



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

NATALIA SOARES SALES

**APRENDIZAGENS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO PROPORCIONADAS PELO PIBID:** vivências em uma turma do 2º
ano do Ensino Fundamental

BRAGANÇA-PA

2026

NATALIA SOARES SALES

**APRENDIZAGENS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO PROPORCIONADAS PELO PIBID: vivências em uma turma do 2º
ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de
Educação, Campus Universitário de Bragança da
Universidade Federal do Pará.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues
Cardoso

BRAGANÇA-PA

2026

NATALIA SOARES SALES

**APRENDIZAGENS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO PROPORCIONADAS PELO PIBID: vivências em uma turma do 2º
ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de
Educação, Campus Universitário de Bragança da
Universidade Federal do Pará.

DATA DE APROVAÇÃO: 03/07/2026

CONCEITO: Excelente

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
(FACED/CBRAG/UFPA - Orientadora)

Prof. Dr. Elton Luiz da Silva Junior
(FACED/CBRAG/UFPA - Membro Avaliador)

Profa. Ma. Maria Helena Rodrigues Chaves
(FALE/CBRAG/UFPA - Membro Avaliador)

“Louvai ao Senhor, porque Ele é bom,
porque a sua benignidade dura para
sempre”. (Salmos 107:1)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, por ter me sustentado e guiado os meus passos ao longo de toda essa caminhada, me dando sabedoria necessária para chegar até aqui.

À minha família, especialmente ao meu pai e à minha mãe por sempre acreditarem em mim e por estarem ao meu lado em cada etapa dessa caminhada, não medindo esforços para que eu pudesse estudar.

Aos amigos que a faculdade me proporcionou, obrigada pela parceria, pelas risadas compartilhadas, pelos momentos diários na sala de aula e por tornarem esse percurso muito mais leve.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso, pela disponibilidade, paciência e direcionamento que conduziram à realização deste trabalho.

Agradeço também aos professores que passaram pela minha graduação, cada um teve uma contribuição importante para a minha formação e para o meu crescimento profissional.

Por fim, sou grata a todos que torceram por mim e me apoiaram de alguma forma. Concluir essa etapa é realizar o sonho daquela criança que desde a infância brincava de escolinha.

APRENDIZAGENS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PROPORCIONADAS PELO PIBID: vivências em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental

Natalia Soares Sales

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta um relato de experiência que objetiva analisar as aprendizagens sobre práticas pedagógicas no contexto da alfabetização e do letramento construídas como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A vivência ocorreu no Subprojeto Alfabetização, Núcleo Bragança, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na escola municipal Maria José dos Santos Martins, permitindo acompanhar de perto a rotina escolar e os desafios reais da profissão docente. A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa de caráter descritivo e reflexivo, buscando articular as observações e as intervenções práticas com o referencial teórico adotado. Os resultados revelaram que a inserção contínua no cotidiano escolar possibilita a articulação entre teoria e prática, evidenciando que o uso de gêneros textuais lúdicos, como cantigas e poemas, favorece a integração da alfabetização ao letramento. As intervenções baseadas na contação de história *A casa sonolenta* de Audrey Wood, demonstraram que propostas intencionais e contextualizadas estimulam a consciência fonológica sem recorrer a métodos mecânicos, validando as tentativas de escrita dos alunos como indicadores para a mediação docente. Conclui-se de que o PIBID se consolida como um espaço formativo indispensável na superação de inseguranças iniciais e para a construção da identidade e autonomia docente.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; práticas pedagógicas; formação inicial docente; PIBID.

ABSTRACT

This Final Course Project presents an experience report that aims to analyze the learning about pedagogical practices in the context of literacy and reading comprehension, acquired as a scholarship recipient of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). The experience took place in the Literacy Subproject, Bragança Nucleus, of the Federal University of Pará (UFPA), in a 2nd-grade class of Elementary School, at the Maria José dos Santos Martins municipal school, allowing close observation of the school routine and the real challenges of the teaching profession. The methodology used has a qualitative approach of a descriptive and reflective nature, seeking to articulate observations and practical interventions with the adopted theoretical framework. The results revealed that continuous insertion into the school routine enables the articulation between theory and practice, showing that the use of playful textual genres, such as songs and poems, favors the integration of literacy and reading comprehension. Interventions based on the storytelling of Audrey Wood's "The Sleepy House" demonstrated that intentional and contextualized proposals stimulate phonological awareness without resorting to mechanical methods, validating students' writing attempts as indicators for teacher mediation. It is concluded that PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation) consolidates itself as an indispensable formative space in overcoming initial insecurities and for the construction of teacher identity and autonomy.

Keywords: literacy; pedagogical practices; initial teacher training; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata das aprendizagens sobre práticas pedagógicas de alfabetização e letramento adquiridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco nas vivências de uma bolsista do Subprojeto Alfabetização Pibid, Núcleo do Campus de Bragança, em uma escola pública da rede municipal de ensino, ocorrida em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental.

No desenvolvimento da pesquisa, operamos com os conceitos de alfabetização e letramento concebidos por Soares (2020), que define a alfabetização como um sistema de representação da linguagem que envolve compreender a relação entre fonema e grafema, não limitando-se apenas a decodificar e codificar palavras. Enquanto letramento, se refere a entender como a criança compreende o funcionamento da escrita e a sua utilização no contexto social. Desse modo, os dois conceitos são interdependentes e precisam acontecer de maneira conjunta, uma vez que alfabetizar também implica desenvolver práticas de letramento.

Trabalhamos ainda, com a teoria da psicogênese da língua escrita apresentada por Ferreiro (2018), que serve como base para entender como a criança constrói conhecimentos acerca da escrita. Nesse sentido, Ferreiro (2018) destaca que a criança desenvolve hipóteses sobre a escrita ao longo do processo de aprendizagem, tornando-se um sujeito ativo na construção desse saber. Assim, a alfabetização deve ser vista como um processo gradual, que passa por diferentes etapas e requer práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, levando em conta as particularidades que cada aluno apresenta.

Consideramos ainda as contribuições de Vygotsky (1991), a respeito do papel da mediação no processo de aprendizagem, visto que o aluno não aprende sozinho, é necessário haver a mediação docente com uso de metodologias que atuem como ponte entre o conhecimento prévio da criança e o que ainda é necessário desenvolver. Por isso, o desenvolvimento de atividades, intervenções e estratégias didáticas impacta diretamente o progresso dos alunos na construção da leitura e da escrita, sendo necessário refletir sobre o papel das práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento.

Também trabalhamos com as variáveis metodológicas da prática educativa propostas por Zabala (2014), que envolvem diferentes elementos que influenciam o

processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Para ele, a prática educativa é complexa, abrangendo fatores como as relações pedagógicas, os aspectos metodológicos, os recursos didáticos e a avaliação. Assim, estar dentro da escola é essencial para que o futuro professor compreenda essas múltiplas variáveis na realidade da prática.

Nesse contexto, a experiência vivenciada como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou a aproximação com o cotidiano escolar e com as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento, favorecendo a construção de saberes docentes e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das práticas de linguagem.

Desse modo, a escolha do tema resulta das experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Subprojeto Alfabetização, Núcleo Bragança, que possibilitou a inserção direta na rotina escolar e o acompanhamento das práticas de ensino voltadas à alfabetização e ao letramento. Essas vivências permitiram observar as estratégias que o professor utiliza na sala de aula, bem como acompanhar de perto as dificuldades e avanços dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, contribuíram ainda para a reflexão sobre a prática docente, especialmente sobre a forma como essas abordagens influenciam o processo de alfabetização e letramento, além de reforçar a importância de ações pedagógicas intencionais e relevantes para a aprendizagem dos alunos. Portanto, a realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender as aprendizagens construídas por meio dessas vivências e suas contribuições para a formação inicial de professores, bem como para o fortalecimento de práticas de alfabetização e letramento.

Diante disso, surge a seguinte questão de pesquisa: quais aprendizagens voltadas às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento são construídas a partir das experiências no PIBID?

Para responder essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as aprendizagens sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, adquiridas por meio da experiência como bolsista no PIBID. Já os objetivos específicos, buscam identificar as práticas de alfabetização e letramento evidenciadas no contexto da turma, descrever as atividades e intervenções pedagógicas

observadas no ambiente escolar, refletir sobre as aprendizagens resultantes dessas experiências e compreender as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores no processo de alfabetização e letramento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Alfabetização e o Letramento

O processo de alfabetização e letramento insere a criança no universo da leitura e da escrita, constituindo uma etapa importante de seu desenvolvimento, principalmente nos anos iniciais da escolarização. Diante disso, as contribuições de Soares (2020) são fundamentais para entender como os conceitos de alfabetização e letramento são importantes no processo de aprendizagem, e que embora distintos, mantêm uma relação complementar.

De acordo com Soares (2020), a alfabetização envolve a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, que leva o aluno a compreender a relação entre sons e letras, e desenvolver a capacidade de representação com sentido. O letramento, por sua vez, diz respeito ao uso social da leitura e da escrita nas práticas do dia a dia, que inclui compreender e produzir textos, comunicar-se, buscar informações e participar de práticas sociais de linguagem. No entanto, embora os dois conceitos carreguem definições distintas, a autora destaca que:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27)

Assim, ela reforça que esses dois processos devem acontecer juntos, pois aprender a ler e escrever exige também compreender sua função social, onde “o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização” (Soares, 2020, p. 34). Isto é, não basta apenas ensinar a criança a decodificar e codificar palavras. É necessário que ela consiga utilizar a leitura e a escrita em situações reais de comunicação, percebendo o seu sentido e sua função na vida em sociedade.

As ideias apresentadas por Freire (2021) também contribuem para a discussão relacionada ao letramento, ao compreender o ensino para além da aprendizagem de letras, sílabas e palavras. Em seu trabalho, o autor defende que a leitura da palavra é antecedida pela leitura do mundo. Nesse sentido, ainda que suas reflexões estejam voltadas aos adultos, suas contribuições também ajudam a compreender o processo vivido pela criança, pois ela também interpreta a realidade à sua volta e constrói conhecimentos a partir das experiências sociais e culturais que vivenciam. Por isso, Freire (2021) afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2021, p. 36).

Essa reflexão ajuda a entender que o letramento envolve o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, relacionado ao cotidiano e às vivências do aluno, e não apenas à aprendizagem mecânica do sistema de escrita. Além disso, também contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar o meio em que vivem. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita precisa estar integrado à realidade do aluno para que a aprendizagem seja relevante e eficaz.

Os estudos de Ferreiro (2018) por sua vez, colabora para essa discussão ao mostrar que a criança não aprende de forma mecânica nem apenas pela repetição. Na teoria da psicogênese da língua escrita, a autora afirma que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominá-la de maneira convencional. Desse modo, a apropriação ocorre “[...] partindo de uma lógica que vai da não compreensão da relação entre a fala e a escrita, caminhando pela compreensão, até construir a representação alfabética da escrita [...]” (Silva; Silva, 2020, p. 25). Nesse processo, a criança não recebe informações prontas, ela observa, compara, levanta possibilidades e tenta compreender o funcionamento da escrita, se tornando o sujeito ativo da aprendizagem.

Ainda segundo Ferreiro (2018), essa construção acontece por etapas¹, em que cada fase representa um avanço na forma como a criança compreende o sistema de escrita. Por isso, é importante que o professor reconheça essas etapas para planejar intervenções mais adequadas. Nessa perspectiva, as tentativas de representação da escrita não devem ser vistas como erros, mas como parte do processo de aprendizagem, pois compreender essas hipóteses permite ao docente organizar práticas mais significativas e respeitar o ritmo de cada aluno.

Nesse viés, as hipóteses levantadas pela criança ao longo desse processo encontram sustentação no estágio das operações concretas de Piaget e Inhelder (2006), que se consolida por volta dos sete anos de idade. Nessa fase, a criança deixa de ter um pensamento centrado em si mesma e passa a organizar o raciocínio de forma lógica. Contudo, como essa lógica ainda permanece muito dependente da manipulação de objetos reais e tangíveis, o uso de materiais concretos é indispensável nesse processo, visto que as crianças nesse estágio ainda encontram dificuldades para pensar sobre hipóteses puramente abstratas ou textuais. Desse modo, ao manusear esses materiais a criança exercita a capacidade mental de classificação e seriação, que dão base necessária para que ela compreenda a estrutura da língua escrita.

Diante dessas discussões, a abordagem de ensino com atividades contextualizadas e diferentes estratégias contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois esse ensino não deve se limitar à repetição e memorização de letras e sílabas. Conforme destaca Moraes (2012), a escrita alfabética não pode ser reduzida a um código, porque a sua aprendizagem envolve a compreensão do funcionamento do sistema de escrita e de seus usos nas práticas sociais. Nesse processo, o professor exerce papel importante na mediação da aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas planejadas de acordo com a etapa de desenvolvimento dos alunos, considerando os conhecimentos prévios das crianças e os diferentes ritmos de aprendizagem.

¹ Ferreiro (2018) divide esse processo em quatro níveis de escrita: o **pré-silábico**, em que a criança ainda não relaciona a escrita aos sons da fala, utilizando letras, desenhos ou sinais aleatórios; o **silábico**, na qual passa a perceber a relação entre a fala e a escrita, representando cada sílaba geralmente com uma letra, seja sem valor sonoro, quando não há correspondência entre letra e som, ou com valor sonoro, quando existe a correspondência sonora; o **silábico-alfabético**, fase de transição que mistura as lógicas silábica e alfabética; e o **alfabético**, etapa em que a criança compreende a relação entre grafemas e fonemas, escrevendo palavras que se aproximam da maneira convencional, mesmo que ainda haja erros ortográficos.

2.2 Práticas pedagógicas no contexto da alfabetização e letramento

Nos anos iniciais de escolarização, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois por meio delas o professor organiza o ensino e estabelece condições para uma aprendizagem intencional e com sentido. Nessa perspectiva, ao discutir o caráter pedagógico da prática docente, Libâneo (2006) destaca que:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. (Libâneo, 2006, p. 25)

Nesse sentido, a ação docente deve ser consciente, intencional e planejada, aspectos que também estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Por isso, o ensino da alfabetização e do letramento não deve depender apenas da apresentação de letras e palavras, mas envolver práticas que favoreçam a compreensão da leitura e da escrita a partir da maneira como o docente planeja, conduz e acompanha esse processo em sala de aula, com estratégias que sejam adequadas e contribuam para a participação dos alunos.

Diante disso, compreender as práticas pedagógicas implica reconhecer que o processo de ensino envolve diferentes fatores que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, Zabala (2014) colabora com a discussão ao afirmar que a prática educativa é um processo complexo, que envolve diferentes dimensões e não pode ser reduzido à simples aplicação de atividades em sala de aula.

A partir dessa compreensão, Zabala (2014) apresenta as variáveis metodológicas da intervenção, que permitem analisar como as práticas pedagógicas se desenvolvem no contexto escolar, sendo elas: 1) as sequências de atividades de ensino/aprendizagem; 2) o papel dos professores, dos alunos e as relações interativas em sala de aula; 3) a organização social da aula; 4) a utilização dos espaços e do tempo; 5) a maneira de organizar os conteúdos; 6) os materiais curriculares e outros recursos didáticos; 7) o sentido e o papel da avaliação.

Essas variáveis abrangem diferentes aspectos da prática educativa, desde a forma como as atividades são organizadas até as interações estabelecidas entre professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Também envolvem a organização da sala de aula, os recursos utilizados nas atividades, a distribuição do tempo, a seleção dos conteúdos e as formas de acompanhamento da aprendizagem. Desse modo, tais elementos permitem compreender que a prática pedagógica não acontece de maneira isolada, mas a partir de diferentes ações e decisões construídas no cotidiano escolar.

Portanto, ao considerar os diferentes elementos que compõem a prática educativa, Zabala (2014) enfatiza a importância de refletir sobre a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem, pois destaca que “[...] a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas” (Zabala, 2014, p. 17). A reflexão sobre a própria prática possibilita ao professor reorganizar suas ações e repensar as estratégias utilizadas em sala de aula, considerando as necessidades apresentadas pelos alunos em cada situação de aprendizagem. Nessa ótica, as variáveis metodológicas da intervenção influenciam diretamente a maneira como o ensino acontece, podendo assumir diferentes formas de acordo com as escolhas pedagógicas realizadas pelo professor e com as características presentes em cada contexto educativo.

Diante disso, ao refletir que a prática pedagógica envolve diferentes elementos relacionados à mediação do ensino e as interações construídas em sala de aula, as contribuições de Vygotsky (1991) ajudam a compreender a importância das relações sociais no processo de aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem acontece por meio da interação social e da mediação, de modo que a criança não aprende sozinha, mas com o auxílio de outras pessoas mais experientes, especialmente do professor, que atua como mediador na construção do conhecimento.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma independente e aquilo que consegue desenvolver com o auxílio de alguém. Segundo o autor:

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando

o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (Vygotsky, 1991, p. 58).

Essa compreensão evidencia a importância da intervenção pedagógica no avanço da aprendizagem, considerando que o acompanhamento do professor possibilita à criança alcançar novos conhecimentos e desenvolver habilidades ainda em processo de construção. No contexto da alfabetização e letramento, isso pode ser percebido quando o aluno, mesmo não dominando determinada habilidade de forma autônoma, consegue avançar por meio de atividades orientadas, da mediação docente e das interações estabelecidas em sala de aula.

Dessa forma, as metodologias de ensino adotadas pelo professor no cotidiano da sala de aula podem favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita. A utilização de diferentes estratégias pedagógicas como jogos didáticos, músicas, contações de histórias, leitura compartilhada, produção de textos e uso de materiais manipuláveis, constitui ações que estimulam a participação da criança e ampliam suas experiências. Além disso, essas estratégias permitem que o professor acompanhe as necessidades apresentadas pelos alunos e desenvolvam práticas pedagógicas mais próximas da realidade e do processo de aprendizagem de cada criança.

Essa necessidade de vincular o ensino ao cotidiano da criança encontra respaldo em Ausubel (2003), defendendo a aprendizagem significativa, a qual “[...] consiste no facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa de aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias), de forma não arbitrária e não literal [...]” (Ausubel, 2003, p. 71). Isto é, na aprendizagem significativa é estabelecida uma conexão lógica e com sentido para o aluno, resgatando seus saberes anteriores e priorizando a compreensão do conteúdo de maneira não literal. Desse modo, no contexto da alfabetização e do letramento, as estratégias contextualizadas funcionam como elos fundamentais, nas quais o docente viabiliza condições para que a aquisição do código escrito seja de fato significativa.

2.3. O PIBID na formação inicial docente

Instituído pelo decreto nº 7.219/2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltada à valorização da formação inicial docente na educação básica.

Nesse sentido, o programa possibilita aos graduandos dos cursos de licenciaturas a inserção no cotidiano das escolas públicas, permitindo o contato com práticas pedagógicas e experiências ligadas à docência ainda durante a graduação. Diante disso, Santos, Batista e Manzoli (2025, p. 8) afirmam que “tais relações colaboram para diminuir a distância entre as esferas – escola de educação básica e ensino superior [...]”, buscando assim fortalecer a relação entre universidade e escola ao aproximar os licenciandos da realidade educacional.

Quanto aos objetivos do programa, a Portaria nº 90/2024 ressalta que ele visa incentivar a formação docente, valorizar o magistério, aproximar universidade e escola básica, inserir os licenciandos no cotidiano escolar e fortalecer a articulação entre teoria e prática. Assim, o PIBID amplia experiências formativas ao funcionar como espaço de vivência docente.

Desse modo, entre os núcleos de iniciação à docência vinculados ao PIBID, se encontra o Subprojeto Alfabetização, Núcleo Bragança, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual esta pesquisa está inserida. O núcleo desenvolve atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vigência de outubro de 2024 a outubro de 2026. No contexto escolar, os bolsistas participam de atividades relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, avaliação diagnóstica da alfabetização, planejamento de intervenções pedagógicas contextualizadas, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas interativas e inovadoras voltadas à leitura, oralidade e escrita. Todas essas atividades são realizadas de forma concomitante à formação teórico-metodológica desenvolvida por meio de grupo de estudo, cursos e oficinas que contribuem para fundamentar as práticas desenvolvidas na escola.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) colabora na discussão ao compreender que os saberes docentes são construídos ao longo da prática profissional e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, diferentemente do estágio supervisionado obrigatório, que geralmente ocorre em períodos mais curtos,

o PIBID permite a inserção mais contínua no cotidiano escolar. Essa maior permanência na escola possibilita o acompanhamento mais detalhado da turma, permitindo compreender as especificidades dos alunos, a dinâmica da sala de aula e os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa compreensão, o PIBID ao inserir os licenciandos no ambiente escolar desde o início da formação inicial, contribui para a construção de conhecimentos relacionados à prática docente, aproximando os futuros professores das demandas e experiências presentes no contexto educacional, a partir da vivência, da observação e da participação efetiva nas práticas pedagógicas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa teve abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, desenvolvida na modalidade de relato de experiência, a partir das vivências construídas durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Alfabetização, Núcleo Bragança, da Universidade Federal do Pará (UFPA). A escolha dessa abordagem se deu pela necessidade de compreender as aprendizagens construídas no contexto escolar, especialmente no processo de alfabetização e letramento quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, experiências e relações humanas, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada.

Já o caráter descritivo da pesquisa esteve relacionado à observação e ao registro das práticas pedagógicas acompanhadas durante fevereiro a junho de 2026. Gil (2002) afirma que a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever características de determinado fenômeno ou experiência, possibilitando maior aproximação com a realidade investigada. Neste trabalho, essa descrição esteve voltada para o processo de alfabetização e letramento e para as aprendizagens construídas a partir da participação no ambiente escolar.

3.2 Contexto da pesquisa

O estudo teve como lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria José dos Santos Martins, situada no município de Bragança-PA, desenvolvido em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde.

Já a coleta de dados ocorreu no período de março a junho de 2026, por meio da observação das aulas, do acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala pela professora regente e da participação nas atividades realizadas no âmbito do PIBID.

Em relação ao lócus da pesquisa, corresponde à uma instituição pública municipal que contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental no período da manhã e tarde, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Desse modo, é importante destacar que durante a realização da pesquisa, a escola sede estava passando por reforma estruturais, o que ocasionou o funcionamento em espaços temporários, com as atividades reorganizadas nas dependências do Centro Catequético Nossa Senhora do Rosário, onde ocorreu o desenvolvimento desta pesquisa, e em uma escola polo.

Quanto aos participantes, a pesquisa envolveu a professora regente da sala e os alunos da turma. Em relação a docente responsável pela turma, ela possui formação superior em licenciatura plena em Pedagogia, com vinte anos de trabalho no magistério atuando no ciclo de alfabetização, já tendo percorrido todas as turmas que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já a sua participação na pesquisa ocorreu por meio do acompanhamento de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, com a observação das metodologias de ensino que utilizava para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

Quanto à turma, esta é composta por 21 alunos, com idades entre 7 e 8 anos. Dentre esses alunos, dois possuem laudo médico, sendo um diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em relação ao outro aluno, não foi possível obter informações sobre a sua especificidade, pois a escola estava aguardando o envio do laudo pela família. No que diz respeito às aprendizagens, a turma apresentava diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo que uma pequena parcela dos alunos já se encontrava no nível de leitura e escrita mais consolidado, enquanto a maioria ainda estava na fase inicial do processo de alfabetização. Desse modo, a partir dessas características apresentadas pela turma

que surgiu o interesse em compreender como as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento contribuíram para o avanço na leitura e na escrita dos alunos.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a observação participante, realizada por meio do acompanhamento das aulas e registrada em diário de campo. Também foi desenvolvida uma intervenção pedagógica vinculada ao PIBID, baseada na contação de história *A casa sonolenta* de Audrey Wood (2002), a partir da qual foram propostas atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, considerando as especificidades apresentadas pela turma.

A proposta integrou o processo de observação e participação no contexto da sala de aula, que favoreceu o acompanhamento das práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora regente e contribuiu para a coleta de dados da pesquisa. Além disso, também foram usados os dados do relatório de mapeamento diagnóstico de sondagem da turma, que serviu para a compreensão dos níveis de aprendizagem dos alunos quanto ao processo de alfabetização e letramento.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados ocorreu de maneira descritiva e reflexiva, articulando as experiências observadas no contexto da sala de aula com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, com foco na alfabetização e letramento, nas práticas pedagógicas e na formação inicial docente. Para tanto, o material gerado a partir dos registros de campo foi organizado cronologicamente para atender aos objetivos específicos deste estudo, permitindo mapear os momentos da rotina escolar, as estratégias didáticas adotadas pela docente e as interações estabelecidas na sala de aula.

4 ANÁLISE E REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS

4.1 Práticas pedagógicas observadas no contexto da sala de aula

Para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que visou identificar as práticas evidenciadas no contexto da turma do segundo ano, foi possível constatar que o processo de alfabetização e letramento depende de uma combinação de fatores, envolvendo a organização do ensino, as interações em sala de aula e as estratégias que a professora adota para acompanhar o aprendizado dos alunos. Por isso, buscou-se analisar como esses elementos se articulam no cotidiano escolar.

Na organização da aula, percebeu-se que antes de iniciar a explicação do conteúdo, a professora estabelecia um diálogo inicial com a turma. Em alinhamento ao pensamento de Zabala (2014), essa estratégia que valoriza o resgate dos conhecimentos prévios é uma variável metodológica fundamental, pois exige que o professor analise o ponto de partida dos alunos para organizar o ensino. Ao ancorar a rotina diária nesse diálogo, a prática da professora reconhecia que as crianças possuíam saberes construídos fora da escola, transformando esse momento em troca de conhecimentos e não apenas realizando a simples transmissão mecânica de conteúdos.

Em relação às atividades voltadas para a alfabetização e letramento, o uso de cantigas e poemas era uma estratégia muito utilizada pela professora, por meio da qual ela promovia leituras coletivas e tarefas de interpretação baseadas nos textos. Essa metodologia reflete diretamente as ideias de Soares (2020, p. 27) ao afirmar que “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento [...]”. Desse modo, a interpretação era articulada aos textos explorados em sala, e não uma atividade isolada. Logo, o texto constituía-se como o ponto de partida e de chegada do processo pedagógico, que permitia valorizar os interesses naturais da faixa etária dos alunos.

Nesse viés, o trabalho da professora demonstra na prática como a alfabetização e o letramento devem ocorrer de maneira simultânea, tendo o texto como eixo estruturador desse processo. Ao utilizar gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, a intencionalidade docente se aproxima do pensamento de Freire (2021) sobre a necessidade de relacionar a leitura do mundo com a leitura da palavra. Assim, a prática observada demonstrou que ao contextualizar o ensino, a professora ajudava os alunos a compreender a função real da linguagem, tornando o processo de leitura e escrita significativo, o que Ausubel (2003) denomina de

aprendizagem significativa, pois mostra que o aprendizado acontece de fato quando faz sentido para a realidade do aluno e se conecta com o que ele já sabe.

Quanto aos materiais e recursos didáticos utilizados no cotidiano, a professora alternava entre atividades impressas e exercícios no quadro, utilizando o livro didático apenas como apoio. Além disso, fazia uso de recursos manipuláveis como o alfabeto móvel e fichas de sílabas, que auxiliavam principalmente os alunos com mais dificuldades. Sob as proposições de Piaget e Inhelder (2006), o uso desses materiais concretos atende às necessidades do estágio operatório concreto vivenciado pela faixa etária da turma, onde a estruturação do pensamento lógico depende da manipulação de elementos reais. É a partir desse suporte cognitivo que se justifica a ótica da psicogênese da língua escrita (Ferreiro 2018), uma vez que o uso desses recursos permite ao aluno testar suas hipóteses de escrita de forma prática. Dessa forma, no dia a dia da sala, foi perceptível que esses materiais de apoio davam autonomia para as crianças construir e reconstruir palavras no seu próprio ritmo, transformando o erro em uma parte construtiva do aprendizado.

Além disso, cartazes com as famílias silábicas e palavras trabalhadas no dia ficavam expostos na sala, servindo como fonte de consulta. O uso de jogos também complementava a rotina, ajudando a fixar o conteúdo trabalhado, que pontua a ideia de Zabala (2014) de que os materiais de apoio são ferramentas fundamentais para o professor ajudar os alunos de maneiras diversas. Com isso, ficou evidente a importância de um ambiente alfabetizador com suporte visual que possibilite a consulta independente do aluno.

Outro aspecto observado era que frequentemente próximo ao final da aula, a professora fazia o uso de fichas de leitura com bancos de palavras e textos de níveis variados. Esse exercício individualizado fazia com que os alunos praticassem a leitura, permitindo à professora acompanhar o nível de aprendizado e identificar os avanços e as dificuldades de cada criança. Essa postura dialoga com a perspectiva de Zabala (2014), sobre o sentido e o papel da avaliação formativa, mostrando-se essencial para a docente mapear o que os alunos já sabiam e obter dados reais para reorganizar as suas próximas intervenções de acordo com as necessidades da turma.

Por fim, as relações interativas estabelecidas em sala de aula revelam que a mediação da professora era o eixo estruturador para guiar a aprendizagem dos alunos. Esse acompanhamento contínuo materializa o conceito de zona de

desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky (1991), ficando evidente quando a docente circulava pela sala após a explicação coletiva, sentando-se ao lado das crianças para orientar novamente a tarefa. Dessa forma, esse apoio individualizado funcionava como uma ponte necessária para que os alunos superassem as dificuldades, validando assim o papel do professor como mediador intencional no processo de alfabetização e letramento.

4.2 A participação como bolsista na turma de segundo ano

A inserção na turma do segundo ano ocorreu no mês de fevereiro de 2026, início do período letivo na rede municipal, permitindo acompanhar as crianças desde o começo das aulas e conhecer o contexto da turma. Diante disso, com o intuito de atender ao segundo objetivo específico deste trabalho de descrever as atividades e intervenções pedagógicas observadas, esse primeiro momento de adaptação envolveu a observação da rotina da turma e das metodologias da professora regente, além do mapeamento inicial das dificuldades apresentadas pelos alunos. Essa aproximação desde os primeiros dias letivos foi essencial para entender as necessidades das crianças no processo de alfabetização e letramento, constituindo um passo inicial para compreensão do fazer pedagógico.

Após o período de adaptação, a atuação como bolsista passou a fazer parte da rotina da sala, focando no apoio e acompanhamento dos alunos durante as atividades, principalmente nos momentos de leitura e escrita. Esse auxílio era oferecido para toda a turma, mas acontecia com mais frequência com as crianças que tinham maiores dificuldades na aprendizagem. Isto permitiu compreender que o suporte individualizado é indispensável, visto que possibilita identificar onde o aluno encontra barreiras na aprendizagem e viabiliza criar caminhos para respeitar o ritmo e necessidades de cada aluno.

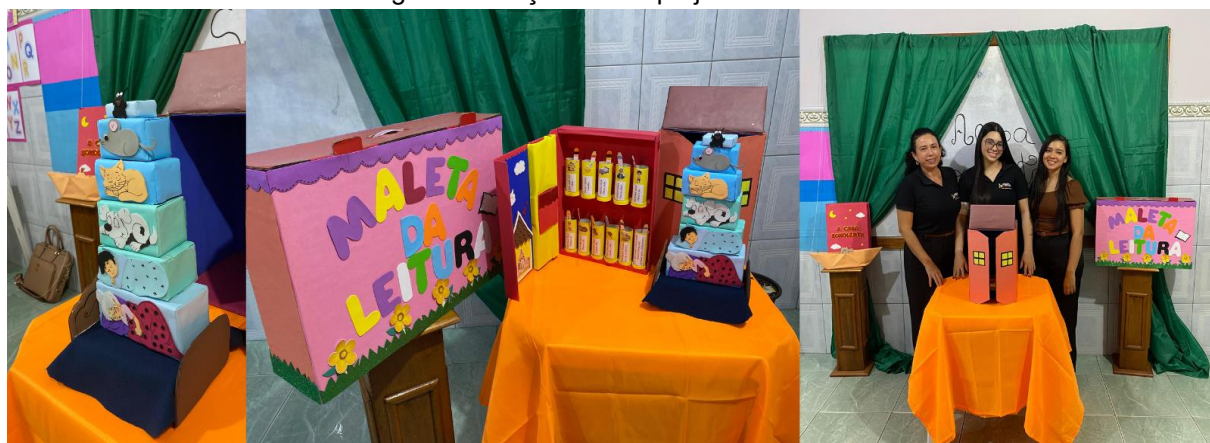
Além disso, outras atribuições diárias foram assumidas, envolvendo a organização da sala e dos materiais pedagógicos, o apoio nas correções das tarefas e no suporte à professora na condução de dinâmicas e jogos pedagógicos. A realização dessas tarefas que vão além do ato de ministrar a aula, revelam a complexidade do trabalho docente, convergindo com a perspectiva de Tardif (2014), ao pontuar que os saberes dos professores são construídos a partir da ação

profissional. Desse modo, a vivência ensinou na prática que tais tarefas organizacionais e de apoio pedagógico são partes fundamentais para garantir a efetividade do ensino.

Outra experiência igualmente significativa foi a participação na aplicação das avaliações externas². Essa atividade proporcionou uma compreensão prática sobre a rotina avaliativa e a organização diagnóstica em larga escala da rede pública, revelando que o papel docente também exige a preparação para lidar com o acompanhamento de índices educacionais, o cumprimento de cronogramas oficiais e na análise desses dados para direcionar o próprio planejamento pedagógico.

No decorrer da prática, também foi aplicada a intervenção pedagógica do subprojeto de leitura “Maleta da leitura: viajando pelo mundo da imaginação, criatividade e oralidade”, realizada em dois dias letivos a partir da obra *A casa sonolenta* (Wood, 2002). A ação teve início com a contação de história e o reconto por meio de recursos concretos, seguida por atividades lúdicas direcionadas, envolvendo a dinâmica *Lá vai o meu barquinho*, voltado para o trabalho com sílabas iniciais e finais, o *Jogo da velha com rimas*, para explorar sons semelhantes, e a brincadeira *Pule a fogueira*, com foco na organização de letras para formar palavras a partir de imagens.

Figura 1 — Ação do subprojeto de leitura



Fonte: Elaboração própria (2026)

² Refere-se especificamente à avaliação contínua da aprendizagem do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), e a avaliação diagnóstica do programa Alfabetiza Pará, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) em parceria com os municípios.

Essas propostas, ao buscarem estimular a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica se alinham aos estudos de Ferreira (2018), a partir do princípio de que a criança compreende a natureza da escrita quando é desafiada a pensar sobre ela. Essa perspectiva é reforçada quando integrada ao pensamento de Soares (2020), que defende o texto como o eixo central de todo o processo de alfabetização e letramento, o que justifica a escolha da história como ponto de partida para as atividades. Com isso, foi notável o quanto atividades planejadas com intencionalidade pedagógica são um meio de despertar o interesse das crianças e de consolidar o aprendizado.

Diante do exposto, toda a rotina que envolveu o cumprimento das várias tarefas do dia a dia, mostrou que o trabalho no ciclo de alfabetização exige organizar bem o tempo entre as demandas da escola e as necessidades da turma. Essa compreensão do funcionamento interno da escola vai ao encontro do que apontam Santos, Batista e Manzoli (2025) sobre a riqueza das experiências práticas que o programa oferece ao unir teoria e prática. A convivência diária permitiu compreender que a rotina escolar só ganha sentido quando cada tarefa se transforma em uma ação intencional para ajudar no avanço dos alunos. Por isso, observar de perto essa dinâmica da sala de aula serviu de base para planejar e realizar atividades de intervenção mais direcionadas, que buscaram responder aos desafios encontrados na turma.

4.3 Aprendizagens de alfabetização e letramento proporcionadas nas intervenções pedagógicas

Nesta etapa de análise, o foco busca alcançar ao terceiro objetivo específico em refletir sobre as aprendizagens resultantes das experiências vivenciadas. Nesse sentido, a aplicação da intervenção didático-pedagógica a partir da obra *A casa sonolenta* (Wood, 2002), gerou diferentes aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização e letramento. No momento inicial, no qual foram expostos o título da obra e o nome do autor, quanto no desenvolvimento da contação de história, as crianças permaneceram atentas e demonstraram interesse pelos acontecimentos apresentados, facilitando a transição da mera escuta e observação para as atividades que seriam trabalhadas em seguida.

Ao serem questionados sobre o enredo e os personagens, os alunos conseguiram responder positivamente, demonstrando total compreensão da história. Essa capacidade de entender o contexto dialoga com as ideias de Freire (2021, p. 36), ilustrando como “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, ao mostrar que compreender o sentido da história serve de base para o aprendizado real da linguagem escrita.

Nas atividades de reconto trabalhando a sequência dos fatos com recursos manipuláveis, os alunos atuaram individualmente na primeira proposta, que visava a organização cronológica dos personagens de acordo com a ordem do enredo em que apareciam. Já na segunda atividade de reconto, os alunos foram desafiados a fazer a associação da escrita textual ao enredo. Para isso, eles deveriam analisar fragmentos da história e posicionar os personagens no local correspondente ao qual pertenciam. Nessa etapa, foram organizados em duplas, unindo as crianças que já liam àquelas que ainda apresentavam dificuldades. Dessa forma, observou-se que a maioria das crianças conseguiu organizar corretamente a sequência da história, relacionando os acontecimentos observados.

Figura 2 — Atividade de reconto 1



Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 3 — Atividade de reconto 2



Fonte: Elaboração própria (2026)

Essa estratégia de agrupamento em duplas favoreceu a colaboração mútua entre as crianças durante a montagem da sequência dos fatos, confirmando a tese de Vygotsky (1991) sobre a importância das interações sociais e do parceiro mais experiente no aprendizado. Esse trabalho coletivo criou um ambiente de apoio, onde

os alunos que estavam mais avançados auxiliaram os colegas que encontraram maior dificuldade. Além disso, a utilização do suporte visual das imagens garantiu que mesmo as crianças que ainda não conseguiam realizar a leitura independente participassem ativamente da reconstrução oral e visual da história, integrando-as nas práticas de letramento.

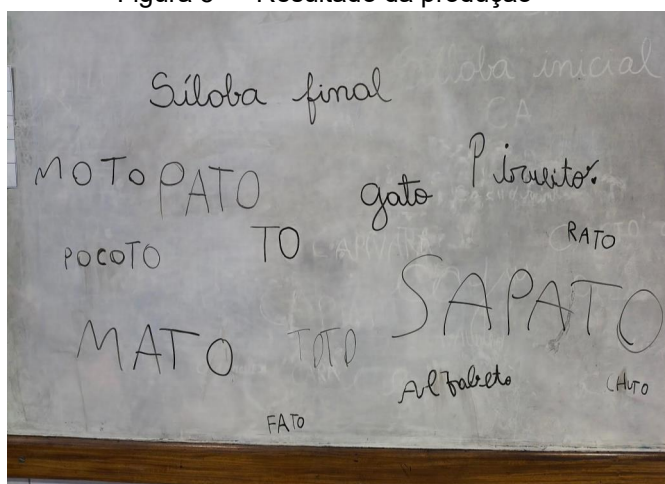
Já na dinâmica *Lá vai o meu barquinho*, a turma foi bem engajada e as crianças demonstraram cooperação durante a atividade. Durante a dinâmica, o barquinho circulava entre os alunos e as crianças precisavam dizer uma palavra iniciada com a sílaba destacada, realizando em seguida o registro no quadro.

Figura 4 — Registro no quadro



Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 5 — Resultado da produção



Fonte: Elaboração própria (2026)

Na primeira etapa, utilizando a sílaba inicial CA da palavra CASA destacada previamente da história, a maioria dos alunos identificou termos com o mesmo som inicial, mostrando a compreensão da pauta sonora. Contudo, observou-se que as crianças situadas no nível pré-silábico necessitaram de maior mediação no momento do registro no quadro. Diante disso, a atuação nesse momento foi precisa no sentido de acolher e ao mesmo tempo desafiar suas hipóteses de escrita, pois como apontam Ferreiro (2018) e Moraes (2012), cada criança constrói esse conhecimento no seu próprio ritmo, não pela repetição mecânica, mas testando a própria lógica dentro do seu tempo.

Por outro lado, na etapa seguinte trabalhando com a sílaba final TO da palavra GATO extraída da história, os alunos inicialmente demonstraram confusão entre os sons iniciais e finais, exigindo exemplos práticos para orientar a percepção fonológica.

Desse modo, ficou visível que iniciar a dinâmica com uma palavra derivada da história ajudou a contextualizar o ensino. Revelando ainda, que os sons fazem mais sentido para as crianças quando vêm de textos que elas já conhecem, trazendo reflexões sobre a consciência fonológica de que essa percepção não deve acontecer por meio de treinos mecânicos, mas sim integrada de forma indissociável ao letramento (Soares, 2020).

Da mesma forma, na proposta envolvendo o *Jogo da velha com rimas*, seguindo a mesma regra do jogo tradicional, exigiu que as crianças completassem uma sequência de três palavras que apresentassem a mesma terminação sonora. Notou-se que algumas crianças tentavam associar as palavras seja pela letra inicial ou pelo tamanho da palavra, sendo necessário a explicação pontual para compreensão da proposta sonora.

Figura 6 — Jogo da velha com rimas



Fonte: Elaboração própria (2026)

A proposta do jogo, portanto, funcionou como um elemento que confronta a leitura meramente visual, exigindo que as crianças abandonassem o critério do tamanho da palavra e escutassem atentamente a semelhança sonora final entre elas.

Já a brincadeira *Pule a fogueira* integrou um desafio físico e visual. Na dinâmica, as crianças precisavam saltar uma fogueira ilustrativa e correr até as imagens fixadas no chão, onde deveriam organizar as letras móveis para formar a palavra correspondente.

Na execução da atividade, a divisão dos alunos buscou considerar os diferentes níveis de aprendizagem para que as duplas ficassem equilibradas. Assim, mesmo quando uma das crianças conseguia completar a ordenação das letras, a outra

era incentivada a concluir a montagem, valorizando o esforço e a participação, sendo que os níveis de dificuldade das palavras aumentavam conforme o nível de desenvolvimento da criança.

Figura 7 — Palavras simples



Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 8 — Palavras complexas



Fonte: Elaboração própria (2026)

Além disso, ocorreram significativos momentos de cooperação mútua, nas quais as crianças nos níveis mais avançados auxiliaram e incentivaram os colegas com maiores dificuldades. Desse modo, quando as duplas compostas por alunos dos níveis iniciais apresentavam confusão quanto à ordem das letras, as crianças que observavam auxiliavam na organização da palavra, evidenciando novamente a potência da mediação entre pares (Vygotsky, 1991).

Diante desses resultados, é reafirmado que o lúdico deve estar integrado ao processo de alfabetização e letramento, pois funciona como um espaço que permite aos alunos testarem suas hipóteses de escrita sem o medo de errar. Da mesma forma, é essencial ao professor organizar propostas contextualizadas para o ensino da leitura e da escrita.

4.4 Aprendizagens sobre práticas pedagógicas construídas na iniciação à docência

A fim de atingir o quarto objetivo específico relacionado às contribuições do PIBID para a formação inicial docente, buscou-se analisar como a experiência no programa durante o final da graduação trouxe ensinamentos práticos sobre o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estar inserida de maneira contínua na rotina escolar ajudou a enxergar de perto o que antes era visto apenas de maneira abstrata

na teoria, demonstrando a complexidade do funcionamento da sala de aula e dos seus desafios diários.

Desse modo, acompanhar o dia a dia da turma e o trabalho da professora regente deixou claro que o ato de ministrar aulas exige planejamento, organização e atenção constante ao progresso de cada aluno. Também ficou evidente que o professor precisa escolher atividades variadas, já que as crianças aprendem de maneira e em tempos diferentes. Essa vivência diária reafirma o que defende Tardif (2014), ao mostrar que os saberes dos professores são construídos no cotidiano escolar, na relação com os alunos e com os desafios do trabalho pedagógico. Assim, o apoio mais próximo oferecido aos alunos da turma ensinou a importância da mediação pedagógica no ciclo de alfabetização. Enquanto alguns alunos realizavam as tarefas de leitura e escrita sozinhos, outros precisavam de ajuda frequente para avançar. Isso mostra que o docente deve conhecer as particularidades e o nível psicogenético de cada criança para planejar formas de ajudá-la.

Além disso, as intervenções exigiram lidar na prática com os elementos que compõem a rotina escolar, discutidos por Zabala (2014). Como a escola sede estava em reforma e as aulas aconteceram provisoriamente em outro espaço, foi necessário aprender a organizar o tempo e adaptar o espaço físico disponível. Essa realidade mostrou que o ensino precisa ser intencional, mas também flexível, transformando recursos lúdicos e manipuláveis em ferramentas essenciais para manter o interesse dos alunos e garantir a aprendizagem em qualquer contexto estrutural.

Assim, o percurso de vivência ao longo do PIBID contribuiu para superar as inseguranças iniciais e a construir a autonomia como professora, dialogando diretamente com quem destacam Santos, Batista e Manzoli (2025) sobre os reflexos positivos do programa na formação inicial. Dado que, participar das observações e aplicar as dinâmicas permitiu construir, aos poucos, uma postura mais segura e ativa em sala de aula. Além do que essas vivências trouxeram habilidades essenciais para a profissão, fortalecendo a visão sobre as responsabilidades de educar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta pesquisa, portanto, alcançou o objetivo de analisar as aprendizagens sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento

adquiridas como bolsista no PIBID. A imersão em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental comprovou que acompanhar de perto o cotidiano escolar e intervir diretamente com as crianças são passos essenciais para entender a articulação entre teoria e prática. Ficou claro que o ensino da leitura e da escrita ganha sentido real quando o professor deixa de ser um mero observador e passa a compreender a complexidade das interações e os desafios do dia a dia da sala de aula.

Além disso, o percurso construído mostrou que a alfabetização e o letramento devem ser indissociáveis e caminhar juntos através de propostas que façam sentido para os alunos. A aplicação das atividades baseadas em uma história literária, evidenciou que a estimulação da consciência fonológica dispensa treinos mecânicos e repetitivos quando ancorada em um contexto literário de interesse das crianças. Essa abordagem respeitou o tempo e o ritmo de cada aluno e reforçou principalmente a visão de que as tentativas de escritas não devem ser vistas como falhas, mas um aspecto revelador das hipóteses, funcionando como o indicativo necessário de onde a mediação pedagógica deve intervir para gerar o avanço dos alunos.

Quanto à preparação docente, conclui-se que o PIBID é uma ponte fundamental entre a teoria abordada na universidade e a prática que a escola proporciona. Afinal, estar presente na sala de aula a longo prazo trouxe uma visão real das tarefas de quem ensina, que vão muito além de ministrar conteúdos e englobam a gestão do tempo, do espaço e das adversidades. Enfrentar desafios estruturais, como a necessidade de lecionar em espaço provisório devido a reformas, revelou que a identidade e a autonomia do professor se constroem justamente na capacidade de flexibilizar e adaptar o planejamento sem perder a intencionalidade pedagógica.

Desse modo, este relato de experiência busca somar com as vivências de outros acadêmicos e professores, reforçando que os programas de incentivo à docência são essenciais para diminuir a insegurança no início da carreira e contribuir para a construção da identidade profissional. Da mesma forma, o trabalho reafirma a necessidade política e pedagógica de um ensino planejado, assegurando que a apropriação da leitura e da escrita seja garantida como uma prática social de direito e com real sentido para as crianças.

Por fim, reconhece-se que as reflexões tecidas não esgotam as discussões acerca das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no contexto do PIBID.

Como este foi um relato focado em uma vivência específica em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, espera-se que a partir dele sejam desenvolvidos outros trabalhos que busquem investigar as potencialidades do programa, bem como mapear demais práticas pedagógicas que contribuam de forma significativa para esse processo de ensino.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. A natureza do significado e da aprendizagem significativa. *In*: AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, p. 71-104, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 4-5, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 17 jun. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 18 jun. 2026.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetiza Pará**. Belém: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/saeb/pagina/13934-alfabetiza-para>. Acesso em: 17 jun. 2026.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

SANTOS, Caio Vinicius dos; BATISTA, Bruna Rafaela de; MANZOLI, Luci Pastor. O pibid e os seus reflexos para a formação inicial de professores. **Educação**, v. 50, p. 1-18, 2025.

SILVA, Fabrícia Mariano da; SILVA, Andreia Cristina da. A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. **Estudos em Educação**, v. 6, n. 1, p. 21-32, 2020.

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

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustrações: Don Wood. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.