: FICHA DE HIPÓTESE DE ESCRITA

NOME .....

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:





....





....





....




.....

APÊNDICE A - PLANOS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - Alfabetização

Planejamento da oficina - Mediação de Leitura

Escola: EMEF Virginius da Gama e Melo

Temáticas: Mediação de leitura

Ano escolar: 3° ano.

Datas: 05, 06 9/06/2025

Tempo estimado: 1h30

ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO

Objetivos de aprendizagem
(**EF15LP02**): Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (**EF15LP18**): Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos; (**EF15LP19**) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor; (**EF35LP03**): Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; Estratégia de leitura (**EF35LP04**): Inferir informações implícitas nos textos lidos;
Metodologia
A oficina de mediação de leitura será realizada com o objetivo de incentivar a escuta atenta, a oralidade, a criatividade e a reflexão das crianças a partir da narrativa literária. O livro selecionado para essa proposta é “Ernesto”, de Blandina Franco, uma obra que trata com sensibilidade sobre temas como sentimentos, solidão e empatia. A oficina terá duração de três dias consecutivos, com atividades distintas, organizadas de forma progressiva, a fim de

proporcionar uma experiência significativa e aprofundada com a história. A organização das crianças será feita em formato de círculo, utilizando cadeiras dispostas ao redor do espaço central, de modo a favorecer a concentração, o contato visual com os colegas e a participação coletiva. Essa configuração espacial contribui para o desenvolvimento da escuta ativa, da socialização e do respeito às falas dos demais participantes.

- 1° Dia: Atividades de apresentação e leitura do livro “Ernesto” de Blandina Franco.

Antes da leitura do livro, uma das mediadoras apresentará à turma um personagem, o qual representará Ernesto, feito especialmente para a atividade. Ela fará algumas perguntas para despertar a curiosidade das crianças, como:

– “Vocês já viram esse personagem em algum lugar?”

– “O que acharam dele?”

– “Alguém aqui já ouviu falar sobre o bullying?”

Após essa conversa inicial, as mediadoras irão mostrar a capa do livro e perguntar:

– “O que vocês veem nessa imagem?”

– “Qual o título do livro?”

– “Sobre o que vocês acham que será essa história?”

Em seguida, será realizada a leitura do livro com todos os alunos, posicionados em um grande círculo.

Atividade pós-leitura: Conversa e Reflexão

Após ouvir a história, os alunos participarão de uma roda de conversa para refletir sobre o que foi lido. A ideia é ajudar as crianças a pensar sobre os sentimentos dos personagens, o que aprenderam com a história e como podem agir de forma respeitosa no dia a dia, tendo empatia pelos colegas. As indagações que serão feitas pelas mediadoras para além dos próprios questionamentos ao final do livro, são:

Qual é o assunto principal do livro? (Resposta objetiva)

A história possui quantos personagens? (Resposta objetiva)

Qual é o nome do personagem principal? (Resposta objetiva)

Como é o lugar onde a história acontece? É um lugar feliz ou triste? Por quê?

Como Ernesto se sente quando as pessoas começam a espalhar boatos sobre ele? (Resposta objetiva)

Por que é importante a gente se colocar no lugar do outro, como no caso do Ernesto? (Resposta por inferência)

Se você pudesse dar um conselho para o Ernesto, qual seria? (Resposta subjetiva)

Após as respostas, as mediadoras passarão uma dinâmica, nomeada de “O meu jeito de ser”, onde cada criança receberá uma folha em branco e deverá expressar na folha coisas

que gostam a partir da escrita, do desenho, das cores, dos símbolos, de objetos e muitos outros, a fim de mostrar como são únicas, assim como o personagem Ernesto. Em seguida, deverão apresentar sua demonstração para a turma, explicando suas características a partir de seus gostos e construções. Todas as criações ficarão expostas em um mural que ficará na sala.

Logo, é importante salientar que essas perguntas ajudam os alunos a pensar sobre o respeito, a empatia e a importância de tratar bem os colegas, aprendendo que atitudes gentis fazem a escola um lugar melhor para todos.

- 2° Dia: Participando da História.

Neste dia, levaremos um cartaz com o desenho do personagem principal do livro "Ernesto" colado no centro. O cartaz será colado no centro do quadro branco para que todas as crianças consigam visualizar. Em seguida, retomaremos a história lida no primeiro dia perguntando se os alunos lembram do que o livro fala, após esse momento, pediremos que os alunos pensem em algo que eles gostariam de falar para o Ernesto (podendo ser um elogio, um conselho, ou até uma pergunta) e depois escrevam em um pedaço de papel. Informaremos que aqueles que não conseguirem escrever sozinhos podem pedir ajuda para as mediadoras ou fazer um desenho. Conforme cada um for terminando iremos colando no cartaz o que cada criança escreveu. Quando todos finalizarem sua escrita, as mediadoras recontarão a história a partir do que as crianças escreveram. Depois do reconto haverá um momento para que as crianças façam perguntas e/ou deem sua opinião sobre a história recontada.

- 3° Dia: Conto e Jogo da memória.

No último dia de oficina será realizada a leitura do conto "O Boneco de Gengibre",usaremos o livro adaptado por Ruth Marschalek.

Inicialmente organizaremos a sala de modo a formar um grande círculo, em seguida, apresentaremos o livro "O Boneco de Gengibre" explorando os recursos de sua capa (cores, imagens, textura" e fazendo perguntas que instigue os estudantes a pensar (O que será que acontece nesta história?, Que lugar é este?, etc). Após esse momento, será iniciada a leitura do conto. Depois da leitura haverá um momento para que a turma faça perguntas e comentários a respeito da história ouvida. Em seguida, será realigado um jogo da memória.

Sobre o jogo da memória:

-O Jogo conterá cartas grandes contendo imagens dos personagens do conto lido (velhinha; boneco; vaca; cavalo; galinha e raposa) cada carta terá um par correspondente;

-A turma será dividida em 4 grupos;

- Disponibilizaremos um jogo da memória igual para cada grupo;

- Cada grupo formará um círculo em volta de suas cartas.

-As cartas serão dispostas sobre o chão da sala com as imagens viradas para baixo;

- Cada criança terá sua vez de jogar e tentar encontrar o par da primeira imagem que ela desvirou, se não encontrar ela passa a vez para outra criança do seu grupo, mas se encontrar ela continua jogando;

-Ganha o jogo o grupo que conseguir encontrar todos os pares das imagens primeiro.

Ao finalizar o jogo, perguntaremos às crianças o que elas acharam daquele momento e em seguida pediremos que elas realizem a proposta de avaliação citada no tópico a seguir.

Proposta avaliativa

Durante os dias de oficina observaremos a participação e envolvimento dos estudantes em cada etapa da oficina.

Ao término da atividade, será realizada uma proposta avaliativa com foco na expressão das percepções individuais dos educandos, respeitando suas etapas de desenvolvimento e níveis de letramento. A avaliação será composta por duas possibilidades complementares: os estudantes que ainda não dominam a escrita convencional poderão expressar sua satisfação e aprendizagem por meio da pintura ou marcação de estrelas, que estarão dispostas em escala visual de 1 a 5, representando o grau de apreciação da atividade realizada. Já os alunos que demonstram domínio da escrita poderão redigir breves comentários relatando suas impressões sobre a atividade, além de também pintar as estrelas, caso desejem, para indicar o quanto gostaram da experiência. Essa forma de avaliação tem como objetivo estimular a autonomia, a autorreflexão e a valorização da opinião do educando, proporcionando um espaço de escuta ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Recursos didáticos

- Livro “Ernesto”;
- Boneco confeccionado do personagem Ernesto, feito com garrafa plástica, tesoura, folha sulfite, lápis de colorir, caixa de papelão fino, cola branca e cola tekbond;
- Cartolina;
- Pincel para quadro branco;
- Folha A4;
- Cola branca;
- Livro do conto “O boneco de gengibre”;
- Jogo da memória com imagens dos personagens do conto

Referências

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

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Ernesto.** São Paulo**:** Companhia das Letrinhas, 2016.

MARSCHALEK, Ruth. **O boneco de gengibre.** Santa Catarina: Todolivro, 2017.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - Alfabetização

Escola: MEF Virginius da Gama e Melo
Coordenador: Ildo Salvino de Lira
Ano escolar: 3° ano
Data: 07, 08 e 11/07/2025
Tempo estimado: 1 hora e meia
Temática: Jogos para a alfabetização

ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO

Objetivos de aprendizagem:
- Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; - Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras; - Escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.
Metodologia:
Primeiro dia Roleta Alfabética. Adaptação do jogo criado pela acadêmica de Pedagogia, Moniqui de Andrade Paes, revisado pela professora Luciana Piccoli e pela bolsista Gabriela Pacheco Godoy e publicado no ano de 2024. -A sala será organizada em pequenos grupos de 4 a 5 crianças, nos quais cartões de imagens serão exibidos para todos, com a finalidade de inspirar os educandos no pensamento de palavras. Em seguida, a professora irá girar a roleta alfabética e a letra apontada guiará as crianças na produção oral (crianças não leitoras) e escrita de palavras que comecem com a mesma letra, iniciando assim, o desafio da lista de palavras. Quando as letras forem sorteadas, as mediadoras irão apontar para as imagens que correspondem a essas palavras, reforçando a associação. -Nesta modalidade, o objetivo é estimular a produção de palavras oralmente e, para aqueles que ainda não escrevem com autonomia serão também estimulados a registrarem as

palavras com apoio de alguma das mediadoras, a tentativa de registro, mesmo que com escrita não convencional. Após as rodadas de jogo, cada equipe terá que apresentar as palavras escritas, mas para isso é preciso tirar a sorte na estratégia de ímpar ou par, a fim de decidir quem irá apresentar primeiro. Nesse sentido, as mediadoras também vão auxiliar durante a leitura de algumas palavras, enfatizando os sons iniciais para analisar se as crianças conseguem notar a repetição ou semelhança entre as palavras. Desse modo, para as crianças que ainda não escrevem, o foco principal será a produção oral de palavras. Quando a roleta parar em uma letra, a professora deve nomeá-la e, em seguida, pronunciar o som inicial e explorar a sílaba. Por exemplo: "A letra é 'C'. O som é 'Cccasa', 'Cccachorro'."

-Para os que não escrevem, a dupla de mediadoras vai atuar como escriba. As crianças ditam as palavras que encontraram, e a professora as escreve na lousa, enfatizando a correspondência som-letra no início. Por exemplo, se a palavra for "Mesa" e a letra sorteada foi "M", a professora escreve "Mesa" e aponta para o "M", dizendo: "Olha o 'M' de 'Mmmesa'." A análise será com foco na participação e esforço em representar letras correspondentes às palavras escolhidas. As pibidianas também irão circular pela sala, de modo a oferecer apoio individualizado, como: "Qual letra você acha que faz o som 'F' de 'Ffformiga'?", “Na palavra ‘cachorro’ o som da letra ‘R’, está mais fraco ou mais forte? Por quê?”, “Alguém escreveu ou pensou na palavra ‘Palhaço’? E como vocês escreveram? Usamos o ‘Ç’ o ‘S’ ou o ‘SS’ no final?”. A formação das equipes será feita com base nos diferentes níveis de leitura e escrita. Assim, os que já leem podem apoiar os que ainda estão aprendendo, promovendo a troca e a aprendizagem mútua e a interação social.

1º momento: O jogo será iniciado a partir do primeiro giro da roleta alfabética, as cartas de mediação serão exibidas a todos e a meta consiste na escrita e oralização da maior quantidade de palavras possíveis, a equipe que conseguir escrever mais palavras marca ponto e ao final o grupo que conseguir mais pontos vence o jogo. Os objetivos compõe-se em: reconhecer e nomear as letras do alfabeto; identificar palavras que iniciam com determinado fonema; produzir palavras que iniciam com determinado fonema; identificar relações fonografêmicas no início de palavras; escrever corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal); estabelecer correspondência fonografêmica (sons e letras) na escrita de palavras; identificar relações regulares (biunívocas - P, B, T, D, F, V) entre fonemas e grafemas; trabalhar em equipe; Treinar a escrita e escuta de palavras com S, SS, C, Ç, R, RR.

2º momento: Atividade de sistematização - Exploração dos Sons Iniciais das Palavras No primeiro momento da atividade, será proposto à turma uma retomada do jogo realizado anteriormente, com o objetivo de reforçar a consciência fonológica das crianças. Com intuito de incentivar e analisar a participação dos estudantes, serão feitas perguntas disparadoras: “Quais letras apareceram na roleta?” e “Quais palavras vocês lembram que foram ditas com essas letras?”. Durante esse momento, serão registradas no quadro algumas das palavras ditas, sempre com foco especial no som que essas palavras emitem. Para favorecer essa escuta sensível, as estagiárias buscarão prolongar, intencionalmente, a pronúncia das palavras, de modo a incentivar que as crianças se atentem à primeira sílaba ou ao som inicial de cada uma. Em seguida, mantendo os mesmos grupos formados na atividade anterior, será sorteada uma letra diferente para cada, solicitando que as crianças, em conjunto, listem palavras que lembravam ter sido citadas com aquela letra. Além disso, cada grupo deveria ilustrar as palavras escolhidas, marcando a primeira sílaba ou destacando o som inicial de maneira visual. Por fim, cada grupo apresentará sua letra, as

palavras listadas e irá destacar oralmente o som inicial. A turma poderá ainda repetir em coro, com ênfase no som comum — como uma espécie de "eco sonoro".

Segundo dia: Adaptação do jogo "Quem escreve sou eu" retirado do documento: Jogos de Alfabetização: Manual de 10 jogos para você levar para sala de aula.

1° momento: Desenvolvimento do jogo "Quem escreve sou eu" Acolher a turma, organizar os alunos em duplas considerando os diferentes níveis de leitura e escrita dos estudantes e explicar que neste dia realizaremos a segunda oficina e que ela será dividida em dois momentos. Explicar que no primeiro momento a turma irá vivenciar o jogo chamado "Quem escreve sou eu", em seguida, pediremos que os alunos prestem atenção, pois, faremos a leitura das regras do jogo e explicaremos como ele funciona, reforçaremos ainda que é necessário compreender e aceitar as regras. Após a leitura das regras iremos mostrar as cartelas do jogo para os alunos e verificar se todos conseguem identificar as imagens mostradas. Em seguida, será feita a distribuição do material para as duplas e após isso o jogo será iniciado.

O Jogo conterá imagens referentes as palavras que possuem r/rr, p/b, v/f, t/d, s/ss em sua escrita e terá como principal finalidade proporcionar aos estudantes momentos de reflexão acerca da escrita dessas palavras.

COMO JOGAR: Materiais:
-1 dado de 6 lados (para cada dupla) - 2 cartelas de cores diferentes com 8 figuras numeradas em cada cartela
- 2 cartelas de correção Objetivo do jogo: Ganha o jogo quem conseguir escrever mais palavras corretamente.

Regras:

- Coloca-se uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima e deixa-se a cartela de correção correspondente virada para baixo.

- Cada jogador deve providenciar papel e lápis para escrever as palavras durante o jogo. - Tira-se no dado quem iniciará o jogo. Quem tirar mais pontos no dado começa o jogo

.- Os jogadores decidem quantas partidas serão jogadas.

- O primeiro jogador lança o dado. O número indicado no dado irá apontar o número da figura da cartela cuja palavra deverá ser escrita pelo jogador. - O jogador escreve a palavra em seu papel, sem mostrar para o colega, e passa o dado para o jogador seguinte.

- O mesmo procedimento é seguido pelos demais jogadores. Não há problema que jogadores escrevam a mesma palavra, já que a escrita só será revelada ao final do jogo, no momento de confronto com a cartela de correção.

- Ao final do número de partidas combinado entre os jogadores, a cartela de correção é desvirada e cada jogador verifica quantas palavras escreveu corretamente.

2° momento: Atividade de sistematização (Caça-palavras) Após o jogo será feita uma atividade de sistematização, para esse momento escolhemos o caça-palavras. Cada dupla irá

receber um caça-palavras contendo algumas das palavras presentes no jogo “Quem escreve sou eu”. Quando as duplas encontrarem todas as palavras faremos perguntas do tipo “o que vocês acharam do jogo e da atividade?”, “foi difícil escrever as palavras. Por quê?”, entre outras perguntas. Após este momento finalizaremos a oficina.

Materiais:
-Caça-palavras impresso;
-Folha em branco; Lápis grafite ou lápis de colorir

Terceiro dia: Bingo Ortográfico do R e RR Bingo Ortográfico – Explorando os Sons do “R” e “RR”

A presente proposta pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na identificação e diferenciação dos sons representados pelas letras “r” (som brando) e “rr” (som forte), a partir de uma atividade lúdica e significativa: o Bingo Ortográfico do R e RR. A atividade está pautada nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na habilidade EF15LP01 (Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam), que prevê o reconhecimento do sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

A atividade será desenvolvida em dois momentos distintos, integrando oralidade, escuta ativa, escrita e trabalho coletivo. A turma será organizada em quatro grupos heterogêneos, considerando os diferentes níveis de leitura e escrita, com o intuito de promover a aprendizagem por meio da colaboração entre os pares.

1° momento: Desenvolvimento do jogo “Bingo do R e RR” Neste primeiro momento da oficina, a professora acolherá a turma e explicará que a atividade será dividida em três momentos. A turma será organizada em quatro grupos heterogêneos, considerando os diferentes níveis de leitura e escrita dos estudantes, de modo a promover a aprendizagem colaborativa entre as crianças. Em seguida, será explicado que o primeiro momento consistirá na vivência do jogo chamado “Bingo Ortográfico – R e RR”. A professora solicitará que todos prestem atenção à leitura das regras do jogo, explicando como ele funcionará e reforçando a importância de compreender e aceitar as regras para que a atividade ocorra de forma justa e participativa. Após a leitura e explicação das regras, serão apresentadas as cartelas ilustradas do bingo, para que os alunos observem e verifiquem se conseguem identificar corretamente as imagens relacionadas às palavras com as letras “r” e “rr”. Este momento é fundamental para garantir que todos compreendam os elementos do jogo e estejam aptos a participar. Cada grupo receberá uma cartela contendo de seis a nove imagens, representando palavras que incluem o som brando do “r” simples ou o som forte do dígrafo “rr”. Para marcar as imagens sorteadas, os alunos utilizarão tampinhas, grãos, botões ou outros marcadores visuais.

2° momento: O jogo será iniciado com a professora (ou um aluno sorteado) retirando uma carta ilustrada do monte de sorteio, apresentando-a à turma e pronunciando a palavra com clareza, enfatizando a sonoridade do “r” ou “rr” e indicando sua posição na palavra (início, meio ou fim). Os grupos deverão observar suas cartelas e sinalizar a imagem correspondente, se presente. O grupo que completar primeiro todas as imagens será o

vencedor e deverá apresentar oralmente as palavras marcadas, identificando se cada uma possui o som brando ou forte da letra “r”. Durante a atividade, a professora e as mediadoras realizarão intervenções pedagógicas intencionais para reforçar a associação entre som e grafia, utilizando perguntas como: “Essa palavra tem um som forte ou fraco?”, “Onde ouvimos o som do ‘r’ nessa palavra?”, e “Você consegue repetir só o começo dessa palavra?”. Para os estudantes que ainda não leem ou escrevem de forma convencional, o apoio será realizado por meio da oralização, repetição e associação com as imagens. Cartelas adaptadas e o trabalho em grupos com colegas leitores também garantirão a inclusão de todos os alunos, respeitando seu ritmo e estágio de aprendizagem.

3°momento: Após o jogo realizado, a professora retomará o jogo com perguntas disparadoras, como:
- “Quais palavras vocês lembram que apareceram no bingo?”]
- “Essas palavras tinham som forte ou som fraco do ‘r’?”
- “Qual foi a palavra mais difícil de identificar?”
- “O que vocês mais gostaram do jogo? Tiveram alguma dificuldade?”

As crianças de cada grupo terão espaço para falar, compartilhar suas impressões e participar ativamente da avaliação oral da experiência. As palavras mencionadas serão registradas no quadro com destaque visual para a letra “r” ou “rr”, promovendo a percepção fonológica. A professora, intencionalmente, prolongará os sons de algumas palavras, como “caaarrro”, “ffferrro” e “rrrato”, para reforçar a escuta sensível e consciente dos fonemas. Ao final, cada grupo apresentará oralmente suas palavras, destacando o som inicial. A turma será convidada a repetir coletivamente as palavras apresentadas, formando um “eco sonoro” que reforça os vínculos entre oralidade, escuta ativa e escrita.

Proposta avaliativa

As avaliações referente aos três jogos serão pautadas na observação do desenvolvimento e participação das crianças durante a realização dos jogos, no reconhecimento/ nomeação das letras, na oralização e escrita das palavras e na capacidade de saber trabalhar em conjunto, de modo a analisar a ortografia dos educandos e orientá-los, mas sem reprimi-los ou julgá-los por erros ortográficos, bem como perceber a capacidade de interação e socialização das crianças que ainda não lêem e não escrevem, com as figuras, letras, sons e oralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

LEAL.Telma Ferraz et al. **Jogos de Alfabetização**: Manual de 10 jogos para você levar para sala de aula. São Paulo: Associação Nova Escola, 2020. Pág: 116 - 126.

PAES, Moniqui de Andrade. **Roleta Alfabética.** Adaptado. Revisão de Luciana Piccoli; Gabriela Pacheco Godoy. Porto Alegre: Caixa Didática, 2024. Descrição do recurso por Luciana Piccoli, p. 20-24.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - Alfabetização

Escola: MEF Virginius da Gama e Melo
Coordenador: Ildo Salvino de Lira
Ano escolar: 3° ano
Data: 06 e 09/ 10/ 2025
Tempo estimado: 1 hora e meia
Temática: oficina em comemoração ao dia das crianças

ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO

Objetivos de aprendizagem:
-Estimular a criatividade e imaginação; -Participar de momentos de lazer, diversão e descontração; -Identificar e reconhecer sons semelhantes no final das palavras; -Estimular a leitura e escrita de forma lúdica
Metodologia:
1° Dia: Construção de um brinquedo. O brinquedo a ser construído será o **"Jogo da Velha".** Para a realização da atividade, a turma será organizada em duplas, sendo que cada uma ficará responsável pela construção de seu próprio jogo. Antes de iniciar, explicaremos à turma que, sempre que desejamos construir algo, é fundamental seguir instruções. Para isso, iniciaremos um breve diálogo, perguntando aos estudantes o que entendem por instruções e qual a sua utilidade. Em seguida, faremos uma breve explicação sobre esse gênero textual e orientamos que cada estudante reserve uma folha em branco em seu caderno para escrever o passo a passo da construção do brinquedo. Após a produção individual, realizaremos a leitura coletiva das instruções, de modo a que cada estudante entenda o que está escrito. Somente depois desse momento daremos início à confecção do jogo, destacando a importância de seguir cada passo com atenção e cuidado. Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar, na prática, a função das instruções, compreendendo sua relevância tanto na produção de textos quanto na execução de tarefas do cotidiano. **Instruções:** Passo a passo:

1. Desenhe o tabuleiro

No papelão, desenhe 2 linhas na vertical e 2 na horizontal, formando 9 quadrados (igual ao jogo da velha normal).

2. Prepare as tampinhas

Separe 5 tampinhas para um jogador e 4 para o outro.

Escreva "X" em umas e "O" em outras (ou use cores diferentes).

3. Jogue!

Cada jogador coloca uma tampinha por vez no tabuleiro.

Ganha quem fizer uma linha com 3 tampinhas (na horizontal, vertical ou diagonal).

Recursos:

1. Tampinha da garrafa;
2. papelão;
3. caneta hidrocor;
4. cola branca;
5. cola quente;
6. folha colorida

2° Dia: Gincana brincante

Provas:

1. **Dança das cadeiras**

A aula terá início com a retomada do poema “A Chácara do Chico Bolacha”, de Cecília Meireles, já conhecido pelos estudantes, de forma a reavivar a memória e despertar novamente o interesse pelo texto. Logo após a retomada, a docente explicará a proposta do dia: a realização de uma dança das cadeiras, a qual integra aspectos como movimento, música e poesia. Para isso, serão dispostas duas cadeiras no centro da sala, e a cada rodada três estudantes serão chamados para participar. No momento em que a professora fizer o sinal para a música parar, a primeira criança que ficar de fora das cadeiras terá o desafio de criar uma rima com a palavra ditada pela professora, que poderá ser retirada tanto do poema quanto de fora dele, como por exemplo: “barco”, “enxada”, “chuchu” etc.

Após pensar na rima, o estudante deverá avançar um pouco mais, criando duas frases completas que incluam a palavra rimada, exercitando assim a criatividade, a agilidade de raciocínio e o domínio da oralidade. Tal dinâmica permite que os alunos participem

ativamente da aula, explorando a poesia de maneira divertida e significativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem a consciência fonológica e a capacidade de brincar com as palavras.

2. **Ciranda das rimas**

Essa atividade será desenvolvida a partir da organização de uma roda com as crianças em pé e a leitura inicial do poema "A chácara do Chico Bolacha" de Cecília Meireles. Dessa forma, também haverá a disponibilização de uma bola para ser passada enquanto todos cantam a canção "Ciranda, cirandinha" adaptada para o propósito de se trabalhar as rimas, na qual ficou definida da seguinte forma: "Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, se você ficou com a bola agora vai ter que rimar", enquanto isso o playback da música vai estar tocando para transmitir harmonia à música cantada. Nesse sentido, a criança que ficar com a bola vai ser direcionada a caixa com algumas palavras do poema e outras palavras variadas e ter que puxar uma delas, ler a palavra em voz alta para a roda e em seguida pensar em outra palavra que rime com ela, se por acaso a criança estiver com dificuldade, os colegas podem ajudar com uma palavra e ela terá que criar uma frase com a palavra tirada da caixa e a palavra falada pela turma e escrevê-la no quadro com a ajuda das professoras.

Recursos:

1. Bola
2. Caixa de som
3. Caixa de palavras