UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Licenciatura em Pedagogia

LÚCIA DE FÁTIMA MARINHO DE MEDEIROS

FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: EXPERIÊNCIAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

JOÃO PESSOA
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LÚCIA DE FÁTIMA MARINHO DE MEDEIROS

FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: EXPERIÊNCIAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

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

JOÃO PESSOA
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M488f Medeiros, Lúcia de Fátima Marinho de.
Formação da professora alfabetizadora: experiências em um estágio supervisionado e em um projeto de extensão / Lúcia de Fátima Marinho de Medeiros. - João Pessoa, 2026.
81 f.

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

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

UFPB/CE CDU 37-051(043.2)

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

Lúcia de Fátima Marinho de Medeiros

FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA:

Experiências em um Estágio Supervisionado e em um Projeto de Extensão

Monografia de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em **3** de **agosto** de **2026**.

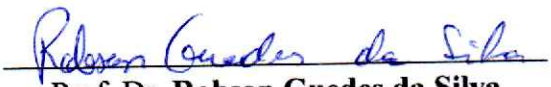
Banca Examinadora



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



Prof.ª Dr.ª **Idelsuite de Sousa Lima**
DME/CE/UFPB
Examinadora



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

“Não se pode criar uma experiência, é preciso passar por ela.”

Jorge Larrosa

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a dádiva da vida, por me dar força, inteligência, sabedoria e perseverança nessa caminhada. Sem a ajuda dele eu provavelmente não estaria aqui.

À minha família, por todo o apoio. Em especial, ao meu esposo, Cleandson, pelo companheirismo, parceria e incentivo em todos os momentos, sobretudo nos períodos mais desafiadores do curso, quando cheguei a cogitar trancar a graduação. Você segurou minhas mãos, fortaleceu minha fé e não permitiu que eu desanimasse ou desistisse. Muitos sacrifícios foram feitos para que chegássemos até aqui.

Aos meus filhos Aurora, Arthur e a Daniel; foi a partir da vida de vocês que nasceu e floresceu em mim o desejo de compreender a Educação e um profundo interesse pela Pedagogia. Vocês foram e são a minha maior motivação.

À minha irmã Luciana, pelo incentivo constante, pelas palavras de encorajamento e por acreditar em mim durante toda essa caminhada. Agradeço à minha mãe Maria da Luz por suas orações incessantes. Ao meu irmão Lucílio por fazer parte da minha história.

Ao meu pai, José (*in memoriam*), por ter acreditado no poder transformador da educação e por me incentivar a seguir o caminho dos estudos. Você sempre acreditou em mim e me deu forças para começar e recomeçar sempre que for necessário, deixando sempre claro que não há idade para estudar, pois o conhecimento é a única coisa que levamos dessa vida.

A toda equipe da Escola Municipal Américo Falcão por abrir as portas para mim e me receber tão bem desde o PIBID até o estágio. Um agradecimento especial à Professora Simone Andrade por ter feito parte da minha trajetória desde o início e por me proporcionar o primeiro contato com o universo da alfabetização. Foi com ela que comecei a compreender o verdadeiro significado de alfabetizar, despertando em mim o interesse e o desejo de seguir esse caminho na docência.

À Professora Idelsuite, por ter aceitado participar como avaliadora do meu trabalho. Sem saber, você foi uma das grandes incentivadoras dessa pesquisa. Foi em suas aulas que surgiu o meu interesse por investigar a alfabetização. A forma como conduzia as discussões despertou em mim um olhar mais crítico sobre o tema e, diante de tantos questionamentos, esse interesse foi crescendo até se transformar nesta pesquisa.

Ao Professor Robson, pela oportunidade de ter sido sua aluna, tê-lo em minha banca examinadora é um privilégio por tudo o que você representa para mim e para a comunidade

acadêmica: um ser humano incrível, sensível, de uma inteligência singular. Obrigada pelo seu compromisso com a minha formação desde o componente de Didática até o componente de Estágio Supervisionado III - Ensino Fundamental, experiência que deu origem a uma das discussões centrais desta pesquisa. Palavras não são capazes de expressar o tamanho da estima e gratidão que tenho por você, só posso dizer que tenho por você uma estupenda admiração.

Agradeço ao Professor Joseval, pela oportunidade de fazer parte do PIBID e por todo o direcionamento dado durante todo o programa. Também agradeço ao Professor Ildo pelas partilhas no projeto de extensão sobre alfabetização.

Ao Professor Hermes, o orientador deste trabalho, que, para além de professor, é um ser humano singular, de uma ética e humanidade incontestáveis. Foi em suas aulas de Ensino de Português que muitas coisas fizeram sentido para mim. Eu acabara de retornar às aulas presenciais após um acidente que quase custou a minha vida e fiquei simplesmente encantada com a forma como você conduzia as suas aulas. Quando finalizei o período, eu já sabia que você seria o meu orientador, lembro-me de ter ido, no período seguinte, até a sua sala de aula para perguntar se você aceitaria ser o meu orientador, eu sabia que você já tinha grande número de orientandas, mas isso não me impediu. Quando você aceitou, saí da UFPB com o coração transbordando de alegria. Muito obrigada por acreditar na minha pesquisa e por me orientar com tanta maestria. Agradeço profundamente por dividir seu conhecimento comigo.

Agradeço aos meus colegas do curso de Pedagogia da turma 2022.1 e aos meus colegas do projeto de extensão. Ninguém chega a lugar nenhum sozinho, vocês fizeram parte dessa história.

Terminar este curso representa o encerramento de um ciclo para que muitos outros possam começar. Posso dizer, com segurança, que não saio da universidade a mesma pessoa que um dia entrou por seus portões. Saio transformada pelas experiências vividas, pelos encontros que marcaram minha caminhada, pelos desafios que me fortaleceram e pelas pessoas que Deus colocou em meu caminho. Concluo esta etapa com o coração cheio de gratidão e com a certeza de que escolhi a profissão que dá sentido à minha existência.

RESUMO

A alfabetização constitui um dos principais desafios da educação brasileira atual, o que evidencia a importância da formação inicial de professores alfabetizadores capazes de responder às demandas desse processo. Desse modo, esta monografia tem como temática as experiências vivenciadas por mim em um projeto de extensão voltado à alfabetização e no estágio supervisionado obrigatório, bem como suas contribuições para minha formação inicial como futura professora alfabetizadora. Como objetivo geral, viso analisar de que maneira essas minhas experiências contribuíram para a minha formação como futura professora alfabetizadora e para a minha compreensão sobre o processo de alfabetização. Metodologicamente, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza (auto)biográfica, fundamentada em narrativas autobiográficas, construídas a partir de diário de bordo e de relatórios produzidos durante o Estágio Supervisionado III- Anos Iniciais, do Curso de Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da UFPB e do projeto de extensão Experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa. As reflexões desenvolvidas evidenciaram que as experiências no projeto de extensão e no estágio supervisionado constituíram importantes espaços formativos, favorecendo a articulação entre teoria e prática, a ampliação da compreensão sobre o processo de alfabetização, especialmente a partir da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais sensível às necessidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, bem como a compreensão da alfabetização como um processo que requer planejamento intencional, práticas pedagógicas significativas e respeito às especificidades dos educandos. Considero, por fim, que essa investigação contribuiu para a construção da minha identidade docente e formação como futura professora alfabetizadora, entendo que ser professora é estar constantemente aprendendo, pois a formação docente é um processo contínuo.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação inicial docente. Identidade docente. Estágio supervisionado. Experiência.

RESUMEN

La alfabetización constituye uno de los principales desafíos de la educación brasileña actual, lo que evidencia la importancia de la formación inicial de docentes alfabetizadores capaces de responder a las demandas de este proceso. De este modo, esta monografía tiene como temática las experiencias vividas por mí en un proyecto de extensión enfocado en la alfabetización y en la práctica supervisada obligatoria, así como sus contribuciones a mi formación inicial como futura docente alfabetizadora. Como objetivo general, busco analizar de qué manera estas mis experiencias contribuyeron a mi formación como futura docente alfabetizadora y a mi comprensión sobre el proceso de alfabetización. Metodológicamente, esta investigación se caracteriza como una investigación cualitativa, de naturaleza (auto)biográfica, fundamentada en narrativas autobiográficas, construidas a partir de un diario de campo y de informes producidos durante la Práctica Supervisada III - Primeros Años, del Curso de Pedagogía – Presencial, del Centro de Educación de la UFPB y del proyecto de extensión *Experiencias extensionistas en la alfabetización escolar y formación inicial del docente alfabetizador en el contexto de una escuela pública de la red de enseñanza de João Pessoa*. Las reflexiones desarrolladas evidenciaron que las experiencias en el proyecto de extensión y en la práctica supervisada constituyeron importantes espacios formativos, favoreciendo la articulación entre teoría y práctica, la ampliación de la comprensión sobre el proceso de alfabetización, especialmente a partir de la Teoría de la Psicogénesis de la Lengua Escrita, posibilitando el desarrollo de una mirada más sensible a las necesidades y a los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños, así como la comprensión de la alfabetización como un proceso que requiere planificación intencional, prácticas pedagógicas significativas y respeto a las especificidades de los educandos. Considero, por último, que esta investigación contribuyó a la construcción de mi identidad docente y formación como futura docente alfabetizadora, entendiendo que ser docente es estar constantemente aprendiendo, pues la formación docente es un proceso continuo

Palabras clave: Alfabetización. Formación inicial docente. Identidad docente. Práctica supervisada. Experiencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Coleção de jogos do CEEL**……...36**
Figura 2. Ficha de avaliação diagnóstica…….**43**
Figura 3. Diagnóstico ditado de palavras…….**43**
Figura 4. Jogo dado sonoro**……...45**
Figura 5. Construção do brinquedo bilboquê……...**45**
Figura 6. Teste realizado com a aluna Esther……...**52**
Figura 7. Teste realizado com o aluno João…….....**53**
Figura 8. Teste realizado com o aluno Jonathan…….....**53**
Figura 9. Momento da leitura do livro: Bruxa, bruxa! Venha à minha festa…….**58**
Figura 10. Construção coletiva do convite……**58**
Figura 11. Construção individual do convite……...**58**
Figura 12. Cartaz construído pelos alunos……...**61**
Figura 13. Crianças jogando Bingo do som inicial……...**61**
Figura 14. Apresentação dos ingredientes da receita……...**62**
Figura 15. Preparo da receita……...**62**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9
2 METODOLOGIA 17
2.1 PESQUISA QUALITATIVA E AUTOBIOGRÁFICA 17
2.2 VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA 21
2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO 26
2.4 PROJETO DE EXTENSÃO 28
3 COMO ESSAS VIVÊNCIAS SE TRANSFORMARAM EM EXPERIÊNCIAS 30
3.1 CHEGADA AO PROJETO DE EXTENSÃO, PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES 30
3.2 DA PREPARAÇÃO À CHEGADA NO CAMPO DE ESTÁGIO: OBSERVAÇÕES DA TURMA, DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E REGÊNCIAS 48
3.3 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE EXTENSÃO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO 63
CONSIDERAÇÕES FINAIS 67
REFERÊNCIAS 71

1. INTRODUÇÃO

Minha relação com a alfabetização teve início no ano de 1995, em uma escola da rede Municipal de João Pessoa. Na época eu tinha 10 anos. Iniciei na pré-escola, nomenclatura usada na época. No entanto, na metade daquele ano, a professora me transferiu para a 1ª série do ensino fundamental. Lembro-me de que estar naquela nova série era muito desafiador para mim, pois eu ainda não sabia ler e escrever, tudo era muito novo e, embora tivesse muito desejo de aprender, em casa não havia ninguém para me ensinar, pois a minha mãe e o meu pai trabalhavam o dia todo, meus irmãos mais velhos também não eram alfabetizados, então eu ficava apenas com o que me era ensinado em sala de aula. Nesse percurso, me sentia muito desanimada, pois não conseguia acompanhar a turma. Por se tratar de uma turma grande, a professora não conseguia dar suporte de modo a acompanhar a minha progressão. Considero que aquele ano foi muito desafiador para mim, me sentia incapaz e tinha a impressão de que nunca conseguiria aprender. Esse sentimento me fez, por um tempo, querer evadir da escola, eu sentia que ali não era o meu lugar, pois aprender a ler e escrever me era difícil demais.

Cresci em uma família pobre, em uma época em que as políticas públicas não nos beneficiavam. Embora os meus pais não tivessem concluído à escola, eles sempre me incentivaram a estudar e me encorajaram a ir para à escola e aprender. Eles sempre usavam os seus próprios exemplos afirmando que se tivessem priorizado os estudos teriam um futuro diferente. Uma frase muito falada por meu pai era: “Estude, minha filha, pois essa é a única maneira de vencer na vida”. De certa forma essas palavras penetravam na minha alma e me faziam ter esperança, tal qual a citada por Clarice Lispector (2020, p.86) em “Clássica, que tantas vezes verifica-se ser ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre. [...]”. Pensar em uma vida melhor era o combustível necessário para eu continuar a estudar. Nesse contexto, a educação se apresentava a mim como o único caminho possível para transformar a minha realidade e quem sabe a dos meus pais. Estudar era o que me dava esperança...

Ao final do ano de 1995, eu ainda não havia aprendido a ler, sendo assim, fiquei retida na 1ª série por mais um ano, no entanto, embora fosse ainda uma criança, aquela retenção me fez tomar uma decisão que mudaria o rumo da minha vida escolar: decidi que não reprovaria mais e que não dependeria apenas da professora para ser alfabetizada. Na comunidade onde eu morava, tínhamos alguns amigos mais velhos que já eram alfabetizados, já estavam em séries mais avançadas e se ofereceram para ajudar a mim e aos meus irmãos a aprender a ler. Nós brincávamos de escola, onde eu, meus irmãos e outros amigos eram os alunos e os amigos que

já eram alfabetizados, os professores. Era muito corriqueiro brincarmos de escolinha, isso tornou-se uma rotina para nós. Todos queríamos ser a professora.

No mesmo ano, aprendi a ler e a escrever, ainda não era uma leitora fluente, mas estava no caminho. Aprender a ler foi uma experiência elucidativa, senti como se os meus olhos tivessem sido abertos para um mundo desconhecido, o mundo das letras, tudo passou a fazer sentido. Esse momento me foi muito marcante, pois lembro-me de sempre ler os letreiros das lojas, ao andar de ônibus eu me desafiava a ler o máximo de letreiros possíveis. Não sei quantas pessoas se sentem assim ao aprender a ler, mas para mim era como se uma venda tivesse sido retirada dos meus olhos. Hoje, ao olhar para trás, sinto uma enorme tristeza ao pensar que o que me ajudou a ser alfabetizada não foi uma iniciativa da docente em sala de aula, foi a minha própria atitude, que, em busca por pertencimento, encontrei junto com outras crianças (meus amigos), estratégias para consolidar esse processo que na minha perspectiva, sim, na visão de uma criança, parecia algo tão impossível e improvável de acontecer.

Nos anos que se seguiram continuei focada nos estudos e nesse percurso encontrei professores que me inspiraram a amar à docência. Eles sempre me incentivavam a estudar para ser professora. No ensino médio prestei meu primeiro vestibular para História, no entanto, não obtive a nota para ingressar no curso. Isso me deixou muito triste e me fez por um tempo, focar mais em trabalhar, adiando o sonho de entrar em uma universidade. Após alguns anos tentei novamente o vestibular, optei pelo curso de Letras- Inglês e novamente não obtive a nota necessária.

Essa segunda reprovação me fez adiar o sonho da docência por muitos anos, até realizar o Enem no ano de 2012 e optar pelo curso de Relações Internacionais na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O curso me deu uma visão de mundo que eu não teria se não tivesse passado por ele. Alguns desafios enfrentados durante o curso me fizeram repensar a minha decisão, sendo assim, quando faltavam dois anos para o concluir, me matriculei no curso de Direito, em uma instituição privada, na qual eu era bolsista integral pelo programa social *Universidade para Todos* (Prouni[1]). Me formei na área, porém nunca tive o desejo de advogar. Ao pensar sobre o que eu faria com o curso, algo dentro de mim sempre me levava a refletir sobre a possibilidade

[1] *O Programa Universidade para Todos* (Prouni), foi criado em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096/2005, oferta bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%), é destinado a pessoas que ainda não possuem diploma de nível superior. As bolsas são para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições particulares de educação superior.

de atuar como docente. A docência estava cravada em meu coração, mesmo que as minhas escolhas tenham me levado por outros caminhos.

O desejo por cursar Pedagogia surgiu no ano de 2020, pois ao criar recursos para ajudar a desenvolver a aprendizagem dos meus filhos, percebi que me faltava propriedade para tal. Nesse mesmo ano, fiz o ENEM e coloquei esse curso como a minha primeira opção. Fui aprovada, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e o ingresso seria para 2021, mas, como coloquei o curso do *campus* de Mamanguape, no interior do estado, precisei trancá-lo pela impossibilidade de me deslocar até lá, pois residia em João Pessoa. Solicitei o cancelamento da matrícula e fiz novamente o ENEM. Fui aprovada para o curso de Pedagogia da mesma instituição, mas no *campus* da capital, vindo a ingressar, com muito entusiasmo, no ano de 2022. A minha turma foi a primeira turma presencial pós-pandemia.

Ao ingressar no curso, no primeiro dia de aula, me encontrei. Pensei: é isso que eu quero! É aqui que desejo estar! A sensação que tive foi de pertencimento. Percebi que nunca ouvi a minha mãe quando ela falava: essa menina vai ser professora! Ela nasceu para isso! Só depois percebi que eu já tinha uma experiência nessa área, pois havia ajudado no processo de alfabetização dos meus sobrinhos, quando era apenas uma adolescente. Hoje me encontro totalmente apaixonada pela educação e o meu percurso dentro da graduação me faz ter muita alegria e muita gratidão.

A minha experiência em sala de aula, como docente, aconteceu no primeiro período ao ser selecionada para o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), quando tive a oportunidade de observar como funcionava a dinâmica de sala de aula e como funcionava a prática docente.

Inicialmente, acompanhei uma turma do 2º ano por apenas um mês, pois estávamos no final do ano letivo. Mesmo em um curto período, consegui observar que algumas crianças apresentavam muitas dificuldades no que concerne ao processo de alfabetização e que elas levariam isso para o ano escolar seguinte, tendo em vista que o ano letivo já estava para acabar. No início do ano letivo de 2023, fui encaminhada para a turma de 1º ano, nessa etapa da educação passei todo o restante da minha experiência do PIBID que aconteceu de 24 de novembro de 2022 a 31 de março de 2024. Ao acompanhar essa turma me senti bastante conectada às crianças, pois todas estavam passando para uma nova fase das suas vidas, uma fase que pode ser considerada um marco muito importante, ou seja, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no qual novas conexões e novos aprendizados seriam construídos. Ao refletir sobre a turma e os desafios enfrentados para serem alfabetizadas

consegui relembrar o percurso percorrido por mim para alcançar a tão sonhada aprendizagem de ler e escrever: eu tinha a consciência de que esse caminho é único para cada indivíduo e que como discente do curso de Pedagogia e futura professora alfabetizadora, eu precisaria ter isso muito bem definido em minha mente, pois assim, poderia oferecer um ensino que respeitasse as individualidades de cada criança. O que me tocou profundamente foi perceber que após quase 30 anos, desde que estive na Educação Básica, à escola ainda era a mesma. Eu me questionei: "Como é possível?", "Nada mudou?", "A forma de alfabetizar ainda é a mesma?".

Durante o PIBID me dediquei a dar assistência às crianças que tinham maior dificuldade em acompanhar a turma. Ao observar a atuação da professora regente e todo o seu empenho e preocupação em ajudar a cada criança, cresceu em mim o desejo de ser como ela, professora alfabetizadora. Aquela professora fazia o melhor todos os dias, ela enxergava aquelas crianças e sabia das suas necessidades educativas. Percebi que como futura professora alfabetizadora, eu precisaria aprender a como alfabetizar e que durante a graduação dedicaria tempo da minha formação para isso.

Ao finalizar a minha participação como bolsista do PIBID, procurei uma atividade na qual eu continuaria aprendendo e vivenciando experiências que me ajudariam a manter a minha meta, foi então que surgiu a oportunidade para atuar como bolsista no projeto de extensão Experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa. Planejar para crianças do 3º e 4º anos do ensino fundamental que ainda não tinham consolidado o processo de alfabetização, me ajudou a perceber que os desafios não estão presentes apenas no 1º ano, mas se estendem para os anos seguintes. O projeto de extensão me ensinou a olhar para as crianças com mais humanidade e entender que cada uma aprende a seu tempo e a seu modo, pois possuem hipóteses diferentes sobre a língua escrita e que, se o professor alfabetizador tiver essa compreensão, ele pode fazer muita diferença na vida das crianças.

Ao ingressar no projeto, estava no 5º período do curso, mas ali foi a primeira vez que ouvi falar sobre a realização de um diagnóstico para identificar em que nível da escrita a criança estava, naquela época, ainda não tinha um tema definido para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ele só surgiu no 7º período quando tive contato com o componente curricular "Organização e Prática do Ensino Fundamental". A professora apresentou o tema sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e ensinou como era feito o teste. No momento da aula, a professora solicitou um voluntário para que ela aplicasse o teste,

recordo de ter me voluntariado. Ao final da aula, ela pediu para que a turma realizasse o teste com alguma criança que tivesse contato. Durante o componente a professora trouxe muitas reflexões sobre como se dá o processo de alfabetização. Após as aulas, passei a refletir sobre a importância da realização de um diagnóstico no início do 1º ano do Ensino Fundamental e da utilização de seus resultados como base para o planejamento pedagógico da professora alfabetizadora. Também compreendi que um acompanhamento pautado na avaliação diagnóstica poderia favorecer a alfabetização das crianças ainda nos anos iniciais, reduzindo as dificuldades observadas no 3º e 4º ano em relação à consolidação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Essas reflexões despertaram em mim uma constante inquietação e o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema.

Diante o exposto, trago, aqui, a minha experiência no estágio supervisionado obrigatório com crianças do 1º ano dos anos iniciais em uma Escola Municipal localizada em um bairro periférico da cidade de João Pessoa, bem como bolsista no projeto de extensão, ao ocupar esse lugar de fala, busco tecer reflexões sobre como essas experiências contribuíram para a minha formação como futura professora alfabetizadora. Espero também que esse trabalho contribua para ampliar a visão de outros docentes que, assim como eu, estão incomodados com o número de crianças que chegam ao 3º e 4º ano sem ter aprendido a ler e a escrever.

No ano de 2006, a Lei de nº 11.274 tornou obrigatório o ensino fundamental de nove anos no Brasil, o que resultou no ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essa antecipação e outros fatores presentes no cenário da escola pública desafiam os educadores a pensarem práticas adequadas ao ensino e a formação das crianças, tendo em vista que muitas delas chegam ainda muito imaturas no 1º ano. Ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental, a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pode ser algo muito distante da realidade da criança, especialmente porque algumas delas não tiveram a oportunidade de passar pela Educação Infantil ou, se passaram, não tiveram acesso ao conhecimento de maneira sistematizado, pois há entendimentos de que na primeira etapa da educação o foco não é alfabetizar. Logo, para que a criança tenha acesso a esse direito, a professora ao receber a turma, precisa ter bem definido como irá intervir pedagogicamente com essas crianças para ajudá-las a consolidarem esse processo, ou, ao menos, iniciá-lo. Sem esse direcionamento, a prática docente pode se tornar distante da realidade e das particularidades discentes, refletindo na não consolidação do processo de alfabetização na idade certa.

Dentro desse cenário, existe ainda por parte docente a sensação de estar perdida, sobrecarregada, pois as turmas estão cada vez com mais estudantes, fato que tem se tornado comum nas salas de aula. Algumas professoras também declaram não possuir formação especializada, seja por não ter formação em Pedagogia - algo muito comum na rede municipal pessoense, em que muitas são formadas apenas no antigo magistério -, seja por nunca ter visto nada voltado para alfabetização dentro da graduação, para ocupar o "chamado" de professora alfabetizadora, o que inviabiliza e esgota as possibilidades de uma prática voltada para as necessidades de sua turma.

A relevância do tema se dá exatamente por essa realidade cada vez mais presente nas escolas públicas. Não é incomum crianças chegarem ao final do 3º ano sem ainda terem consolidado o seu processo de alfabetização, de acordo com Soares (2020), isso ainda é mais presente nas escolas públicas, considerando que as crianças que ocupam esses espaços são das camadas populares, aquelas cujo a dependência da educação para lutar por melhores condições de vida, seja ela econômica, social e cultural é sem precedentes. Sendo assim, não é impossível que essas crianças cheguem ao mencionado ano apresentando bastante dificuldade nas tarefas mais simples como, por exemplo, a escrita do próprio nome, o que as impede de ter acesso a um direito que é considerado fundamental, ou seja, o direito à educação, impossibilitando o acesso à cidadania e a percepção necessária para acessar e exercer os direitos políticos que são essenciais para a expansão de outros direitos.

Em nossa legislação existem alguns documentos que versam sobre a idade adequada para que haja a consolidação do processo de alfabetização e as posições são divergentes. Entre eles podemos destacar a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação [CNE] (Brasil, 2010), no Art. 30, inciso I, aponta que a alfabetização e letramento devem ocorrer nos três primeiros anos. Em consonância com a Resolução citada, está a Lei de nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação [PNE], (Brasil, 2014). Já o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), lançado em 2023 pelo Ministério da Educação (MEC), estabelece que a alfabetização de todas as crianças do Brasil deve ocorrer até o final do 2º ano do ensino fundamental. A Proposta Curricular do Estado da Paraíba [PCEP] (Paraíba, 2018) traz em seu texto que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto, esclarece que os dois primeiros anos seriam destinados a alfabetizar e o terceiro ano serviria como um período para aprimorar as aprendizagens que não foram consolidadas nos anos anteriores.

Diante de tantas leis, programas de formação de professores e políticas voltadas para a alfabetização até o final dos três primeiros anos, por que ainda é um desafio alfabetizar? Por que as crianças da rede pública de ensino estão chegando ao final do terceiro ano sem saber ler e escrever? A que se dá esse fracasso no trabalho de alfabetizar? Visando aprofundar essa discussão, pretendo estabelecer o seguinte problema de pesquisa: De que maneira as experiências vivenciadas no projeto de extensão e no estágio supervisionado obrigatório contribuíram para a minha formação como professora alfabetizadora?

Dessa forma, esta pesquisa aponta para uma experiência vivenciada no estágio supervisionado em uma escola da rede Municipal de João Pessoa com crianças de 6 e 7 anos de idade, da turma do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, do turno da manhã e no projeto de extensão que visava alfabetizar crianças do 3º e 4º ano, também de uma Escola Municipal da mesma cidade, refletindo como essas experiências contribuíram para a minha formação como futura professora alfabetizadora.

Tal investigação teve como objetivo geral analisar de que maneira as experiências vivenciadas em projeto de extensão e no Estágio Supervisionado Obrigatório III - Anos Iniciais contribuíram para a minha formação como futura professora alfabetizadora e para a compreensão do processo de alfabetização. Para alcançar esse propósito, proponho os seguintes objetivos específicos: - descrever minha experiência no projeto de extensão " Experiências Extensionistas na alfabetização escolar e na formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública de ensino de João Pessoa" e no mencionado estágio, destacando os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas nesse percurso; - discutir experiências significativas para a minha compreensão da teoria psicogenética da escrita, na perspectiva de Ferreiro e Teberosky; e refletir sobre as contribuições dessas experiências para a construção da minha identidade docente e para o fortalecimento da minha formação como futura professora alfabetizadora.

Na tentativa de respondê-los, pautei esta investigação em uma abordagem qualitativa, realizando uma investigação autobiográfica, pois utilizei as minhas experiências enquanto bolsista do projeto de extensão e enquanto estagiária.

A pesquisa autobiográfica por possuir um caráter subjetivo e por valorizar as experiências, as rememorações, as percepções e as interpretações do próprio pesquisador, tem se mostrado promissora no que concerne a formação de professores, pois amplia as possibilidades de compreensão da realidade educacional e contribui para a construção de

conhecimento do próprio sujeito. Nesse contexto, a pesquisa autobiográfica torna-se essencial para a construção da identidade docente, pois possibilita ao indivíduo refletir criticamente sobre a sua prática e trajetória formativa, assim a pesquisa autobiográfica torna-se um exercício de autoconhecimento, no qual o pesquisador que também é objeto da pesquisa se constitui como sujeito histórico e social em constante processo de formação.

Por fim, esta monografia está organizada da seguinte maneira: inicialmente, apresento esta introdução, tomando como ponto de partida, a própria experiência como elemento central para a realização desta investigação. Em seguida, discorro sobre os caminhos metodológicos para a construção deste trabalho, caracterizando como uma pesquisa qualitativa, articulando-a a pesquisa autobiográfica, posteriormente analiso as experiências vivenciadas no projeto de extensão e no estágio supervisionado, dando continuidade, busco articular ambas as experiências, refletindo como elas contribuíram para a minha formação e por fim apresento as considerações finais destacando as aprendizagens e contribuições para a formação da minha identidade docente, em especial no que se refere ao sonho de me tornar professora alfabetizadora.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, aponto para a autobiografia como metodologia ativa e basilar na construção deste trabalho, associando-a com a pesquisa qualitativa, bem como trago uma breve análise sobre a diferença entre experiência e vivência na perspectiva de Larrosa (2002) de modo a apresentar a sua importância como ferramenta necessária para a construção de pesquisas voltadas para a formação docente. Nesse percurso, busco também apresentar a minha experiência no projeto de extensão e no estágio supervisionado obrigatório, campos que considero essenciais para a minha formação como professora alfabetizadora. Por fim, para ancorar a construção do trabalho autobiográfico e sistematizar as experiências vivenciadas na Extensão e no Estágio utilizei como instrumento primordial e indispensável para a construção e concretização dessa pesquisa, o diário de bordo.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA E AUTOBIOGRÁFICA

O homem em sua constante busca por respostas para as suas inquietações e pelo desejo de conhecer o mundo que o cerca, tem cada vez mais encontrado formas que possibilitem uma maior compreensão da natureza humana e dos fenômenos sociais.

Para Gil (2008), o ser humano entra em contato com o conhecimento de diversas formas, seja por meio da observação, de crenças passadas por seus familiares, por meio de romances, poemas, pela própria autoridade dos pais e professores, líderes governamentais, por meio dos filósofos que contribuem para uma compreensão do mundo. Todavia, essas diversas formas de conhecimento são exíguas para as almas mais críticas. Nesse contexto e considerando essa insuficiência, os indivíduos foram em busca por fontes de conhecimentos mais seguras que os outros meios citados, tal fonte recebeu o nome de ciência.

Para Gil (2008, p. 2-3):

> [...], a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível. O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de idéias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar.

É interessante frisar que a ciência é um campo amplo que envolve várias áreas, isso se dá em virtude da multiplicidade de objetos a serem considerados e estudados. Gil (2008, p. 26) entende a pesquisa social "como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social". A realidade social, aqui citada, se refere aos aspectos que se relacionam com o homem em suas mais diversas interações com outros indivíduos e com a sociedade.

Partindo desse pressuposto, empreguei a pesquisa qualitativa para a realização da minha investigação, por possuir caráter empírico, uma vez que para Guerra *et al.* (2024, p. 3), a pesquisa qualitativa "[...] é fundamental na investigação científica, que se baseia na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados". Desse modo, a pesquisa qualitativa busca compreender de maneira contextualizada o seu objeto de estudo, levando em consideração as subjetividades e as diferentes perspectivas. Diferentemente da pesquisa quantitativa, apontada por Chizzoti (1995, p. 80) como método que distanciam o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação se tornando ineficazes para a compreensão das ações práticas dos sujeitos, a pesquisa qualitativa busca se aproximar e compreender o contexto social, cultural e histórico do objeto estudado, sendo amplamente utilizada e fundamental na área da educação.

Em consonância com esse pensamento, Creswel (2007, p.188) argumenta: "[...]a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes[...]". Logo, o pesquisador se envolve profundamente e atua de maneira ativa em todas as etapas, ou seja, desde a coleta até a interpretação dos dados.

Já Gil (2008) aponta que nas pesquisas que envolvem estudos de campo, por exemplo, os procedimentos analíticos utilizados são sobretudo de natureza qualitativa. Esse tipo de pesquisa não possui fórmulas, estratégias ou receitas já pré-definidas para orientar o pesquisador, portanto, o pesquisador interpreta conforme o seu estilo e capacidade, podendo ainda no percurso do trabalho mudar o rumo da pesquisa, pois os fenômenos que envolvem pesquisa em educação (ensino, aprendizagem, formação de professores, avaliação etc.) carregam em si problematizações subjetivas suscetíveis de percepção por olhares atentos. Considerando esse pressuposto, Rodrigues (2016) entende que a abordagem qualitativa surgiu da compreensão da pesquisa como caminho aberto, feito e refeito no decorrer do trajeto investigativo.

Posto isso, Creswell (2007, p. 184) afirma que:

> [...]. A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de textos e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.

Portanto, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, tendo como palco principal o cenário natural, o que significa dizer que o pesquisador se dirige ao ambiente pesquisado, seja a casa, à escola, a comunidade, onde quer que esteja o participante da pesquisa. Essa aproximação possibilita uma compreensão aprofundada dos sujeitos e dos espaços estudados.

A pesquisa qualitativa possui como umas das principais característica a subjetividade, nesse cenário, de acordo com Creswell (2007, p.187), ao aplicar esse tipo de pesquisa,

> O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses (ou refletividade) tipifica a pesquisa qualitativa atualmente. O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador. [...].

Partindo desse pressuposto, em articulação com a pesquisa qualitativa, empreguei a pesquisa (auto)biográfica como metodologia, devido ao seu caráter empírico e intrinsecamente subjetivo. Catani (1997) afirma que a abordagem autobiográfica, se mostra como promissora no que se refere à formação de professores, pois ao investigarem sobre a sua própria prática, eles participam de maneira ativa no processo de construção do conhecimento “deles e sobre eles”. Além de que, a autobiografia é posta como centralidade de um processo, que revela subjetividades.

Por conseguinte, a pesquisa (auto)biográfica, no campo da Educação, vem conquistando cada vez mais espaço entre pesquisadores, estudantes e profissionais da área que se dedicam em compreender as narrativas de vida como fenômenos discursivos relevantes para a análise das experiências formativas.

Nóvoa e Finger (2014) destacam que a pesquisa (auto)biográfica é fundamental para investigar as formas pelas quais os indivíduos, e por extensão, os grupos sociais elaboram e integram, em suas trajetórias, os acontecimentos vividos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Em vista disso os autores argumentam que no que concerne à Educação, a pesquisa (auto)biográfica traz amplitude e ajuda na produção de conhecimentos sobre o próprio indivíduo em formação, estreitando as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem

e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. Portanto o trabalho autobiográfico é primordial na formação identitária, pois oportuniza ao indivíduo refletir sobre a sua própria trajetória e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que foram cruciais no seu percurso formativo.

Desse modo, a investigação biográfica tem sido colocada no âmbito de pesquisa socioeducacionais como uma possibilidade em que, conforme explica Souza (2007, p. 60) "[...] a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recupera a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes". Através da abordagem biográfica o sujeito cria um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, que é manifestado por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. Ao colocar-se no centro do processo de pesquisa e formação, o sujeito enfatiza a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, ao que concede o papel de autor de sua própria história.

À luz disso, Souza (2007, p. 69-70) enfatiza que,

> No âmbito da história da educação as pesquisas (auto)biográficas têm apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com à escola.

Sobre o trabalho com a autobiografia, Abrahão (2003, p. 80) esclarece que

> Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

A pesquisa autobiográfica em educação visa, portanto, "[...] contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela" (Souza, 2023, p. 4). Além de permitir ao pesquisador refletir sobre os caminhos percorridos até a sua formação, contribuindo para a construção da identidade, que para Josso (2014) é um processo de (trans)formação identitária e de autoconhecimento. Ferraroti (1991), já afirmava que o método biográfico reside em ultrapassar os métodos lógico-formal e mecanicista, valorizando assim, uma abordagem mais aberta, interpretativa e sensível à complexidade que

envolve o ser humano.

Nesse sentido, a pesquisa autobiográfica ultrapassa a simples descrição do vivido, constituindo-se como um processo de interpretação, ressignificação e narração daquilo que atravessa o sujeito ao longo de sua trajetória pessoal e formativa, o que nos leva a entender que transitar sobre pesquisa autobiográfica implica também refletir sobre a relação entre vivência e experiência, uma vez que nem tudo o que é vivido se transforma em experiência, como será discutido a seguir.

2.2 VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA

Levando em consideração que essa pesquisa se vale da investigação autobiográfica, se faz necessário uma explicação, mesmo que breve, sobre a diferenciação entre vivência e experiência, em especial por esse trabalho ter como base para a sua construção os meus relatos de experiência tanto no programa de extensão quanto no estágio supervisionado, componente este obrigatório para a formação docente.

Para falar de experiência, recorro às palavras de Larrosa (2002) ao afirmar que a experiência é aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, é algo profundo e significativo. A experiência, se permitirmos sermos atravessados por ela, nos deixa marcas que podem perdurar para toda a vida, porém ela tem se tornado cada vez mais rara em uma sociedade na qual o valor de troca se assume ponto central nas relações entre os indivíduos. À luz disso, Silva (2011), problematiza que o ser humano está tão imerso nesse processo de produção, que incorpora essa dinâmica em suas relações com o outro e com o mundo, de modo a não se desvincular dele. Tudo é visto como mercadoria, logo, pode ser descartado.

Nesse sentido, Larrosa (2002) aponta para quatro elementos que impedem a experiência de acontecer plenamente. O primeiro é o excesso de informação. Na sociedade contemporânea, esse excesso tem se tornado cada vez mais comum, pois o acesso a ela ocorre de forma rápida e facilitada. No entanto, essa rapidez não é suficiente para estabelecer uma conexão com a experiência. A velocidade com que as informações circulam dificulta a reflexão e, associada à ausência de silêncio e de memória, condiciona o sujeito a descartar tudo aquilo que lhe acontece. Assim Larrosa (2002, p. 23) os aponta como “inimigos mortais da experiência”.

O segundo elemento refere-se à opinião, a constante necessidade de opinar e de construir pontos de vista sobre todas as coisas, dificulta que o sujeito se permita tocar e ser tocado pela experiência. O terceiro elemento diz respeito ao tempo, a sua ausência desconecta

o sujeito da experiência, uma vez que a pressa impede a criação de vínculos significativos como aquilo que lhe acontece, que lhe passa. Larrosa (2002, p. 23) esclarece que: “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos”. E por fim, o autor apresenta o excesso de trabalho como um elemento que dificulta a experiência. As ocupações com tarefas e obrigações diárias conduz o sujeito ao esgotamento. Desse modo, a verdadeira experiência se torna inalcançável.

Na tentativa de conceituar o que de fato seria a experiência, Larrosa (2002, p. 25-26) sustenta que: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Destarte, ao pensar sobre o sujeito a quem a experiência passa, toca e acontece, ele está no centro desse processo, como indivíduo que dá lugar a essa experiência. Larrosa (2002) destaca que em qualquer situação, o sujeito da experiência não é definido por sua atividade, mas sim por sua passividade, receptividade, disponibilidade, pelo grau de abertura desse sujeito diante da experiência.

Nessa direção, é improvável que a experiência suceda aquele que se contrapõe a ela, pois para ser afetado, é preciso se expor e Larrosa (2002, p. 26) vai mais além ao focalizar que “[...]. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. [...]”. Portanto, a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que se abstém de qualquer tipo de julgamento, influências, ele apenas “ex-iste” “de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”, (2002, p.27). A experiência por fim, tem a capacidade de formar e transformar o indivíduo.

Para aprofundar as reflexões sobre *vivência e experiência*, recorro ao filósofo alemão Walter Benjamin, que, em sua obra Experiência e Pobreza (1987), inicialmente apresenta a experiência como sendo algo comunicado pelos mais velhos para os mais jovens. De maneira profunda ele escreve:

> [...] Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. (Benjamin, 1987, p. 114).

Assim é possível entender que a experiência é algo que é construído ao longo do tempo, ela não nasce do imediatismo, mas do tempo compartilhado, da narrativa e da possibilidade de elaborar o vivido coletivamente. A imagem da lareira destacada por Benjamin serve como simbologia desse espaço de escuta, memória e transmissão de saberes entre gerações. Essa compreensão da experiência como algo possível de transmitir aparece de maneira semelhante nos pensamentos de Giorgio Agamben, em sua obra *O Fogo e o Relato* (2018), ao apresentar a narrativa judaica trazida por Gershom Scholem, que relata um ritual utilizado inicialmente realizado pelo fundador do hassidismo: sempre que surgia uma tarefa difícil a ser realizada, ele ia até um lugar no bosque, acendia o fogo e fazia uma prece e, logo, ela era atendida. Ao narrar o relato do ritual sendo seguido pelas próximas gerações, algo se perdia. Primeiro, perdeu-se a capacidade de acender o fogo, depois, a próxima geração, não sabia acender o fogo e nem lembrava das preces, e, por fim, esquecera-se como fazer o fogo, onde era o local no bosque e como era a prece, mas sabia-se como narrar toda a história e isso foi considerado suficiente (Scholem *apud* Agamben, 2018). Com isso, é possível entender que por mais que alguns elementos da experiência se percam ao longo do tempo, em especial pelo ritmo frenético em que a sociedade moderna se situa, a narrativa permanece como uma possibilidade de sua preservação.

Essa reflexão aproxima-se das discussões de Benjamin (1987) acerca da pobreza de experiência na sociedade moderna capitalista do século XX, em especial na sociedade pós-Primeira Guerra. Segundo o autor, os ex-combatentes voltavam silenciosos, enquanto a literatura publicada para narrar os conflitos estavam vazias de experiências transmissíveis. Para Benjamin, o ritmo frenético da modernidade ao ofuscar a experiência e os elementos que com ela caminham —como a narrativa, a contação de histórias e a memória—, retira dos indivíduos a capacidade de assimilação reflexiva dos acontecimentos e da construção de memórias sólidas, restando aos indivíduos apenas vivências.

Fávero e Doro (2018, p. 465) explicam que

> [...], o indivíduo contemporâneo volta para casa, no final do dia, carregado de eventos, alguns extraordinários, mas sem nenhuma experiência, sem nenhum aprendizado. Nessa provação cotidiana, o indivíduo moderno é propriamente um indivíduo; sua existência atribulada, em vez de experiências, lhe rende vivências. Essas são o correspondente empobrecido daquelas.

Apresentado isso, exponho ainda na perspectiva de Benjamin como a experiência se diferencia da vivência, já esclarecendo de antemão que elas não são sinônimas uma da outra, embora algumas vezes incorramos no erro de confundi-las.

Para Benjamin a experiência (*Erfahrung),* é advinda de tradição cultivada tanto na vida privada quanto na vida coletiva. A experiência mesmo acontecendo ao indivíduo ela ganha significado dentro da comunidade, podendo ser transmitida por meio de narrativas, conselhos e tradições. Em contrapartida, a vivência (*Erlebnis*) se constitui como um momento privado. A vivência esvazia-se em si mesma, não cria conexão dos indivíduos com a comunidade, com a tradição. Ela é fruto da informação e da opinião, essa fusão que Larrosa (2002) define como "periodismo" para Benjamin é o grande artefato moderno que impulsiona a destruição generalizada da experiência, pois ela já chega pronta e dotada de explicações, na mesma velocidade que ela chega, ela se dissipa. Enquanto a experiência (*Erfahrung*) tem como forma de comunicação a narrativa tradicional, que aprofunda o relato e conecta gerações, pois a narração não apenas relata um fato, mas permite que o leitor ou ouvinte reflita, interprete e repense sobre o fato, mantendo-o sempre vivo.

É com base nas contribuições de Larrosa (2002) e de Benjamin (1987) sobre a experiência que me proponho a narrar neste trabalho as vivências do Estágio Supervisionado e do projeto de extensão na tentativa de apresentar como essas vivências se transformaram em experiências e ao tornarem-se experiências como me passaram, me tocaram, me aconteceram, me fizeram criar conexões significativas nesse percurso formativo como professora alfabetizadora. Nessa trajetória, pus-me a refletir, e aqui apoio-me nas palavras de Larrosa (2002, p. 10), se as minhas mãos foram capazes de dar forma a esse tremor que é a experiência e convertê-la em canto, de maneira que atravesse o tempo e o espaço e ressoe em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos e se esses cantos serão capazes de ecoar nos campos educativos para de alguma forma transformá-lo.

Sob essa ótica, para a construção dessa pesquisa, vali-me das anotações do diário de campo e dos relatórios produzidos ao longo do estágio supervisionado obrigatório III – Anos Iniciais e do projeto de extensão Experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa, os quais me possibilitaram rememorar vivências, que se transformaram em experiências formadoras.

Para melhor interpretação, organizei as análises em blocos temáticos, visando alcançar os objetivos propostos. Convém destacar que as vivências aqui apresentadas se desenvolveram tanto no âmbito do estágio como no projeto, portanto busco estabelecer um paralelo entre ambas, de modo a despertar reflexões mais profundas sobre a sua importância para a minha formação como futura professora alfabetizadora.

1. **Chegada ao projeto de extensão Planejamento e realização das ações de extensão**: A partir da minha chegada ao projeto, me proponho a narrar a minha experiência como bolsista em um projeto de extensão (PROBEX) que se ocupava em acompanhar crianças não alfabetizadas e nesse movimento contribuir com a formação do professor alfabetizador. Assim, busco aqui apresentar algumas reflexões da relevância dessa experiência e como ela se configurou como um marco em minha formação como futura professora alfabetizadora. Também, me detenho a apresentar como se deram os planejamentos nas reuniões com o grupo e com o coordenador do projeto, e posteriormente como foram colocadas em prática nà escola-campo das ações de extensão. Destaco como marca especial do projeto, o uso dos jogos de alfabetização como basilar na aplicação dos planejamentos na escola-campo das vivências. Aproveito para refletir sobre as marcas que essas ações deixaram em mim, especialmente no que concerne à construção da minha identidade docente.
2. **Da preparação a chegada no campo de estágio (Observação da turma e realização do diagnóstico), Planejamento e regências:** Neste tópico, apresento como se deram as aulas de orientação, as primeiras observações e impressões sobre o campo de estágio, buscando ter como norte as teorias estudadas nas aulas, sob a mediação do professor do Estágio Supervisionado Obrigatório III - Anos Iniciais. Relato a primeira conversa com a professora regente e os direcionamentos dados por ela quanto a turma. Também trago as minhas impressões sobre a turma do 1º ano dos Anos Iniciais, com base na realização de uma atividade diagnóstica, ancorada no teste da Psicogênese da Língua Escrita, para investigar em qual hipótese da escrita as crianças estavam. E só, a partir disso, realizar os planejamentos das regências, buscando sempre refletir acerca dos impactos dessas aprendizagens na minha prática docente. Aproveito, também, para apresentar a realização dos planejamentos, que se materializaram através de cinco regências, organizadas em forma de sequência didática. Aqui apresento também as preocupações que me cercaram ao buscar por assuntos que fizessem sentido para as crianças e reitero que após profundas reflexões e

longas observações e conversas com a professora regente, optei pelo trabalho com Gêneros Textuais. Nesse processo de planejar e executar, e, ao executar, readaptar, pus-me a ponderar que a prática docente exige constantes reflexões diante do contexto real da sala de aula.

3. **Reflexões sobre a experiência no projeto de extensão e no estágio supervisionado obrigatório:** Descrevo e reflito como o estágio supervisionado com crianças do 1º ano dos Anos Iniciais e as ações no projeto de extensão com crianças do 3º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não alfabetizadas contribuíram para a minha formação como futura professora alfabetizadora, que compreende o respeito à heterogeneidade dos sujeitos como um atributo norteador da prática docente. Viso, assim, estabelecer relação entre ambas as experiências.

As experiências aqui elencadas foram frutos do mencionado estágio supervisionado e do projeto de extensão. Antes de adentrar as análises, se faz necessário uma breve apresentação do Estágio Supervisionado Obrigatório e do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), na tentativa de significar esses espaços como campos de experiências indispensáveis na formação docente.

2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

O Estágio Supervisionado Obrigatório se configura como uma etapa indispensável para a formação acadêmica e profissional, contribuindo para aproximar o estudante da realidade de sua futura atuação profissional, sendo articulado de modo a possibilitar a integração entre teoria e prática. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado Obrigatório é regido por um conjunto de leis federais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, me detenho a explicar como se dá o estágio no Curso de Pedagogia presencial do Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O estágio no Curso de Pedagogia é regulamentado pela Resolução CCP Nº 003/2018 de 09 de outubro de 2018, e está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O Estágio Supervisionado acontece preferencialmente em instituições públicas educacionais que possuem convênio com a UFPB, sendo atribuídos a responsabilidade pelo gerenciamento das atividades de estágio, a coordenação do Curso de Pedagogia, a coordenação de Estágio Supervisionado e o professor vinculado ao componente curricular de estágio.

O estágio Supervisionado Obrigatório é amparado pelo Termo de Compromisso do Estágio (TCE). Esse termo é celebrado entre a unidade concedente do estágio, a Coordenação do curso de Pedagogia e o estudante. Após assinado pelas partes interessadas, ele é anexado pelo próprio discente no SIGAA. O TCE traz em seu texto o plano de atividades a serem desenvolvidas durante o período de estágio.

No Curso de Pedagogia, Campus I da UFPB, o estágio é organizado em cinco componentes curriculares, que são experienciados em cinco semestres. Sendo iniciado a partir do 4º período para o turno da manhã e a partir do 5º período para o turno da noite. A carga horária total é de 300 horas distribuídas em igual parte para todos os componentes, sendo organizado da seguinte forma:

I – Estágio Supervisionado I, Gestão Educacional com 60 (sessenta) horas.
II – Estágio Supervisionado II, Educação Infantil com 60 (sessenta) horas.
III – Estágio Supervisionado III, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) com 60 (sessenta) horas.
IV – Estágio Supervisionado IV, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano) com 60 (sessenta) horas.
V – Estágio Supervisionado V, na área de aprofundamento (Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial), com 60 (sessenta) horas.

Inicialmente os discentes recebem as orientações do docente vinculado à universidade conforme a Resolução CCP nº 003/2018 (UFPB, 2018), quanto ao preenchimento dos documentos necessários para a efetivação do estágio e o local onde o estágio será realizado. O professor orientador é responsável por acompanhar o discente, orientar os Planos de Atividades de Estágio (PAE), documento de suma importância no estágio, pois orienta e detalha as ações a serem realizadas no componente. Portanto, o discente tem contato com o seu professor orientador na universidade e com a supervisora no campo de estágio que é a professora regente da turma na qual o discente está realizando o estágio supervisionado. Vale destacar que o PAE só é organizado após as observações do campo, pois o discente precisa antes realizar a

observação da turma na qual o estágio é realizado. A partir das orientações dadas nas aulas com o professor do componente curricular e de observar a turma na escola-campo, o PAE, em seguida é avaliado pela orientadora e pela supervisora e só então a estagiária parte para a execução das regências.

Ao final do estágio, o estudante deve fazer um relatório final para apresentar todas as atividades que foram realizadas nesse período. No relatório deve conter informações sobre o local de estágio, os relatos de como se deram as regências entre outras informações que o orientador julgar pertinente. O estágio supervisionado é uma oportunidade ímpar do estudante do curso de Pedagogia refletir sobre a prática docente e sobre a sua formação.

2.4 PROGRAMA DE EXTENSÃO

A extensão compõe uma das tríades da política de graduação das universidades públicas. Sua existência é assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil, (Brasil, 1988), que estabelece no Artigo 207 que o *Ensino*, a *Pesquisa* e a *Extensão* são indissociáveis. Essa tríade é de fundamental importância na formação do estudante, pois possibilita olhar para a educação através de outra perspectiva. No que se refere a Extensão, de acordo com o Parecer CNE/CES Nº: 608/2018, (Brasil, 2018), a extensão universitária tem a função de potencializar a formação do estudante ao colocá-lo no centro do processo formativo e como protagonista desse processo. Por meio da extensão, o estudante se ocupa em obter competências necessárias à atuação profissional e à sua formação como cidadão, o qual lhe permite se reconhecer como agente de garantia de direitos, deveres e transformação social.

O Parecer CNE/CES Nº 608/2018, (Brasil, 2018), considera, como atividades de extensão, as ações que "envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante [...]". Assim, podemos considerar que a dimensão da extensão não apenas se responsabiliza pela formação do estudante como um cidadão mais crítico e emancipado, como também, visa contribuir para tornar a comunidade um lugar melhor para todos que fazem parte dela.

Dada a sua importância, a Resolução Nº 7/2018, estabelece e reafirma no Art. 4º que "As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos", portanto, posto essa exigência, as intervenções se darão por meio de cursos, oficinas, ações comunitárias, eventos entre outros.

A Resolução CONSEPE nº 61/2014 responsável por regulamentar as atividades de extensão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), esclarece que as ações de extensão podem ser exercidas em caráter eventual ou permanente. Eventual, compreende as atividades que acontecem esporadicamente visando atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos por meio da "implantação ou implementação de práticas que objetivem a produção técnico-científica, cultural e artística através de serviços educativos, assistenciais e comunitários". Já quanto ao caráter permanente, é ofertado de maneira contínua, compreendendo as mesmas atividades do caráter eventual.

Para que uma proposta de extensão seja elaborada, ela precisa seguir alguns trâmites, como: aprovação pelo departamento ou setor proponente; ciência da assessoria de extensão que após cumprir com os trâmites devem ser cadastradas no Sistema de Registro de Extensão que estiver em vigor. Após as ações de extensão estarem disponíveis no sistema, os discentes têm a oportunidade de se cadastrar, demonstrando interesse em participar do programa. Se for selecionado, o estudante participa como bolsista ou voluntário. Ao participar das ações de extensão o estudante poderá aproveitar as horas dedicadas ao projeto, para dispensar componente curricular optativo ou até mesmo como componente curricular flexível, sendo limitado a 4 (quatro) créditos.

No projeto de extensão, o estudante é acompanhado pelo coordenador do projeto, que é um professor da graduação vinculado à universidade. O coordenador e os estudantes participantes do projeto de extensão, reúnem-se periodicamente para planejar, rever, reavaliar as estratégias para a comunidade na qual as intervenções são realizadas.

Durante as análises, na próxima sessão, apresentarei como se deu a minha participação como bolsista em um projeto de extensão e como esse projeto contribui para a minha formação como professora alfabetizadora.

3 COMO ESSAS VIVÊNCIAS SE TRANSFORMARAM EM EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo apresento as análises deste trabalho a partir das vivências no projeto de extensão sobre alfabetização que tiveram início no ano de 2024, cujo foco era o acompanhamento de estudantes do 3º e 4º ano *não alfabetizadas*, dialogando sobre a minha chegada, as reuniões de planejamento e orientações até a realização das ações e a progressão dos participantes do projeto.

Aproveito para refletir sobre as impressões e as marcas que essas vivências aos se transformarem em experiências deixaram em mim, apontando para as suas contribuições e a sua relevância para a formação da minha identidade docente e para o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação como professora alfabetizadora.

Em seguida, analiso as vivências no âmbito do Estágio Supervisionado III - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esclarecendo como foram organizadas as aulas com o professor orientador, como foram realizadas as orientações pela professora regente e as observações da turma para planejar as regências. Aqui deixo as minhas impressões sobre a turma na qual realizei o estágio e apresento como a realização de uma atividade diagnóstica, ancorada no teste da Psicogênese da Língua Escrita, contribuiu para planejar as regências de modo a considerar o nível em que cada criança se encontrava e como esse conhecimento permeou o planejamento das regências. Foco em refletir acerca dos impactos dessas aprendizagens para a minha prática docente e nas adaptações que muitas vezes o professor precisa fazer em aula para conseguir alcançar os objetivos de aprendizagens da turma. Por fim, procuro estabelecer um paralelo entre o mencionado Estágio Supervisionado Obrigatório e o projeto de extensão *Experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa*, apresentando as suas contribuições para a minha formação como futura professora alfabetizadora.

3.1 CHEGADA AO PROJETO DE EXTENSÃO, PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES

A minha participação no projeto de extensão *Experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa*, aconteceu quando eu estava no 5º período do curso

de Pedagogia e compreendeu o período de 1 de agosto de 2024 a 23 de outubro de 2025, por meio de processo seletivo, que envolveu duas fases. A análise do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) e uma entrevista. Após ter sido selecionada, o coordenador do Projeto marcou uma reunião na qual seriam passadas algumas orientações para os bolsistas e voluntários do projeto. O projeto dispunha de uma parceria entre o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) e Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), portanto as ações aconteciam em conjunto entre os bolsistas e voluntários dos dois programas.

O meu interesse em participar do projeto surgiu a partir das lacunas existentes em relação à alfabetização no curso de graduação em Pedagogia, do Centro de Educação, da UFPB, pois o currículo do curso é de 2006, e não há nenhum componente voltado especificamente para a alfabetização. Devido a essa ausência, durante a graduação me dediquei a participar de programas que me colocassem em contato com a experiência de alfabetizar, pois eu sempre me questionava: Como poderei alfabetizar sem nem ao menos ter uma orientação de por onde começar? Essa questão caminhou comigo no percurso da minha formação acadêmica e confesso que o tema “alfabetização” me deixava aflita. Sempre ponderei como seria estar em uma sala de aula, assumindo uma turma com crianças não alfabetizadas. Como eu iria ajudá-las a consolidar o processo de alfabetização? Por onde eu deveria começar? Como eu iria mediar a aprendizagem? Algumas das respostas para esses questionamentos surgiram com a experiência no projeto.

Costumo afirmar que o projeto de extensão foi um divisor de águas em minha formação como futura professora alfabetizadora. Mesmo tendo uma experiência anteriormente, muito enriquecedora como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ainda não havia estudado nada relacionado à alfabetização. Nessa experiência, constantemente eu era orientada quanto às teorias a serem estudadas para me auxiliar nos planejamentos das oficinas a serem realizadas nas escolas acompanhadas. As orientações do professor coordenador eram extremamente claras, o que me fazia sentir que existia um comprometimento dele com a minha formação. O foco nesse PIBID foi mais voltado para o ensino de Matemática, Geografia, Ciências, História e no caso de Português focamos mais no trabalho com oralidade.

Após concluir minha participação no PIBID, em 2024, senti-me capaz de estar em sala de aula, no entanto, a experiência de alfabetizar ainda não me era clara. O projeto de extensão, então, me apresentou uma nova perspectiva sobre ser professora alfabetizadora e também me levou a refletir sobre a formação da identidade docente, especialmente sobre o importante papel

que o professor assume em sala de aula e na atividade que desempenha, definida por Libâneo (1994) como *fundamentalmente social*, por contribuir para a formação de cidadãos ativos e participantes em todas as esferas sociais, seja na família, no trabalho, na política, indivíduos capazes de se posicionar e lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

No entanto, chego ao projeto como uma discente em formação, carregando dúvidas, inseguranças e poucos conhecimentos acerca do processo de alfabetização e do que significava ser professora alfabetizadora, uma vez que, até aquele momento da graduação, as discussões sobre alfabetização ainda haviam sido pouco exploradas em minha trajetória formativa. Foi por meio do projeto que passei a estabelecer contato mais direto com metodologias ativas e com o cotidiano escolar, possibilitando que as teorias estudadas na universidade fossem tensionadas, ressignificadas e relacionadas às realidades observadas no chão da escola. Libâneo (1994, p. 28), explica sobre a importância da teoria e da prática para a formação profissional do professor ao colocar que essa formação implica em "[...] uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente". A prática docente foi se tornando mais concreta na medida em que fui me permitindo exercer essa prática orientada pela teoria e conectada às realidades encontradas no campo da experiência.

Antes de ir à escola, o primeiro contato com o projeto propriamente dito aconteceu na reunião de planejamento. Lá fui apresentada aos outros bolsistas e voluntários do projeto e tive o primeiro contato com o planejamento voltado para os estudantes público das ações - é importante informar que o projeto já estava em andamento. Normalmente, as reuniões aconteciam quinzenalmente, às sextas feiras, no horário das 8h às 11h, no campus I da UFPB.

Na primeira reunião de que participei, inicialmente, discutimos sobre um texto (Silva; Albuquerque, 2020), estudado previamente, que abordava a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Após esse momento, mais voltado para a construção da base teórica, o professor coordenador distribuiu algumas fichas contendo produções escritas dos estudantes e propôs que analisássemos em que hipótese da escrita cada criança se encontrava, verificando se havia avanços em seu processo de aprendizagem. Esse momento despertou em mim um sentimento de insegurança e constituiu um dos primeiros desafios vivenciados no projeto, pois até aquele momento da minha formação eu não havia estudado a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985), nem conhecia os critérios utilizados para identificar as hipóteses de escrita das crianças. Diante dessa situação,

tive dificuldade para compreender o objetivo da atividade e para realizar a análise das produções apresentadas.

Naquele instante, passei a questionar se eu deveria dominar aqueles conhecimentos e porque ainda não havia tido contato com eles durante a graduação. Ao perceber que não compreendia os conceitos discutidos na reunião, passei a refletir sobre a minha própria formação e sobre as lacunas existentes em relação aos conhecimentos necessários para a alfabetização. Enquanto o professor coordenador e os demais integrantes do projeto discutiam as produções das crianças e analisavam suas hipóteses de escrita, eu acompanhava atentamente a conversa, procurando compreender os termos utilizados e o raciocínio que fundamentava aquelas análises. Naquele primeiro encontro, permaneci, sobretudo, como observadora, pois ainda não possuía os conhecimentos necessários para participar das discussões.

Ao longo da reunião, tomei nota dos termos e conceitos que julguei serem novos e ao chegar em casa, iniciei uma busca por referenciais teóricos que me ajudassem a compreender a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita e as hipóteses da escrita. A partir daquele momento, passei a dedicar parte do meu tempo ao estudo dessa temática. À medida que avançava nas leituras e continuava participando das ações do projeto, fui ampliando minha compreensão sobre o processo de alfabetização. Nesse percurso, as contribuições de Emília Ferreiro (2017, 2014, 1985), Delia Lerner (2002), Arthur de Morais (2019, 2012) e Magda Soares (2022, 2016), foram fundamentais para a minha compreensão sobre o processo de alfabetização e sobre a importância do diagnóstico para o planejamento da professora alfabetizadora.

Na semana seguinte, iniciei a visita à escola. O ingresso nesse novo contexto representou um momento de intenso aprendizado, mas também de muitas inquietações. Além de ainda buscar compreender qual era o meu papel no projeto, eu tinha dúvidas sobre as estratégias utilizadas para favorecer a alfabetização das crianças. Sabia que o trabalho envolvia o uso de jogos pedagógicos, porém ainda não compreendia quais métodos de ensino eram utilizados, ou, ao menos, se existia algum, porque isso não ficou claro na reunião de planejamento.

Um episódio que marcou esse início no projeto, foi que ao tentar auxiliar um crianças que ainda estava em processo de reconhecimento das letras, utilizei uma estratégia, que posteriormente foi corrigida pelo professor coordenador, por não corresponder às propostas pedagógicas adotadas pelo projeto. Naquele momento, percebi que eu ainda desconhecia aspectos importantes da metodologia utilizada e que precisava aprofundar meus conhecimentos para compreender os fundamentos que orientavam aquelas práticas.

Essa situação reforçou a necessidade de buscar uma formação mais consistente sobre alfabetização. Ao comparar essa vivência com o que foi vivenciado por mim no PIBID, no qual as discussões teóricas e as orientações pedagógicas antecediam as atividades desenvolvidas na escola, percebi o quanto senti falta, em alguns momentos, de um acompanhamento mais sistemático e de discussões teóricas que auxiliassem na compreensão das vivências encontradas no contexto escolar.

O mencionado projeto de extensão funcionava em uma Escola Municipal localizada no bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa. Lá atendíamos 23 crianças dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental não alfabetizadas, algumas dessas crianças já tinham passado pelo processo de reprovação várias vezes e isso era especialmente desafiador, pois algumas delas tinham muito problema com baixa autoestima, assim, percebi que o trabalho ali ia muito além de alfabetizá-las, ele se configurava no importante papel de resgatar a confiança das crianças em si mesmas enquanto as ajudava no processo de consolidação da escrita alfabética. No projeto, consegui vislumbrar a fundamental função de agente transformador da realidade que o professor assume em sala de aula e fora dela, pois como ensina Libâneo (1994), o professor prepara os indivíduos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na sociedade.

A visita à escola acontecia três vezes na semana (segundas, terças e quartas), esses dias eram organizados e divididos por equipe de bolsistas e voluntários do projeto: cada dia uma equipe era responsável por acompanhar e aplicar as atividades previamente planejadas para as crianças participantes das ações. Cada atendimento tinha duração de 1 hora. Atendíamos entre três e quatro estudantes por hora. Em cada horário era cuidado para que crianças em hipóteses diferentes da escrita estivessem juntas, pois era uma oportunidade de trocarem conhecimento e aprenderem umas com as outras. Vygotsky (1995), em sua teoria, amplamente conhecida como sócio-histórica, defendia que por meio da interação com os pares, o indivíduo pode desenvolver habilidades sociais e a aprendizagem, portanto, considerando essa importância das interações sociais e pensando em um sistema de agrupamentos produtivos, os planejamentos eram voltados para que as crianças tivessem sempre a oportunidade de estarem organizadas de modo a aprenderem umas com as outras e não apenas com o mediador.

Jonhson e Jonhson (1999 *apud* Silva, 2023, p.433) explicam que, “o termo "agrupamentos produtivos" refere-se à organização intencional de alunos em grupos heterogêneos, proporcionando interações que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita”. Essa organização, segundo Santos, Girotto e Gonçalves (2017), tem por

objetivo fomentar interações colaborativas que otimizem o desenvolvimento dessas habilidades, no entanto, é fundamental que o professor alfabetizador conheça em qual hipótese da escrita os seus alunos se encontram e que planeje atividades que sejam desafiadoras, mas ao mesmo tempo possíveis de serem realizadas. Nessa perspectiva, Weisz (2025) destaca que é responsabilidade do professor organizar situações que favoreçam a aprendizagem, de modo que os agrupamentos produtivos podem ser excelentes oportunidades para que essas aprendizagens se concretizem. Weisz explica que as boas situações de aprendizagem são aquelas em que

> os estudantes precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar. Os estudantes têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir. A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível. O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. (Weisz, 2025, p.79)

Assim, entendo que o professor alfabetizador, ao ensinar, deve criar possibilidades para uma aprendizagem significativa, na qual o estudante esteja no centro do processo, não como alguém que apenas recebe a ação, mas como agente e construtor do próprio conhecimento.

Postas tais considerações, a princípio fui designada para acompanhar um menino do 4º ano que ainda estava no processo de reconhecimento das letras, ou como designado por Ferreiro e Teberosky (2017), na hipótese pré-silábica. Assim o planejamento, embora fosse coletivo, era pensado para as necessidades educacionais das crianças, considerando a hipótese em que estavam. O espaço utilizado no início era uma biblioteca improvisada que funcionava no ambiente da cantina, o ponto alto era a variedade de bons livros à disposição e o desafio consistia no barulho produzido por outros estudantes e demais pessoas que circulavam por lá, isso tornou a prática ainda mais real, pois nem sempre o ambiente da escola é o idealizado previamente.

A rotina para as crianças participantes do projeto funcionava da seguinte forma: ao chegar, assinavam a frequência; em seguida uma colaboradora do projeto explicava a atividade a ser realizada e mediava a realização, as atividades planejadas envolviam inicialmente uma leitura deleite, trabalhos com textos poéticos populares como cantigas, parlendas, trava-línguas, adivinhas e o trabalho com Gêneros Textuais; por fim, acontecia o momento do jogo em pequenos grupos, no qual eram utilizados a coleção de jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que foram desenvolvidos para fornecer exemplos de atividades que podem auxiliar no processo de

aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) utilizados no projeto, por ajudar a despertar a consciência fonológica dos educandos, ajudar na aquisição da escrita e facilitar a interação e trocas entre eles.

Além dos jogos da coleção do CEEL, também eram utilizados jogos populares como adedanha, forca, jogo da velha, bingo, entre outros. Nessa perspectiva, Leite e Morais (2012) afirmam que os jogos com palavras estão presentes em todas as culturas e as crianças gostam de brincar com as palavras e com as letras para formar as palavras que estão aprendendo a escrever, portanto é uma estratégia para contribuir com a aprendizagem das crianças. Já Costa (2021), destaca que o jogo além de estimular e contribuir com a aprendizagem significativa, ensina regras sociais essenciais para o desenvolvimento humano.

Figura 1. coleção de jogos do CEEL



Fonte: Acervo pessoal

Todo trabalho didático era realizado após os bolsistas do projeto identificarem em qual hipótese de escrita os estudantes se encontravam. Para selecionar os alunos que passariam pela avaliação diagnóstica, no início do ano era solicitada a professora regente para identificar as crianças que apresentavam maior dificuldade em acompanhar a turma. Após receber a lista era realizado o teste por meio de dois instrumentos avaliativos, a saber, o ditado de palavras e escrita de palavras a partir de imagem correspondente. Após essa avaliação o grupo de discentes juntamente com o professor coordenador do projeto planejavam estratégias de ensino para ajudar as crianças selecionadas a alcançarem a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética

(SEA). No decorrer do ano eram utilizadas fichas para acompanhar a progressão da aprendizagem das crianças e atualizar as ações.

A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), foi fruto de uma pesquisa realizada pelas autoras na década de 70 na Argentina, Genebra e México, durante três anos. Muito influenciada pela teoria piagetiana – destaco que Emília Ferreiro foi aluna e orientanda de doutorado de Jean Piaget (1896-1980) e o considerava seu mestre e responsável por lhe dar o andaime teórico para a pesquisa –, a base dos estudos das mencionadas autoras se propunha a explicar o caminho percorrido cognitivamente pela criança para a compreensão inicial da leitura e da escrita. A pesquisa foi situada em um contexto social, no qual grande número de crianças não aprendia a ler e a escrever, o que resultava em altos índices de reprovação e repetência, fato esse considerado pelas autoras como um problema ligado às dimensões sociais e não pela falta de vontade do indivíduo. A partir dos estudos, as autoras entenderam que no percurso da aquisição da leitura e da escrita, a criança passa por estágios e, assim, ela vai construindo e formulando hipóteses sobre a escrita. Essa construção acontece antes mesmo da chegada à escola, pois elas não esperam o ingresso na vida escolar para começar a aprender. As autoras afirmam que as crianças,

> Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (Ferreiro, Teberosky, 2017, p.57)

Ferreiro e Teberosky (2017, p. 40) ressaltam que "a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência". A criança, como sujeito ativo da sociedade, está imersa nesse mundo de símbolos construídos socialmente, essa imersão, segundo as autoras, acontece porque o tempo todo a criança está em contato com esses símbolos, seja, no contexto sociocultural e familiar, a criança observa os adultos quando estes leem ao jornal e comenta as notícias, e esse contato exerce uma potente influência sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Nessa mesma linha, Soares (2022, p.51) explica que

> Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar nà escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita,

> percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala.

Ainda nessa reflexão, Baptista (2010) esclarece, que antes de ser introduzida na vida escolar, a criança demonstra interesse pelo sistema de escrita e deseja se apropriar dele. Baptista (2010, p.3) afirma que "as crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita".

Embora a criança já faça essas associações, é na escola, por meio de uma aprendizagem sistematizada que ela compreende intencionalmente a escrita alfabética como um sistema de representação. É nesse contexto social, cultural e escolar que a criança alcança o seu desenvolvimento pleno (Vygotsky, 1991). Nesse momento, na fase de escolarização, a mediação pedagógica se torna crucial no percurso formativo da criança. Ao identificar o nível em que a criança está, a professora deve criar meios para que haja um avanço nessa aprendizagem, para que a criança parta do que já sabe, nomeado por Vygotsky (1991) como nível de desenvolvimento real, em direção ao que pode alcançar, nível de desenvolvimento potencial. Esse passo inicial é fundamental para ajudar a criança a entender progressivamente o sistema alfabético.

Não me proponho neste trabalho, aprofundar os conhecimentos sobre a teoria da Psicogêneses da Língua Escrita, mas para melhor elucidar a compreensão sobre como o projeto de extensão trabalhava com as crianças, apresentarei aqui como são organizadas as hipóteses da escrita, considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), e como esse conhecimento pode ser importante para nortear o planejamento da professora alfabetizadora em sala de aula.

De acordo com as mencionadas autoras (Ferreiro e Teberosky, 1985), no percurso de alfabetização, as crianças constroem diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita, nesse percurso elas constroem, reformulam e avançam no SEA. As hipóteses estão organizadas, da seguinte forma:

- **Nível 1:** Nesta hipótese, a criança não percebe a relação da escrita com a língua falada, portanto, representa a escrita por meio de desenho, símbolos, traços, letras do próprio nome para formar palavras, faz uso de rabiscos, garatujas e números. Ela supõe que a escrita representa os objetos e não os seus nomes. Existe uma tendência da criança em refletir algumas das características do objeto na escrita, (Ferreiro;Teberosky, 2005). Por exemplo, objetos grandes precisam de letras mais largas para formar a palavra e objetos

menores, necessitam de letras menores. Segundo as autoras (2005, p. 244),“Essa busca — momentânea e não sistemática — por correspondência entre o objeto a que se refere e a escrita anda de mãos dadas com uma certa falta de diferenciação entre desenho e escrita que também pode aparecer — momentaneamente — nesse nível”. Vale salientar, que a leitura da palavra, nesse nível, é sempre global, ou seja, cada letra representa o todo.

- **Nível 2:** Neste nível, a criança traça a hipótese de que para ler coisas diferentes, é preciso haver uma diferença concreta na forma como está escrita, portanto, a criança já supõe que a escrita representa a fala e que é necessária uma quantidade mínima de elementos gráficos para escrever algo, sendo assim, atribui uma grafia, um caractere para cada sílaba oral, (Ferreiro; Teberosky,2005). Em frase pode escrever uma letra para cada palavra. Segundo Morais (2012, p. 53-54), nessa hipótese, conhecido por ele como a fase pré-silábica, a criança percebe que a escrita “[...] registra a pauta sonora das palavras que falamos. [...], ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. [...]”. Morais (2012) enfatiza que, quando a criança inicia o ano letivo nessa hipótese é algo muito positivo, pois até o final do ano, essa criança provavelmente terá alcançado a compreensão do SEA.
- **Nível 3:** Este nível é caracterizado pela tentativa da criança em atribuir um valor sonoro para cada uma das letras que formam a palavra escrita. Cada letra representa uma sílaba. Ferreiro e Teberosky (2005, p.256), “[...], pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da oração. Esse nível é chamado por Ferreiro e Teberosky (2005), como hipótese silábica.
- **Nível 4:** Neste nível, a criança abandona a hipótese silábica, pois ela começa a perceber que a exigência de um número mínimo de grafemas para formar a palavra se contradiz com a realidade observada externamente. Este nível é compreendido como uma fase de transição para o nível alfabético, todavia, Morais (2012, p. 59) enfatiza que é preciso ver essa etapa como um período de “grande aprendizado das correspondências grafema-fonema. [...]”.
- **Nível 5:** Nessa hipótese, a criança chegou ao nível de compreensão do SEA, tal como os indivíduos alfabetizados. Já apresenta certa regularidade na escrita de palavras e compreende que a letra representa uma unidade sonora menor. Ferreiro e Teberosky (2005), elege que ao chegar nesse nível, a criança supera a ideia da escrita como

> "código", mas alerta que nem tudo está superado, pois a criança enfrentará agora, os desafios relacionados à ortografia. Esse nível também é conhecido como alfabético.

Brunieri (2025, p. 25), explica que a teoria da psicogênese da língua escrita, "embora não seja a única forma científica de explicar a aquisição da língua escrita, é uma das mais conhecidas no Brasil. Além disso, apresenta categorias que ajudam o educador a examinar e compreender os conhecimentos dos discentes em fase de alfabetização". O autor também destaca que não se trata de um método de ensino, mas de uma teoria desenvolvida a partir de estudos e evidências científicas sobre a aquisição da escrita.

Partindo dessa compreensão e a partir das pesquisas realizadas, a visão acerca do processo de aquisição da escrita tomou outros caminhos, pois as autoras Ferreiro e Teberosky (1985) concluíram que durante o processo de alfabetização, as crianças refletem sobre à escrita, o que significa que elas criam hipóteses sobre como se escreve, mesmo que de forma não convencional, e buscam explicar como funciona a escrita, quando por exemplo, uma criança escreve a palavra "elefante" com muitas letras. Nesse caso, ela pode estar tentando criar uma lógica para o sistema de escrita, afinal, esse é um animal grande e como tal, deve precisar de muitas letras para formar a palavra, não há erro nisso, na verdade, como elegem as autoras (Ferreiro; Teberosky, 1985), são *hipóteses inteligentes*.

Por conseguinte, Ferreiro (2014, p.456) incentiva o educador a "[...] auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas. Algumas de grande relevância epistemológica". Essa é, sem dúvida, uma grande contribuição para os estudos da alfabetização, pois a discussão desloca-se da problemática dos métodos de ensino, até então fortemente enfatizados, para a aprendizagem, indicando a criança como construtora de conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Os estudos da psicogênese da língua escrita também contribuíram para o entendimento de que o sistema de escrita alfabética não se constitui como um código de transcrição da fala, pois essa perspectiva reduz a aprendizagem da escrita a um processo mecânico. Trata-se, portanto, como já explicado, de um sistema de representação, que exige da criança a construção de conhecimentos acerca de seu funcionamento. Soares (2022, p. 11) reforça esse pensamento ao explicar que "[...] a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)". Nesse sentido, a escrita não é um código que a criança memoriza, mas

um sistema de representação da linguagem que para dele se apropriar, a criança precisa compreender o seu funcionamento (Brunieri, 2024).

Sobre a teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2022, p. 55) afirma que "a psicogênese da escrita esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético". A partir dessas contribuições, Soares, além de dialogar com a teoria da psicogênese, amplia o entendimento acerca da aprendizagem da escrita pela criança, a partir de situações reais de atividades de alfabetização vivenciadas em escolas municipais, tal como as que foram vivenciadas por mim no projeto de extensão. A autora aponta que durante décadas observando as salas de aula, buscou como princípio fundamental e pedagógico, entender

> As estratégias cognitivas e linguísticas da criança ao longo de sua progressiva evolução na construção do conceito da natureza da língua escrita - como a criança aprende a ler e a escrever? - para, então, definir: como devo ensiná-la a ler e escrever? (Soares, 2022, p. 57).

Destarte, partindo da resposta obtida a partir dos estudos da psicogênese da escrita, de *como a criança aprende*, a autora nos apresenta uma questão muito importante que foi objeto de muito anseio no meu percurso formativo, *como devo ensinar a criança a ler e a escrever?* É nesse momento que se torna tão necessário diagnosticar em que nível de compreensão da escrita se encontra a criança. Soares (2022) explica que, após a realização do diagnóstico, é possível definir como se dará a mediação pedagógica capaz de instigar e orientar a criança a avançar de um nível ao outro.

Partindo desse pensamento, retomo a pergunta *como devo ensinar a criança a ler e a escrever?* Sobre isso, uma contribuição significativa de Soares (2022), a meu ver, foi destacar a importância do despertar da consciência fonológica na criança. A autora explica que, nas fases iniciais da escrita, a criança ainda não percebe que existe uma relação entre o que se escreve e o que se fala, isto é, ela ainda não despertou para a consciência fonológica. Assim, nesse nível, a criança ainda não consegue perceber, por exemplo, durante a leitura de um livro feita por um adulto, que o que ela vê escrito, é na verdade a representação do que ouve.

Soares (2022) explica que só a partir dessa percepção é que a criança consegue se apropriar do sistema de escrita alfabética. Ela esclarece que, para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica, entre

eles a consciência lexical, a consciência silábica e a consciência fonêmica, sendo as duas últimas, de acordo com ela, as que mais levam a criança a compreender o princípio alfabético.

> O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre significante e o significado - *consciência lexical*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - *consciência silábica*. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - *consciência fonêmica.* (Soares, 2022, p. 78)

Para que a criança desenvolva a consciência fonológica, é necessário que haja um planejamento voltado para esse fim, por meio de brincadeiras com cantigas, parlendas e com jogos que despertem a consciência fonológica. Morais (2012, p. 85) esclarece que para que essas habilidades fonológicas sejam desenvolvidas na criança, é preciso que elas tenham oportunidades vividas na escola e em outros ambientes. Caso contrário, ele esclarece que: "[...], os seres humanos podem chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem conseguir identificar duas palavras que rimam ou que começam parecido. [...]". O autor explica, ainda, que é fundamental que esses estímulos sejam feitos desde a Educação Infantil, no entanto, nos casos em que as crianças não vivenciaram essas experiências na primeira etapa da educação, é preciso que esse trabalho seja realizado com empenho no início do ensino fundamental e que seja intensificado ao longo do processo de alfabetização. Vale salientar, que Morais coloca que embora seja importante o desenvolvimento de habilidades fonológicas, isso, por si só, não é suficiente, para que a criança chegue a hipótese alfabética ou, como elaborado nos estudos iniciais de Ferreiro e Teberosky (1985), no nível 5. Para que a criança alcance essa hipótese, é necessário que tenha contato frequente com a escrita, seja exposta a textos variados, vivencie situações reais de uso da escrita e conte com uma mediação pedagógica intencional e sistemática da professora alfabetizadora. Nesse sentido, o papel docente é fundamental para que a criança avance e consiga perceber que as letras representam os sons da fala (fonemas).

Os acompanhamentos realizados com as crianças não alfabetizadas dos 3º e 4º anos, seguiam a lógica de despertar a consciência fonológica. Para isso, foram propostas atividades que ajudassem as crianças a refletirem sobre partes orais e partes escritas das palavras. Também exploramos textos poéticos da tradição popular como cantigas, parlendas, trava-línguas e fazíamos um trabalho sistemático com o uso de jogos que tivessem a finalidade de desenvolver a consciência fonológica, como já citado, eram utilizados o conjunto de jogos de alfabetização da coleção do CEEL-UFPE. Morais (2012) explica que esses jogos foram criados justamente

para colocar as crianças em contato com a ludicidade e as ajudar a brincar com as palavras de maneira a facilitar a compreensão entre as partes orais e escritas. Esses jogos eram fundamentais, pois era um momento de descontração e de muita troca entre as crianças e os mediadores do projeto de extensão.

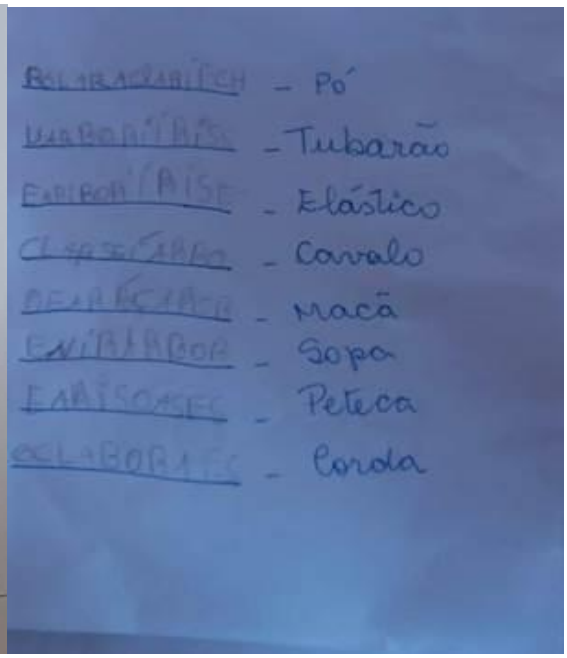
Ao selecionar os estudantes para participar do projeto, era realizado um diagnóstico no início do ano letivo, que era repetido no decorrer do ano para melhor acompanhar a progressão dos estudantes nos níveis da escrita. Como explicado anteriormente, eram utilizados dois instrumentos, o ditado de palavras para promover a escrita livre e espontânea, onde a criança era orientada a escrever tal como achava que devia ser, e a ficha com imagens. Ambos os instrumentos seguiam o princípio de palavras monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. Após a escrita, a criança era orientada a realizar a leitura das palavras, marcando com o lápis a medida em que lia. Esse procedimento possibilitava identificar a correspondência estabelecida entre a linguagem oral e escrita, bem como suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Ao observar a leitura, era possível analisar se a criança atribuía valor sonoro as letras, se estabelecia correspondência entre as partes faladas e as partes escritas das palavras, ajudando a identificar em que nível de compreensão do SEA a criança se encontrava. Conforme pode ser observado nas figuras abaixo.

Figura 2: ficha de avaliação diagnóstica.



Fonte: acervo pessoal

Figura 3: diagnóstico ditado de palavras**.**



Fonte: acervo pessoal

A partir da realização do diagnóstico era organizado o planejamento para estimular o avanço da criança nas hipóteses de escrita. Vale destacar, que o projeto trabalhava na perspectiva de alfabetizar letrando, portanto, existia uma preocupação para que o que fosse ensinado estivesse diretamente conectado à realidade das crianças. O trabalho com gêneros textuais era frequente, especialmente os injuntivos e prescritivos. Para Soares (2022), embora existam diversos gêneros textuais, existem alguns que são mais comuns e relevantes na vida social e escolar. Em vista disso, se tornam mais adequados para ajudar a criança na leitura e na interpretação.

Lembro-me de uma mediação que realizei onde foi trabalhado o gênero textual lista. A atividade consistia na construção de um brinquedo (bilboquê). A princípio, foi questionado se as crianças conheciam o brinquedo, após as respostas delas, foi solicitado que elas listassem oralmente os materiais que elas acreditavam ser necessários para construí-lo. Logo depois, foi orientado que os alunos separassem os materiais (garrafa PET, cordão e tampas de garrafa PET), e realizou-se a confecção do brinquedo. Em seguida, foi solicitado que as crianças escrevessem, no caderno, a lista dos materiais utilizados para produzir o bilboquê e encontrassem palavras que rimassem com os itens da lista, por exemplo: GARRAFA rima com GIRAFA, LINHA rima com GALINHA, TAMPA rima com RAMPA e a partir das novas palavras encontradas, foram incentivadas a identificar novas rimas, ampliando gradativamente o repertório. Ao final, realizamos o jogo Dado Sonoro[2] e, posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de brincar com o bilboquê.

Essa atividade despertou grande interesse nas crianças. Elas participaram ativamente e trouxeram algumas reflexões conectando a sua realidade, por exemplo, uma delas disse: “Vou fazer uma lista pra ajudar a minha mãe na hora de fazer a feira, pois às vezes ela esquece de comprar algumas coisas.”; outra: “Vou fazer a lista do que quero que tenha no meu aniversário, começando pelo bolo, porque esse não pode faltar”. Essa associação entre o que se aprende e a realidade social do indivíduo é o que os estudiosos do campo da Linguística denominam de letramento. O letramento, de acordo com Kleiman (2005), é o uso social da escrita e está

[2] O jogo "Dado Sonoro" é um dos jogos que foi desenvolvido pelo grupo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que foi distribuído na rede municipal de educação. Esses jogos são direcionados para crianças que estão aprendendo sobre o Sistema de Escrita Alfabética. O jogo Dado Sonoro é um jogo de análise fonológica que ajuda o alfabetizando a desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das palavras (aliteração) ou finais (rimas) e outras habilidades.

diretamente relacionado ao contexto histórico e social no qual o sujeito está inserido. Barros (2011, p. 132) esclarece que

> Para se posicionar frente a uma concepção de letramento, é preciso, também, entender a linguagem como um modo de ação social por meio da qual as pessoas agem no mundo. Isso quer dizer que, quando compreendemos, escrevemos e falamos, estamos envolvidos em uma prática social de interação por meio da linguagem, na construção da vida social, ou seja, dos significados, dos conhecimentos e também das nossas identidades. [...].

Nessa perspectiva, por meio da atividade proposta, as crianças perceberam que as aprendizagens adquiridas no ambiente escolar podem ser aplicadas no cotidiano, em suas interações sociais e nas diversas situações que ocorrem em seu dia a dia. Passaram também a compreender que a leitura e a escrita não são utilizadas apenas nas tarefas escolares, mas em diferentes contextos da vida cotidiana, pois desempenham diversas funções sociais, entre elas a função comunicativa, fundamental para a participação ativa do indivíduo nas práticas sociais.

Figura 4: Jogo dado sonoro



Fonte: Acervo pessoal

Figura 5: Construção do bilboquê



Fonte: Acervo pessoal

É importante relembrar que as ações do projeto eram direcionadas para crianças dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e que algumas crianças do 4º ano já haviam passado pelo processo de reprovação. Em um dos momentos de mediação, um menino que já havia sido retido no quarto ano, me confidenciou que estava com medo de ser reprovado novamente. Ao conversar com ele na tentativa de tranquilizá-lo, ele disse: “eu não aprendo, tia, sou burro!”.

Essa fala me fez sentir grande tristeza e me levou a refletir sobre como tem sido feito o processo de avaliação das crianças em sala de aula. Me questionei sobre a minha própria formação, que tipo de professora desejo ser? aquela que eleva a autoestima dos meus educandos ou a que a diminui? A que lhes ensina que elas podem aprender ou a que as desacredita? Por que aquela criança se sentia assim a respeito dela mesma? estaria ela reproduzindo as falas dos adultos? Rememorei as palavras de Hooks (2017, p. 25):

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. [...].

Freire (2014) traz, também, reflexões acerca da prática docente, ele sempre enfatizou sobre a responsabilidade que o professor tem para com os seus alunos. Ele nos ensina que nenhum professor passa pela vida de uma criança sem deixar marcas, sejam elas boas ou ruins, elas ficarão e permanecerão para sempre. Dialogando com Hooks (2017) para quem o trabalho do professor não é só transmitir informação para o aluno, Freire tem nos ensinado que desde a formação, o futuro docente precisa entender e se convencer de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Após aquela troca de confidência, não pude deixar de pensar sobre a minha própria prática como futura professora alfabetizadora e sobre o meu processo formativo, refleti sobre a avaliação, sobre o planejamento e como eu faria a diferença quando um dia assumisse uma sala de aula. A primeira coisa que veio à minha mente foi que eu reveria a forma de avaliar o aluno e que provavelmente fugiria das tendências tradicionais.

Luckesi (2013), ao criticar a forma como são realizadas as avaliações no âmbito escolar, explica que a nossa atividade pedagógica está mais voltada para examinar do que para o ensino e a aprendizagem. Segundo ele, a docente utiliza a prova para punir, ameaçar e torturar o aluno, o que ele denomina de "sadismo homeopático". Desse modo, o professor em sala mantém o aluno em uma posição de subserviência, assim o controla e o conserva na "linha". Neste sentido, a professora se utiliza da avaliação para amedrontar e classificar o aluno e não para diagnosticá-lo, a fim de ajudá-lo no seu processo de aprendizagem. Ao invés de utilizar uma avaliação que tem como como critério a classificação, as escolas poderiam adotar a avaliação diagnóstica, pois assim, contribuirá para a viabilização a democratização do ensino, isso significa que não apenas estará garantindo o acesso da criança à escola, mas a sua permanência e a aprendizagem

para exercer a autonomia e a sua liberdade como cidadã capaz de transformar, de se posicionar e romper com as desigualdades da sociedade.

Ao tratar da importância de substituir a avaliação classificatória pela avaliação diagnóstica, Luckesi (2013, p. 134) ensina que "a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem". Corroborando essa perspectiva, Hoffmann (2002) concebe a avaliação como mediadora da aprendizagem, sendo um instrumento utilizado para identificar o que os alunos já sabem e o que ainda não aprenderam para que a partir daí o professor retome o conteúdo de maneira a otimizar a aprendizagem. Já Gonzaga *et al.* (2023) defendem que a avaliação não pode estar dissociada dos processos de aprendizagem e que não deve indicar apenas o que o aluno não aprendeu, com o objetivo de classificá-lo, mas para que aprenda. Os autores também tecem uma crítica a respeito da avaliação nos cursos de formação inicial, segundo eles, nas universidades os discentes não têm contato com a avaliação prática, sendo a aprendizagem reduzida a teorias.

Após a avaliação, o diagnóstico obtido serve como um norte para que a professora identifique a situação do aluno, para, assim, planejar as intervenções capazes de ajudar a melhorar a aprendizagem. Luckesi (2013, p. 146) aponta o ato de planejar como, "[...] atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido". Libâneo (1994) esclarece que o trabalho do planejamento não se limita à sala de aula, estando diretamente relacionado com as demandas sociais e com a experiência vivenciada pelos alunos durante a vida.

Foi no projeto que tive contato com o planejamento voltado para a alfabetização. Essa experiência me era nova, pois durante o curso de Pedagogia, embora eu já tivesse participado de outros projetos, nenhum era voltado para a alfabetização. Através das reuniões de planejamento e da execução, comecei de fato a compreender sobre a minha identidade docente. Ao ser colocada em contato com o chão da escola, percebi que nenhuma das experiências que eu havia tido anteriormente poderia se comparar àquela, pois até o momento ainda não tinha tido contato com crianças de séries mais avançadas e que ainda não eram alfabetizadas. Entre medos, anseios, incertezas fui me constituindo e entendendo o tipo de docente que eu desejava tornar-me. Pimenta (2020, p. 18) esclarece que a identidade docente se constrói

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

Freire (2014) complementa que é na relação com o aluno que o professor também se forma. Para o autor, ensinar e aprender é uma via de mão dupla. Ele argumenta: "Não há docência sem discência. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]". (Freire, 2014, p. 25). Assim, Rech e Boff (2021, p. 659) argumentam que "[...]a identidade, todavia, não é dada como definitiva, ela é sempre construída. Trata-se de um processo pessoal e social, concebido a partir do eu pessoal e das relações estabelecidas com os outros e com o mundo".

Nas reuniões de planejamento, na articulação e trocas com os meus colegas colaboradores do projeto e nas intervenções com as crianças e ao reafirmar a importância do fazer docente para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, pude perceber essa identidade docente sendo formada em mim. Ao ver-me como professora — para me servir das palavras de Pimenta (2020) *ver-se como professor* -, compreendi que a docência é um chamado indelegável e que exige a consciência de que somos inacabados (Freire, 2014), pois a identidade docente está em um processo contínuo de construção.

3.2 DA PREPARAÇÃO À CHEGADA NO CAMPO DE ESTÁGIO: OBSERVAÇÕES DA TURMA, DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E REGÊNCIAS

Antes de iniciar a minha escrita sobre o estágio, considero importante explicar que para a construção desta narrativa, revisitei minhas memórias desde o período em que participei como bolsista do PIBID, ainda no início da graduação em Pedagogia. Essa experiência ocorreu na mesma sala da professora com quem posteriormente realizei o Estágio Supervisionado III. Além das memórias retomei o relatório produzido durante o PIBID, buscando identificar as impressões e reflexões registradas naquele momento, acerca das vivências compartilhadas com a docente. Posteriormente, reli também o relatório de estágio elaborado ao longo desse componente curricular. Nesse processo, tornou-se evidente a importância das orientações para a construção desses relatórios, especialmente no que diz respeito ao cuidado com os registros, reflexões desenvolvidas e à sistematização das experiências vividas. Embora, à época de sua elaboração, eu não imaginasse que retornaria a esses escritos para a construção desta

Monografia de Conclusão de Curso, foi justamente por meio deles que consegui revisitar experiências, sentimentos e aprendizagens fundamentais para esta pesquisa. Assim, esse movimento constituiu-se como uma forma de reviver as vivências e, ao mesmo tempo, refletir sobre como a ação docente nos atravessa e deixa marcas permanentes em nossa trajetória formativa e pessoal.

Recordo-me que, no dia 12 de junho de 2025, aconteceu a primeira aula, na graduação, de orientação com o professor responsável pelo Estágio Supervisionado. Nesse encontro, ele apresentou-se, explicou o plano de curso, como seriam as aulas, apresentando as datas e quais atividades precisaríamos entregar. Explicou como se daria a avaliação, enfatizando que os estagiários seriam avaliados de maneira contínua e processual. Explicou, também, que as atividades avaliativas consistiriam em elaborar o relatório parcial e final, a sequência didática e a apresentação das experiências de estágio por meio de um pôster. Ele também disponibilizou o *link* do Google *Classroom*, pois nesse ambiente seriam disponibilizados os materiais para estudo. Esclareceu que antes de ir ao campo de estágio, teríamos quatro encontros para estudar e refletir sobre questões relativas ao estágio.

Em cada encontro foram orientadas questões, por exemplo, de como chegar ao campo, dos documentos necessários, da importância de registrar o que se observava, pois esses registros serviriam para a construção do relatório e para a nossa própria formação. O professor orientador enfatizou a necessidade de ter um olhar atento e se portar como um pesquisador, ao estar no campo de estágio. Tal compreensão, aproxima-se do que afirma Corazza (2011, p.14) "[...], todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. [...]". Desse modo, o estágio não pode ser compreendido apenas como um espaço para "treinar" as habilidades pedagógicas, mas sim como um espaço de pesquisa, reflexão crítica e construção da identidade docente. Dialogando com essa perspectiva, Pimenta e Lima (2010, p. 47) afirmam que

> [...] tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para o início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas

À luz dessas concepções, é possível compreender que o estágio supervisionado não pode ser reduzido a reprodução de práticas pedagógicas, mas sim como um espaço de investigação, no qual o futuro docente se posiciona de maneira reflexiva e crítica sobre as ações docentes, os

desafios e as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar e para além dele. Nesse sentido, Silva (2026, p. 7) considera que

> O estágio supervisionado pode ser experimentado no cotidiano escolar como espaço-tempo propício à superação da dicotomia teoria e prática, quando o compreendemos como prática curricular mobilizadora de uma docência-pesquisa, efetivada por meio de ações investigativas em um exercício criativo da docência.

Com base nessa compreensão, o estágio supervisionado deixa de ocupar um caráter tecnicista e burocrático, transformando-se em lugar de investigação, reflexão e produção de saberes. Durante o Estágio Supervisionado Obrigatório III - Anos Iniciais, essas concepções tornavam-se perceptíveis, pois durante as orientações, os textos estudados em casa eram discutidos em sala de aula com muita maestria por parte do docente que sempre compartilhava uma experiência prática acerca do assunto discutido, também era uma oportunidade da turma apresentar a sua compreensão sobre os temas discutidos e o espaço era muito aberto para sanar dúvidas sobre o estágio, sobre os anseios, expectativas em relação a ida à escola e sobre as teorias estudadas. Além de estudar os documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio, também foram apresentados autores como Pimenta (2010,1999,1995); Corazza (2021, 2011), Barbosa e Noronha (2008), entre outros. Algo que considero inovador nesse estágio foi a lista do que observar, pois é algo que sempre me senti perdida como estagiária. Às vezes, eu não conseguia entender o que eu realmente deveria observar quando estivesse no ambiente escolar. Nesse estágio especificamente, o orientador disponibilizou uma lista dos possíveis elementos que poderiam ser observadas de maneira crítica e reflexiva no campo do estágio e que ajudariam na minha formação e na minha futura prática docente.

O roteiro de observação listava o que era essencial observar, por exemplo, quanto aos aspectos físicos da escola (localização, ambiente, salas, equipamentos), aspectos administrativos como a gestão, funcionamento da escola, turmas, projetos. Quanto à sala de aula, a observar a professora, sua formação, postura, relação com os alunos e envolvimento com a profissão, as aulas, o roteiro, as metodologias utilizadas, a disposição dos alunos, o assunto ensinado, as atividades e tarefas realizadas e como era a participação dos alunos. Esse roteiro fez-me muita diferença durante o estágio, pois eram pontos fundamentais para a minha formação, ao refletir sobre o roteiro de observação eu poderia elencar o que eu levaria para a minha prática e o que não consideraria.

Também recordo da orientação sobre a postura do estagiário em sala de aula, o professor orientador enfatizou a importância de se inserir na sala de aula de forma participante, de maneira a contribuir com as tarefas da professora regente.

Após as quatro aulas de orientação e de construção de certo arcabouço teórico, fui para o campo de estágio. O estágio foi organizado para que fossem feitas cinco observações e cinco regências. Antes das regências, foram feitas quatro observações participantes no campo de estágio.

A minha experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório III - Anos Iniciais, aconteceu na mesma época em que eu estava participando como bolsista no projeto de extensão sobre alfabetização, então durante o estágio busquei articular as aprendizagens adquiridas no projeto com a experiência no estágio.

A chegada à escola-campo do estágio não foi necessariamente uma novidade para mim, pois a minha experiência como bolsista do PIBID e no estágio em Gestão Educacional havia acontecido na mesma instituição. A escola-campo do estágio foi a Escola Municipal Américo Falcão, localizada na cidade de João Pessoa. A instituição passou por uma reforma, portanto o ambiente era muito organizado. A turma na qual realizei o estágio foi o 1º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã. A turma possuía 25 crianças (21 meninos e 4 meninas) de 6 e 7 anos de idade.

Ao chegar na escola fui muito bem recebida pelas gestoras, por toda equipe escolar (psicólogos, especialista do AEE, Colaboradores dos serviços gerais, merendeira, monitoras, porteiro) e pela professora regente. Após apresentar os documentos necessários à realização do estágio, fui para a sala de aula. A professora regente me apresentou para a turma e todos ficaram muito curiosos ao meu respeito. A primeira coisa que observei foi a organização da sala. Lembro-me de ter pensado: nossa! Esse é realmente um espaço propício para a aprendizagem. Um verdadeiro ambiente alfabetizador! Na sala tinha um cantinho de leitura com tapete, travesseiros e muitos livros de literatura infantil. A professora tinha o hábito de ler para as crianças, normalmente, após o intervalo algumas delas me procuravam já com um livro em mãos para eu realizar a leitura. Fiquei muito encantada com a forma como a professora conduzia a turma.

Durante o intervalo conversei com a professora regente e apresentei a proposta de estágio. Nesse momento, a docente compartilhou comigo que a maioria das crianças apresentavam muitas dificuldades na leitura e na escrita, algumas delas não reconheciam as

letras e não conseguiam diferenciar letras de números. Perguntei-lhe se ela já havia feito algum diagnóstico com a turma e ela disse que não, então lhe pedi autorização para realizar. Expliquei sobre o teste da psicogênese e aproveitei para falar que teria aquela atividade naquela semana para realizar do componente Organização e Prática do Ensino Fundamental. também conversei sobre o tema escolhido para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que na época ainda estava amadurecendo, mas que com certeza seria sobre alfabetização e que eu usaria aquela experiência de estágio para construí-lo.

Devido à quantidade de crianças na turma e visando não interferir na rotina das crianças e nem interferir na dinâmica realizada em sala de aula, pedi para que a professora fizesse uma lista para eu ir chamando individualmente as crianças por nível de prioridade. O critério foi: as crianças que ela considerava com maior dificuldade. Assim foi feito. Realizei o teste em duas das observações, pois fiz de maneira individual. Ao final dos dois dias, todas as 25 crianças foram alcançadas. O teste tinha por finalidade entender em que nível elas estavam, para então conseguir planejar as regências de maneira mais direcionada. O teste foi realizado conforme ensinado na aula de *Organização e Prática do Ensino Fundamental*.

Julgo importante destacar, que embora eu já tivesse realizado o diagnóstico com os alunos do projeto de extensão, após estudar mais profundamente a teoria da Psicogênese no mencionado componente curricular, percebi que o projeto não realizava o diagnóstico seguindo exatamente o modelo originalmente proposto por Ferreiro e Teberosky (1985), pois embora seguisse o princípio das palavras monossílabas, dissílaba, trissílaba e polissílaba, não eram palavras do mesmo campo semântico e não era solicitado a escrita de uma frase utilizando uma das palavras escritas anteriormente.

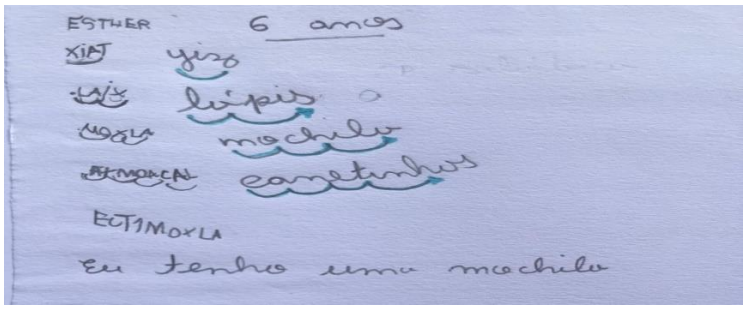
No citado componente, tive mais clareza em relação a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro;Teberosky, 1985) e ao diagnóstico. Compreendi que a forma como o teste era organizado – palavras do mesmo campo semântico, com diferentes extensões silábicas e forma como realiza a leitura do que foi escrito – possibilitava observar os critérios utilizados pela criança para compreender o sistema de escrita, como quantidade mínima de caracteres, variedade, relação entre oralidade e escrita e segmentação das palavras.

O teste, então, foi aplicado da seguinte forma: primeiro, entreguei uma folha de ofício em branco. Segundo, orientei a criança a escrever o próprio nome e em seguida ditei quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo uma monossílaba, uma dissílaba, trissílaba e uma polissílaba, seguindo essa ordem. As palavras foram Giz, Lápis, Mochila e Canetinhas. Por fim,

pedi para que cada aluno escrevesse uma frase utilizando uma das palavras já escritas, escolhida previamente por mim: *eu tenho uma mochila*.

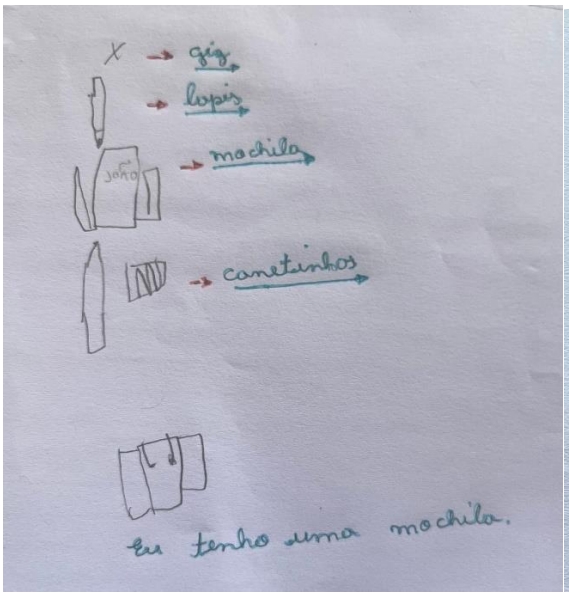
Durante o teste, algumas crianças ao serem solicitadas para escrever as palavras, me questionavam como escrever, pois alegavam não conhecer como elas eram escritas. Então eu lhes pedi que escrevessem tal como achavam que deveria ser. Abaixo seguem três dos testes realizados.

Figura 6: Teste realizado com a aluna Esther.



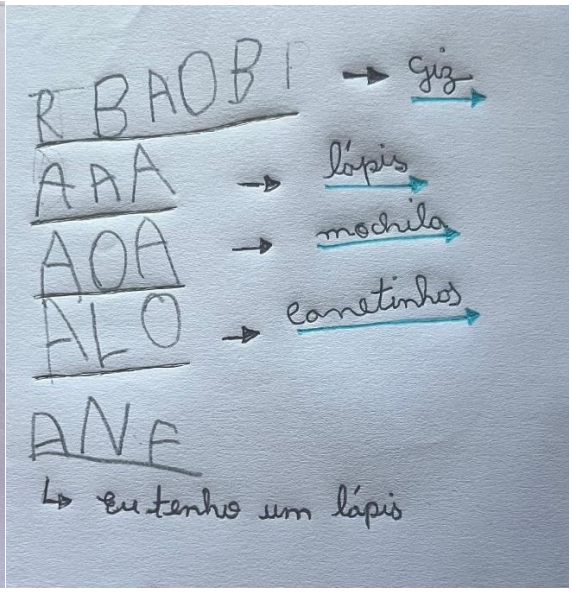
Fonte: Acervo pessoal

Figura 7: Teste realizado com o aluno João.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 8: Teste realizado com o aluno Jonathan.



Fonte: Acervo pessoal

Por meio do teste, pude observar que uma quantidade significativa de crianças estava na fase pré-silábica, conforme ilustram as figuras 7 e 8. Como a professora regente já havia antecipado, algumas delas apresentavam dificuldade em escrever o nome e diferenciar letras de números. Essa realidade evidenciava os desafios que sondam o processo de alfabetização, o que

despertou em mim grande inquietação acerca da prática docente alfabetizadora, pois já estávamos no meio do ano letivo e como relatado pela professora, havia uma cobrança do próprio sistema acerca da quantidade de crianças que precisavam estar alfabetizadas até o final do ano letivo. Sobre o estágio, Silva aponta que

> O estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é cercado de expectativas pedagógicas na medida em que está inserido no ciclo de alfabetização. Em um cenário educacional marcado por programas de avaliação em larga escala, o estágio curricular no ciclo de alfabetização aglutina um conjunto de preocupações aos discentes, além de interrogações conceituais, histórico-curriculares e metodológicas. (Silva, 2026, p. 4)

A partir do que foi relatado pela professora regente, percebi que essas tensões que rodeiam o discente no seu percurso formativo, também acontece no contexto de sala de aula, pois o docente mesmo já estando inserida no cotidiano escolar e já tendo uma experiência como professora alfabetizadora, também é atravessada pelos desafios e pela própria burocratização do sistema de ensino.

Ao final da segunda aula de observação conversei com a professora sobre o que ela gostaria que eu ensinasse nas regências e ela demonstrou grande preocupação de que: o que fosse ensinado estivesse relacionado com a realidade das crianças; e que fosse levado para a sala de aula assuntos que fizessem sentido para elas. Aquela conversa me tocou profundamente, ao refletir sobre a preocupação da professora, percebi que eu estava diante de uma docente que enxergava as crianças e conhecia os desafios que elas enfrentavam tanto no âmbito familiar (divórcio dos pais, falta de rotina em casa, falta de apoio para realizar as tarefas de casa), quanto no processo de aprendizagem dentro dà escola e, diferente de muitos que tomaram a docência como profissão, mas que, diante dos desafios inerentes a esse ofício, acabam por não ressignificar a sua prática, fadando ao automatismo, ela acreditava profundamente que o seu trabalho fazia a diferença na vida daquelas crianças.

Diante das conversas com a professora, perguntei-lhe sobre a possibilidade de trabalhar com gêneros textuais, tendo em vista a preocupação esboçada, para que o conteúdo trabalhado tivesse relação com a rotina das crianças, sugeri uma sequência abordando dois gêneros textuais (Convite e Receita culinária). A escolha desses dois gêneros, em detrimento de outros, deu-se por serem textos de ampla circulação no cotidiano das crianças, apresentarem estrutura relativamente simples e possuírem função comunicativa clara. Além disso, são considerados gêneros preferenciais para leitura no ciclo de alfabetização e letramento. (Soares, 2022). As

regências foram organizadas da seguinte forma: o gênero convite foi planejado para as duas primeiras regências e o gênero receita foi pensado para as três últimas.

Após a análise do diagnóstico realizado com a turma, foi comprovado que muitas delas estavam na fase pré-silábica da escrita alfabética. Então combinei com a professora que não apenas aplicaria as regências, mas que gostaria de auxiliá-la no acompanhamento das crianças que apresentavam maior dificuldade, na intenção de ajudá-las no processo de alfabetização. A professora aceitou a proposta e elaborou uma lista com o nome de dez crianças consideradas prioritárias para um acompanhamento mais direcionado. Considero que esse foi um momento muito importante na minha formação, foi uma oportunidade para conectar as aprendizagens que estavam sendo construídas no projeto de extensão com a experiência no estágio. Expliquei-lhe sobre o projeto que eu estava participando e como era trabalhado o processo de alfabetização. Falei sobre os jogos da coleção do CEEL e perguntei-lhe se poderia usar com as crianças. A professora gostou muito da ideia e aprovou a utilização.

Assim, entendo que o campo de estágio oferece ao futuro professor a oportunidade de observar a prática docente e de se aproximar da realidade encontrada em sala de aula. Muitas vezes, na universidade não conseguimos vislumbrar plenamente como é estar no chão da escola, algumas percepções e concepções são criadas somente a partir da observação da realidade escolar. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010), explicam que a teoria e a prática são indissociáveis, uma vez que não basta ao futuro docente apenas observar a atuação do professor em sala para reproduzir modelos prontos, o estágio, quando bem orientado, exige do futuro professor uma análise crítica, à luz das teorias, a realidade social em que o ensino se processa. Segundo Pimenta e Lima (2010, p .41), "[...] a dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)". Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática constitui condição sine qua non para a formação docente. Nessa mesma perspectiva, Brito (2020, p. 172) afirma:

> O que esperamos, com o estágio supervisionado, é que a participação dos futuros professores nas experiências de estágio possa enriquecer suas vivências com a realidade das escolas e, também, com as rotinas docentes no cotidiano de suas práticas para que percebam as demandas dessa prática e, também, para que compreendam as condições concretas de desenvolvimento do trabalho docente. O essencial é que possam analisar criticamente a realidade da profissão e das práticas docentes, o que pode acontecer se o estágio supervisionado facultar as condições para a reflexão crítica e para a investigação sobre essa realidade.

Após as quatro observações no campo de estágio, tivemos mais três encontros com o orientador do estágio na UFPB para planejar e receber orientações sobre a sequência didática. Nos encontros de orientação, o professor realizou as correções dos planos e aplicou feedback. Após a aprovação do professor orientador, apresentei o plano para a professora supervisora e combinei as datas e os horários para a aplicação da sequência didática.

No dia 28 de agosto de 2025, após o intervalo, realizei a minha primeira regência, dando início com o gênero convite. O trabalho com esse gênero foi organizado da seguinte forma: Enquanto as crianças estavam no intervalo, colei embaixo das carteiras envelopes com um convite dentro. Quando eles retornaram do intervalo, pedi para que pegassem os envelopes e lhes perguntei se eles sabiam do que aquilo se tratava, eles não sabiam explicar o que era, então lhes pedi para prestar bastante atenção, pois eu iria ler uma história que os ajudariam a descobrir do que se tratava e para que servia aquele papel dentro do envelope. Iniciei a leitura do livro: "Bruxa Bruxa, venha à minha festa!", da autora Arden Druce (2007). As crianças ficaram entusiasmadas com a história. Após a contação, direcionei algumas perguntas para verificar a compreensão das crianças acerca da história contada. Em seguida, apresentei-lhes a estrutura de um convite, levando alguns modelos impressos e ampliados dispostos no quadro, também direcionei perguntas para saber se elas compreenderam a função de um convite. Elas responderam que servia para convidar para aniversário, festas, demonstrando boa compreensão do que foi apresentado. Expliquei-lhes que na próxima aula, iríamos elaborar um convite para um evento muito especial.

Nessa primeira regência precisei realizar uma adaptação, pois eu havia planejado sentar as crianças no chão formando um círculo durante a contação de história, porém elas chegaram muito eufóricas do intervalo, então optei por mantê-las sentadas nas carteiras. Isso me fez pensar que a sala de aula é uma célula viva e, portanto, muitas vezes a professora em sala precisa adaptar o seu planejamento para melhor atender as necessidades dos seus alunos e para conseguir manter um ambiente propício à aprendizagem.

Ao final da regência, as crianças pediram para eu contar novamente a história, então realizei com elas uma leitura mediada, onde eu lia e elas respondiam, por exemplo: eu lia:

— Bruxa Bruxa, venha à minha festa!

As crianças respondiam:

— Obrigada, irei sim, se você convidar o gato.

As crianças demonstraram muito interesse pelo livro, solicitando para folhear e me pedindo para levar o livro novamente na minha próxima ida à escola. Fiquei muito surpresa com a forma como as crianças engajaram no assunto, elas demonstraram muito entusiasmo durante toda a regência.

Na minha segunda regência, que ocorreu no dia 29 de agosto de 2025, dei continuidade ao trabalho com o gênero convite. Para isso, iniciei relembrando a estrutura do convite. Após, expliquei que iríamos construir no quadro um convite coletivamente. Para realizar a atividade, levei as palavras que formaram o texto do convite impressa, embaralhei e colei com fita no quadro. Expliquei para as crianças que aquelas palavras formariam a mensagem do convite, solicitando para que uma criança por vez, viesse à frente para escolher uma palavra, ler para a turma e ordenar no quadro. O objetivo da atividade consistia em estimular a leitura de palavras, pois as crianças estavam em processo de alfabetização. Nessa perspectiva, Ferreiro (2017) defende que a aprendizagem da escrita e da leitura ocorre pela interação da criança com a língua escrita em contextos significativos, sendo a palavra uma importante mediadora na construção de hipóteses sobre a escrita. De modo semelhante, Soares (2013) aponta que o processo de alfabetização deve ser sistematizado e sequencial, no qual inicialmente a criança aprende a escrever e ler palavras, depois aprende a escrever sentenças e a lê-las e por fim, aprende a escrever textos e lê-los. E a escrita não pode estar dissociada da realidade da criança.

Tendo em vista tais contribuições, a atividade foi sistematizada de modo que todas as crianças pudessem participar da construção do convite, portanto, direcionei a atividade da seguinte forma: para as crianças que estavam no nível alfabético, lhes era solicitado para pegar a palavra que estava exposta e embaralhada no quadro, realizar a leitura e colocar em ordem no quadro. Nesse caso, não era feita nenhuma mediação para ajudar a reconhecer a palavra, apenas aguardava a realização da leitura, respeitando o tempo da criança. Já para os estudantes nos níveis iniciais (pré-silábica, silábica) da leitura e escrita eram realizados estímulos de modo a despertar-lhes a consciência fonológica, por exemplo, eu falava: “A palavra “Participar”, do que preciso para formar “PA”?”, as crianças que estavam na hipótese da escrita silábica conseguiam identificar nas palavras dispostas no quadro e logo apontavam qual era a próxima palavra para construir o convite. Para as crianças pré-silábicas eu buscava estimular a identificação da letra inicial. Sendo assim, todas foram provocadas a ler o que estava no quadro.

Considero pertinente destacar que, ao revisitar essa prática à luz dos estudos de Ferreiro e Tebersoky (1985), compreendo que minhas intervenções ainda refletiam uma compreensão

inicial da teoria. Embora eu já buscasse considerar as hipóteses de escrita das crianças, a mediação realizada com os estudantes nos níveis pré-silábico e silábico permaneciam centradas em unidades menores da língua, como letras e sílabas. Foi justamente na continuidade dos estudos, das vivências no projeto e, posteriormente, das experiências no estágio que ampliou a minha compreensão sobre a teoria psicogenética e a minha maneira de intervir no processo de alfabetização.

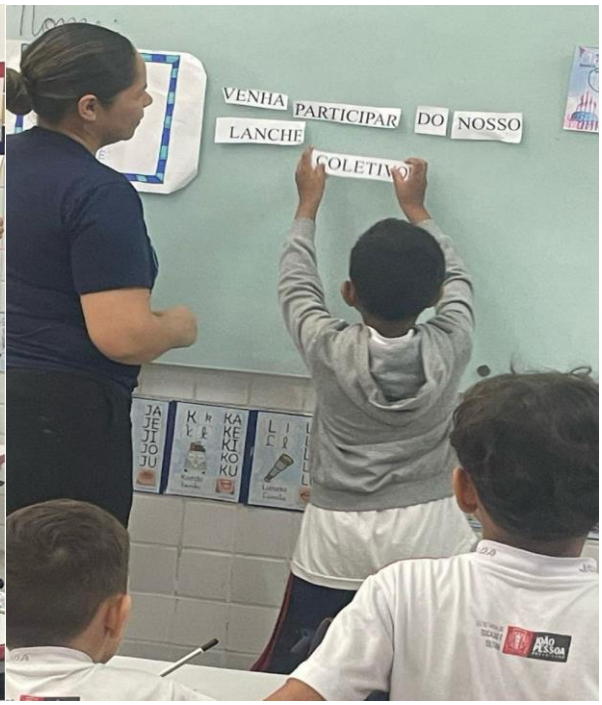
Retomando o desenvolvimento da regência, ao final da aula, distribuí para a turma papel para a confecção dos convites de maneira individual. Durante a realização da atividade, orientei-as a seguirem a estrutura desse gênero textual, conforme haviam aprendido durante a regência. O texto que foi ordenado no quadro permaneceu disponível para consulta durante a elaboração dos convites. Enquanto elas realizavam a atividade, circulei pela sala para auxiliá-las e sanar eventuais dúvidas, contando também com o apoio da professora supervisora. No convite, elas registraram como tipo de evento: Lanche coletivo do 1º ano B. Esse lanche aconteceria na última regência e fazia parte da sequência didática. Após a confecção dos convites, cada criança escolheu um colega da turma para entregá-lo.

Figura 9: Momento da leitura.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10: Construção coletiva do convite.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 11: Construção individual do convite.



Fonte: Acervo pessoal.

No dia 04 de setembro de 2025 realizei a minha terceira regência que abordava o gênero textual receita culinária, o qual foi explorado didaticamente nas últimas três regências.

Para trabalhar com esse gênero, inicialmente pedi para que os alunos se sentassem em círculo no chão. Após todos estarem organizados, distribuí alguns instrumentos de percussão como Ganzá e clave, lhes mostrei como utilizá-los e expliquei para as crianças que iria colocar uma música e que eles poderiam seguir o ritmo da música com os instrumentos. Em seguida, coloquei a cantiga "Borboletinha" no Youtube, que foi reproduzido em uma caixa de som. Após a finalização da cantiga, realizei algumas perguntas para verificar a percepção das crianças sobre o que a cantiga estava tratando. Em seguida, iniciei a apresentação do gênero receita, apresentando a estrutura de uma receita por meio de exposição no quadro, esclarecendo para as crianças a função social desse gênero.

Logo depois, distribuí para as crianças algumas receitas, como feijão, arroz, cuscuz, bolo, suco, leite, macarrão, brigadeiro para que elas observassem o modelo e a estrutura, assim também como a diversidade de alimentos que podem ser feitos com a ajuda de uma receita.

Ao final da regência, pedi para as crianças conversarem com seus familiares em casa sobre algo que eles gostam de cozinhar e trazer a receita na próxima regência para conversarmos em sala.

A regência aconteceu como planejado. Não foi preciso realizar nenhuma adaptação. Nesse dia, segui observando o trabalho da professora regente da sala e encontrei muitos elementos em sua prática que considero fundamentais para a minha formação como futura professora alfabetizadora. Algo que considero notável e relevante de abordar aqui, foi a forma como ela incentivava as crianças a progredirem na alfabetização. Na sexta feira, a professora convidava uma criança para escolher um livro do seu interesse e levar para casa. Essa criança

passava o final de semana com o livro e na semana seguinte era convidada a ler em frente a turma. A professora escolhia as crianças que estavam na hipótese alfabética. Essa era uma das formas que ela utilizava para ajudá-las a avançarem em seu processo, sem perdê-las de vista, considerando que a maioria das crianças da turma estavam nas hipóteses pré-silábica e silábica da escrita. A professora também compartilhou comigo que não limitava a sua prática ao livro didático, pois este não refletia a realidade das crianças, portanto, ela utilizava atividades que estivessem conectadas às realidades dos seus alunos, que ela conhecia muito bem, por sinal.

A minha quarta regência aconteceu no dia 05 de setembro de 2025. Nesse dia, dei continuidade no trabalho com o gênero receita. Inicialmente solicitei para que as crianças apresentassem as receitas de família. Elas apresentaram com muito entusiasmo. Após, lhes expliquei que iriamos confeccionar um cartaz com a receita de um bolo de chocolate. Com a finalidade de tornar a aprendizagem mais significativa, recapitulei a estrutura de uma receita, lhes dando um modelo. Em seguida, coloquei sobre a mesa que estava posta em frente da sala as imagens e palavras dos ingredientes e modo de preparo, nesse momento convidei uma criança por vez para montar a receita seguindo o modelo exposto no quadro. As crianças que já conseguiam ler, pegavam as palavras, liam para a turma e colavam no cartaz. As que ainda não conseguiam ler colavam as imagens aos ingredientes correspondentes.

Por exemplo, era feita a seguinte condução: Na estrutura da receita, o que vem primeiro? As crianças respondiam: “o título da receita”. E depois: “os ingredientes” e assim elas iam encontrando as palavras e colando no cartaz. Ao final, foi dado um momento para que os alunos refletissem acerca de sua construção e foi questionado o que consideraram mais difícil e mais fácil nessa construção. Alguns expuseram que a dificuldade era encontrar as palavras para colocar na ordem correta. Uma criança no nível pré-silábico disse que sentiu dificuldade porque ainda não consegue ler as palavras, mas que o uso da imagem a ajudou a associar com a palavra.

Após finalizar a regência, a professora me deu mais um tempo para eu realizar um jogo com as crianças. Escolhi utilizar o jogo “bingo do som inicial”. Esses jogos da coleção do CEEL, segundo Morais (2019, p.211), “[...], ajudam as crianças a brincar com as palavras da língua em sua forma oral e escrita”, as ajudando a despertar a consciência fonológica. Para realizar o jogo, com a ajuda da professora supervisora, organizei as crianças em duplas. As crianças pré-silábicas foram colocadas em duplas com as silábicas e as alfabéticas. Esse agrupamento permitiu que elas ajudassem umas às outras, tornando possível a partilha de conhecimento entre si, uma vez que, Weisz (2025) visualiza essa interação como uma troca

privilegiada de aprendizagem, pois ao estar em contato com uma criança em hipótese diferente, as crianças pensam, explicam, argumentam, reformulam hipóteses e assim avançam em sua compreensão. Nesse sentido, Santos, Girotto e Gonçalves (2017, p. 145) consideram que

> É importante frisar que, com a proposta pedagógica dos agrupamentos produtivos, ambos os lados são beneficiados, pois, com o recurso da troca de ideias, as crianças conseguirão construir hipóteses de escrita em conjunto e discutir, de acordo com o repertório próprio de cada uma, refletindo assim sobre o que fazer e como fazer com mais propriedade, não de forma mecânica ou decorada, mas por meio de uma reflexão.

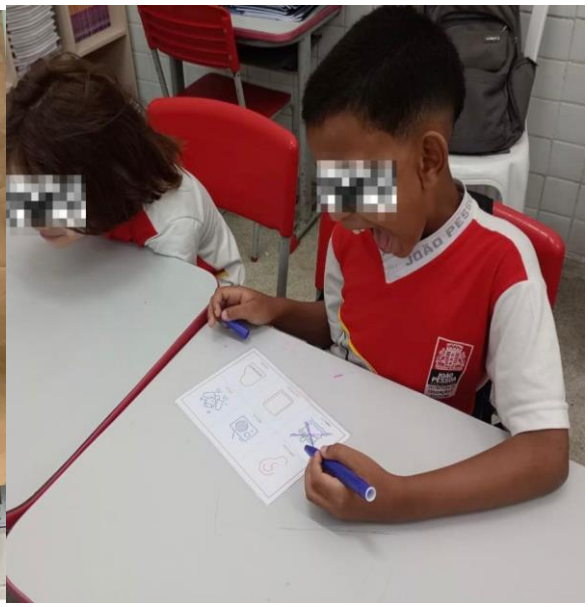
Para que o trabalho com agrupamentos produtivos tenha efeito, é necessário que o professor conheça em qual hipótese da escrita o aluno está, pois a partir desse conhecimento é possível planejar apropriadamente as atividades para os diversos grupos. Independente da hipótese em que as crianças estiverem, se mais avançadas ou não, elas conseguem aprender com os seus pares.

Figura 12: Cartaz construído pelos alunos.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 13: Crianças jogando Bingo do som inicial.



Fonte: Acervo pessoal

Posto isto, passo ao relato da última regência, que aconteceu no dia 11 de setembro de 2025. Nessa regência, junto com as crianças executamos a receita do bolo de chocolate. A princípio, revisitamos o cartaz construído anteriormente e que ficou exposto na sala de aula. Em seguida, dispus sobre uma mesa os ingredientes e materiais necessários para o preparo da receita. Nesse momento, convidei uma criança para ler os ingredientes, enquanto as demais conferiram se todo o material estava na mesa. Logo depois, as crianças nas hipóteses alfabética

e silábica foram convidadas para ler o modo de preparo enquanto as crianças na hipótese pré-silábica pegavam os ingredientes e passavam para mim. Após o preparo da receita, levei o bolo para ser assado na cozinha. Ao retornar para a sala, conversei com as crianças sobre como elas se sentiram ao realizar a tarefa. Elas compartilharam que haviam apreciado a atividade e que em casa iriam pedir a ajuda dos pais para cozinhar os alimentos.

Ao final do dia, realizamos o lanche coletivo, onde as crianças puderam comer do bolo, durante o lanche elas demonstraram muita felicidade e satisfação ao ver o resultado de algo que elas ajudaram a preparar. Algumas delas comentaram que iria anotar a receita no caderno para realizar em casa, tornando perceptível que o processo de alfabetização é mais significativo e prazeroso quando está associado à vivência dos alunos. Dialogando com esse pensamento, Barros (2011) critica o ensino descontextualizado da realidade dos alunos, quando há uma preocupação em apenas ensinar de maneira mecânica a leitura e a escrita, sem envolvê-las em situações reais. Para a autora, o trabalho com gêneros textuais ajuda a romper com as práticas tradicionais de ensino, contribuindo para uma compreensão da língua enquanto instrumento de interação social e produtora de sentidos.

Figura 14: Apresentação dos ingredientes.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 15: Preparo da receita.



Fonte: Acervo pessoal.

O estágio supervisionado no 1º ano do Ensino Fundamental foi cheio de muita aprendizagem e considero como uma das experiências mais marcantes no meu processo formativo, pois desde as aulas de orientação com o professor orientador do estágio, dos

planejamentos realizados, dos feedbacks recebidos tanto no planejamento da sequência didática quanto nos relatórios parciais e finais e da execução das regências, existiu muita clareza. A professora supervisora do estágio também me ofereceu muito apoio para que as regências saíssem como planejadas e me deu informações e autonomia para que eu conseguisse enxergar as crianças e conhecer as suas necessidades educacionais.

Esses fatores foram essenciais para que eu conseguisse entender o meu papel como futura docente e o exemplo desses docentes me ajudaram a vislumbrar uma educação transformadora e pensar que é possível e necessário pautar a prática pedagógica considerando a realidade dos alunos. Observei que as regências conduzidas da forma como foi, despertaram nos alunos o interesse pelos assuntos abordados. Isso ficou claro durante o estágio, pois dias após a finalização das regências, as crianças chegaram até mim e compartilharam suas experiências no cotidiano. Uma relatou que recebera um convite para ir a um aniversário no final de semana e que o convite era parecido com o que tínhamos feito em sala de aula, outra contou que havia pesquisado na internet uma receita e que pedira para a sua mãe cozinhar enquanto ela lia as instruções. Esses e outros relatos das crianças evidenciaram que as práticas desenvolvidas em sala de aula ultrapassaram os muros da escola e ganharam sentido em suas experiências sociais, mesmo daquelas que ainda não conseguiam ler e escrever com autonomia, pois Soares (2022) explica que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento. Uma criança ainda não sendo alfabetizada, ao ser envolvida em atividades de leitura e escrita mediadas por textos que circulam em seu cotidiano, poderá compreender a escrita enquanto lê um convite, escuta histórias, acompanha uma receita, produz pequenos textos. Desse modo, a aprendizagem passa a adquirir significado social. Nessa mesma direção, Freire (1984) afirma que antes mesmo de ler palavras, a criança já faz a leitura do mundo. Essa leitura precede o domínio da tecnologia da escrita, pois a criança está inserida em um contexto social, relacionando-se com sua cultura e atuando sobre ela, eis então a importância de uma abordagem pedagógica que parta da realidade do sujeito.

Assim, as experiências desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado e na participação no projeto de extensão, me possibilitaram reflexões importantes sobre a minha formação como professora alfabetizadora, tema que será discutido no próximo capítulo.

3.3 REFLEXÕES SOBRE A VIVÊNCIA NO PROJETO DE EXTENSÃO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

O projeto de extensão “Experiências Extensionistas na alfabetização escolar e na formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública de ensino de João Pessoa" e o Estágio Supervisionado III - Ensino Fundamental- Anos Iniciais, possibilitaram-me a articulação entre teoria e prática, tornando nítido que a formação docente se constrói em um movimento contínuo de ação, reflexão e ressignificação das experiências pedagógicas.

As experiências no projeto de extensão e no estágio supervisionado foram fundamentais para que eu compreendesse o papel docente frente às realidades encontradas na escola, especialmente no que concerne à alfabetização. Ambas as experiências foram essenciais para a construção da minha identidade docente, pois aconteceram em fases diferentes, isto é, no projeto de extensão vivenciei uma realidade que desconhecia, o contato com crianças nos 3º e 4º ano não alfabetizadas. Crianças que ainda não conseguiam escrever nem o próprio nome e que já tinham passado pelo processo de retenção algumas vezes. Essa experiência me ensinou que quando a criança já está nas séries mais avançadas sem ainda ter consolidado o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ela não apenas está lidando com os obstáculos e dificuldades que essa habilidade traz, mas também está lhe dando com a dúvida e a incerteza se é capaz de aprender, ao enxergar esses indivíduos, o docente precisa pautar a sua prática não apenas em ajudá-los a avançar no processo de alfabetização, mas em contribuir de maneira a resgatar a autoconfiança desses indivíduos. Já no estágio supervisionado, tive a oportunidade de estar em contato com crianças do 1º ano, na fase inicial da alfabetização. Observei que algumas crianças, especialmente as que estavam nas hipóteses pré-silábica e silábica, apresentavam um pouco de insegurança, mas eram mais confiantes de que conseguiriam aprender. De um modo geral, elas tinham uma autoestima frente à aprendizagem bem elevada. Isso refletia diretamente em suas ações e em suas atitudes diante das novas aprendizagens.

Essa dicotomia entre a realidade encontrada no projeto de extensão e no estágio supervisionado levou-me a refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos, fazendo-me perceber que o professor, em sala de aula, precisa pautar o seu planejamento no respeito a essa diversidade, tendo em vista que as crianças são sujeitos ativos no processo de aprendizagem e já trazem consigo uma visão de mundo que pode ser explorada e valorizada no contexto escolar.

Ao refletir sobre essa questão, compreendo que se faz necessário um ensino sistemático das propriedades e convenções do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), bem como dos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Segundo Silva e Albuquerque (2020, p. 80),

> [...] as dificuldades de aprendizagem precisam ser consideradas na ação docente, por meio de práticas que reconheçam e atendam aos diferentes conhecimentos dos aprendizes sobre a escrita no coletivo da sala de aula. São os conhecimentos oriundos de fora dà escola e as experiências vivenciadas na Educação Infantil que refletirão, em um primeiro momento, a heterogeneidade do grupo classe. Isso poderá influenciar as práticas desenvolvidas pelos professores, uma vez que o atendimento aos diferentes conhecimentos dos alunos sobre o ler e escrever demandam ações diferenciadas que levem em consideração as singularidades dos discentes.

Nessa perspectiva, entendo que a heterogeneidade em sala de aula não pode ser vista pelo professor como um obstáculo, mas como um elemento constitutivo da prática docente. Dessa forma, torna-se necessário que o professor, ao planejar para a sua turma, se valha de estratégias pedagógicas que considerem os diferentes conhecimentos dos alunos.

Essa compreensão acerca da heterogeneidade também me levou a refletir sobre minha própria formação docente e reconheço que essas reflexões não teriam sido possíveis se, durante a minha formação, eu não tivesse tido contato com o projeto de extensão e com o estágio supervisionado obrigatório, pois na maioria das vezes, a formação inicial do professor tem maior carga horária dedicada à teoria, sendo atribuída pouco tempo para a prática. Majoritariamente, os discentes só têm contato com a prática quando cursam os componentes curriculares de estágio supervisionado obrigatório ou quando conseguem ser aceitos em algum projeto de ensino ou extensão. Refletindo sobre essa questão, Pimenta e Lima (2006, p.6) afirmam que

> [...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

Vale salientar que o estágio supervisionado pode contribuir para a formação inicial do professor quando se desprende da perspectiva técnica, pois a formação docente e o trabalho do professor não podem ser reduzidos a um treinamento técnico. Ensinar vai muito além de aplicar métodos ou técnicas, pois o processo educativo é complexo e, portanto, exige reflexão, sensibilidade e tomada de decisão. Partindo desse entendimento, “O estágio é espaço-tempo privilegiado de aproximação com o cotidiano escolar, configurando-se não apenas como exigência legal, mas como dimensão criativa do processo de constituição docente” (Silva, 2026, p. 3). Assim, a prática docente exige criatividade, adaptação e reinvenção das práticas pedagógicas, de modo a respeitar as diferentes

realidades presentes na sala de aula. Todavia, o estágio supervisionado por si só não é capaz de formar o professor. Ele precisa estar integrado às demais disciplinas do curso de formação, podendo ocorrer desde o início da graduação, momento em que o discente terá a oportunidade de articular os saberes teóricos adquiridos no meio acadêmico à prática observada na escola. Essa aproximação não apenas forma o futuro docente, como o ajuda a fortalecer ou até mesmo ressignificar a decisão de tornar-se professor. (Pimenta; Lima, 2006).

Diante disso, entendo que essa compreensão foi sendo construída na medida em que fui colocada em contato com o ambiente escolar a partir das vivências no projeto de extensão e no estágio supervisionado, pois ambas as experiências me aproximaram de maneira crítica e intencional, possibilitando não apenas observar a prática, mas também refletir sobre os desafios, as aprendizagens e as múltiplas dimensões que constituem o trabalho do professor alfabetizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente trabalho e revisitar as experiências vivenciadas no projeto de extensão e no estágio supervisionado, pude refletir sobre os desafios, aprendizagens e transformações que marcaram a minha trajetória formativa enquanto professora alfabetizadora. Nesse percurso, passei a enxergá-los como espaços formativos que ultrapassam uma exigência e formalidade curricular. As experiências vividas tanto na extensão como no estágio supervisionado obrigatório nos anos iniciais com crianças não alfabetizadas, foram fundamentais para ampliar a minha visão acerca do papel docente, fazendo-me perceber que o trabalho do professor vai muito além do cumprimento do currículo escolar. O fazer pedagógico deve constituir-se por uma prática sensível, capaz de despertar nos alunos o interesse, a curiosidade, o encantamento pela aprendizagem, compreendendo também que o papel docente inclui planejar considerando as especificidades dos seus educandos.

Ambas as experiências também me mostraram que, mesmo diante dos inúmeros desafios existentes no contexto escolar, muitas vezes agravados pela falta de estrutura física, falta de recursos, é possível desenvolver uma prática pautada na empatia, na afetividade, no respeito aos saberes e na autonomia dos alunos. Essas reflexões tornaram-se possíveis a partir do momento em que, ao mediar as ações na extensão e as regências no estágio, permiti-me conhecer as crianças e me aproximar delas com um olhar sensível e ouvidos atentos às suas necessidades.

Quanto aos objetivos propostos inicialmente, considero que foram alcançados, uma vez que no decorrer do trabalho, foi possível apresentar e refletir sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas ao longo da minha experiência no projeto de extensão e no estágio supervisionado, os quais considero que foram essenciais para a formação da minha identidade docente e para a minha formação como futura professora alfabetizadora. Entendo, também que as experiências vividas tanto no estágio supervisionado quanto no projeto de extensão foram primordiais para ampliar a minha compreensão acerca da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985), pois enquanto atuava como bolsista no projeto de extensão, essas experiências ajudaram-me a compreender que cada criança é única no processo de alfabetização. Cada uma delas elabora diferentes hipóteses sobre a língua escrita e o conhecimento por parte docente dessas hipóteses da escrita, constitui um

importante ponto de partida para que o professor alfabetizador realize um planejamento respeitando essa heterogeneidade presente em sala de aula.

Os estudos da teoria, articulados às práticas desenvolvidas na extensão e no estágio supervisionado, despertaram em mim um olhar mais atento para as crianças e para as suas potencialidades. Entender como a criança aprende, em vez de apenas preocupar-me em como ensinar, transformou significativamente minha perspectiva acerca do processo de consolidação do sistema de escrita alfabética pela criança. Refiro-me à alfabetização como um processo, por acreditar que ela não acontece do dia para a noite, pois trata-se de algo complexo que para a sua consolidação exige comprometimento, intencionalidade e sensibilidade por parte do professor para reconhecer a heterogeneidade presente em sala de aula e a partir dessas percepções desenvolver práticas pedagógicas que considerem os diferentes ritmos, conhecimentos e experiências das crianças, sem desvincular o que se ensina nà escola de suas realidades sociais e culturais, transformando a prática pedagógica significativa e humanizada.

Destarte, respondendo à pergunta que se apresentou no início desse trabalho: de que maneira as experiências vivenciadas no projeto de extensão e no estágio supervisionado obrigatório contribuíram para a minha formação como professora alfabetizadora? A resposta é que esses espaços foram cruciais para a construção da minha identidade docente e foram pontos iniciais para o entendimento do que é ser professora alfabetizadora, sem perder de vista a compreensão de que, na docência, a formação é contínua, pois como ensinou Freire (2014), somos seres inacabados. Nesse sentido, o autor completa que: “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. [...]”. (Freire, 2014, p.57). Portanto, a docência constrói-se diariamente, nas experiências, nos desafios, não se encerrando na formação inicial, mas constituindo-se em um processo permanente de aprendizagem, de reflexão e muitas vezes, na ressignificação das práticas pedagógicas.

Em ambas as experiências enfrentei desafios totalmente distintos. Na extensão, me deparei com um ambiente alfabetizador improvisado, pois à escola estava passando por um longo período de reforma, o que dificultava a concentração das crianças e por se tratar de um espaço aberto e de uso coletivo, existia grande movimentação. Isso me fez refletir que esse é apenas um dos desafios que o professor enfrenta na sua prática, pois nem todas as escolas se apresentam com estrutura ideal. Já na experiência no estágio supervisionado, encontrei um ambiente totalmente convidativo e confortável, como já mencionei, um ambiente alfabetizador. O que pude perceber, é que mesmo diante de realidades diferentes, as crianças conseguiam aprender

o que era planejado, pois embora o ambiente influencie na aprendizagem, o professor possui um importante papel mediador, desenvolvendo estratégias que despertem o interesse e favoreçam a interação, a participação e a aprendizagem, mesmo em contextos adversos.

Considero que a experiência no projeto de extensão, embora atravessada por muitos desafios, me deu a oportunidade de acompanhar a progressão de algumas crianças, cujos avanços serviram-me como uma injeção de ânimo para continuar com o meu desejo de me tornar uma professora alfabetizadora. Já no estágio, por ter se tratado de um período curto, não consegui acompanhar de forma mais prolongada a evolução das aprendizagens das crianças, nem os desdobramentos das intervenções pedagógicas realizadas durante as regências, o que constitui uma limitação deste estudo. Um aspecto que me causou grande frustração foi receber a notícia ao final do ano letivo de que uma das crianças devido ao divórcio dos pais precisou mudar-se para o interior do Estado. Essa notícia me fez ter um sentimento de incerteza quanto a como ficaria a progressão dessa criança rumo a tão sonhada alfabetização e letramento, pois era uma criança que se esforçava muito para participar e compreender tudo o que era proposto tanto por mim como estagiária quanto pela professora regente da sala. Isso me levou a refletir criticamente que existem situações que fogem das mãos do professor, pois a consolidação da alfabetização não depende apenas da atuação da professora em sala de aula, mas também da relação entre família, escola e sociedade. O fato é que, como afirma Soares (2022), toda criança pode aprender a ler e a escrever, mas sem as práticas corretas e sem o apoio necessário, esse percurso pode ser sofrido.

Diante das reflexões aqui tecidas, destaco o interesse em desenvolver novas pesquisas que investiguem, de forma articulada, as contribuições do estágio supervisionado obrigatório e dos projetos de extensão voltados à alfabetização para a formação inicial de professores alfabetizadores. Considero que estudos dessa natureza podem contribuir para ampliar a compreensão de como esses dois espaços formativos se complementam na construção da identidade docente, na articulação entre teoria e prática e na preparação para os desafios da alfabetização. Além disso, também pretendo investigar de que maneira os conhecimentos relacionados à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita podem contribuir para qualificar as práticas pedagógicas de alfabetização, evitando que as crianças cheguem às séries finais do Ensino Fundamental sem terem consolidado o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nesse sentido, compreendo que as experiências no projeto de extensão e no estágio supervisionado se configuraram como espaços de aprendizagem significativa para a minha

formação como professora alfabetizadora. As experiências aqui apresentadas ampliaram a minha compreensão sobre o processo de alfabetização, fazendo-me entender que a prática pedagógica deve ser sensível, significativa e comprometida com a realidade dos alunos. Reafirmo, ainda, que a formação docente é um processo contínuo, construído nas experiências, nas reflexões sobre a própria prática e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, fortalecendo em mim o compromisso com uma prática alfabetizadora mais humana, crítica e significativa.

Chego até aqui com um pensamento que me acompanhou durante toda a minha experiência no projeto de extensão e no estágio supervisionado, ecoando profundamente em minha compreensão acerca da docência e do compromisso assumido ao longo da minha formação como futura professora alfabetizadora.

Em *O Pequeno Príncipe*, Antoine de Saint-Exupéry ensina que foi o tempo dedicado pelo Pequeno Príncipe à sua rosa que a tornou especial. De maneira semelhante, o tempo que dediquei à minha formação como professora alfabetizadora fez emergir em mim a compreensão da docência como identidade profissional, pois ser docente constitui parte de quem sou.

Ainda no diálogo entre a Raposa e o Pequeno Príncipe, ela afirma que “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry, 2018, p.72). Ao estarmos em sala de aula, também nos tornamos responsáveis pelo que despertamos, cultivamos e cativamos em nossos alunos. Por isso, compreendo que alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e a escrever, implica sensibilidade, compromisso, escuta e a construção de experiências significativas que possam marcar de forma positiva a trajetória das crianças. Posto isto, finalizo este trabalho com o profundo sentimento de que as vivências no projeto de extensão e no estágio supervisionado, ao se transformarem em experiências, fortaleceram minha escolha pela docência, além de despertarem em mim o encantamento e o desejo de ser professora alfabetizadora.

Agora, sigo mais consciente dos desafios e das responsabilidades que o trabalho docente implica, mas também confiante nas possibilidades e no potencial transformador da docência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 14, p. 79.95, set. 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução de Andrea Santurbano e Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.p. 1-12. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 4 abr 2026.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. O período de observação dà escola: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos e ações de uma antigaconhecida nossa. Natal, RN: SEDIS. 2008. pp.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Raído**. Dourados, MS, v.5, n. 9, p. 127-145, jan/jun.2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 608/2018, de 3 de outubro de 2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de dezembro de 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 junho 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87

da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fevereiro 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. acesso em 05 nov 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto Lei nº 5. 452, de 1 de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. acesso em 05 jun 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 05 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. acesso em 05 nov 2025.[1]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 05 jun 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. 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], p. 11. Maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 nov 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE\CP nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, [Brasília], p. 34. 15 dezembro 2010. Disponível em:https://www.educacaorc.com.br/media/files/RESOLU%C3%87%C3%83O_CNECEB_N_7-2010_DCN-Ensino%20Fundamental.pdf. Acesso em 5 nov 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as

Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Oficial da União**: Seção 1, [Brasília], p. 49. 18 dezembro 2010. Disponívelem:https://www.educacaorc.com.br/media/files/RESOLU%C3%87%C3%83O_CNECEB_N_7-2010_DCN-Ensino%20Fundamental.pdf. Acesso em 5 nov 2025.

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

BRITO, Antonia Edna. Formação inicial de professores e o estágio supervisionado: experiência formadora? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 158-174, ed. especial, 2020. Disponível em:https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7666/5225 . Acesso em: 05 jun 2026.

BRUNIERI, H. T. dos S. Escrita Alfabética: sistema, representação e notação. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 131–151, 2024. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/lnostra/article/view/16615/10115. Acesso em: 11 jun 2026.

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Consciência fonológica: desatando alguns nós. In: DIAS, Daniele dos Santos Ferreira; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Caderno do Formador Regional: identidade na Educação de Jovens e Adultos**. Módulo 4. João Pessoa: CCTA, 2025.

CANAL FUTURA. **Métodos de alfabetização – Magda Soares – Entrevista**. Youtube. 18 jul. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY. Acesso em: 05 jun 2026.

CATANI, D.B et al. **Docência, memória e gênero**: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

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

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**. ano 11. nº 21. p. 13-16. jan/jun. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: Fantástico tear. **Pro-posições**. Campinas, SP, V.32. p. 1-29. 2021.

COSTA, M. A. Da. S. **Os jogos no processo de alfabetização e letramento**. Lavras. 2021.97 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras. Disponível em: https://repositorio.ufla.br/items/879f089a-dc9c-4788-b4f3-8a96d27559f4. Acesso em: 10 mar 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustrações de Pat Ludlow. Tradução de Gilda de Aquino. 2 ed. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, set./dez. 2018. DOI: 10.18226/21784612.v23.n3.2. Acesso em: 06 jun 2026.

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

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e na cultura do escrito:** seleção de textos de pesquisa. [livro eletrônico]. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa et al. A avaliação da aprendizagem na formação docente: revelando horizontes. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, e08097, 2023. https://doi.org/10.18222/eae.v34.8097. Acesso em: 05 mai 2026.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues et al. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Acesso em: 06 jun 2026.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.2017.

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

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

LERNER, Delia. Ler e escrever nà escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. I ed. Rocco. Rio de Janeiro, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAIS, A. G. De. LEITE, T. M. S. B. R**. Direitos de Aprendizagem, heterogeneidade**

dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças em sala de aula. :BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Brasília, DF: MEC, 2012. (Ano 03, unidade 07). Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-a-heterogeneidade-em-sala-de-aula-e-a-diversificacao-das-atividades/. Acesso em: 10 mar 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica editora,2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

NÓVOA, A., FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Estado da Paraíba. 2018. Disponível em: https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef?pli=1. Acesso em: 06 nov 2025.

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

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente** (livro eletrônico). São Paulo, Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

RECH, Aparecida Colognese.; BOFF, E. T. DE O. A constituição da identidade docente e

suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, 26 nov. 2021. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177. Acesso em: 05 de jun 2026.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. Tese (Doutorado em Educação). 259f. Universidade Estadual do Ceará, 2016. Fortaleza, 2016. Disponível em:https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_CICERA-SINEIDE-DANTAS-RODRIGUES.pdf. Acesso em: 17 fev 2026.

SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores.São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 . Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b0f1b17e-0473-4e01-a3a6-869472a2a469. Acesso em: 4 jun 2026.

SANTOS, Cátia Larissa dos; GIROTTO, Natalia; GONÇALVES, Pablo Rodrigo. Os agrupamentos produtivos nos processos de alfabetização e letramento. **Ensaios & Diálogos**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 133-154, jan./dez. 2017.

SILVA, Alex Sander da. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 123-139, 2011.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: práticas de ensino e

aprendizagens dos alunos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp., p. 79-99, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/9971. Acesso em: 5 mai 2026.

SILVA, Nilson Pereira da. Alfabetização em foco: explorando as dinâmicas e impactos das práticas de agrupamentos produtivos na educação brasileira. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 41, p. 431-443, jul./set. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10206764.

SILVA, Robson Guedes da. Estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: entre acepções conceituais, apontamentos histórico-curriculares e desafios contemporâneos. **Educação**, Santa Maria, v. 51, p. e83/01-21, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/95667. Acesso em: 9 jun. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-17, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59921. Acesso em: 06 jun 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

UM HERÓI DO CORAÇÃO. **Borboletinha**: música infantil. YouTube, 17 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=55tPMp1K58E. Acesso em: 05 jun 2026.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e

Extensão. Resolução nº 61/2014. Altera a Resolução nº 09/1993 do CONSEPE, que regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências. João Pessoa: UFPB, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Peirópolis, 2025.