



## A ARTE DE APRENDER A LER E ESCREVER: VIVÊNCIAS DO PRIMEIRO SEMESTRE DO PIBID

Maria Raquel Alves da Costa Silva <sup>1</sup>

Maurício José dos Santos <sup>2</sup>

Lidiane Evangelista Lira <sup>3</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa conta com apoio financeiro da CAPES, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Projeto Institucional da Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, no âmbito do Subprojeto de Alfabetização. Consistindo em um relato de experiência onde são descritas as vivências de licenciandos do curso de Pedagogia, no contexto da alfabetização e do letramento em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Garanhuns-PE. A partir de observações sobre a prática em sala de aula, foi possível depreender que o processo de ler e escrever para além da mera associação entre grafemas e fonemas, trata-se de práticas sociais, vinculadas a contextos reais a diversas esferas da vida cotidiana. Neste sentido, buscamos planejar intervenções pedagógicas lúdicas como cantigas, rimas e produção textual contextualizada (Vygotsky, 1991), considerando os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos (Ferreiro; Teberoski, 1996). O estudo evidencia os desafios enfrentados no processo de ensino da leitura e da escrita, especialmente em contextos marcados pela precariedade estrutural e social, mas também ressalta os avanços obtidos e a importância da formação crítica e reflexiva dos futuros docentes. O envolvimento direto com a realidade escolar fortaleceu a compreensão dos licenciandos sobre o papel do professor alfabetizador, contribuindo significativamente para sua formação inicial.

**Palavras-chave:** Leitura, Escrita, Ensino, Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação (MEC) e administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visa incentivar a formação de professores, além de elevar a qualidade do ensino ao proporcionar que os licenciandos sejam inseridos no cotidiano da rede

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Pernambuco – UPE, [raquel.costa@upe.br](mailto:raquel.costa@upe.br);

<sup>2</sup> Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Pernambuco - UPE, [mauricio.jsantos@upe.br](mailto:mauricio.jsantos@upe.br);

<sup>3</sup> Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns e coordenadora de área do Subprojeto Núcleo Alfabetização no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), [lidiane.lira@upe.br](mailto:lidiane.lira@upe.br).





pública de Educação Básica. A aproximação dos participantes deste programa com a realidade direta do ambiente escolar torna o processo formativo verdadeiramente promissor através das vivências como o planejamento, a mediação de conflitos, a dinâmica de sala de aula e de outros desafios e oportunidades que permeiam o exercício profissional docente (Paniago; Sarmiento e Rocha, 2018).

Essa valorização da escola como espaço de aprendizagem da docência viabiliza a experimentação de formas didáticas diversificadas, da pesquisa e troca de saberes com professores experientes, corroborando para com o desempenho na construção do conhecimento teórico e prático, o que impacta significativamente na formação inicial. Conforme Giordan e Hobold:

A escola como formadora, não desvalorizando os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, contribui para a construção de saberes docentes para quem inicia neste *lócus*. Com esta compreensão define-se a escola como um espaço de aprendizagem, ou seja, é pelo contato com o trabalho e suas situações de interação que o professor se desenvolve e aprimora-se na profissão. (Giordan; Hobold, p. 8, 2016).

Nesse sentido, o presente relato tem como objetivo expor as experiências vivenciadas por Licenciandos Bolsistas Pibidianos com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor Mário Matos (Garanhuns/PE), com foco nas observações semanais e as estratégias para elaboração da intervenção pedagógica correspondente ao primeiro semestre do PIBID. Além disso, busca-se refletir sobre as aprendizagens práticas proporcionadas pela participação no programa – aprendizagens essas que não seriam possíveis apenas por meio das aulas teóricas da licenciatura – bem como compreender como essa vivência contribui para uma percepção mais concreta, crítica e sensível do cotidiano da docência.

## METODOLOGIA

O presente trabalho classifica-se como uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, conforme Gil (2002), fundamentada na articulação entre teoria e prática para compreender as experiências formativas vivenciadas na escola-campo durante o primeiro semestre do PIBID. As informações foram coletadas por meio de observações em sala de aula e registros em diário de bordo, nos quais foram descritos elementos relevantes do cotidiano escolar, utilizados para o desenvolvimento das intervenções realizadas.





Para as atividades realizadas, considerou-se a organização do espaço da escola e da sala de aula, os recursos disponíveis, a composição da turma, os níveis de alfabetização presentes, a participação das crianças durante as aulas, a dinâmica de sala de aula utilizada pela professora, as produções orais e escritas dos alunos e os objetivos pretendidos.

A turma do 2º é formada por 29 alunos entre 6 e 7 anos, apresenta níveis variados de aprendizagem: alguns apresentam certo domínio do sistema de escrita alfabética e da leitura, produzindo pequenos textos com autonomia, outros ainda estão nas fases pré-silábica ou silábica, com dificuldades na leitura e na escrita e por fim, um dos estudantes é portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA), não verbal e sem domínio algum do sistema alfabético. Esses registros fundamentaram a análise crítica do processo de alfabetização e orientaram a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, que utilizou cantigas rimadas como recurso para promover a participação ativa das crianças de forma lúdica e dinâmica, favorecendo a associação entre leitura e escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, a coesão textual e o reconhecimento de diferentes gêneros. No caso da criança autista, as atividades desenvolvidas foram adaptadas ao seu nível de compreensão com o auxílio da profissional de apoio que o acompanha.

As atividades foram organizadas em sequências didáticas, desenvolvidas em dois encontros com abordagens semelhantes: cantigas e parlendas, rodas de conversa, criação de acrósticos, cruzadinhas, escrita de rimas, escrita espontânea e preenchimento de lacunas. O estudante com TEA realizou uma atividade diferente, tendo em vista que ele se encontra ainda no processo de desenvolvimento da pega no lápis. Toda a análise dos dados apoiou-se no arcabouço teórico de autores fundamentais no campo da alfabetização e da psicogênese da língua escrita, como Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2017), Soares (2020), Teberosky e Gallart (2004), além de contribuições da psicologia sócio-interacionista de Vygotsky (1991), entre outros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A relação inseparável entre teoria e prática compreende um pilar fundamental no campo do conhecimento e na formação docente, promovendo uma transformação mútua. Enquanto a teoria adquirida ilumina a nossa compreensão acerca da realidade, a prática entra como um meio de transformação da realidade em si (Grigoli et al., 2010). É justamente nessa intersecção que observamos de forma contundente o universo da alfabetização.





Durante as observações em sala de aula, pôde-se perceber como aprender a ler e escrever é de fato uma arte. Muitos são os desafios reais desse aprendizado que confirmam o que a literatura traz. Como descreve Soares (2020), o processo da escrita e da leitura passa por várias fases, pois a criança é inserida desde cedo em um ambiente letrado. No entanto, não é tarefa fácil, para muitas crianças, adquirir a consciência fonológica, tendo em vista o contexto socioeconômico em que estão inseridas, bem como a falta dos estímulos necessários dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Ferreiro (2007), a inserção das crianças no ambiente letrado é muito mais que conhecer e identificar as letras, é compreender o lugar que ocupa na sociedade e o papel que a escrita pode assumir dentro dela.

Ferreiro (2007) ainda enfatiza que o processo de alfabetização se tornou mais difícil do que deveria ser, uma experiência verdadeiramente traumática para muitas crianças. Isso acontece em decorrência de um ensino padronizado e pautado em sequências e etapas idealizadas de leitura e escrita da norma culta da língua portuguesa, sem considerar suas devidas funcionalidades e variações orais. Assim, além de dificultar o processo de alfabetização, a linguagem e as concepções de escrita das crianças são visibilizadas no processo, dificultando a associação entre leitura e escrita e suas aplicações na vida prática.

O papel mediador do professor neste processo é fundamental, a sua atuação pode facilitar ou dificultar o aprendizado das crianças (Vygotsky, 1991). Segundo Freire (2017), ensinar exige compreender que o aprender vem antes do ensinar e se dá por meio de um processo contínuo de dialogicidade entre os saberes. A escolha de bons textos a serem trabalhados, a contextualização adequada, as atividades com enfoque no desenvolvimento da consciência fonética e fonológica, o uso de jogos pedagógicos, as atividades de produção de textos e tantos outros recursos, quando bem utilizados estimulam a curiosidade, tornando o processo de alfabetização mais fluído e eficaz. Ler e escrever não devem se resumir a codificar e decodificar letras, palavras e textos em um processo mecânico e padronizado, mas em um movimento de escrita, onde o contexto influencia diretamente a arte de ler e escrever (Teberoski; Gallart, 2004). Daí a necessidade de promover oportunidades de mediação, escuta e interação no cotidiano da sala de aula.

Ainda retomando Teberosky e Gallart (2004), além do professor e da sua atuação escolar, a influência da família é primordial. O contato com a leitura frequente entra como agente facilitador na alfabetização escolar. A maior parte dos estudantes que apresentam dificuldades no movimento de escrita e leitura tem pouco contato com esse universo no seio familiar e fora do ambiente escolar, tendo em vista que historicamente o fracasso escolar está diretamente ligado aos grupos sociais de condições socioeconômicas e níveis de escolaridade





mais fragilizados, como afirma Ferreiro (2017) e se evidencia na realidade da maior parte dos estudantes da escola onde foram realizadas as observações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção dedica-se a relatar as experiências vivenciadas em sala e as conclusões alcançadas, articulando-as ao referencial teórico anteriormente apresentado, de modo a refletir sobre o que foi observado durante o processo.

### 4.1 Resultados: Hipóteses de escrita e avanços observados

As observações ocorreram em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 29 alunos, sendo um deles diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e acompanhado por uma profissional de apoio. A turma apresentava diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita, o que tornou o acompanhamento pedagógico um campo fértil para compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

As análises aqui apresentadas baseiam-se nas contribuições da psicogênese da língua escrita, conforme os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), e na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), que compreende a aprendizagem como resultado da interação social e da mediação docente. A partir desses referenciais, buscou-se compreender o modo como as crianças avançam em suas hipóteses sobre a escrita e como as intervenções pedagógicas podem potencializar esse processo.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças percorrem quatro níveis principais no processo de apropriação da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada um desses níveis representa uma hipótese distinta sobre como o sistema de escrita funciona.

No ambiente observado, foi possível identificar predominantemente as hipóteses silábico-alfabética e alfabética, o que indica que a maioria das crianças já reconhece a relação entre sons e grafias, embora algumas ainda apresentem dificuldades em representar todos os fonemas das palavras.

As atividades propostas ao longo das observações buscaram explorar diferentes gêneros textuais e estratégias de consciência fonológica — como jogos de rimas, cruzadinhas,





leitura de textos curtos e escrita espontânea —, permitindo aos alunos refletir sobre o valor sonoro das letras e o funcionamento do sistema alfabético.

Foi possível perceber avanços significativos, especialmente entre as crianças que, inicialmente, apresentavam escrita predominantemente silábica e que, com o apoio da professora e das interações em grupo, passaram a utilizar representações mais próximas da escrita convencional. Esses resultados evidenciam a importância de propor atividades que envolvam reflexão sobre a língua, leitura compartilhada e escrita significativa, situadas em contextos de uso real da linguagem.

Conforme o desempenho obtido nas atividades propostas na intervenção pedagógica, os estudantes conseguiram identificar e acompanhar as cantigas e parlendas utilizadas, bem como reconhecer as rimas presentes em cada uma delas, tendo em vista a familiaridade com os gêneros e as palavras que as compõem. Na roda de conversa, nem todos participaram, mas a compreensão oral do que estava sendo dito ficou claro para eles, considerando que conseguiram realizar as atividades posteriores.

A maioria dos alunos reconhece a relação entre sons e letras, facilitando a escrita de palavras simples de forma compreensível nas atividades de preencher lacunas, na cruzadinha e na escrita espontânea. No entanto, ainda existem algumas crianças que realizam escrita espelhada ou confundem fonemas semelhantes, como “v” e “f” ou de omissão de letras em palavras, como ao escrever “csa” em vez de “casa”, o que caracteriza a fase silábico-alfabética. Nesses casos, o trabalho coletivo de correção das atividades foi fundamental para a identificação dessas dificuldades ainda existentes.

É importante salientar também os avanços e não somente os desafios. Embora o cenário ainda não seja ideal, é esperançoso ver os resultados alcançados no processo de alfabetização. Um exemplo significativo disso foi a avaliação individual de fluência na leitura realizada com os alunos da turma durante o primeiro semestre do ano letivo: anteriormente, 5 (cinco) estudantes não sabiam ler; agora, esse número caiu para apenas 2 (dois). Além disso, 14 (quatorze) alunos já conseguem ler palavras isoladas e 15 (quinze) são capazes de ler textos completos.

Esses indícios confirmam que a turma está em processo de consolidação da escrita alfabética, com alguns alunos ainda em transição entre as hipóteses da escrita. Assim, surge a necessidade de repensar metodologias para articular futuras intervenções fomentando o desenvolvimento da consciência fonológica e o uso correto do sistema alfabético de forma integrada e superando as dificuldades ainda presentes.





## 4.2 Mediação e sua relação com o aprendizado da escrita

É sabido que a necessidade de mediação constante pode ser compreendida à luz da teoria de Vygotsky (1991) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca o papel da interação social e da colaboração entre pares no avanço da aprendizagem. Segundo o autor,

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas [...] (Vygotsky, 1991, p.59).

Essa perspectiva se confirmou nas atividades observadas, enquanto alguns alunos já resolviam tarefas de modo autônomo, outros dependiam de apoio constante, seja do professor, seja dos colegas para compreender e concluir as propostas. A organização em duplas com níveis distintos de domínio da escrita mostrou-se especialmente produtiva e eficaz, pois promoveu a colaboração entre pares, ajuda mútua e avanços graduais dentro da ZDP, reforçando o potencial formativo do trabalho coletivo e das interações sociais no processo de alfabetização.

Compreendemos que a evolução das hipóteses de escrita observada entre os alunos está diretamente relacionada à mediação pedagógica e às interações sociais vivenciadas em sala. Conforme destaca Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem ocorre primeiro no plano social, para depois se internalizar no plano individual. Nesse sentido, as práticas de leitura, escrita e discussão coletiva em sala de aula funcionam como espaços privilegiados de construção compartilhada do conhecimento.

Em nossos registros de bordo, atestamos que as crianças que já dominavam a escrita alfabética ajudavam as que ainda se encontravam em níveis silábico-alfabéticos, lendo suas produções, sugerindo letras e reforçando a correspondência entre sons e grafias. Essas interações revelaram-se momentos ricos de aprendizagem, em que a mediação entre os sujeitos permitia que todos avançassem dentro de suas possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do arcabouço teórico estudado em articulação com às vivências, é possível identificar as limitações e fragilidades que a arte de ler e escrever envolve – desde





relações com as hipóteses da escrita até a ausência de materiais didáticos no ambiente doméstico ou de apoio familiar. Essa complexidade no desenvolvimento e domínio da língua escrita e da leitura abrange diversos fatores determinantes – sejam eles biológicos, econômicos, sociais, entre outros – os quais se tornam ainda mais evidentes no contexto da educação pública, fragilizada por tantos dilemas estruturais, econômicos e sociais, como, por exemplo, a precariedade na infraestrutura escolar, com salas superlotadas ou ausência de ambientes adequados para o exercício da leitura.

Apesar disso, a atuação de profissionais capacitados além da valorização da formação continuada fornece um aperfeiçoamento didático e metodológico que favorece a superação de muitos limites. Na turma em questão, pôde-se notar o quanto o movimento dinâmico na realização coletiva de leituras em voz alta e atividades, favoreceu o aprendizado da leitura e da escrita na maioria dos estudantes da turma.

Diante disso, torna-se ainda mais evidente a importância de buscar investimentos públicos e suportes adequados, para que a educação e a cultura letrada possam continuar avançando e proporcionando novas vivências aos estudantes. Portanto, é fundamental, que estudantes de graduação dos cursos de licenciatura tenham a oportunidade de participar de projetos como o PIBID e poder ver na prática, os desafios, os avanços, as limitações e tantos outros dilemas que envolvem a atuação do professor da educação brasileira.

O cenário das escolas contempladas com o PIBID, se assemelha às escolas em que a maioria dos PIBIDIANOS concluíram a educação básica, marcadas pela ausência de políticas públicas efetivas, pela desigualdade social e pela precariedade na infraestrutura escolar. Essa identificação com o contexto educacional vivido anteriormente – marcado pela falta de recursos, desvalorização profissional e dificuldades de aprendizagem – intensifica o olhar crítico e reflexivo dos bolsistas.

Essa vivência, agora sob a perspectiva da atuação docente, representa uma verdadeira “virada de chave” e consciência crítica para muitas questões – como a percepção das responsabilidades e desafios da profissão, a valorização do planejamento pedagógico, a consciência sobre a influência das condições socioeconômicas na aprendizagem e o reconhecimento do papel transformador da educação. Tais experiências potencializam o envolvimento crítico e reflexivo na formação docente. O PIBID, assim, reafirma-se como espaço essencial de formação, capaz de unir teoria, prática e compromisso com a transformação da realidade educacional brasileira.







## REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 55-66.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista de Educação – REA**, v. 24, n. 3, p. 7-25, 2016 .

GRIGOLI, Josefa A. G. et al . **A escola como lócus de formação docente**: uma gestão bem-sucedida. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100012&lng=pt&nrm=iso)> . acesso em 23 set. 2025.]

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>>. Acesso em 23 set. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Alfa Letrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. **Contextos de alfabetização inicial**. Artmed Editora, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: Interação entre aprendizado e desenvolvimento. Psicologia, v. 153.65 - V631, p. 53-61, 1991.

