



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

HELOISA PEREIRA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO COMO FUNDAMENTO
DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:** contribuições do PIBID para a formação inicial
do professor alfabetizador

BRAGANÇA-PA
2026

HELOISA PEREIRA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO COMO FUNDAMENTO
DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: contribuições do PIBID para a formação inicial
do professor alfabetizador**

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

HELOISA PEREIRA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO COMO FUNDAMENTO
DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:** contribuições do PIBID para a formação inicial
do professor alfabetizador

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

DATA DA AVALIAÇÃO: _03_ / _07_ / _2026_

CONCEITO: __Excelente.____

BANCA EXAMINADORA:

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

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

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

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO COMO FUNDAMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: contribuições do PIBID para a formação inicial do professor alfabetizador¹

Heloisa Pereira da Silva²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da avaliação diagnóstica da leitura e da escrita para o planejamento pedagógico, para a compreensão dos processos de alfabetização das crianças e para a formação inicial do professor alfabetizador no contexto do Subprojeto PIBID Alfabetização Bragança, realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa é um relato de experiência, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, fundamentado nas vivências de uma bolsista do Núcleo PIBID Alfabetização Bragança em duas turmas do ciclo de alfabetização de uma escola pública. Os dados foram construídos a partir de observações, registros em diário de campo, aplicação de avaliação diagnóstica e elaboração das sequências didáticas orientadas pelos resultados obtidos. O referencial teórico articula contribuições dos estudos sobre alfabetização e letramento, avaliação formativa, planejamento pedagógico e formação docente. Os resultados mostram que a avaliação diagnóstica permite identificar as hipóteses de escrita das crianças, orientar intervenções pedagógicas mais adequadas e promover um ensino mais significativo. Além disso, contribui para o desenvolvimento da postura reflexiva e investigativa do professor em formação, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e ao promover uma formação construída dentro da profissão, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e da interação com professoras experientes. Conclui-se que a avaliação diagnóstica quando entendida como prática mediadora é um elemento fundamental tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a construção dos saberes docentes no processo de formação inicial.

Palavras-chaves: Avaliação diagnóstica; Alfabetização; Planejamento pedagógico; Formação docente; PIBID.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) CAPES/UFPA, no Núcleo Alfabetização, FAGED/CBRAG.

² Graduanda do curso de Pedagogia, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBID. E-mail: silvah640@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of the diagnostic evaluation of reading and writing to the pedagogical planning, to the understanding of children's literacy processes and to the initial training of the literacy teacher in the context of the PIBID Literacy Bragança Subproject, carried out within the scope of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID). The research is an experience report, with a qualitative approach and descriptive-reflexive character, based on the experiences of a scholarship holder of the PIBID Literacy Bragança Center in a class of the literacy cycle of a public school. The data were constructed from observations, field diary records, application of diagnostic assessment instruments and elaboration of didactic sequences guided by the results obtained. The theoretical framework articulates contributions from studies on literacy and literacy, formative assessment, pedagogical planning and teacher training. The results show that the diagnostic evaluation allows the identification of children's writing hypotheses, guides more appropriate pedagogical interventions and promotes more meaningful teaching. In addition, it contributes to the development of the reflective and investigative posture of the teacher in training, strengthening the articulation between theory and practice and by promoting a training built within the profession, through the insertion of licentiate students in the school routine and the interaction with experienced teachers. It is concluded that the diagnostic evaluation, when understood as a mediating practice, is a fundamental element both for student learning and for the construction of teaching knowledge in the process of initial training.

Keywords: Diagnostic evaluation; Literacy; Pedagogical planning; Teacher training; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação inicial do professor alfabetizador é complexo e requer uma articulação constante entre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas experimentadas no dia a dia escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como uma estratégia essencial para os licenciandos, ao facilitar a inserção antecipada no ambiente da escola pública e proporcionar experiências formativas relevantes. Dentro do Núcleo PIBID Alfabetização, essas experiências possibilitam entender a alfabetização como um processo indissociável das práticas sociais de leitura e escrita, conforme defendido por Soares (2020), que a caracteriza como um processo duradouro e contínuo.

A importância desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender a avaliação diagnóstica da alfabetização como instrumento essencial para o planejamento pedagógico e para a formação inicial do professor alfabetizador. Os desafios relacionados à alfabetização ainda são evidentes no cenário educacional brasileiro. De acordo com dados divulgados pelo Relatório de Resultados do Saeb 2023 (INEP, 2026), observa-se que apenas 49,3% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas no Brasil naquele ano. Diante dessa realidade, torna-se fundamental desenvolver práticas avaliativas que permitam identificar as dificuldades e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais significativas. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica assume papel central no processo de alfabetização, especialmente no âmbito do PIBID, ao contribuir para a articulação entre teoria e prática e para a formação reflexiva do professor alfabetizador.

A escolha do tema e a definição do objeto de estudo estão ligadas às vivências da autora durante a iniciação à docência. A articulação eficaz entre fundamentos e práticas contextualizadas é uma exigência da formação inicial, especialmente no entendimento dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, quando criticamente analisada pelo professor em formação, a prática avaliativa beneficia tanto o aprendizado dos alunos quanto a construção dos saberes docentes.

Diante deste quadro, emerge a seguinte questão-problema: De que maneira a avaliação diagnóstica da leitura e da escrita pode orientar o planejamento pedagógico no contexto do PIBID Alfabetização, contribuindo para a compreensão dos processos de alfabetização das crianças e para a formação inicial do professor alfabetizador?

Para responder a esse questionamento, este trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da avaliação diagnóstica da leitura e da escrita para o planejamento pedagógico, para a compreensão dos processos de alfabetização das crianças e para a formação inicial do professor alfabetizador no contexto do PIBID Alfabetização. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o papel da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem; descrever as práticas vivenciadas no PIBID; analisar as hipóteses de escrita identificadas e refletir sobre o planejamento de sequências didáticas fundamentadas nos resultados. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, com caráter descritivo-reflexivo. Os dados foram constituídos a partir de observações, registros em diário de campo e instrumentos de avaliação aplicados em turmas do ciclo de alfabetização.

A presente pesquisa está organizada em cinco seções. Na primeira, correspondente à introdução, são apresentados o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa e os aspectos metodológicos que orientam o estudo. A segunda seção reúne o referencial teórico, no qual são discutidos os fundamentos da alfabetização e do letramento, o papel da avaliação diagnóstica e formativa no processo de alfabetização, o planejamento pedagógico e a organização de sequências didáticas, bem como a formação inicial do professor alfabetizador no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em diálogo com autores que fundamentam essas discussões. A terceira seção descreve o percurso metodológico da pesquisa e caracteriza o contexto em que a experiência foi desenvolvida. Na quarta seção, são apresentados e analisados os resultados obtidos à luz do referencial teórico adotado. Por fim, a quinta seção contempla as considerações finais, nas quais são retomadas as principais reflexões e contribuições do estudo para a formação inicial do professor alfabetizador e para as práticas de alfabetização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino fundamental

A inserção da criança no universo da escrita no ciclo inicial do Ensino fundamental constitui um processo complexo que exige a superação de práticas centradas na mera decodificação e memorização de símbolos gráficos. No contexto educacional brasileiro, essa etapa fundamenta-se na indissociabilidade entre a aprendizagem do sistema de escrita e a participação em práticas sociais de leitura e escrita, perspectiva sintetizada por Soares (2020)

no conceito de *alfaletrar*. Nessa concepção, alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém complementares e indissociáveis, que devem ocorrer simultaneamente. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, compreendido como tecnologia de representação da linguagem, o letramento corresponde à inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela cultura escrita.

Corroborando essa perspectiva, Kleiman (1995) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia em diferentes contextos e com finalidades específicas. Para a autora, o letramento não pode ser compreendido como uma competência individual e abstrata, mas como uma prática social situada, construída nas interações culturais e capaz de influenciar as identidades e as relações estabelecidas pelos sujeitos em seus diferentes espaços de convivência.

Nessa perspectiva, Soares (2020) propõe que o trabalho pedagógico seja organizado a partir de três facetas interdependentes: a linguística, relacionada ao domínio do sistema de escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica; a interativa, voltada ao uso da linguagem escrita em situações concretas de comunicação; e a sociocultural, que enfatiza a compreensão das funções sociais da escrita. Essa última dimensão dialoga diretamente com as contribuições de Kleiman (1995), ao reconhecer a existência de múltiplos letramentos e problematizar a predominância, no contexto escolar, do modelo autônomo de escrita, que tende a concebê-la como uma habilidade neutra e universal. Em contraposição, a autora defende o modelo ideológico de letramento, segundo o qual as práticas de leitura e escrita estão vinculadas às experiências culturais e às relações sociais e de poder. Sob essa ótica, alfabetizar implica promover a inserção dos estudantes em práticas sociais significativas de uso da linguagem escrita, exigindo do professor uma atuação pedagógica intencional e contextualizada.

Essa compreensão é fortalecida pelas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), cujos estudos sobre a psicogênese da língua escrita deslocaram o foco das discussões pedagógicas do ensino para os processos de aprendizagem da criança. As autoras demonstram que o aprendiz é um sujeito ativo na construção do conhecimento, elaborando hipóteses acerca do funcionamento da escrita antes mesmo da escolarização formal. Nesse percurso, a criança transita por diferentes níveis evolutivos de compreensão do sistema de escrita, que revelam a sua compreensão sobre o significado da escrita, progredindo do estágio pré-silábico ao alfabético³, à medida que interage com esse objeto de conhecimento. Tal perspectiva evidencia

³ Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), os níveis de construção da escrita correspondem às hipóteses formuladas pela criança sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. No nível pré-silábico, a criança ainda não estabelece relação entre letras e sons; no nível silábico sem valor sonoro, compreende que a escrita representa a fala e utiliza uma letra para cada escrita, porém sem correspondência sonora com a palavra. No nível silábico

que os chamados erros infantis constituem importantes indicadores do processo de construção do conhecimento, demandando do professor uma postura investigativa e interpretativa diante das produções escritas dos estudantes.

Em consonância com essa abordagem, Moraes (2012) defende que a alfabetização deve ser compreendida como a apropriação de um sistema notacional e não como a simples memorização de um código de transcrição sonora. Para o autor, a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) requer que a criança reconstrua cognitivamente seus princípios de funcionamento, compreendendo as relações estabelecidas entre os segmentos sonoros da fala e sua representação gráfica. Nessa perspectiva, o ensino precisa ser sistemático e planejado, considerando as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças e promovendo intervenções pedagógicas que favoreçam avanços na consciência fonológica e na compreensão das regularidades e convenções do sistema alfabético.

Desse modo, alfabetizar letrando significa garantir que o estudante não apenas aprenda a técnica da escrita, mas também desenvolva competências para utilizá-la de maneira significativa em diferentes contextos sociais. Consequentemente, essa abordagem exige do professor uma prática pedagógica reflexiva, que articule teoria e prática, reconheça a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e garanta condições para sua inserção na cultura escrita.

2.2 Avaliação diagnóstica e formativa da alfabetização

No ciclo de alfabetização, a avaliação desempenha um papel fundamental, não como instrumento de classificação ou atribuição de notas, mas como uma prática voltada à compreensão dos processos de aprendizagem e ao planejamento de intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, Hoffmann (2009) concebe a avaliação mediadora como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, fundamentado na observação sistemática, no diálogo e na intervenção pedagógica intencional. Tal concepção encontra respaldo nos pressupostos construtivistas da epistemologia genética de Piaget (1999), segundo os quais o conhecimento é construído pela interação ativa do sujeito com o meio, bem como na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que atribui à mediação social e à linguagem papel central nos processos de

com valor sonoro, também utiliza uma letra para cada sílaba, mas passa a estabelecer relações entre as letras escolhidas e os sons da fala. No nível silábico-alfabético, alterna hipóteses silábicas e alfabéticas; e, no nível alfabético, compreende de forma mais consolidada as relações entre grafemas e fonemas.

aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, a avaliação assume uma função investigativa e formativa, exigindo do professor o acompanhamento contínuo das trajetórias de aprendizagem dos estudantes, a interpretação de seus avanços e dificuldades e a reorganização permanente das práticas pedagógicas em função das necessidades identificadas.

Nessa perspectiva interacionista, avaliar significa identificar e analisar as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, a fim de planejar intervenções pedagógicas e propor desafios que favoreçam avanços em direção a níveis mais elaborados de compreensão do sistema de escrita. Sob essa lógica, o professor desempenha o papel de mediador do processo de aprendizagem, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito formulado por Vygotsky (1998), ao oferecer apoios e situações de ensino que possibilitem à criança alcançar conhecimentos ainda não consolidados de forma autônoma. Consequentemente, os erros presentes nas produções infantis deixam de ser interpretados como simples falhas e passam a ser entendidos como manifestações do processo de construção do conhecimento, constituindo importantes indicadores das hipóteses elaboradas pelos estudantes e orientando a reorganização das práticas pedagógicas e das intervenções didáticas.

Além disso, Hoffmann (2009) defende que a avaliação mediadora exige do professor uma postura de observação atenta e de diálogo permanente com os estudantes, superando a dimensão meramente burocrática do ato avaliativo para transformá-lo em um processo de compreensão e acompanhamento da aprendizagem. Essa concepção aproxima-se da perspectiva da avaliação formativa, amplamente desenvolvida por Perrenoud (1999), que, fundamentada na pedagogia diferenciada e na psicologia cognitiva, prioriza a regulação contínua das aprendizagens em detrimento da ênfase exclusiva nos resultados. Nessa perspectiva, o processo avaliativo produz evidências sobre os modos como a criança constrói conhecimentos, revelando as estratégias que mobiliza para ler e escrever, as dificuldades que enfrenta e os avanços que alcança, oferecendo ao professor subsídios para planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Complementando essa discussão, a avaliação diagnóstica assume papel essencial no início do percurso pedagógico. Conforme os pressupostos de Luckesi (2011), o diagnóstico não deve ser confundido com exames tradicionais de caráter classificatório e excludente. Fundamentada em uma perspectiva dialética e voltada à transformação social, a avaliação diagnóstica é compreendida como um ato acolhedor e investigativo, cujo objetivo consiste em identificar a situação atual da aprendizagem do estudante para subsidiar tomadas de decisão pedagógicas mais adequadas. No contexto da alfabetização, e em consonância com as discussões de Delgado et al. (2016), esse tipo de avaliação possibilita mapear os conhecimentos

prévios das crianças e as diferentes hipóteses de escrita presentes na turma, permitindo que os dados coletados orientem o planejamento das práticas pedagógicas e a organização de sequências didáticas coerentes com as necessidades reais do grupo.

Por fim, a articulação entre avaliação diagnóstica, avaliação mediadora e avaliação formativa contribui para romper com práticas excludentes historicamente presentes no contexto escolar. Nesse sentido, essas dimensões avaliativas assumem papel fundamental na promoção da equidade no ciclo de alfabetização, uma vez que possibilitam identificar as necessidades específicas de cada criança e realizar intervenções pedagógicas adequadas e oportunas. Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais inclusivo, reflexivo e comprometido com a garantia de oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

2.3 Planejamento pedagógico e sequências didáticas para o ciclo de alfabetização

O planejamento pedagógico no ciclo de alfabetização é um processo de reflexão e organização da prática docente, no qual o professor transforma suas intenções educativas em ações concretas, considerando as necessidades dos alunos. Segundo Gandin e Cruz (2012), o planejamento na sala de aula não deve ser visto como um documento estático, mas sim como a inteligência da ação, funcionando como uma ferramenta que permite ao professor organizar o tempo e o espaço escolar para atender às necessidades diagnosticadas nos alunos. Para os autores, o plano é o elemento que faz a ligação entre a teoria e a prática, garantindo que o ensino tenha um objetivo claro e não se perca no improviso.

Nessa perspectiva, Zabala (1998) propõe a sequência didática como a unidade básica de análise da prática educativa. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para atingir objetivos educacionais específicos. Nesse sentido, Zabala enfatiza que um planejamento eficaz deve considerar diversas variáveis, como o papel do professor, a organização social da classe e a seleção de materiais, assegurando que os conteúdos sejam trabalhados de forma funcional e integrada ao contexto dos estudantes. Aprofundando essa caracterização estrutural, Leal (2024) define a sequência didática como uma modalidade organizativa essencial do trabalho pedagógico, diferenciando-a rigorosamente de meras atividades sequenciais simples, as quais se limitam a exercícios dispostos em sequência sem maior profundidade ou desdobramentos no tempo. Para a autora, a sequência didática legítima se caracteriza por sua natureza sistemática, progressiva e articulada em torno de um gênero discursivo, de um conhecimento linguístico ou de um tema de investigação transversal.

Além disso, a escolha por essa metodologia se justifica por sua capacidade de organizar o ensino por meio de uma intencionalidade pedagógica que confere continuidade e sentido ao percurso escolar, estruturando-se a partir de princípios sociointeracionistas como a problematização em torno de um produto final, a centralidade na interação coletiva, a explicitação verbal das estratégias pelos alunos e a sistematização mediada dos saberes construídos.

No campo da alfabetização, potencializando essa discussão, Moraes (2019) destaca que o planejamento docente deve ser sistemático e focado no desenvolvimento da consciência fonológica, eixo em que a sequência didática atua de maneira privilegiada. O autor defende que o professor precisa estruturar sequências que levem a criança a refletir intencionalmente sobre os segmentos sonoros da fala, rimas, aliterações e sílabas de forma lúdica, mas sem perder o foco na compreensão do sistema de escrita alfabética. Para Moraes, a sequência didática é o instrumento ideal para promover a necessária articulação com as práticas de letramento, organizando o ensino de modo a assegurar que a apropriação das convenções da escrita (alfabetização) ocorra de forma indissociável da interação com textos reais, funcionais e significativos (letramento). Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Leal (2024), ao defender que a flexibilidade da sequência didática permite ao docente acolher os dados das avaliações diagnósticas para reorientar as sequências e gerir as heterogeneidades de hipóteses de escrita presentes na sala de aula.

Portanto, a articulação entre a estrutura da sequência didática proposta por Zabala (1998) e os princípios sociointeracionistas delimitados por Leal (2024), em perfeita consonância com a especificidade do ensino da consciência fonológica e do letramento defendidos por Moraes (2019), sob a lógica organizacional de Gandin e Cruz (2012), oferece o suporte teórico e metodológico necessário para que o professor alfabetizador atue com segurança. Nesse sentido, planejar por meio de sequências didáticas robustas significa garantir que cada atividade proposta em sala seja um passo consciente e regulado em direção à autonomia do aluno na leitura e na escrita.

2.4 Formação inicial do professor alfabetizador e o PIBID

A formação do professor alfabetizador não se resume à teoria acadêmica, mas constitui-se na articulação entre os conhecimentos científicos e a realidade do cotidiano escolar. Segundo Tardif (2012), o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama de saberes provenientes da formação profissional, dos currículos, da cultura e, primordialmente, da

experiência prática. Para o autor, os saberes da experiência são fundamentais, pois é neles que o futuro professor baseia as suas decisões cotidianas e valida os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atua como um espaço privilegiado de formação, permitindo que o graduando confronte as concepções teóricas com os desafios reais da sala de aula. Essa perspectiva converge com o pensamento de Nóvoa (2019), o qual defende que a formação de professores deve ocorrer legitimamente “dentro da profissão”. Para o autor, a consolidação do magistério exige uma nova matriz institucional estruturada em um triângulo que conecta horizontalmente as universidades, as escolas da rede e a própria profissão docente. Sob essa ótica, o PIBID atua na prática como uma “casa comum” ou um “entrelugar”, isto é, um ambiente institucional que supera tanto o risco de uma teoria acadêmica vazia quanto o de uma prática escolar meramente rotineira. Além disso, Nóvoa (2019) argumenta que o fortalecimento da identidade docente passa pela valorização da escola básica como uma legítima “escola formadora”, onde o saber da experiência dos professores supervisores é validado na coprodução do conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, a imersão “dentro da profissão” proposta pelo autor implica a superação do isolamento docente, valorizando o trabalho coletivo e a construção compartilhada de saberes entre professores experientes e iniciantes. Ao afirmar que ninguém se integra na profissão sozinho e que os novos professores necessitam do apoio dos mais experientes, Nóvoa (2019) evoca a necessidade de dinâmicas semelhantes às de uma “residência docente”. Assim, o PIBID materializa essa premissa ao inserir o licenciando em um núcleo colaborativo, onde o aprendizado do ato de alfabetizar ocorre por meio da socialização profissional, do acolhimento e do planejamento conjunto entre pares. É fundamental destacar, contudo, que essa formação centrada no espaço profissional não representa um *praticismo* cego ou o esvaziamento intelectual da carreira docente. Pelo contrário, trata-se de um movimento que busca ressignificar a teoria à luz da complexidade do trabalho contextual desenvolvido na escola.

Consequentemente, a vivência no Núcleo PIBID Alfabetização Bragança possibilita que o futuro docente mobilize e articule os quatro pilares fundamentais dos saberes docentes propostos por Tardif (2012): saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Na prática cotidiana, o bolsista ativa os saberes disciplinares, vinculados aos conhecimentos teóricos específicos e à compreensão de marcos científicos, como a psicogênese da língua escrita os fundamentos da alfabetização na perspectiva do letramento; os saberes curriculares, que correspondem aos programas, metas e diretrizes que organizam o

ensino nas redes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e os saberes pedagógicos, que compreendem as ciências da educação e as ferramentas metodológicas cruciais para desenhar sequências didáticas robustas, estruturar rotinas e planejar intervenções. No chão da escola, essa multiplicidade de saberes é tensionada e integrada aos saberes experienciais, gerados no próprio exercício da docência a partir da realização das tarefas diárias e da avaliação diagnóstica com os estudantes.

Conforme defende Nóvoa (2019), desvalorizar o domínio dos conteúdos específicos seria um erro fatal, mas esse conhecimento só se torna efetivo quando transposto para a cultura profissional da sala de aula. Ao participar ativamente do ciclo de alfabetização, o bolsista deixa de ser um espectador para se tornar um investigador da própria prática, compreendendo que ser professor exige um aprendizado contínuo sobre como mediar o conhecimento.

Em suma, a articulação entre a pluralidade de saberes mapeada por Tardif (2012) e a formação enraizada dentro da profissão defendida por Nóvoa (2019) encontra no PIBID um terreno fértil. Ao antecipar o contato com a complexidade do cotidiano escolar de maneira progressiva e coletiva, o programa permite que o futuro professor construa as bases de sua atuação profissional fundamentada na reflexão, na intencionalidade e no compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A trajetória metodológica deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa que, conforme define Minayo (2024), ocupa-se de um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, crenças, valores, atitudes e relações humanas. A partir dessa perspectiva, tornou-se possível analisar, de forma reflexiva, as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), utilizando o relato de experiência como meio de transformar a prática cotidiana em objeto de investigação científica. A produção dos dados ocorreu por meio da observação participante e da análise documental, incluindo registros em diário de campo, avaliações diagnósticas, produções escritas dos estudantes, buscando estabelecer a articulação entre teoria e prática defendida por Gandin e Cruz (2012), ao compreenderem o planejamento como a inteligência da ação pedagógica.

As experiências analisadas nesta pesquisa vinculam-se especificamente ao Subprojeto Alfabetização, Núcleo Bragança, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. O Subprojeto

Alfabetização desenvolve ações voltadas ao ciclo de alfabetização em escolas públicas municipais parceiras, promovendo a aproximação entre a formação acadêmica dos licenciandos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

O núcleo atua em três escolas colaboradoras da rede municipal de ensino de Bragança, sendo que cada instituição participante conta com oito bolsistas, uma professora supervisora responsável pelo acompanhamento dos bolsistas, além de outras docentes que atuam como professoras colaboradoras, recebendo voluntariamente os bolsistas em suas turmas e contribuindo para o desenvolvimento das experiências formativas e pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Entre as instituições vinculadas ao núcleo encontra-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristiano José de Medeiros Rosa, cenário desta investigação, que se localiza no bairro Vila Sinhá, no município de Bragança, estado do Pará, atendendo estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição recebe majoritariamente alunos oriundos de famílias de baixa renda, residentes em bairros periféricos da cidade, realidade que influencia diretamente as demandas pedagógicas e sociais presentes no cotidiano escolar. Além disso, a instituição desenvolve projetos voltados ao incentivo à leitura, à participação familiar e às práticas esportivas, buscando fortalecer os vínculos entre escola e comunidade.

Nesse contexto, o PIBID atua como elo articulador entre a formação acadêmica desenvolvida na universidade e a realidade concreta da escola pública. A inserção da bolsista ocorreu por meio do acompanhamento da rotina escolar, da observação das práticas pedagógicas e da participação nas atividades e intervenções didáticas desenvolvidas junto às turmas de alfabetização, possibilitando experiências formativas fundamentadas na reflexão sobre o processo de *alfaletrar*, conceito desenvolvido por Soares (2020). As atividades vinculadas ao programa ocorreram regularmente ao longo dos períodos letivos de 2025 e 2026, com carga horária semanal de oito horas de inserção na escola-campo. Entretanto, durante os períodos de execução das sequências didáticas e das intervenções pedagógicas, a permanência da bolsista na instituição foi ampliada, acompanhando de maneira mais intensiva e contínua a rotina das turmas em dias consecutivos de atuação. Essa imersão favoreceu maior aproximação com o cotidiano escolar, com as práticas docentes e com os processos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes no ciclo de alfabetização.

Os sujeitos centrais desta investigação compreendem duas docentes e os estudantes de duas turmas distintas do Ensino fundamental regular, acompanhadas pela bolsista em diferentes momentos de sua trajetória no programa. Essa vivência possibilitou uma análise reflexiva das

práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização. No período letivo de 2025, o acompanhamento ocorreu em uma turma do 3º ano do Ensino fundamental, composta por 29 estudantes matriculados, dos quais 26 frequentavam regularmente as atividades. A turma era formada por crianças com idades entre 8 e 9 anos e apresentava diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, incluindo 02 estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e auxiliados por 01 cuidadora em sala de aula.

A mediação pedagógica dessa turma contou com o acompanhamento da professora supervisora vinculada ao PIBID na escola-campo, profissional com 22 anos de experiência docente, graduada em Letras e Pedagogia e especialista no ensino de Língua Portuguesa. A parceria estabelecida entre professora supervisora e bolsista evidencia a importância da formação construída no interior da profissão docente, conforme defende Nóvoa (2019), ao compreender a escola como espaço de produção de saberes profissionais.

No período letivo de 2026, as experiências formativas ocorreram em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 22 estudantes com idades entre 7 e 8 anos. A turma encontrava-se em diferentes estágios de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, demandando intervenções lúdicas e intencionais voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao reconhecimento do sistema notacional e à consolidação das práticas iniciais de leitura e escrita. A docente responsável pela turma atua como professora colaboradora do PIBID, recebendo voluntariamente bolsistas em sua sala de aula e contribuindo para o desenvolvimento das experiências pedagógicas e formativas vinculadas ao programa. A professora possui formação na área educacional, graduada em Pedagogia, com 20 anos de formação e experiência consolidada no ciclo de alfabetização, colaborando diretamente para o desenvolvimento das práticas vivenciadas pela bolsista.

O percurso investigativo iniciou com um período de observação participante, que teve o objetivo de compreender a dinâmica das salas de aula, as interações estabelecidas no cotidiano escolar e os saberes docentes mobilizados pelas professoras regentes, conforme a perspectiva de Tardif (2012). Durante esse processo, os registros reflexivos das experiências e observações foram sistematizados em diário de campo após cada momento de atuação pedagógica.

Posteriormente, realizou-se a aplicação de avaliações diagnósticas de leitura e escrita nas duas turmas, desenvolvidas individualmente no mês de junho de 2025, no 3º ano, e em maio de 2026, no 2º ano. Esse instrumento possibilitou identificar as hipóteses de escrita das crianças e suas estratégias de leitura, tomando como referência os pressupostos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, a análise documental

também integrou o percurso metodológico por meio da observação das produções escritas presentes nos cadernos dos estudantes e nos relatórios pedagógicos.

Esse percurso também contemplou o planejamento e a execução de sequências didáticas, elaboradas com base nos resultados da avaliação diagnóstica. A intervenção didática ocorreu com uma carga horária de 12 horas destinadas à sequência didática desenvolvida no 3º ano, em 2025, e 10 horas voltadas às atividades realizadas no 2º ano, em 2026, além das horas de inserção, observação e acompanhamento da rotina escolar das duas turmas.

A partir dos dados produzidos, foram elaboradas duas sequências didáticas fundamentadas nos conceitos de *alfabetizar* propostos por Soares (2020) e na organização de atividades articuladas defendida por Zabala (1998). As propostas utilizaram o poema *A Cesta da Dona Maricota*, de Tatiana Belinky, no 3º ano, e o texto narrativo curto *O gato e o Papagaio*, no 2º ano, articulando práticas de alfabetização, consciência fonológica e letramento. As intervenções culminaram em produções escritas, confecção de livrinhos e socialização das atividades em mostras pedagógicas, possibilitando analisar de que maneira a avaliação diagnóstica pode orientar um planejamento pedagógico mais inclusivo, reflexivo e significativo no ciclo de alfabetização.

Para a interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa, estabeleceram-se quatro categorias principais de análise. A primeira refere-se à avaliação diagnóstica da alfabetização, procurando localizar a turma nas hipóteses de escrita, fundamentada na psicogênese da língua escrita, observando o desempenho dos estudantes entre os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, bem como identificar os estágios de fluência leitora das crianças, confrontando os dados obtidos na diagnose interna à escola com os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para refletir sobre os problemas que permeiam a prática da alfabetização nas escolas brasileiras. A segunda categoria centra-se no planejamento pedagógico, analisando como os dados da diagnose orientaram a estruturação de sequências didáticas sistemáticas, progressivas e intencionais, que articularam as facetas linguística, interativa e sociocultural com foco na heterogeneidade da sala de aula. A terceira categoria foca nas intervenções pedagógicas e nos avanços observados, investigando o impacto das atividades lúdicas, do uso de materiais concretos, da consciência fonológica e da inserção em práticas sociais de leitura e escrita no engajamento e na evolução das hipóteses das crianças. Por fim, a quarta categoria contempla as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, examinando a mobilização e o amálgama dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais gerados na imersão prática dentro do cotidiano escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A avaliação diagnóstica e as hipóteses de escrita identificadas

A realização da avaliação diagnóstica no início do trabalho pedagógico constitui um passo indispensável no ciclo de alfabetização. Conforme defende Hoffmann (2009), a avaliação não deve ser compreendida como instrumento destinado à atribuição de notas, classificação ou rotulação dos estudantes. Pelo contrário, possui caráter mediador e investigativo, uma vez que permite ao professor compreender como a criança pensa e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas coerentes com as reais necessidades da turma.

Durante as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID, a aplicação das avaliações individuais de leitura e escrita evidenciou a heterogeneidade característica das salas de aula da escola pública. Em vez de ser interpretada como obstáculo ao processo de ensino, essa diversidade foi assumida como ponto de partida para a elaboração de estratégias diferenciadas, capazes de respeitar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos estudantes.

Para a análise das produções escritas das crianças, tomou-se como referência a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras demonstram que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma mecânica, mas mediante a construção progressiva de hipóteses acerca do funcionamento do sistema alfabético. Nesse percurso, a criança atua como sujeito ativo do processo de aprendizagem, evoluindo progressivamente até a apropriação da escrita convencional.

Embora as turmas pertençam a anos escolares e períodos distintos, a análise comparativa dos dados possibilitou compreender diferentes realidades do processo de alfabetização vivenciadas no contexto do PIBID. Os resultados obtidos nas sondagens diagnósticas realizadas no 3º ano, em junho de 2025, e no 2º ano, em maio de 2026, estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1- Comparativo dos níveis de escrita das turmas acompanhadas

Nível Hipotético de Escrita	3º Ano (Junho/2025) – Total: 26 alunos	2º Ano (Maio/2026) – Total: 20 alunos
Pré-Silábico (não estabelece relação entre som e letra)	0 (0%)	1 (5%)
Silábico sem Valor Sonoro (uma letra por sílaba, sem vínculo com o som)	2 (7,7%)	1 (5%)
Silábico com Valor Sonoro (uma letra por sílaba utilizando correspondência sonora)	14 (53,8%)	8 (40%)
Silábico-Alfabético (fase de transição; alterna registros silábicos e alfabéticos)	5 (19,2%)	5 (25%)
Alfabético (compreende o sistema e estabelece relação entre fonemas e grafemas)	5 (19,2%)	5 (25%)

(**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da avaliação diagnóstica aplicada nas turmas (2025–2026))

A análise dos dados do 3º ano, referentes ao ano de 2025, revela um cenário preocupante para estudantes que se encontravam no último ano do ciclo de alfabetização. A concentração de 53,8% dos alunos no nível silábico com valor sonoro evidencia significativa defasagem no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Conforme explica Moraes (2012), a criança nessa fase já compreende que a escrita representa a sonoridade da fala, porém ainda opera com a hipótese de que cada sílaba corresponde a apenas uma letra, registrando frequentemente apenas vogais ou letras de maior destaque sonoro. Ao somar esse grupo aos 7,7% dos estudantes classificados no nível silábico sem valor sonoro, observa-se que mais de 60% da turma ainda não escrevia de maneira convencional.

Por outro lado, o diagnóstico realizado no 2º ano, em 2026, apresentou um perfil mais compatível com o período do ciclo de alfabetização em que os estudantes se encontravam. A maior parte da turma (40%) estava no nível silábico com valor sonoro, enquanto os demais alunos distribuíam-se entre os níveis silábico-alfabético (25%) e alfabético (25%). O estágio silábico-alfabético representa um momento importante de conflito cognitivo, no qual a criança começa a perceber a necessidade de ampliar a quantidade de letras utilizadas na escrita, aproximando-se gradativamente da representação convencional das palavras.

Além do mapeamento das hipóteses de escrita, a pesquisa também investigou o desempenho em leitura, aspecto fundamental para o desenvolvimento do letramento e para a

inserção dos estudantes na cultura escrita. Os resultados obtidos encontram-se apresentados na Tabela 2.

Tabela 2- Diagnóstico dos níveis de fluência leitora

Nível de Fluência Leitora	3º Ano (2025) – 26 alunos	2º Ano (2026) – 20 alunos
Sem Fluência Leitora (não lê ou realiza apenas decodificação isolada de letras)	10 (38,5%)	11 (55%)
Fluência em Desenvolvimento (lê de forma silabada, mas reconhece frases simples)	10 (38,5%)	6 (30%)
Fluência Satisfatória (lê com ritmo, entonação e compreensão do texto)	6 (23,1%)	3 (15%)

(Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da avaliação diagnóstica aplicada nas turmas (2025–2026))

Os resultados relacionados à fluência leitora demonstram desafios significativos em ambas as turmas. No 2º ano, mais da metade dos estudantes (55%) ainda não apresentava fluência leitora, manifestando dificuldades no reconhecimento de palavras e no ritmo da leitura. Já no 3º ano, apesar da presença de um percentual maior de leitores fluentes (23,1%), a soma dos estudantes classificados nos níveis “sem fluência” e “fluência em desenvolvimento” atingia aproximadamente 77% da turma.

Esses dados dialogam diretamente com os indicadores nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo Inep e apresentados na introdução deste trabalho, os quais apontam que parcela significativa das crianças brasileiras não conclui o 2º ano do Ensino Fundamental alfabetizada. Tal realidade reforça a necessidade de superar práticas de ensino centradas exclusivamente na memorização mecânica de sílabas e cópias repetitivas, avançando em direção a propostas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento.

Diante desse panorama, os desvios e dificuldades identificados nas produções das crianças não foram interpretados como fracassos escolares, mas como “erros construtivos”, conforme a perspectiva de Hoffmann (2009). Nessa concepção, o erro constitui um importante indicador do percurso de aprendizagem do estudante, revelando as hipóteses elaboradas por ele na tentativa de compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Como argumenta Moraes (2012), o alfabeto não pode ser compreendido como simples código de transcrição sonora aprendido por memorização, mas como um sistema notacional complexo que exige reconstrução mental por parte da criança. Nesse sentido, o mapeamento das hipóteses infantis por meio da avaliação diagnóstica ofereceu fundamentos essenciais para o planejamento das sequências didáticas desenvolvidas no PIBID. As intervenções pedagógicas buscaram promover avanços em direção aos níveis alfabético e ampliação do letramento, utilizando gêneros textuais significativos e estratégias contextualizadas que garantissem oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Os resultados apresentados nesta seção atendem ao objetivo específico de compreender o papel da avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem e de analisar as hipóteses de escrita identificadas. A análise evidenciou que a avaliação diagnóstica permitiu conhecer os níveis de aprendizagem dos estudantes, subsidiando o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades da turma.

4.2 O planejamento das sequências didáticas a partir dos resultados diagnósticos

A partir dos dados heterogêneos e das dificuldades evidenciadas pelas sondagens de leitura e escrita, o planejamento pedagógico deixou de ser compreendido como uma lista estática de conteúdos e passou a estruturar-se como uma resposta direta às necessidades reais de aprendizagem das turmas acompanhadas. Como os diagnósticos demonstraram que a maior parte dos estudantes se encontrava no nível silábico com valor sonoro e apresentava dificuldades significativas relacionadas à fluência leitora, houve a opção de organizar as intervenções pedagógicas em formato de sequências didáticas. Essa escolha, primeiro, se fundamenta na concepção de planejamento de Gandin e Cruz (2012), para os quais o planejamento atua como a “inteligência da ação”, constituindo uma ferramenta dinâmica que articula teoria e prática e impede que o ensino se reduza ao improviso. Segundo, na compreensão que as sequências didáticas possibilitam organizar o trabalho pedagógico de maneira intencional, progressiva e coerente com os dados produzidos nas avaliações diagnósticas.

Para intervir de forma mais eficaz nas dificuldades identificadas, as atividades foram planejadas conforme a perspectiva de Zabala (1998), que define a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas progressivamente com vistas ao alcance de objetivos educacionais específicos. Além disso, incorporou-se a diferenciação proposta por Leal (2024), garantindo que as atividades não se configurassem como simples

exercícios isolados ou repetitivos, mas como uma modalidade de trabalho sistemática, contínua e organizada em torno de gêneros discursivos reais, pautada na interação coletiva e nos princípios sociointeracionistas.

A elaboração das sequências didáticas buscou constantemente concretizar o conceito de *alfaletrar*, desenvolvido por Soares (2020), compreendido como a articulação indissociável entre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a inserção dos estudantes em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Dessa forma, os textos selecionados constituíram o eixo central das atividades linguísticas, de leitura, oralidade e compreensão desenvolvidas pelo Núcleo PIBID Alfabetização.

Na turma de 3º ano, no ano letivo de 2025, utilizou-se o poema *A Cesta da Dona Maricota*, de Tatiana Belinky, explorando uma abordagem lúdica integrando Linguagem à área de Ciências da Natureza. Por apresentar forte presença de sonoridade, rimas e repetições, o texto mostrou-se adequado para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o reconhecimento das relações entre fala e escrita. Ao longo de cinco encontros, as atividades se desenvolveram em uma sequência que envolveu a leitura mediada do poema utilizando o livro físico e recursos de oralidade, como o uso de microfone, avançando posteriormente para propostas de identificação de rimas, caça-palavras, classificação de alimentos, ditados e atividades envolvendo leitura coletiva. A sequência culminou no desafio do “Soletrando” e na construção de um mural coletivo apresentado na Mostra Pedagógica da escola, cujo percurso metodológico, aplicação das atividades e produções finais dos estudantes estão agrupados e evidenciados na Figura 1.

Figura 1 – Registros da sequência didática com o poema “*A Cesta da Dona Maricota*” no 3º ano (2025).

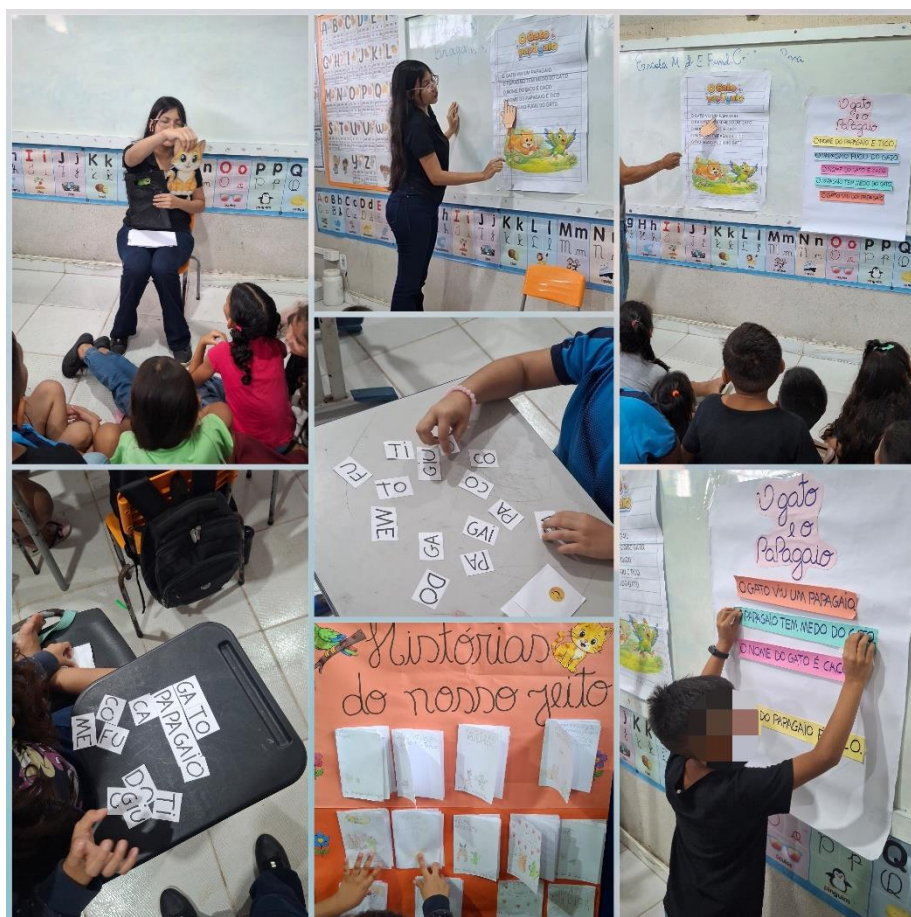


Fonte: Acervo do projeto e registros da autora. (2025).

No 2º ano, no período letivo de 2026, o trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir do texto narrativo curto *O Gato e o Papagaio*, escolhido por possibilitar atividades relacionadas à leitura, oralidade e manipulação de palavras móveis com estruturas sonoras mais previsíveis. A sequência também foi organizada em cinco encontros, iniciando-se com a dinâmica da “sacola misteriosa” e com a leitura apontada⁴ da narrativa. Em seguida, foram propostas atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência silábica, como a dinâmica “sílabas com o corpo”, além de exercícios de ordenação de frases fragmentadas, denominados “cartaz certo x cartaz bagunçado”, e atividades de formação de palavras com letras e sílabas móveis. A sequência encerrou-se com a reescrita criativa da história e com a produção de pequenos livros individuais confeccionados pelos próprios estudantes, conforme ilustrado na Figura 2.

⁴ Refere-se ao procedimento didático de indicar visualmente, com o dedo ou marcador, a palavra exata que está sendo pronunciada durante a leitura de um texto. Essa ação auxilia o estudante em processo de alfabetização a focalizar a atenção e a construir a correspondência entre o texto falado e o texto escrito.

Figura 2 – Registros da sequência didática baseada na narrativa O Gato e o Papagaio no 2º ano. (2026)



Fonte: Acervo do projeto e registros da autora. (2026).

A decisão de priorizar atividades envolvendo rimas, consciência fonológica, segmentação de frases, leitura coletiva e manipulação de palavras dialoga diretamente com as contribuições de Moraes (2019). Segundo o autor, o planejamento no ciclo de alfabetização deve ser sistemático e intencional, favorecendo a reflexão das crianças sobre os segmentos sonoros da fala de maneira lúdica e significativa. Nesse contexto, o uso de letras e palavras móveis permitiu que os estudantes em transição entre os níveis silábico e silábico-alfabético testassem suas hipóteses de escrita com maior autonomia, articulando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética às práticas sociais de letramento.

Essa condução pedagógica também se aproxima da perspectiva de Leal (2024), ao defender que a flexibilidade da sequência didática possibilita ao professor acolher os dados produzidos pelas avaliações diagnósticas para lidar com a heterogeneidade das hipóteses de escrita presentes na sala de aula. Assim, as sondagens realizadas funcionaram como eixo orientador de todo o planejamento desenvolvido no PIBID.

Assim, o planejamento das sequências didáticas demonstrou que a avaliação diagnóstica não se limitou à identificação das dificuldades dos estudantes, mas constituiu o principal fundamento para a organização das intervenções pedagógicas realizadas no PIBID. A articulação entre diagnóstico, planejamento e práticas de alfabetização possibilitou a construção de propostas mais inclusivas, significativas e coerentes com as necessidades reais das turmas acompanhadas.

Dessa forma, esta seção responde ao objetivo específico de refletir sobre o planejamento de sequências didáticas fundamentadas nos resultados da avaliação diagnóstica, evidenciando que o planejamento foi organizado a partir das necessidades identificadas durante as sondagens realizadas nas turmas.

4.3 As intervenções pedagógicas e os avanços observados

A execução das sequências didáticas possibilitou importantes reflexões acerca do envolvimento dos estudantes e do desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita nas duas turmas acompanhadas pelo PIBID. Uma das primeiras transformações percebidas manifestou-se na postura dos alunos diante das atividades escolares. Crianças que antes eram marcadas pela insegurança, pela baixa participação e pelo receio de errar, passaram, gradativamente, a demonstrar maior engajamento nas rodas de conversa, nas leituras coletivas e, sobretudo, nas propostas lúdicas envolvendo jogos de rimas, desafios orais e manipulação de palavras móveis.

Essa mudança pode ser compreendida à luz das reflexões de Hoffmann (2009), para quem a mediação pedagógica assume maior potencial formativo quando se distancia de práticas punitivas e passa a valorizar a investigação e o acolhimento. À medida que os estudantes se sentiram mais seguros para expressar suas hipóteses e compartilhar seus conhecimentos, observou-se um crescimento gradual de sua participação oral, especialmente durante as atividades de leitura mediada e de construção coletiva das respostas. Desse modo, a diversificação das estratégias pedagógicas mostrou-se fundamental para ampliar o interesse e a participação das crianças nas experiências de aprendizagem.

No que se refere às hipóteses de escrita, os resultados evidenciaram que a progressão entre os diferentes níveis conceituais ocorre de forma gradual e demanda continuidade nas intervenções pedagógicas. Sob essa perspectiva, as sequências didáticas, organizadas em cinco encontros, funcionaram como importantes oportunidades para que os estudantes refletissem sobre suas hipóteses de escrita e reformulassem seus conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética, ainda que não fossem suficientes para promover mudanças imediatas de

estágio. Ao longo do processo, diversos estudantes que se encontravam nos níveis silábicos passaram a apresentar indícios de avanço para os níveis silábico-alfabético e alfabético. Durante as atividades com o alfabeto móvel, por exemplo, tornou-se possível perceber que as crianças começaram a questionar a lógica de registrar apenas uma letra para cada sílaba pronunciada, demonstrando tentativas mais elaboradas de aproximar-se da escrita convencional.

Tais evidências dialogam diretamente com os pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999), segundo os quais a construção do conhecimento sobre a escrita resulta das interações estabelecidas entre a criança, o objeto de conhecimento e os sujeitos que participam do processo educativo. Assim, mais do que promover mudanças imediatas, as atividades desenvolvidas criaram oportunidades para que os estudantes refletissem sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e reformulassem, progressivamente, suas hipóteses de escrita.

Paralelamente aos avanços observados nesse campo, também foi possível identificar progressos relacionados ao reconhecimento de letras, à percepção de sílabas complexas, à segmentação de palavras e à autonomia durante as produções escritas. No 2º ano, estudantes que inicialmente apresentavam dificuldades acentuadas no reconhecimento de letras a demonstrar maior segurança na identificação de fonemas e na construção de pequenas palavras com o apoio dos materiais concretos. No 3º ano, por sua vez, o trabalho desenvolvido a partir do poema *A Cesta da Dona Maricota* favoreceu uma percepção mais refinada da sonoridade da linguagem, permitindo que os alunos identificassem rimas e repetições com maior independência durante os ditados e as produções escritas.

A evolução observada na leitura acompanhou esse mesmo movimento gradual de desenvolvimento. Ao longo das intervenções, percebeu-se uma redução dos bloqueios relacionados ao ato de ler, especialmente entre as crianças que demonstravam insegurança para realizar leituras em voz alta ou que ainda se limitavam à decodificação fragmentada das palavras. Nesse contexto, as atividades de leitura apontada, leitura coletiva e leitura mediada com o uso do microfone contribuíram para ampliar a familiaridade dos estudantes com os textos, favorecendo tanto o reconhecimento de palavras quanto a construção de uma leitura mais fluida.

Esses resultados corroboram as reflexões de Morais (2019), que ressalta que a consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita não se desenvolvem espontaneamente, mas dependem de um ensino intencional, sistemático e cuidadosamente planejado. Embora os avanços observados ainda sejam iniciais, eles evidenciam a importância de práticas pedagógicas organizadas em torno de atividades que promovam a reflexão sobre os sons da fala e suas relações com a escrita.

Nessa mesma direção, Soares (2020) destaca que a qualidade das experiências de leitura e escrita oferecidas pela escola exerce influência direta sobre o sucesso do processo de alfabetização e letramento. Por essa razão, ao articular atividades de reflexão linguística com situações reais de uso da linguagem, as intervenções desenvolvidas no PIBID contribuíram para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e para a ampliação de sua autonomia. Em síntese, os resultados observados reforçam a relevância de um trabalho pedagógico contínuo, planejado e persistente, capaz de favorecer a construção progressiva das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

Assim, os avanços observados durante as intervenções reforçam a importância da articulação entre avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico e práticas de alfabetização, evidenciando que as ações desenvolvidas contribuíram para o processo de aprendizagem dos estudantes.

4.4 As contribuições do PIBID para a formação inicial docente

As experiências vivenciadas no âmbito do Núcleo PIBID Alfabetização Bragança revelaram-se decisivas para a consolidação da identidade profissional e para a redefinição da trajetória na formação inicial docente. A inserção contínua no cotidiano da escola pública permitiu que os conteúdos acadêmicos deixassem de ser apenas conceitos abstratos e passassem a ser operados como ferramentas reais de trabalho. Nesse sentido, o contato direto com o chão da escola possibilitou a necessária articulação entre a teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida em sala de aula, demonstrando a indissociabilidade entre ambas as esferas. Além disso, participar ativamente desde a aplicação das avaliações até a execução das sequências didáticas favoreceu o desenvolvimento de um olhar investigativo, essencial para compreender que cada sala de aula exige uma postura reflexiva e sensível por parte do educador.

Nesse percurso, os saberes experienciais discutidos por Tardif (2012) foram mobilizados de forma constante. Conforme defende o autor, o saber docente é plural, constituindo-se não apenas pelos conhecimentos acadêmicos, mas também pelas experiências práticas e pelas trocas estabelecidas entre os profissionais da educação. Assim, vivenciar as dificuldades reais dos estudantes de 2º e 3º anos no processo de leitura e escrita, compreender o impacto do contexto social na aprendizagem e buscar soluções didáticas pertinentes foram fatores que estruturaram os primeiros saberes práticos sobre o exercício da docência. Da mesma forma, a prática demonstrou que o planejamento não deve ser rígido e que o erro do aluno não

representa fracasso, mas constitui um importante indicativo para a reorganização das intervenções pedagógicas.

Outro ponto de destaque nessa vivência foi a convivência com as professoras das turmas acompanhadas. O acompanhamento diário, a troca de ideias nos momentos de planejamento e a observação de suas posturas em sala de aula evidenciaram a importância de uma formação construída “dentro da profissão”, conforme defende Nóvoa (2019). Segundo o autor, o aprendizado da docência ganha sentido real quando ocorre na partilha entre os pares, reconhecendo a escola como um espaço de produção de conhecimento e formação profissional. Nesse contexto, as professoras funcionaram como mediações seguras, conferindo autonomia para a execução das atividades com o poema e com o texto narrativo, mas intervindo com suporte técnico sempre que necessário.

Portanto, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ultrapassam a simples execução de um projeto de extensão, atuando diretamente na constituição profissional de futuras professoras e professores. Ao possibilitar a passagem de uma posição de observador para uma atuação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, o programa favoreceu a construção de saberes pedagógicos fundamentais para a formação docente. Dessa maneira, ao articular os fundamentos teóricos da alfabetização com uma prática reflexiva mediada por profissionais experientes, a imersão na realidade escolar proporcionou maior segurança, clareza metodológica e compreensão acerca da complexidade da docência e do compromisso social que envolve o ato de alfabetizar.

Assim, os resultados apresentados também contemplam o objetivo específico de descrever as práticas vivenciadas no PIBID, evidenciando que essas experiências contribuíram significativamente para a formação inicial do professor alfabetizador, ao fortalecer a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições da avaliação diagnóstica da leitura e da escrita para o planejamento pedagógico, para a compreensão dos processos de alfabetização das crianças e para a formação inicial do professor alfabetizador no contexto do Subprojeto PIBID Alfabetização Bragança. A questão problema que deu origem ao estudo foi procurar saber de que maneira a avaliação diagnóstica da leitura e da escrita pode orientar o planejamento pedagógico no contexto do PIBID Alfabetização, contribuindo para a compreensão dos processos de alfabetização das crianças e para a formação inicial do professor

alfabetizador. A partir dos resultados alcançados e das discussões implementadas, entende-se que o objetivo foi satisfatoriamente alcançado, ao evidenciar que a avaliação diagnóstica, desenvolvida no contexto do PIBID, constitui um elemento fundamental tanto para o planejamento pedagógico quanto para a formação docente inicial do alfabetizador. A partir de um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, foi possível compreender a avaliação diagnóstica para além de sua função tradicional classificatória, reconhecendo-a como um potente instrumento de mediação e investigação capaz de mapear as reais necessidades dos estudantes e, conseqüentemente, orientar as práticas desenvolvidas no ciclo de alfabetização.

Ao longo da imersão nas turmas acompanhadas, evidenciou-se que a realidade escolar é marcada por profundas heterogeneidades relacionadas às hipóteses de escrita e aos níveis de fluência leitora das crianças. Nesse cenário, as sequências didáticas elaboradas a partir dos dados obtidos nas avaliações mostraram-se fundamentais para a organização de intervenções mais coerentes com as necessidades observadas. O trabalho desenvolvido com o poema *A Cesta da Dona Maricota*, no 3º ano, e com a narrativa *O Gato e o Papagaio*, no 2º ano, permitiu construir experiências pedagógicas mais significativas, favorecendo a reflexão sistemática sobre a consciência fonológica, o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos de uso social da linguagem.

Além disso, os resultados obtidos ao longo da pesquisa permitiram responder à questão-problema que orientou este estudo, evidenciando que a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental na orientação do planejamento pedagógico. Ao analisar as produções escritas das crianças e identificar suas hipóteses de escrita e níveis de leitura, tornou-se possível planejar intervenções mais direcionadas, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem presentes nas turmas.

Nesse sentido, a pesquisa também possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos processos de alfabetização das crianças. Com base nas contribuições de Ferreiro e Teberosky, as dificuldades e os erros identificados durante as sondagens foram compreendidos não como sinais de fracasso, mas como manifestações das hipóteses construídas pelos estudantes sobre o funcionamento da escrita. Dessa forma, a avaliação diagnóstica contribuiu para compreender os percursos de aprendizagem e para reorganizar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas.

Além disso, a articulação entre avaliação diagnóstica, planejamento de sequências didáticas e intervenção pedagógica, no contexto do PIBID Alfabetização, contribuiu de maneira significativa para a formação inicial docente. Isso ocorre porque a vivência no espaço escolar

possibilita ao licenciando relacionar os referenciais teóricos estudados na universidade com as demandas concretas da prática pedagógica. Dessa forma, a pesquisa valida a premissa de que a formação do alfabetizador deve ocorrer legitimamente “dentro da profissão”, transformando a escola básica em uma autêntica escola formadora. O futuro professor passa a compreender, de maneira mais aprofundada, os conflitos cognitivos presentes no processo de apropriação da escrita e aprende a lidar com a diversidade existente na sala de aula de forma reflexiva, investigativa e fundamentada teoricamente.

Assim, as experiências vivenciadas no PIBID mostraram-se extremamente relevantes para a construção da identidade profissional docente. A inserção contínua no cotidiano da escola pública, aliada ao acompanhamento das professoras supervisoras e às trocas de saberes construídas durante o percurso formativo, favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais crítica, reflexiva e sensível diante dos desafios da alfabetização. Essa imersão colaborativa materializa o espaço escolar como um “entrelugar” institucional, onde o aprendizado da docência ganha sentido real na partilha entre pares e na socialização com profissionais experientes, combatendo o isolamento profissional. Dessa forma, o programa ultrapassa a dimensão de uma simples iniciação à docência, consolidando-se como um espaço efetivo de formação profissional e produção de saberes pedagógicos.

Além das contribuições apresentadas, reconhece-se como uma limitação desta pesquisa o fato de a avaliação diagnóstica ter se concentrado na leitura e na escrita em sua modalidade verbal escrita. Considerando as discussões contemporâneas sobre a multimodalidade da linguagem, entende-se que futuras investigações poderão explorar instrumentos avaliativos que contemplem diferentes formas de produção e interpretação de sentidos, ampliando as possibilidades de compreensão dos processos de alfabetização.

Por fim, considera-se que este estudo reforça a importância de práticas avaliativas comprometidas com a compreensão dos processos de aprendizagem e com a garantia do direito de todas as crianças à alfabetização e ao letramento. Nesse contexto, avaliar com sensibilidade e planejar com intencionalidade pedagógica revelam-se ações indissociáveis para a construção de práticas educativas mais inclusivas, humanas e comprometidas com a aprendizagem significativa. Além disso, destaca-se a necessidade de novos estudos que investiguem os impactos de intervenções pedagógicas contínuas no desenvolvimento da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do Saeb 2023: dados de proficiência: volume 1 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2026. 133 p. ISBN 978-65-5801-138-5.

DELGADO, Adriana Patrício; TAURINO, Maria do Socorro; LAURITI, Nádia Conceição; PESSOA, Regina Célia Montefusco-Florindo (Orgs.). *Avaliação escolar: vários enfoques e uma só finalidade: melhorar a aprendizagem*. São Paulo: Paco Editorial, 2015. (Pedagogia de A a Z, v. 14).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. *Planejamento em sala de aula*. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-57.

LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Janelas abertas para o aprendizado* [livro eletrônico]: roteiros de sequências didáticas. 1. ed. Recife, PE: Ed. da Autora, 2024. 1 recurso online (Coleção GEPIFHRI). PDF. ISBN 978-65-00-96592-6.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. *O desafio da pesquisa social*. In MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

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

NÓVOA, António. *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola*. Educ. Real. [online]. 2019, vol.44, n.3, e84910. Epub 06-Sep-2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.