



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

"Como poderíamos fazer dar certo?" Alfabetização e docência no contexto formativo do Pibid

**"How Could We Make It Work?" Literacy and teaching in the Pibid
training context**

**"¿Cómo podríamos hacer que funcionara?" Alfabetización y
docencia en el contexto formativo del Pibid**

Luciene Cerdas

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os significados atribuídos por licenciandos do curso de Pedagogia à alfabetização e às práticas de ensino da língua materna, a partir de suas experiências no contato com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada a partir da análise dos relatórios finais produzidos por licenciandos que participaram do subprojeto Pedagogia, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre 2020 e 2022. Os pressupostos teóricos contemplam a parceria entre professores universitários, os licenciandos e os professores atuantes em escolas de educação básica na formação de alfabetizadores, tendo como base a perspectiva da alfabetização como processo de apropriação das culturas do escrito, na interação dos sujeitos com o mundo, com os outros e consigo mesmos. A produção dos dados da pesquisa se deu por meio da análise de conteúdo, sendo identificados, nas escritas dos estudantes, eixos discursivos nomeados a partir da fala dos estudantes: 1) "Hoje teremos aula de quê?"; 2) "Uma grande e positiva surpresa"; 3) "Como poderíamos fazer dar certo?". A pesquisa evidenciou que no contato permanente com professores alfabetizadores experientes, no acompanhamento e intervenção nos processos de ensino, os licenciandos se confrontaram com os desafios do ensino, refletiram e trabalharam colaborativamente, articulando práticas de alfabetização como formas de expressão e interação com o mundo.

Palavras-chave: alfabetização; formação de professores; práticas de alfabetização; Pibid.

ABSTRACT

This article aims to analyze the meanings attributed by Pedagogy undergraduates to literacy and to teaching practices in reading and writing, based on their experiences in 1st grade Elementary School classrooms. It presents the results of a study analyzing the final reports produced by undergraduates who participated in the Pedagogy subproject of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid) between 2020 and 2022. The theoretical framework is grounded in the partnership between university professors, undergraduates, and Basic Education teachers in training literacy educators, grounded in the perspective of literacy as a process of appropriating written cultures through interaction with the world, others, and oneself. Data were produced through categorical Content Analysis, with discursive themes identified in the students' writings and labeled based on their own words: 1) "What class will we have today?"; 2) "A big and positive surprise"; 3) "How could we make it work?". The research revealed that, through sustained contact with experienced literacy teachers, monitoring and intervening in teaching processes, the undergraduates confronted educational challenges, engaged in reflection, and collaborated to articulate literacy practices as forms of expression and interaction with the world.

Keywords: literacy; teacher education; literacy practices; Pibid.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los significados atribuidos por estudiantes de la carrera de Pedagogía a la alfabetización y las prácticas de enseñanza de la lengua materna, a partir de sus experiencias en contacto con clases de 1er año de la Educación Primaria. Se presentan los resultados de una investigación realizada a partir del análisis de los informes finales elaborados por los estudiantes que participaron en el subproyecto Pedagogía, en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), entre 2020 y 2022. Los fundamentos teóricos contemplan la asociación entre profesores universitarios, estudiantes de licenciatura y docentes en ejercicio en escuelas de educación básica, en la formación de alfabetizadores, teniendo como base la perspectiva de la alfabetización como un proceso de apropiación de las culturas de lo escrito en la interacción de los sujetos con el mundo, con los otros y consigo mismos. La producción de los datos de la investigación se realizó a través del Análisis de Contenido, identificándose tres ejes discursivos en los escritos de los estudiantes, nombrados a partir de las propias expresiones de los participantes: 1) "¿Qué clase tendremos hoy?"; 2) "Una gran y positiva sorpresa"; y 3) "¿Cómo podríamos hacer que funcionara?". La investigación evidenció que, en el contacto permanente con alfabetizadores experimentados, en el acompañamiento e intervención en los procesos de enseñanza, los estudiantes se enfrentaron a los desafíos de la docencia, reflexionaron y trabajaron de forma colaborativa, articulando prácticas de alfabetización como formas de expresión e interacción con el mundo.

Palabras-clave: alfabetización; formación de profesores; prácticas de alfabetización; Pibid.

Introdução

Parágrafos O pano de fundo deste artigo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e, mais especificamente, o edital 02/2020, com vigência no período de 2020 a 2022. Embora o edital previsse o início das atividades pelas universidades entre abril e maio de 2020, a pandemia da Covid-19 causou atrasos. Somente no final de 2020 é que o programa foi implementado nas universidades e demandou adequações diante do cenário da pandemia, do isolamento social e do fechamento das escolas. No caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as ações do programa tiveram início em novembro de 2020, sendo finalizadas em abril de 2022, e suas atividades aconteceram de forma remota até o final de 2021.

O Pibid foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), e regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, tendo por finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010). Configura-se pela inserção dos licenciandos de diferentes cursos, em um período de 18 meses (ou 24, de acordo com o edital mais recente, o 10/2024), no cotidiano escolar e na atuação junto aos estudantes sob a supervisão de um docente. O programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES). Na UFRJ, a seleção desses participantes se dá por meio de editais internos, no caso de licenciandos e coordenadores de área, e externos para professores supervisores.

Considerando o contexto descrito, a questão que orienta a escrita deste artigo é: como a participação no Pibid durante o ensino remoto repercutiu nas percepções dos licenciandos sobre o saber e fazer docentes na alfabetização? Assim, o artigo tem como objetivo analisar os significados atribuídos por licenciandos do curso de Pedagogia à alfabetização e às práticas de ensino da língua materna, a partir de suas experiências no contato com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

O artigo traz dados produzidos a partir de uma pesquisa realizada com licenciandos que integraram o subprojeto Pedagogia no período de novembro de 2020 a abril de 2022. Foram analisados os relatórios finais produzidos por esses estudantes como uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da reflexão de cada um sobre o conjunto de suas vivências, experiências e aprendizagens.

No contexto do ensino remoto, o contato dos licenciandos com a prática pedagógica se deu por meio do uso das tecnologias, com a participação em atividades assíncronas e em encontros síncronos, nos quais puderam interagir com crianças. Os licenciandos participaram do planejamento das aulas e da produção de materiais didáticos por meio da pesquisa de recursos digitais, da organização dos encontros síncronos e da mediação das atividades juntamente com as professoras. Em todo tempo, buscou-se o alinhamento das propostas didáticas aos referenciais teóricos que possibilitaram reflexões sobre o fazer docente na alfabetização e seus desafios.

Este artigo parte dos pressupostos teóricos que contemplam a formação docente na parceria entre professores das universidades, os licenciandos e os professores atuantes em escolas de educação básica, entendendo ambos os espaços como coadjuvantes dessa formação, guardadas suas especificidades. Analisa-se o discurso dos estudantes com base na perspectiva de alfabetização, não como aprendizado de um código, mas como processo de apropriação da cultura escrita, que amplia as formas de interação dos sujeitos com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

A produção dos dados da pesquisa se deu por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), do tipo análise categorial, a partir da qual foram identificados nas escritas eixos discursivos nomeados com a fala dos estudantes: 1) “Hoje teremos aula de quê?”; 2) “Uma grande e positiva surpresa”; 3) “Como poderíamos fazer dar certo?”.

Importante dizer que não se pretendeu aqui avaliar o subprojeto, ou dizer de sua eficácia, mas compreender de que forma essa relação com docentes experientes no entrelaçamento das vivências objetivas do cotidiano escolar contribuiu para a formação desses futuros alfabetizadores.

Aproximações: o diálogo universidade e escola

Um dos debates sobre a formação de professores na universidade diz respeito à necessidade de que os licenciandos, desde o início do curso, tenham contato com seu campo de atuação, sendo essa aproximação imprescindível no processo de constituição dos saberes, dizeres e fazeres dos futuros professores. A escola se constitui, nesse sentido, como espaço estruturante do desenvolvimento profissional, visto que favorece um processo de apropriação de saberes, atitudes, valores e conhecimentos (Ambrosetti *et al.*, 2015; André, 2018).

Subentende-se que na escola os estudantes poderão vivenciar com maior clareza os desafios da profissão, minimizando o que André (2018, p. 7) aponta como uma realidade do início da carreira, quando “a diversidade e a complexidade de situações que a dinâmica escolar oferece a ele [professor] podem dificultar seu percurso profissional e podem gerar sentimentos de insegurança e desejo de desistir da profissão”.

Essa perspectiva de inserção dos licenciandos nas escolas está em consonância com a criação de uma nova institucionalidade, proposta por Nóvoa (2019), que junta, de forma triangular, as universidades, a profissão docente e as escolas da rede; um horizonte a se perseguir e onde podem se encontrar potencialidades outras de transformação da formação de professores. É “[...] neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2019, p. 7). Implica entrar na escola e viver seus dilemas, como copartícipes na construção de soluções para os problemas e desafios específicos da escola pública, o que demanda o estabelecimento de parcerias entre instituições formadoras na discussão de temas emergentes, valorizando a formação inicial e continuada a partir do diálogo horizontal entre os sujeitos dessas instituições.

No contexto atual, a vivência da profissão articulada ao curso, anteriormente restrita aos estágios obrigatórios do final da licenciatura, amplia-se a partir de programas como Pibid, em ações de extensão e pesquisa, e mesmo em atividades desenvolvidas em diferentes disciplinas dos cursos. Essas iniciativas vislumbram o processo de consolidação da escolha pela docência,

evitando abordagens de uma escola e de um aluno ideal, que diverge das experiências concretas da sala de aula e da escola em sua complexidade.

André (2018, p. 4), em sua pesquisa sobre programas de formação inicial, como Pibid, verifica que muitos licenciandos indicaram ser atraídos pela bolsa, mas, ao se integrar nas atividades na escola, com a supervisão dos professores, compreendem a importância de sua participação, o que “[...] os fez reafirmar a escolha da profissão e alguns chegaram a verbalizar que a inserção nos programas fez despertar o interesse pela docência”. Em relação aos professores supervisores, a autora enfatiza “[...] a oportunidade criada pelos programas de que eles voltassem a estudar, a atualizar-se e a aprender com os licenciandos”.

Em situações concretas, o professor, como diz Foerster (2005), pode refletir sobre seu trabalho e a sua vida como construtor da sua profissão, o que contribui para sua autonomia e para a percepção de que está imerso na dinâmica de desenvolvimento de seus saberes e de suas competências como sujeito desse processo. Esse pode ser um caminho para que os professores já atuantes, ou em formação, possam experienciar, mas também pesquisar o espaço onde se realiza a prática pedagógica em suas vicissitudes.

Essas experiências devem envolver o engajamento dos licenciandos em atividades próprias da docência: planejamento, organização dos tempos e espaços das aulas; reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino dos conteúdos; avaliação das aprendizagens dos alunos e da prática docente. Nesse sentido, na relação e convivência com a escola, espera-se que os licenciandos percebam a docência como profissão, cujo processo formativo é ininterrupto e continuado.

Nessa mesma perspectiva, retomando autores como Roldão, Zeichner, Tardif, entre outros, Ambrosetti *et al.* (2015) apontam a necessária superação da oposição entre formação inicial e continuada e entre teoria e prática, podendo essas iniciativas de parceria entre universidade e escola promover avanços na articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores.

O Pibid como política pública caminha nessa direção, embora, desde sua criação, venha sofrendo revezes: corte de bolsas, ameaça de descontinuidade, atrasos nos pagamentos dos benefícios por falta de verba. Situações que ensejaram repetidas campanhas pela sua manutenção, ao mesmo tempo em

que o programa recebe críticas por não contemplar a totalidade dos estudantes das licenciaturas e promover uma formação diferenciada entre eles; se opor ao estágio ao invés de fortalecer esse requisito curricular obrigatório no âmbito da formação de professores, entre outras críticas. Tais aspectos são tematizados por Pimenta e Lima (2019), que enfatizam as condições desiguais entre estágio e o Pibid, tendo este um aporte de verbas, embora ambos compartilhem os mesmos espaços formativos, a escola básica e a universidade.

Pimenta e Lima (2019) sugerem que a falta de integração entre o programa e o estágio tende à fragmentação da formação docente pela coexistência de programas com fundamentos e condições diferenciadas, o que resultaria na desigualdade de acesso às oportunidades formativas, entre estudantes que não dispõem de tempo ou condições para participar, configurando-se em tipos de formação diversos para um mesmo curso, e concorrendo para a desvalorização do estágio curricular obrigatório, que não conta com aporte financeiro. Pimenta e Lima ainda destacam a intensificação do trabalho dos professores da educação básica – atribulados pelas exigências do cotidiano escolar – diante da responsabilidade de receber e supervisionar tanto estagiários quanto bolsistas do Pibid.

As fragilidades do programa são também apontadas por Soczek (2018) que, ao reconhecer os seus méritos, aponta as dificuldades: na integração efetiva entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as práticas pedagógicas; no enfoque limitado na pesquisa como instrumento formativo, devendo a investigação sobre a prática pedagógica ser central no processo formativo para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos licenciandos; vulnerabilidade do programa em meio às instabilidades políticas e institucionais que, vez por outra, ameaçam a sua continuidade; e a necessidade de maior articulação entre universidade e escola.

Por outro lado, muitos estudos também têm se dedicado a identificar suas contribuições à formação. Embora não seja objetivo deste artigo uma revisão da literatura sobre o tema, ressaltam-se alguns pontos que demonstram o alcance do programa: a intensificação da reflexão sobre a formação de professores dentro da própria universidade, despertando o interesse de cada vez mais licenciaturas em participar do programa (Fernandes; Mendonça, 2013); o

favorecimento para a criação de um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos (Ambrosetti *et al.*, 2013); a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação (Ambrosetti *et al.*, 2015); a configuração de um espaço de reflexão e desenvolvimento de uma postura investigativa, já que os estudantes são instados a elaborar e executar projeto de ensino e de investigação (Paniago; Sarmiento, 2017).

Destaca-se também o estudo de André (2018), que investigou, por meio da aplicação de questionários, a percepção de egressos de cursos de licenciatura sobre sua participação em programas de iniciação à docência, como o Pibid, constatando que, do total de 1.237 egressos:

[...] 87% dos respondentes concordaram que a participação em programas de iniciação à docência facilitou sua inserção profissional, ou seja, a pesquisa revelou que a avaliação que os egressos fazem da contribuição dos programas para a sua atividade profissional é muito positiva (André, 2018, p.13).

Além disso, de acordo com a pesquisa de André, 67% dos egressos atuavam na área da educação e, desses, 61% estavam em escolas públicas, o que revela o retorno dos programas para a educação básica pública.

Desse modo, apesar de reconhecer as críticas e concordar com muitas delas, já que houve corte de bolsas e a interrupção no pagamento dos benefícios durante os meses de outubro e novembro de 2021, o que acarretou manifestações e paralisação das atividades pelos estudantes, entende-se importante reconhecer suas contribuições na luta pela ampliação do programa e por sua consolidação como uma política permanente de formação de professores¹.

O subprojeto Pedagogia em contexto remoto

O subprojeto Pedagogia ocorreu em meio à pandemia da Covid-19, o que implicou estratégias de trabalho diferenciadas tanto na universidade como na

¹ O Forpibid — Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – tem sido um espaço de articulação, debate e defesa do Pibid como política de Estado, reunindo coordenadores institucionais de diversas instituições de ensino superior do Brasil.

prática dos professores no processo de alfabetização das crianças em contexto de ensino remoto.

Inicialmente, é oportuno esclarecer que, embora o edital 02/2020, no contexto do governo Bolsonaro, estabelecesse a Alfabetização como área prioritária na iniciação à docência, a UFRJ optou por não concorrer com um subprojeto nessa área, haja vista a discordância com uma concepção de alfabetização que deveria observar os princípios e diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019). Na PNA prevaleciam os pressupostos das ciências cognitivas da leitura e o uso do método fônico para alfabetizar, desconsiderando as inúmeras discussões acadêmicas já consolidadas em outras áreas e as críticas aos métodos que priorizam uma abordagem sintética da alfabetização.

Assim, o subprojeto foi aprovado na área da Pedagogia, inserindo-se em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (EF). As atividades tiveram início em novembro de 2020, tendo como parceiro um colégio federal da cidade do Rio de Janeiro, sendo constituído por nove estudantes (oito contemplados com bolsas e um estudante voluntário), e nove professoras supervisoras (uma contemplada com a bolsa e oito professoras que atuaram como voluntárias).

As atividades realizadas no subprojeto envolveram reuniões semanais, realizadas pelo *Google Meet*, caracterizadas pela troca de experiências trazidas pelos licenciandos, em diálogo com as professoras regentes e a docente da universidade. Esses momentos colaboraram para o estabelecimento dos vínculos e a construção de um trabalho coletivo e compartilhado na alfabetização das crianças.

No colégio, sob a supervisão das professoras regentes, os licenciandos participaram de encontros síncronos e de atividades assíncronas realizadas com as crianças, em um movimento de coparticipação e colaboração, a partir do planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos, encaminhamento de atividades e avaliação.

A pesquisa e a produção da escrita acadêmica, como parte da formação docente, fizeram-se presentes na produção compartilhada de relatos, relatórios, resumos e artigos, participação em eventos acadêmicos locais e nacionais, e

apresentação de trabalhos e oficinas, nos quais a alfabetização esteve em discussão.

O subprojeto envolveu como dimensões formativas: o contato com a prática docente; o alinhamento teórico-metodológico na proposição de atividades e propostas didáticas; a presença constante da literatura infantil nas práticas de alfabetização; o planejamento e a produção de materiais didáticos; a pesquisa e a produção da escrita acadêmica.

Alfabetização e apropriação da cultura escrita

Como já mencionado, o subprojeto teve como ênfase a docência na alfabetização, esta compreendida como *direito* fundamental, garantido constitucionalmente a todos os cidadãos, pois permite, pelo acesso e apropriação da cultura escrita, sua participação em práticas sociais que envolvem o saber ler e escrever como fator histórico de marginalização social daqueles que não dominam a leitura e a escrita.

Paulo Freire (1991) tão bem descreveu o papel político da aprendizagem da leitura e escrita que suas ideias se configuram sempre atuais ao apontar que a leitura de mundo, que precede a leitura da palavra, modifica-se à medida que o sujeito aprende a ler a palavra escrita. Alfabetização, portanto, como “[...] espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo [...]” (Goulart, 2019, p.15), na promoção de “[...] uma escolaridade prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas” (Chartier, 1998, p.12).

Nesse sentido, o subprojeto defende a relação semiótica dos sujeitos com o mundo histórico-cultural, entendendo que as crianças, como sujeitos do mundo letrado, desde muito cedo têm contato com práticas de leitura e escrita, das quais vão se apropriando em suas experiências anteriores à escola. Assim, alfabetizar-se é apropriar-se das culturas do escrito. Nesse processo, as crianças reconstroem o sistema alfabético de escrita de forma singular, apropriando-se dos elementos que constituem a nossa língua portuguesa, tal como apontaram os estudos de Emília Ferreiro (1985), os quais foram retomados nas discussões e práticas desenvolvidas no subprojeto. Não no sentido da classificação dos

alunos em níveis pré-estabelecidos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), mas na compreensão de aprendizagens alcançadas e outras ainda a ser conquistadas a partir da mediação da prática docente. Cada criança tem um ritmo próprio e as práticas pedagógicas devem levar em conta suas individualidades.

As práticas devem favorecer a construção da autonomia, a interação e a cooperação entre alunos; a valorização dos percursos individuais de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos; o desenvolvimento de propostas de trabalho e materiais didáticos adequados aos objetivos de aprendizagem; e a avaliação dos processos e dos resultados obtidos no redirecionamento das práticas.

Diferentemente do que propunha a PNA que definia a "[...] alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (Brasil, 2019, p. 18), focado nas regras de decodificação e de codificação, o subprojeto defende, assim como Geraldi (2011, p. 29), que "reduzir a alfabetização à aprendizagem de uma técnica [...] é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso - os sentidos que faz circular - fosse independente de interesses sociais". Nessa perspectiva reducionista a escola "[...] não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o 'fluir do significado', a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura" (Smolka, 2012, p. 95).

Aproximando-se, dessa forma, dos estudos do Círculo de Bakhtin, entende-se que o ensino da leitura e escrita envolve o trabalho com a linguagem, esta que nos constitui e é por nós constituída na dinâmica das relações sociais. E é pelo conjunto dessas interações, mediadas por signos (gestuais, orais, escritos etc.), que os sujeitos históricos apreendem as diferentes vozes sociais, construindo também sua subjetividade, num constante vir a ser, de modo único e singular. Portanto, "a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles [...]" (Volóchinov, 2018 p. 97-98).

A razão de ser da linguagem está, desse modo, nos "[...] sentidos que mobilizam o homem, desde suas necessidades mais mezinhas até suas

necessidades de rupturas com o já estabelecido, inclusive com a língua” (Geraldí, 2011, p.30). Essa língua “[...] vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua” (Volóchinov, 2018, p. 220). O sujeito se serve dela, como realidade material, para suas necessidades concretas, importando muito menos a forma linguística e muito mais a sua adequação ao contexto concreto da situação de enunciação.

Nas palavras de Fiorin (2016, p.36), a perspectiva bakhtiniana concebe que “um enunciado se constitui em relação com enunciados que o precedem ou sucedem na cadeia de comunicação [...] um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe”. Todo enunciado é, portanto, dialógico, e o seu estudo “[...] como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e as orações” (Bakhtin, 2019, p. 22. Grifos do autor). Isso implica considerar que o sistema de formas normativas é produto de uma reflexão sobre a língua, uma abstração produzida que não serve aos propósitos imediatos da comunicação (Bakhtin, 2014). A língua surge no seu emprego vivo em um enunciado concreto. Ou seja, “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018, p. 219).

Como tais ideias afetam a alfabetização e a formação de professores? Sendo um conhecimento sócio-histórico e cultural, a aprendizagem da língua não pode se dar fora do contexto das interações discursivas, já que são elas que garantem o uso da escrita e da leitura em toda sua complexidade. Uma alfabetização caracterizada por um processo individual e coletivo de construção de conhecimento e de interação; um processo discursivo, dialógico (Smolka, 2012).

Em uma dimensão discursiva, “a procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo” (Bakhtin, 2011, p. 385). Partindo desse pressuposto, o sujeito nas suas interações com a escrita busca sentidos na leitura, estabelece diálogos com o texto, com a palavra do outro, ao mesmo tempo se expressa por meio da palavra de forma singular, direcionando-se a um interlocutor. É na busca desse sentido que entendemos serem construídas as práticas de alfabetização, que ocorrem a partir da “prática viva da língua”.

Nós vivemos em um mundo de “palavras do outro”. E o pertencimento a esse universo da “palavra do outro” nos impõe a tarefa de compreendê-la, o que implica sua assimilação e a apropriação das riquezas da cultura humana (Bakhtin, 2011).

Quando ouvem as histórias, por exemplo, as crianças dialogam com seus autores e personagens, ao mesmo tempo falam suas impressões, dão suas opiniões, revelam suas interpretações nas trocas com seus pares. Fazem reflexões sobre a escrita tanto do ponto de vista de aspectos como ortografia, gramática, pontuação, quanto em relação ao sentido do texto como ponto de partida das práticas de alfabetização.

Defende-se também que, no estudo das formas da língua, “[...] se tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação [...] que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos e que evocam” (Goulart, 2019, p.16). Rompe-se, assim, “[...] com a dicotomia entre o ler e escrever, propondo um fluxo contínuo de escritas que pedem para serem lidas e leituras que subsidiam a produção textual” (Colello, 2014, p. 175). Daí que o trabalho com textos significativos e o incentivo à escrita, também significativa, se configuram por meio das interações entre diferentes sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente.

Como parte das referências teóricas, Vigotski (1991, p.132) contribui com as discussões aqui propostas ao apontar que o ensino da leitura e da escrita envolve “[...] ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. A escrita “[...] permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras de dominar a fala humana - esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano” (Vigotski, 1991, p.95).

Há que se construir propostas didáticas nas quais descobrir a função simbólica da escrita é também a busca pelo protagonismo das crianças. “Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa. No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança” (Vigotski, 1991, p.66). As práticas de ensino precisam pressupor que “[...] para escrever uma obra literária as crianças precisam entender para que

escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita [...]” (Vigotski, 1991, p. 102).

Partindo dessas concepções, compreende-se que a escrita dos licenciandos, apesar de seu caráter individual e subjetivo, ecoa diferentes vozes a partir do diálogo com os outros (professores, crianças, universidade, teóricos) e consigo mesmos. Nessa interação é que se poderão criar espaços de construção conjunta de saberes e práticas de alfabetização que valorizem a dimensão discursiva e criadora da linguagem na escola básica. Empreendendo uma formação teoricamente fundamentada para o desenvolvimento da alfabetização como encontro de sujeitos sócio-históricos – únicos e singulares – , protagonistas e produtores de sentidos nas suas relações com a linguagem e em interação com o outro.

A escrita, como encontro entre pessoas que assumem papéis em um processo de negociação de sentidos e criação de novos significados (Colello, 2014), não se constitui como uma produção neutra, mas atravessada pelo seu interlocutor, apresentando-nos pistas para nossas questões, a saber: as práticas vivenciadas junto a professores e colegas permitiram aos licenciandos construir conhecimentos sobre alfabetização capazes de orientar uma prática dialógica?

No intuito de responder a essa questão, apresentam-se, a seguir, os resultados da pesquisa. Busca-se uma maior compreensão de como a relação desses futuros professores com aqueles já experientes e a vivência do cotidiano escolar na escola básica podem oferecer recursos para a atuação docente na alfabetização das crianças.

Docência e alfabetização: construções para uma prática alfabetizadora

A pesquisa realizada, conforme já mencionado, parte da análise dos Relatórios Finais das nove licenciandas, pois no exercício de narrar-se, suas escritas evidenciam os “muitos modos de dizer assumidos discursivamente” por elas, que são chamadas “[...] a refletir sobre seu processo de formação docente nas situações de campo, na escola” (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 03), acolhendo posicionamentos sobre si próprios e sobre suas experiências, a partir do lugar que agora ocupam, assumindo uma nova posição, a de professoras em

formação. Mergulhar em suas escritas é também uma forma “[...] de aproximação às dificuldades, percalços e problemas dos professores-iniciantes-em-formação na escola-campo, na busca de subsídios para promover seus processos formativos” (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 03).

A escrita dessas experiências da prática ganha significativa relevância na medida em que o sujeito aborda os fenômenos vividos dando-lhes valor e significado, buscando aclarar suas próprias ideias sobre pensamentos, sentimentos e vivências a partir da narração de fatos, levando em conta os contextos em que acontecem (Zabalza, 2004). Ao escrever, o indivíduo expressa vivências e emoções, reconstruindo sua experiência, o que possibilita certo distanciamento e análise. Como pontuou uma das licenciandas em seu relatório²: “Aprendia também com as minhas próprias anotações, no meu diário de aula, como ela [professora regente] mesmo me ensinou a fazer seguindo a pedagogia de Miguel Zabalza” (Carla).

Essas escritas permitiram, assim, dar visibilidade às suas aprendizagens já que “[...] manifestam, com suas próprias palavras, suas percepções e entendimentos sobre ser professor, por meio de suas escritas, temos condições de nos aproximarmos dos múltiplos sentidos que cercam a identidade docente dos estudantes-quase-professores [...]” (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 9).

No processo analítico dos relatórios partiu-se da perspectiva metodológica da Análise do Conteúdo, do tipo análise categorial, seguindo as três fases propostas por Bardin (2011): 1) a pré-análise, 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Fases que estiveram articuladas aos objetivos e questões dessa pesquisa que nortearam a leitura do material.

Nesse sentido, na análise dos relatórios, procura-se o que se consolidou como dizeres, saberes e fazeres dessa experiência, a partir da voz das estudantes, da qual emergiram três eixos temáticos que se entrelaçaram à alfabetização. Optou-se por nomear cada um desses eixos com trechos das escritas dos estudantes, buscando sua significação sobre a prática: 1) “Hoje

² A pesquisa contou com o consentimento dos licenciandos que foram informados do uso do material para produção da pesquisa. No texto seus nomes são fictícios para assegurar seu anonimato.

teremos aula de quê?"; 2) "Uma grande e positiva surpresa"; 3) "Como poderíamos fazer dar certo?"

A pesquisa contempla a perspectiva de que o tempo dos iniciantes na carreira é o da descoberta dos gestos cotidianos que vão se configurando como racionalmente realizáveis, sendo essa uma questão de existência profissional, o que demanda um cuidado particular com a maneira como se efetua "[...] as apropriações inaugurais dos primeiros gestos pedagógicos" (Chartier, 2000, p.166). Como a autora, entende-se que parte da formação envolve falar da escola na escola, para que se possa dizer, se fazer ver, se narrar, se deixar interrogar e pensar o trabalho dos docentes, o que supõe atenção aos dizíveis e às modalidades de "se dizer e se escrever".

É importante observar que as estudantes foram acompanhadas por diversas professoras do colégio parceiro e, embora houvesse um trabalho planejado no coletivo, as práticas pedagógicas são variadas, em virtude de fatores como personalidade, tempo de experiência, demandas das turmas etc. Dessa forma, buscou-se, em cada uma das fases de análise, identificar pontos de convergência, recorrências nos discursos assumidos pelas estudantes, sem desconsiderar as singularidades nessas escritas.

O título desse eixo "Hoje teremos aula de quê?" reproduz a fala de uma supervisora, registrada pela licencianda Joice em seu relatório. O eixo reúne, assim, os enunciados dos licenciandos que, recorrentemente, falam de suas vivências em relação ao planejamento, apontando esse como um elemento central das práticas de alfabetização no encadeamento das atividades de ensino, e no estabelecimento de rotinas de trabalho com as crianças.

Quanto às rotinas realizadas pelas professoras supervisoras do colégio nos encontros síncronos, essas são descritas nas falas das licenciandas Mariana e Joice:

Essa rotina consistia em: recepção dos alunos, com as novidades e conversas espontâneas; análise do calendário, sempre questionando o dia que estávamos, quanto tempo se passou desde nosso último encontro, quando será o próximo e se tínhamos algum aniversário em breve; a leitura de uma história, que era feita no início ou final das aulas; a proposta principal da aula e um encaminhamento de atividade para o *padlet* (Mariana).

[...] a docente trabalha diariamente com as crianças o uso do calendário através de uma legenda colorida indicando as aulas

nos determinados dias da semana e com perguntas norteadoras, como: "Que dia é hoje? "Hoje teremos aula de quê? Quantos dias tem esse mês? Que dia será amanhã? Quantos dias tem a semana?" A partir disso, estava sendo desenvolvida a Noção de Tempo; Compreensão de Sequências Temporais; contagem e reconhecimentos dos números e conceitos de adição e subtração (Joice).

Ao destacarem em seus relatos a organização das rotinas nos encontros síncronos, os licenciandos enfatizam a importância do planejamento de atividades permanentes e diárias, para serem realizadas com as crianças, como a chamada, as rodas de conversa e leitura, o calendário, que visam estabelecer uma dinâmica de trabalho mais previsível para as crianças pequenas. Além disso, Joice percebe que o calendário envolve conhecimentos de naturezas diversas: noção de tempo, contagem, sequências, reconhecimento de números, adição e subtração.

Ainda sobre o planejamento, os relatos das licenciandas Suzana, Mariana e Taís apontam questões interessantes sobre suas perspectivas a respeito dos princípios que orientam a ação das professoras:

[...] Todas [as professoras] são muito organizadas em seu planejamento de aula e de sondagens [...] as docentes têm muita criatividade em explorar e preparar as atividades, sempre desafiando os obstáculos do ensino remoto e pensando nas questões de cada aluno. Ademais, a partir dos planejamentos e das aulas bem elaboradas, comecei a perceber a progressão dos conteúdos ao longo do ano e os avanços de cada criança [...]. Pude observar a questão da progressão dos alunos durante as aulas e perceber o quanto estavam evoluindo constantemente na leitura, na escrita e na matemática (Suzana).

As professoras do 1º ano perceberam a necessidade de conhecerem melhor as crianças, propondo, assim, as sondagens, que foram realizadas em encontros individuais com cada um dos estudantes. [...] ver, na prática, os diferentes níveis de alfabetização que Emília Ferreira tanto comentava em suas obras, uma vez que tive contato com alunos pré-silábicos, silábicos-alfabéticos e outros já alfabéticos. [...] é importante a leitura das respostas dadas pelos alunos para conhecermos a relação deles com a leitura e escrita e elaborarmos, assim, atividades significativas para o aprendizado (Mariana).

Confesso que consegui compreender esse conteúdo graças à observação da escrita das crianças, sobretudo, feitas nas sondagens, momentos individuais de encontro síncrono que avaliavam como estava o aprendizado de cada criança e o que poderia ser mais bem trabalhado (Taís).

Para essas estudantes, as práticas de alfabetização se caracterizam por um planejamento organizado, criativo e pensado a partir das “questões de cada aluno”. Nos relatos referem-se às práticas avaliativas de sondagem no acompanhamento individual das aprendizagens já realizadas pelas crianças e aquelas a serem alcançadas na construção da escrita alfabética. Há aqui uma clara conexão das professoras com os estudos de Ferreiro (1985), dos quais as estudantes se apropriaram, relacionando-os às práticas vivenciadas. Além disso, o fato de acompanharem as turmas por 18 meses permitiu que tivessem uma percepção mais objetiva da progressão dos conteúdos nos planejamentos e dos avanços de cada uma das crianças.

Destaca-se também um trecho do relato da licencianda Amanda, que demonstra uma percepção mais acurada sobre os fundamentos de uma prática de alfabetização que, no planejamento, persegue o “desenvolvimento da autonomia, cognição, protagonismo dos alunos, práticas que incentivam a criatividade, o pensamento crítico e a multidisciplinaridade são pontos que de fato vi acontecerem [...] [e a] importância da escuta atenta aos [sic] alunos” (Amanda). Apesar disso, a estudante não exemplifica essas suas observações.

Ao acompanharem as professoras, as licenciandas consolidam uma perspectiva em que o planejamento é orientado pelo acompanhamento individual das aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo que orienta o avanço dessas aprendizagens, a partir da criatividade, da organização de rotinas, da escuta e das “atividades significativas”, o que, no entanto, não deixa claro quais são.

No segundo eixo, “Uma grande e positiva surpresa”, agrupam-se fragmentos que evidenciam, na percepção dos estudantes, práticas de alfabetização que contemplam a presença constante da literatura infantil.

Isto [leitura de histórias] acontecia corriqueiramente nas turmas de alfabetização. Para além disso, havia uma maneira de aproximar as famílias das experiências proporcionadas e vividas pelas crianças: foi feito um convite aos alunos e às famílias para assumirem o espaço da apresentação de determinado livro escolhido por eles. Ao acompanhar essa proposta, pude perceber a inserção da família, o estímulo à leitura e autonomia dos alunos ao interpretarem a história a seu modo, além dos ganhos já discutidos durante nossos encontros sobre o potencial transformador na trajetória dos alunos que a leitura tem (Paulo).

A literatura infantil, por exemplo, deve ser parte da rotina nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, contribuindo na ampliação do repertório de textos; como estímulo à oralidade

pelo diálogo com a história lida; trabalho com outras linguagens; o desenvolvimento da atividade criadora e imaginativa. Quando ouvem ou leem histórias na escola, as crianças dialogam com seus autores e personagens, e, ao mesmo tempo, podem dar suas opiniões, revelar suas interpretações nas trocas com seus pares e o professor, desde que seja dado espaço a elas para essas interações (Joice).

Guiando-se pelo livro "Tampinha" de Angela Lago lido também anteriormente na turma, N., P. e eu construímos, em colaboração com a professora C., uma gincana que pretendia refazer os passos da personagem Tampinha durante sua viagem para encontrar a flor da árvore do Curupira [...]. Com a gincana, conseguimos alcançar os objetivos iniciais ao engajarmos as crianças antes (quando se prepararam para a aula com adereços e fantasias construídos com as próprias mãos, que acompanhavam a história principal do livro e consequentemente da gincana com sub-narrativas [sic] inventadas pelos próprios alunos para percorrer o caminho traçado e combater os vilões do livro), durante (ao participarem ativamente respondendo os desafios e também interagindo com o conteúdo e com os demais colegas) e depois (quando continuou rendendo tanto como referencial para produzirmos outras atividades) (Audrey).

A licencianda Audrey também descreve o "Clube de leitores" da turma, "[...] que consistia em os alunos lerem livros escolhidos por si próprios para os demais colegas de classe".

Os relatos de Paulo, Joice e Audrey demonstram suas percepções de que as práticas de alfabetização contemplam a leitura literária como prioridade; mesmo remotamente, as professoras mantiveram práticas rotineiras de leitura de livros infantis, havendo casos em que a professora engajou as famílias nessas atividades. Embora Joice não tenha trazido um caso concreto em seu relato, ela reforça a presença da literatura infantil na rotina das turmas de 1º ano como contribuição ao estabelecimento de diálogos entre as crianças, que apresentam suas opiniões e interpretações. Novamente aqui as estudantes trazem a escuta como característica das práticas de alfabetização.

A literatura infantil também aparece articulada ao desenvolvimento de outras propostas de trabalho, como conta Audrey, ao descrever a organização de uma gincana, originada pela leitura de um livro, e que busca refazer os passos do personagem principal, o que envolveu a imaginação, a oralidade e a interação entre as crianças, a produção de novas narrativas (não sabemos se orais ou

escritas) “para percorrer o caminho traçado e combater os vilões do livro”, entre outras atividades não especificadas por ela.

As estudantes demonstram, assim, uma compreensão de que a alfabetização se configura por meio de práticas de leitura literária constantes na sala de aula, e que essa leitura pode se desdobrar em novas propostas de trabalho como incentivo ao hábito de leitura, ao desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da criação.

Esses relatos contribuem para reforçar a discussão de que a literatura infantil deve fazer parte do repertório dos conhecimentos docentes, pois pode “[...] instrumentalizar teórica, didática e metodologicamente esses profissionais [...]” (Costa e Giroto, 2016, p. 3). Entende-se que propiciar aos futuros docentes o contato com bons livros infantis permite que eles ampliem seu repertório de textos e favorece sua sensibilização para a fruição estética dessa literatura.

O eixo “como poderíamos fazer dar certo?” contempla relatos que evidenciam a percepção das estudantes de que as práticas de alfabetização devem dialogar com os interesses das crianças e o seu universo infantil.

Notando que as crianças falavam comumente de desenhos, jogos e personagens de seus próprios universos infantis que nós adultos na maioria das vezes desconhecemos, a professora C. [propôs] o projeto chamado ‘Professor por um dia’ no qual os alunos assumiam – um por dia – durante alguns minutos a posição de docente e ensinavam coisas que os interessavam, como os jogos e até mesmo a fazer origamis. [...] eu fui incumbida de ser a primeira a ministrar a aula e, para que os alunos entendessem que qualquer conteúdo poderia ser trazido, acabei escolhendo, com a ajuda da professora, o Capitão América. Com a escolha do personagem, pude também falar de sua origem histórica [...], e também a representatividade de novos personagens negros [...] pude preparar um ditado Pop-it (popular entre as crianças da turma no momento) com as palavras que os alunos mais ouviram durante a aula; herói, capitão, escudo, América e forte (Audrey).

A primeira atividade que merece destaque é “quantos ... tem aqui?”, que buscava instigar os conhecimentos matemáticos, em especial, a contagem. Pensando em sua melhor construção, optei por pegar elementos que as crianças gostam, como, no exemplo abaixo, os dinossauros, e separei em grupos de cinco, para ajudar os alunos a criarem estratégias na hora de realizarem uma contagem (Taís).

[...] jogos de personagens para trabalhar o alfabeto; Festa do pijama virtual; Jogo da memória; Quiz de historinhas para trabalharmos a interpretação textual; Novas maneiras de jogos

da força, roletas de leitura, de rimas, escritas etc., sempre desafiando os obstáculos do ensino remoto e pensando nas questões de cada aluno (Joice).

[...] a ludicidade por meio de brincadeiras e jogos; as interações e partilhas através de festas temáticas e rodas de conversa para momentos de diálogo; as aberturas para situações de protagonismo das crianças, [...] trabalhando coletivamente na resolução de problemas (Dandara).

Considerando a especificidade do uso das tecnologias na pandemia, as estudantes e professoras tiveram que buscar alternativas para a produção desses jogos. A licencianda Taís destaca a “utilização de sites como o *canva*, *padlet*, *mentimeter*, *flippity.net*, *wordwall* e muitos outros. [...] realizei jogos de força, atividades de desembaralhar letras e sílabas de uma palavra, um quiz e uma biblioteca virtual”. Mariana registra que a “professora planejava, com antecedência, o que seria trabalhado em aula e eu contribuía com sugestões de histórias e produções de atividades e jogos”.

Essa inserção de práticas lúdicas na escola confere sentido às atividades pedagógicas, seja pelo brincar livre ou pelo brincar com objetivos pedagógicos, de modo a gerar maior participação das crianças no seu próprio processo formativo (Ranyere; Matias, 2023). Também contribui para “[...] estimular a atenção, a memória, a imaginação, a concentração; [...] desenvolver no aluno a autonomia e a capacidade para resolver problemas de maneira prazerosa, como participante ativo do seu processo de aprendizagem” (Oliveira; Passos, 2013, p. 55).

O excerto abaixo é outro exemplo de atividade proposta pelos licenciandos no ensino remoto, envolvendo a produção de um livro pela turma. Na produção do livro, as crianças escreviam em seus cadernos, com a ajuda dos responsáveis, e depois apresentavam suas produções nos encontros síncronos. Fotos da atividade eram enviadas à professora.

Nessa aula, a temática apresentada às crianças pela professora foi sobre memórias, elemento que, em outro momento e dando minha regência, dei continuidade. Com base nos relatos escritos pela turma em seus próprios cadernos individuais [feitos a partir de um objeto que representava suas férias em casa], refiz um processo de reescrita para, junto a criação de um design e ilustrações a partir do Canva, originar o livro [*e-book*] “As memórias das férias escolares da turma 205” disponibilizado no

mural *Padlet* em formato PDF para as crianças realizarem o *download* (Dandara).

É interessante observar nesse relato, que a escrita foi produzida a partir de um objetivo real de produção de um livro, envolvendo as crianças em uma atividade de escrita significativa e contextualizada. O *e-book*, ao qual se refere a licencianda, foi recebido pela turma, de acordo com ela, como “uma grande e positiva surpresa”, propiciando que as crianças compartilhassem entre si as lembranças sobre as férias. Cada criança pode “[...] trazer um pouco mais das suas férias para os colegas, originando um momento de partilhas e desenvolvimento de vínculos” (Dandara). Com base nessa atividade, dialoga-se com a perspectiva vigotskiana de que, para escrever, as crianças precisam entender para que escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita, permitindo a elas exercitar sua atividade criadora, à medida em que se incentiva a criança a transcrever em palavras o seu mundo interior.

Esses relatos trazem exemplos de atividades cuja ênfase está na ludicidade, o que aponta uma percepção dos licenciandos de que as práticas de alfabetização devem manter um caráter lúdico, envolvam desafios, resolução de problemas e interação. Para as licenciandas, trazer personagens do universo infantil permite que as crianças se engajem nas atividades que podem envolver conteúdos diversos da alfabetização, como a análise dos seus aspectos linguísticos, interpretação de textos, produção textual, leitura. Uma prática em que há espaço para novas aprendizagens, para a descoberta e a criação.

Puxando os fios: considerações finais

Em consonância com os autores já citados no artigo (Goulart, 2019; Smolka, 2012; Colello, 2014; Geraldi, 2011), a concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita preconiza que a criança inicia esse processo muito antes de entrar na escola, já que, inserida em uma sociedade letrada, convive desde muito cedo com práticas de leitura e escrita, desde aquelas mais cotidianas – lista de compras, folhetos de supermercado, rótulos de produtos etc. – até as mais complexas, como vivência com os livros de literatura infantil, internet, museus etc. É um equívoco, portanto, achar que as crianças chegam à escola sem conhecimentos sobre o ler e o escrever. Resta pensar práticas a

partir dessa perspectiva, que considera as singularidades no processo de apropriação da escrita, uma vez que os métodos tradicionais – sintéticos, como o fônico – não contemplam a dimensão social da linguagem escrita, e partem de uma perspectiva homogeneizante dos sujeitos. Os relatos dos estudantes apontaram alguns caminhos.

A questão posta pela licencianda Dandara, “como poderíamos fazer dar certo?”, que dá título a este artigo, entrelaça-se às palavras de Paulo: “Não existe cartilha ou manual pra ser professor, não existe mapa a seguir para que as coisas deem certo, é um lugar de imprevisibilidade e desafios possíveis de serem feitos”. Esse entrelaçamento aponta para a compreensão de que as práticas de alfabetização se constituem a partir de um trabalho que podemos chamar de artesanal, pois alinhavado a partir de um conjunto de princípios, que foram sendo desemaranhados na convivência e no compartilhamento de experiências com as professoras experientes e com as crianças e em diálogo constante com a universidade. Nos fios discursivos dos relatos, encontram-se:

- O reconhecimento de que a heterogeneidade e as diferenças fazem parte da sala de aula e devem orientar o planejamento docente;
- A necessidade de que o professor esteja atento a cada criança, acompanhando permanentemente, e de forma individualizada, o seu processo de apropriação da escrita;
- A organização de rotinas, incluindo atividades de leitura e escrita em seus usos cotidianos na escola (chamada, calendário, rodas de conversa, rodas de leitura, entre outras);
- O trabalho com variados gêneros discursivos dá sentido às atividades de leitura e escrita a partir dos seus usos sociais e seus diferentes suportes;
- A prática docente se caracteriza pela escuta atenta às vozes das crianças, suas necessidades e histórias de vida, propiciando também a interação entre elas na sala de aula;
- O planejamento docente deve envolver atividades significativas de leitura e escrita, que tenham sentido para as crianças, fundamentadas em seus avanços e necessidades;

- A elaboração de propostas didáticas que dialoguem com o universo infantil das crianças da turma, preservando a imaginação, a criatividade e a ludicidade;
- A formação do leitor literário, incluindo no cotidiano práticas permanentes e estratégias variadas de leitura de literatura infantil para fruição, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da criação.

Assim, nessa pesquisa ecoaram as vozes dos licenciandos sobre suas experiências na escola em diálogo com as crianças e com as professoras das turmas. Essas relações, entrelaçadas às vivências do cotidiano escolar, permitiram que as licenciandas se deparassem com os desafios do ensino, refletissem e trabalhassem de forma colaborativa no planejamento de propostas didáticas. Por meio de uma escuta atenta, buscou-se compreender de que forma essas experiências contribuíram para a formação das estudantes em relação às suas concepções sobre alfabetização e as práticas de ensino da leitura e escrita em turmas de 1º ano.

Como aspectos essenciais dessa prática, as estudantes identificaram: a heterogeneidade e a diferença entre as crianças; os processos individualizados de aprendizado da língua escrita; o planejamento elaborado com base nas demandas das crianças, no diálogo com o universo infantil e de suas histórias de vida; a escuta atenta das crianças e a interação entre elas; a valorização da imaginação, criatividade e ludicidade nas propostas didáticas. Todos esses aspectos contribuem para que o ler e escrever sejam plenos de sentidos.

É interessante observar, também, que os relatórios produzidos pelas estudantes são uma forma importante de escrita para o processo de consolidação de suas experiências, pois não se limitaram apenas a descrição de situações, mas apresentaram reflexões acerca do vivido. Apropriaram-se dos fundamentos de uma abordagem dialógica e humanizadora da linguagem, que preconiza o aprender a ler e escrever lendo e escrevendo, possibilitando às crianças expressar, oralmente ou por escrito, sentimentos, pensamentos e desejos, e assumir a autoria de seus enunciados, apropriando-se da língua como forma de expressão e de interação com o mundo.

A pesquisa demonstra a importância de estratégias formativas que possibilitem aos futuros docentes o contato duradouro e permanente com os

professores alfabetizadores no acompanhamento e na intervenção em processos de ensino visando à constituição dos significados da docência e das práticas alfabetizadoras.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 20 maio. 2025.

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: FURB, v. 10, n. 2, p. 369-392, 2015. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4629>. Acesso em: 24 maio 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Acesso em: 20 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

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, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação de professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, mai/jun/jul/ago 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000, p. 157-168. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>. Acesso em: 24 maio. 2025.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Unesp, 2014. pp.169-186.

COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura infantil e formação de professores da infância. **Educ. Anál.**, Londrina, v.1, n.2, p.195-214, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/29133>. Acesso em: 24 maio. 2025.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d23bae48-e937-4297-8b0b-500e9c1f0ca1/content>. Acesso em: 24 maio 2025.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORIN, José Luiz. **Introdução do pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FOERSTER, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GERALDI, João. Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizador que lê. In: ZACCUR, Edwirges. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. pp.13-32.

GOULART, Cecília. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília. (Org.) **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. pp. 13-45.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; KLEIMAN, Angela. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2021, v. 51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147039>. Acesso em 23 maio 2025.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 30 de mar. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Jogos e Resolução de Problemas na Formação Continuada e em Aulas de Matemática nos Anos Iniciais. **Acta Scientiae**, v.15, n.1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/360>. Acesso em: 19 maio. 2025.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 771–792, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240001, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RANYERE, Jean.; MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e252545, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545>. Acesso em: 24 maio. 2025.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo (SP): Cortez, 2012.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 57–69, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 24 maio. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Editor(a) responsável: Marta Nörnberg.

Recebido em: 24/11/2025.

Aceito em: 21/04/2026.

Luciene Cerdas

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, Unesp/Araraquara. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, na linha de Currículo, ensino e diferença.

 lucienecerdas@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/2166402724998295>

 <https://orcid.org/0000-0001-6967-0692>