UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Emily Adriani Alves

Alfabetização Humanizadora e PIBID: em pauta princípios e práticas

Marília
2026

Emily Adriani Alves

Alfabetização Humanizadora e PIBID: em pauta princípios e práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientadora: Profª. Drª. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Marília
2026

A474a

Alves, Emily Adriani
Alfabetização Humanizadora e PIBID: em pauta princípios e práticas / Emily Adriani Alves. -- Marília, 2026
147 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

1. Alfabetização. 2. PIBID. 3. Formação de professores Alfabetizadores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Emily Adriani Alves

Alfabetização Humanizadora e PIBID: em pauta princípios e práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação .

Linha de pesquisa: 03- Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora

Profª. Drª. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Profª. Drª. Elieuza Aparecida de Lima
UNESP – Câmpus de Marília

Profª. Drª. Greice Ferreira da Silva
UEL- Câmpus de Londrina

Marília, 31 de Março de 2026.

Dedico este trabalho aos meus pais, D. Marlene (in memoriam) e Sr. José (in memoriam), e aos meus irmãos, Vanderlei e Darley, por nunca medirem esforços para minha formação. Também, às crianças da favela Argollo Ferrão. Elas me inspiram, diariamente, a lutar por uma Educação que humaniza e transforma.

AGRADECIMENTOS

"Já não estamos sós!"
Célestin Freinet

Meus eternos agradecimentos

A Deus por tudo e por tanto. Sinto seu cuidado diariamente em todos os detalhes. Obrigada por semear tantos sonhos em meu coração e os tornar possíveis, por meio de todas as pessoas que, aqui, agradeço. Seu amor e Sua graça sempre me sustentaram.

Ao meu pai José (in memoriam), por me ensinar sobre as adversidades da vida e adoçá-la com atos de afeto. À minha mãe Marlene (in memoriam) que é minha maior inspiração e saudade. Obrigada por me ensinar sobre garra, honestidade e preparar-me para a vida. Trabalhou arduamente para não deixar faltar nada e ensinou-me valores que dinheiro algum no mundo é capaz de adquirir. Sigo sem vocês, mas por vocês!

Minha eterna gratidão aos meus irmãos Vanderlei e Darley por todo amparo e incentivo. Sem vocês, não conseguiria concluir meus estudos. Obrigada por acreditarem em mim e lutarem diariamente para tornar meus sonhos possíveis. Nunca terei palavras e gestos para retribuir e agradecer tudo o que fizeram por mim. Amo vocês mais do que posso descrever em palavras.

Um agradecimento especial à minha professora e orientadora Cyntia, por acolher-me e ensinar-me de uma forma tão empática, doce e poética. Para mim,você é exemplo de pesquisadora e mulher. Suas orientações sempre foram luz dentro e fora dos meios acadêmicos. Obrigada por fazer parte de um dos meus sonhos e tornar a caminhada mais leve e segura.

À minha querida Tia Geni por, desde sempre, depositar em mim confiança, amor e recursos. Você foi a responsável por abrir as portas do conhecimento para mim e, por meio dele, pude transformar minha vida. Nunca me esquecerei de tudo que fizestes por mim.

Ao meu mestre Dagoberto por apresentar e permitir que eu vivenciasse o ato de humanização. O Sr. me ensinou além de teorias e práticas. Ensinou-me sobre humildade, respeito e bondade.

A todos os professores que encontrei ao longo de minha jornada, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Agradeço especialmente à Tia Pri por ter sido a professora em que me inspiro ser para as minhas crianças. Sua prática sempre foi abarcada de afeto, amorosidade e delicadeza.

À todos os meus amigos que sempre me presentearam com tanta leveza, afeto, gentileza e amor. Vocês são parte fundamental da minha vida e me inspiram todos os dias. Obrigada por sempre me incentivarem e estarem comigo nos dias ensolarados e nublados. Em especial, à minha irmã de alma: Ana. Obrigada por nunca soltar minha mão, rir e chorar comigo. Eu por você e você por mim, sempre.

Ao meu namorado Allan. Você chegou na metade desta jornada e já se fez tão presente. Obrigada pelo incentivo e por ser abrigo quando precisei.

Por último, e não menos importante, aos meus queridos alunos. Ter a oportunidade de fazer parte de uma pequena fase da formação de vocês é um privilégio. São vocês que dão sentido a minha prática docente e impulsionam meu amor pela Educação.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001."

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

João Guimarães Rosa (1956, p. 293)

RESUMO

O presente trabalho de dissertação é resultado da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado Acadêmico, que foi desenvolvida juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Câmpus de Marília-SP, em articulação com a Linha de Pesquisa Teorias e Práticas Pedagógicas. Foi desenvolvido no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI). Considerando como a cultura escolar e a utilização do método fônico para alfabetizar crianças possuem grandes equívocos que precisam ser apontados e superados, o trabalho procura abordar princípios e práticas relacionadas ao aprendizado do ato de ler e escrever em contexto, embasados em um profícuo diálogo entre C. Freinet, Éllie Bajard , D.B. Arena e os filósofos russos da linguagem, pensando a Alfabetização Humanizadora na formação inicial de pedagogos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem como hipótese a alfabetização humanizadora como capaz de dirigir as bases para a apropriação dos atos de ler e escrever na formação inicial de alunos do PIBID. Portanto, tem como objetivo compreender em que medida os princípios da Alfabetização Humanizadora podem contribuir para a formação inicial de futuros professores participantes do PIBID. A pesquisa é de caráter teórico e prático do tipo bibliográfica e de campo. A perspectiva epistêmica adotada para o processo investigativo e análise de dados é a teoria, Histórico-cultural com Lev Vigotski em consonância com a Filosofia da linguagem, com Voloshinov e Bakhtin, junto a pesquisadores contemporâneos como Arena, Bajard, Jolibert e Miller. Para a geração de dados foram realizados encontros dialógicos e observação dos projetos de intervenção dos pibidianos na escola campo. Os sujeitos da pesquisa são 24 alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Marília e três professores orientadores de uma escola estadual do mesmo município. Os resultados apontam para a expressiva contribuição na formação do pedagogo, quanto à compreensão dos atos de ler e escrever em contexto, ancorados nos princípios da Alfabetização Humanizadora.

Palavras–chave: Educação; Alfabetização Humanizadora; PIBID.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research developed during the Academic Master's program, conducted within the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Faculty of Philosophy and Sciences - UNESP - Marília Campus, in conjunction with the Research Line Theories and Pedagogical Practices. It was developed within the scope of studies by the Research Group on Reading and Writing Processes: Appropriation and Objectification (PROLEAO) and the Center for Studies and Research in Reading, Literature and Childhood (CEPLLI). Considering how school culture and the use of the phonics method for teaching children to read and write contain significant flaws that need to be identified and overcome, this work seeks to address principles and practices related to learning to read and write in context, based on a fruitful dialogue between C. Freinet, Elié Bajard, and D.B. This research, focusing on the concepts of Arena and the Russian philosophers of language, examines Humanizing Literacy in the initial training of educators participating in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). It hypothesizes that humanizing literacy can guide the foundations for the appropriation of reading and writing skills in the initial training of PIBID students. Therefore, its objective is to understand to what extent the principles of Humanizing Literacy can contribute to the initial training of future teachers participating in PIBID. The research is theoretical and practical in nature, encompassing both bibliographic and field research. The epistemic perspective adopted for the investigative process and data analysis is the Historical-Cultural theory of Lev Vygotsky, in conjunction with the Philosophy of Language, with Voloshinov and Bakhtin, along with contemporary researchers such as Arena, Bajard, Jolibert and Miller. Data generation involved dialogical meetings and observation of the intervention projects of PIBID participants in the field school. The research subjects are 24 students from the Pedagogy course at UNESP in Marília and three supervising teachers from a state school in the same municipality. The results point to the significant contribution to the training of educators regarding the understanding of the acts of reading and writing in context, anchored in the principles of Humanizing Literacy.

Keywords: Education; Humanizing Literacy; PIBID.

SUMÁRIO

1 CHAPEUZINHO AZUL 13

1.1 É assim que começa 13

1.2 Um horizonte de descobertas 14

1.3 O limiar ao desconhecido 16

2 INTRODUÇÃO 18

2.1 A pesquisa 23

2.2 Levantamento das produções sobre a temática 26

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E PIBID 46

3.1 Alfabetização Humanizadora em seus princípios essenciais 52

3.2 PIBID como espaço-tempo de formação inicial 63

4 ACHADOS DA PESQUISA: ENTRE PERCEPÇÕES E PRÁTICAS 68

4. 1 Mapeamento das concepções iniciais 70

4. 2 Tecendo o saber na roda de conversa: o processo de construção conceitual da Alfabetização Humanizadora e a dinâmica dos encontros como *locus* de articulação teórico-prática 96

4. 3 O fazer pensado: a produção material como concretização da reflexão pedagógica 112

4. 4 Da intenção à realidade: a transposição didática da Alfabetização Humanizadora nas regências 121

4. 5 Da experiência à socialização: o evento científico como espaço de legitimação da formação em ato. 127

CONCLUSÃO 142

1
Chapeuzinho Azul

Era uma vez… uma chapeuzinho azul, da cor do céu. Ela tinha uma mamãe que fazia doces deliciosos, mas não tinha uma vovozinha para visitar. Ela não gostava de passear na floresta, e sim na escola. Não encontrou nenhum lobo mau pelo caminho, mas vivenciou muitos dias cinzentos que davam tanto medo quanto a boca enorme do lobo. Nunca teve uma cesta cheia de guloseimas, mas se deliciava com os livros que buscava na biblioteca, com o seu carrinho feito de papelão e tampinhas de garrafa.

Esta chapeuzinho - que gostava tanto de azul - tinha o coração cheio de sonhos e fé. Enfrentava todos os lobos que apareciam no seu caminho e sabia que queria aprender todos os dias, sobre todas as coisas do mundo. Nesta história, o bondoso caçador que aparece para ajudar a menina cheia de sonhos é o conhecimento. Foi ele quem transformou e esperançou sua vida.

Essa história não tem um final nem triste, nem feliz, pois ela não tem fim. Chapeuzinho continua encontrando dias cinzentos e os transformando em ensolarados, por meio do conhecimento. A educação transformou sua vida e a Chapeuzinho, da cor do céu, quer colorir a vida de tantos outros chapeuzinhos com trocas e conhecimentos, assim como foi tingida por tantos chapéus coloridos que encontrou na trilha da vida.

1.1 É ASSIM QUE COMEÇA

É impossível falar deste trabalho sem contar tudo o que vivi até chegar a este momento de defender, por meio das palavras, tudo aquilo que acredito e borbulha dentro de mim. Contar sobre a nossa história faz com que o nosso leitor compreenda o nosso lugar de fala, que veja pela lente que escrevemos e que compreenda as escolhas feitas por nós, sendo estas, no texto ou na vida. Por este motivo, conto para você, caro leitor, a história desta autora, que vos escreve: uma chapeuzinho azul que teve sua vida transformada pela educação.

Dona Marlene e Sr. José tiveram a oportunidade de estudar apenas até o 3° ano do Ensino Fundamental. Ambos foram criados nas zonas rurais do interior do Paraná. Para suas famílias, a prioridade nunca foi o estudo, e sim colocar comida na mesa. Estudar era para quem tinha dinheiro, não para quem tinha fome. Suas infâncias foram roubadas pelas árduas colheitas de café.

O pouco acesso que tiveram à escola foi banhado pelas águas geladas do córrego que ficava no trajeto de 10 km, percorridos com o saco de arroz embaixo dos braços, que carregava o caderno, costurado à mão, cheio de rabiscos produzidos à luz de lampião, após a longa jornada de trabalho.

A juventude também foi roubada. Sr. José perdeu a visão por meio da negligência de um médico. A cegueira momentânea ofuscou a luz da razão e ele se entregou ao alcoolismo. Dona Marlene casou-se com o Sr. José aos 16 anos e teve quatro filhos: três homens e uma menina que faleceu na véspera de completar seus primeiros 12 meses. A esperança, quase inexistente, espreitou após as grandes desilusões da vida.

Migraram para o interior do Estado de São Paulo, na esperança de ganharem dinheiro na safra de laranja, que deslumbrava o olhar de muitos trabalhadores rurais. Na pequena cidade de Tabatinga, reconstruíram sua vida e conseguiram melhores condições de vida para seus três filhos. Os pomares de laranja e as lavouras de algodão foram responsáveis pelo sustento da família até um dado momento. As propriedades foram tomadas pela cana-de-açúcar.

O Sr. José conseguiu aposentar-se por invalidez e dedicou-se à confecção de artes provindas do bambu - principal matéria-prima para a confecção dos balaios. Dona Marlene passava seus dias colocando enchimento de silicone nos bichos de pelúcia em uma pequena fábrica. Os filhos foram crescendo e trabalhando. A diferença, agora, é que os estudos eram a prioridade para os meninos. Todavia, desde bem pequenos, acompanharam os pais nas lavouras. Posteriormente, na fase da adolescência, seguiram suas carreiras para continuarem ajudando no sustento da casa.

A vida não era fácil. A rotina era cansativa. Dona Marlene dividia-se nos afazeres de casa, criação dos filhos e trabalho. Aos 39 anos, após um procedimento cirúrgico de laqueadura, descobriu estar grávida. A preocupação aumentou, afinal de contas, não tinha dinheiro para enxoval, quem dirá sustentar mais uma boca. Em contrapartida, estava com o coração cheio de amor e fé para repassar a esta nova vida. Pois bem caro leitor, no dia 23 de Julho de 2002, por volta das 17:00h vem ao mundo uma bebezinha que lutou pela vida durante sete dias na incubadora, após ter engolido líquido amniótico durante o parto. E foi assim que esta chapeuzinho azul veio ao mundo.

1.2 UM HORIZONTE DE DESCOBERTAS

Aos 4 meses de idade frequentava a creche diariamente. Minha mãe - Dona Marlene- precisava trabalhar e meu pai - com sua deficiência visual - não tinha condições de dar a mim os cuidados necessários. Lembro-me pouco desta fase, apenas que gostava muito da comida,

principalmente da canjica. Ao tentar me recordar, lembro com muito carinho da Tia Roseli e da Tia Zezé que cuidavam de mim com tanto zelo. Não poderia esquecer da sensação que o pula-pula - feito de tiras de pneus- me proporcionavam. Era uma mistura de liberdade e dor/ brincadeira e incômodo, assim como a vida.

Em casa, crescia em meio as farpas de bambu e flores de minha mãe. Enquanto meu pai fazia seus balaios, eu brincava de escolinha - minha brincadeira favorita. Todas as noites, quando retornava dos bares, já embargado pelo consumo do álcool, meu pai adoçava minha vida com um daqueles doces que já não vemos tanto ultimamente: maria mole, casquinha de banana, suspiro, paçoquinha caseira e meu preferido: courinho de porco com ketchup. A vida era tão tranquila naquela época.

Desde pequena, lembro-me de minha mãe dizer que depois da chuva sempre aparece o sol. Meu último dia na creche foi assim: nublado, chuvoso, cheio de raios, trovões, medos e inseguranças. Afinal de contas, eu passava mais tempo ali do que em casa. Minha mãe enfrentava essa mesma situação. As escolas de Tabatinga não eram tão boas como são hoje e Dona Marlene, preocupada com a situação, usufruiu de sua fé para clamar por uma boa instituição de ensino. E o sol apareceu!

Tia Pri - uma grande amiga da família e, até então, futura professora - me levou à Tia Geni, mantenedora da Escola Recriart. Pagar uma escola particular era utopia para as condições da minha família. Todavia, Tia Geni disse ter visto em mim muito talento e me proporcionou uma bolsa de estudos integral. Precisaríamos pagar apenas as apostilas - que para nossa realidade eram muito caras. Minha mãe fazia um esforço danado para custear os materiais. Lembro-me todo mês que, assim que ela recebia o pagamento, separava em um cantinho da carteira o valor que eu deveria levar para a escola no dia seguinte.

Fui muito feliz na Escola Recriart. Ali tive a oportunidade de aprender tanto! As diferenças financeiras e sociais que eu tinha das demais crianças nunca foram empecilho para meu desenvolvimento. Pelo contrário, só incentivaram minha vontade de crescer, desenvolver e “ser alguém na vida”. Sempre fui muito bem acolhida, respeitada e incluída em todas as atividades, dentro e fora da escola.

Aos nove anos, quando estava no terceiro ano do Ensino Fundamental, tive minha primeira decepção com a vida: o vício do álcool tirou meu pai de mim. Aos doze, já no oitavo ano, a vida me deu a maior de todas as rasteiras. Em uma madrugada, do dia 31 de março de 2015, minha mãe foi vítima de um infarto fulminante e não resistiu. E ali estava eu: sem os maiores amores que já conheci na vida, até o momento.

Desde pequena, ao acompanhar minha mãe nos velórios, ouvia as outras pessoas dizerem que o natural era os filhos enterrarem seus pais e aquilo me marcou demais. Não imaginei que aconteceria comigo de forma tão precoce e abrupta. A vida tem dessas: gosta de nos surpreender. Às vezes de formas poéticas, outras prosaicas.

Um de meus livros preferidos é "Poliana" de Eleanor H. Potter. Ele me inspirava a ver o lado bom das coisas e praticar o otimismo com o "jogo do contente". Mal saberia eu que na fase adulta encontraria Freinet (1966) e sua última invariante pedagógica - para mim, a mais importante - que diz que: "é preciso ter esperança otimista na vida". E assim a segui. Em um misto de otimismo e medo, sorrisos e choros, perdas e conquistas.

O tempo passou e em minha cabeça ecoava a voz de minha mãe dizendo o quão abençoada eu era, por ter acesso a uma educação de qualidade e que, por meio dela, poderia mudar minha vida. Assim fiz.

Dediquei-me bastante aos estudos e mantive-me firme na minha fé em Deus. Concluí meus estudos com muito orgulho, garra e esperança de ter ainda mais oportunidades e voar nos demais horizontes do conhecimento.

1.3 O LIMIAR AO DESCONHECIDO

A palavra "limiar" significa entrada no seu sentido mais literal, referindo-se à soleira de uma porta. Por extensão, também significa início, começo ou ponto de transição para algo mais. E a Universidade foi a porta de entrada para algo mais, para tudo aquilo que jamais imaginei viver: o desconhecido. A fase dos vestibulares foi um tanto quanto caótica, todavia, a dificuldade da prova nem se compara a todo processo de formação inicial. Lembro-me daquele ditado: "não é difícil entrar na faculdade, difícil é sair dela". Fui aprovada na Universidade que sempre quis: UNESP. O sonho de ser professora era a chama que não se apagava em meu coração. E lá fui eu, aos 17 anos, mudar-me para a Capital do Alimento.

Nunca tinha me mudado de Tabatinga. Tudo era novo: casa, móveis, rotina, lugares e pessoas. Era um misto de medo e felicidade. Acredito que seja natural sentir medo do desconhecido e ao mesmo tempo, felicidade em encontrá-lo. A UNESP de Marília foi um dos desconhecidos mais bonitos que a vida me apresentou. A empolgação da primeira semana de aula foi arrancada pela pandemia do Covid-19, em 2020. A preocupação tomou conta do mundo todo e o sonho da graduação em uma universidade pública ficou por um triz.

As aulas do 1° e 2° anos aconteceram de forma remota. Em 2022, retornei ao Campus para finalmente vivenciar tudo aquilo que a instituição poderia me oferecer. Confesso que fui uma aluna bastante ativa. Fiz Iniciação Científica, Residência Pedagógica, Projeto de Extensão

e participei de grupos de pesquisa. Tentei vivenciar ao máximo o que a UNESP tinha para me oferecer.

Gosto muito de estudar sobre o aprendizado e desenvolvimento das crianças e todas as práticas pedagógicas que um docente pode realizar, mas esqueci que para cuidar do próximo, eu precisava me cuidar para estar bem. A partir do terceiro ano da faculdade desenvolvi um caso clínico grave de pielonefrite aguda. Desde então, vivo um *looping* de antibióticos, exames, infecções, internações e dores. Como diz Jordan Peterson "cuide de si mesmo como cuidaria de alguém sob sua responsabilidade" e eu demorei muito tempo para entender isso.

Nunca fui tão boa com as palavras ou com a teoria. Sempre gostei da prática. Estar no chão da escola com as crianças e compreendi que não era possível escolher apenas uma, afinal, teoria e prática caminham juntas e eu precisava buscar meios de me aperfeiçoar naquilo que tinha mais dificuldade, já que a ato docente me brilha tanto os olhos. Já no último ano da faculdade eu sentia que ainda não estava preparada. Que precisava de mais. Foi então que decidi prestar o processo seletivo para o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP de Marília. Não imaginei que seria aprovada.

A experiência que tive com a Iniciação Científica e, posteriormente, no TCC, com o Professor Dagoberto Buim Arena fez com que eu me desafiasse, já que nunca tive tanta facilidade com as palavras. Eu queria escrever sobre aquilo que fazia com as crianças se alfabetizassem. Meu encontro com a Alfabetização Humanizadora aconteceu na graduação. Eu levantava hipóteses a todo momento e queria colocá-las em prática com as crianças da favela Argolo Ferrão, onde participava de um projeto como voluntária.

Mas foi na EMEI Sambalelê - escola em que fiz Residência Pedagógica - que me tornei professora. Encarar a vida acadêmica foi um desafio profissional e pessoal. Certa vez, ouvi pelos corredores da FFC (Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP de Marília) que a vida não para quando vamos fazer graduação, mestrado e doutorado. E como isso é verdade! Parece que estamos em uma Montanha Russa, cheia de altos e baixos, com o coração prestes a sair pela boca.

Ao mesmo tempo, sinto-me como se estivesse em uma mina de águas puras e tendo cada vez mais sede de beber desta fonte. A graduação e o Mestrado foram o limiar ao desconhecido que me transformaram. Esse processo foi lindo, longo e doloroso, assim como a metamorfose de uma borboleta. Ao olhar para trás, é assim que me sinto. Uma pequena lagarta que se transformou em uma bela borboleta azul.

Meu interesse pela vida acadêmica nunca esteve relacionado aos títulos, mas sim ao conhecimento. Aquela pequena chapeuzinho azul que passou por tantas tristezas e alegrias,

jamais imaginou se transformar em uma bela borboleta azul que quer transformar a vida de tantos outros chapeuzinhos coloridos. A Educação nos proporciona isso: transformação, liberdade e maturidade. A vida foi tão bela e generosa comigo ao me dar o melhor dos presentes: acesso ao conhecimento.

2 INTRODUÇÃO

Existem várias maneiras de alfabetizar uma criança, todavia, é preciso que o pesquisador faça opção em relação às teorias e práticas. Faz-se necessário abordar esse tema em pesquisas de natureza pedagógica, dentre as quais uma dissertação de Mestrado, pois durante a graduação pude descobrir que é notório a dificuldade dos pequenos, e dos grandes, em seu processo de alfabetização, já que esses não se apropriam, realmente, dos conhecimentos.

Uma forte e antiga cultura escolar se repete nas instituições de ensino brasileiras. Pensar na formação inicial de professores é fundamental para romper com a tradição de profissionais que apenas reproduzem conteúdos que são estabelecidos por normas que, muitas vezes, não cumprem com as necessidades e especificidades das crianças que estão nas escolas públicas.

O incentivo, às pesquisas e os investimentos em programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um grande passo para romper com as barreiras e culturas que a educação brasileira estabeleceu ao longo dos anos. Estudar e analisar o impacto que programas como este podem causar na vida e formação de discentes, que serão futuros docentes, nos possibilita enxergar as lacunas que existem na formação inicial e levantar hipóteses de quais são os meios para preenchê-las.

Considerada a relevância do tema, escolho os seguintes autores para me aprofundar em seus estudos teóricos e suas propostas práticas: Freinet (1961, 1962, 1963, 1964) Bajard (2001, 2002, 2012, 2021), Bakhtin (2009, 2010, 2012, 2016) Voloshinov (1929, 2019) e Arena, (2019, 2020, 2021). Estes autores estabelecem vínculos entre a cultura e o espaço de aprendizagem das crianças. Dessa forma, faz-se necessário introduzir, nesse processo de apropriação da leitura e escrita, a compreensão dos eventos da vida, mediatizados pela linguagem escrita, que alavancam o processo de apropriação e alfabetização.

Ao pensar sobre a função da leitura e da escrita, é natural relacioná-la com a necessidade de ler e escrever para a vida, e não apenas para a escola. O sentido é reconhecido como o produto da interação entre um sujeito e um texto (BAJARD, 2002). Sendo assim, o professor não deve,

apenas, reproduzir conteúdos para seus alunos, mas, em seu papel de mediador, promover condições para que as crianças se formem integralmente e sejam capazes de melhorar o mundo que vivem, já que:

> Não devemos procurar "encher cabeças". Já vimos por demais aonde isso nos levou e onde isso nos leva a cada dia. Aliás, encher cabeças de vermelho ou de branco é exatamente a mesma coisa… [Em vez disso], façamos com que todos os homens aprendam a buscar a verdade. Só assim faremos um mundo novo. (Chabrun e Chambat, 2016, p.38).

Também, as crianças precisam compreender a função social dos atos de ler e escrever, pois "a palavra é sempre preenchida por conteúdos e sentidos ideológicos ou em relação com a vida quotidiana" (Volochinov, 2010, p. 263). Além disso, "partimos sempre de um princípio pedagógico: as palavras, os conceitos mais ou menos lógicos que exprimem, só são um enriquecimento se forem o resultado e o prolongamento da nossa experiência pessoal, incorporados na nossa vida, ligados ao nosso futuro." (Freinet 1977a, p. 77).

Desta forma, faz-se necessário pensar em outras maneiras, que não sejam as presentes na escola, atualmente, para que as crianças e adultos se apropriem dos conhecimentos de leitura e escrita, tornando-as protagonistas do processo, o qual deve ser considerado em sua totalidade, e não apenas o seu resultado final: ler e escrever.

O fracasso escolar está diretamente relacionado ao fato de ler e não compreender e escrever como falam. Segundo (Bajard, 2012) "Se a escrita é uma linguagem, podemos encontrar um modelo metodológico dentro da pedagogia da aprendizagem das línguas. Valendo-se de amostras de linguagem, a criança explora o surgimento do significado, apropriando-se pouco a pouco do processo" (Bajard, 2012, p.13).

Ou seja, é um processo gradativo, que acontece diariamente e precisa ser vivido e valorizado em sua totalidade. Este processo de aprendizagem deve ser realizado e vivenciado de forma humanizada, no qual a criança seja o sujeito ativo em toda essa caminhada, apropriando-se da cultura humana.

Neste contexto, é possível refletir sobre quais fundamentos teóricos e sugestões práticas recomendadas pelos autores anteriormente citados criam as melhores condições para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita? Como é possível, na formação inicial, os futuros professores compreendam os meios pelos quais mediaram a relação entre sujeito e cultura?

Todos estes apontamentos são o motivo para a escolha desses princípios, autores e tema. A partir desse estudo, busca-se compreender os processos de aprendizagem e pensar as práticas que possam ser aplicadas juntamente às crianças, tornando a apropriação do conhecimento da leitura e escrita mais humanizada, verdadeira e eficaz. Porém, penso mais profundamente, diretamente na prática. Penso no início. Na formação daqueles que se formam para formar. Caso estes não se apropriem de sua cultura na graduação - pois apresentam grandes indícios que foram alfabetizados na maçante cultura escolar do método fônico - como poderão mediar relações da cultura com seus alunos?

Levando em consideração o contexto atual presente nas escolas, e os princípios brevemente esclarecidos acima, penso em como o estudo dos princípios e de práticas da Alfabetização Humanizadora pode contribuir para a formação inicial de estudantes de Pedagogia Proponho-me a analisar, estudar e discutir essas questões, que são tão importantes no cenário da educação.

A pesquisa é de caráter teórico e prático do tipo bibliográfica e de campo. Tem como hipótese a alfabetização humanizadora como capaz de dirigir as bases para a apropriação dos atos de ler e escrever na formação inicial de alunos do PIBID. A Alfabetização Humanizadora contribui para que as crianças tenham a língua viva como seu objeto de estudo, opondo-se aos métodos que são pouco eficazes para que elas compreendam o que leem e escrevem a partir de suas necessidades.

Como é estipulado pela Lei N° 8.069, “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Brasil, 1990).

Dessa forma, a educação é um dos deveres assegurados às crianças, e por esse motivo, é necessário que seja realizado com o melhor aproveitamento possível. A educação vai além do processo de alfabetização, todavia, a leitura e escrita são fundamentais na trajetória de formação desses cidadãos, afinal, o ato da leitura e escrita estão empregados na vida, nas atividades cotidianas e não somente na sala de aula.

Cada ser é único, sendo assim, cada criança possui suas especificidades, características, formas de produção do sentido e significação. O conceito de linguagem para Bakhtin está

relacionado a uma visão de mundo, na busca das formas de construção e instauração de sentido. Para cada grupo, a linguagem funciona de uma maneira, a partir da cultura e materiais ideológicos diferentes.

O professor tem um papel fundamental neste processo de apropriação da cultura escrita e do ato de ler. Afinal, é ele quem direciona as crianças na aprendizagem destes atos e de tantos outros. Faz-se necessário que este professor saiba propor ajudas adequadas para cada situação. É por meio desse direcionamento, que as crianças encontram espaço para vivenciar, questionar, imaginar, indagar e refletir.

A leitura e a escrita abrem caminhos para construir sua autonomia e personalidade. As crianças devem manusear ambas, que são mais do que apenas ações, e sim atos, de todas as maneiras possíveis e esse tateio deve começar desde o início do seu processo de interação. Logo, é de grande importância analisar e discutir como tem se dado a formação inicial de alunos do curso de pedagogia a respeito da Alfabetização. Neste trabalho, vou me debruçar nos princípios de uma alfabetização que humaniza.

Para isso, pesquisei sobre aprender o ato da leitura e da escrita em contexto, na perspectiva da Alfabetização Humanizadora, para buscar compreender como esta prática tem acontecido dentro das escolas, e mais como tem sido os estudos nos cursos de graduação. Quais são suas falhas, e como pesquisadora, quais são as possíveis contribuições para buscar caminhos que auxiliem as crianças e futuros professores a melhorarem suas práticas de apropriação do ato de ler e escrever em contexto, ou seja, relacionando-o entre sujeito e cultura, relação esta que é mediada pelo professor.

Um grande equívoco cometido pela sociedade é de que o sucesso na leitura está relacionado à pronúncia das palavras sem erros, ou engasgos. Uma “fala” com pausas, entonações e linearidade. Já o êxito da escrita, tem sido visto como em não cometer erros ortográficos e ter “letra bonita”. Mas será que a leitura e a escrita se resumem apenas a isso? Bajard (2021) nos mostra que o processo de leitura é bem mais completo. A leitura é algo pessoal e acontece a partir do momento em que nossos olhos levam as palavras até nosso cérebro, que traduzem esses caracteres em signos. Já a escrita, é definida por ele como “manuseada pela criança" que, não somente contempla uma função social ou lúdica, mas é também instrumento de pensamento. A apropriação da grafia é sempre realizada pelo signo. Nunca a matéria gráfica é separada da sua função simbólica”. (Bajard, 2021, p.51).

Penso que compreender e apropriar-se estão relacionados a uma ação de troca. Só é possível trocar, se os dois sujeitos levarem algo. É o dar e receber. E é assim que o conhecimento transita pela vida. Isso deve acontecer, também, dentro das escolas. Os professores e as crianças estão com suas bagagens de vida cheias, para dar e receber informações. Todos temos um contexto cultural e social que pode ser decifrado pelo outro e cada um compreende as questões do mundo no limite de seu acervo.

Ao longo de toda a história da educação, muitos foram os que sofreram com o processo de aprender a leitura e a escrita, de forma maçante. Eram, muitas vezes, humilhados e castigados por não proferirem corretamente as palavras, além de não terem uma bela caligrafia. O filme indiano "Como estrelas na terra" (2007) dirigido por Almir Khan e Amole Gupte mostra de forma clara algumas das questões aqui discutidas. Ishaan é a criança que tenta se encaixar aos padrões impostos pela cultura escolar e não tem sua bagagem de vida e seu olhar para o mundo levados em consideração.

Infelizmente, o cenário ainda se repete no chão da escola. As leituras são obrigatórias e sempre ligadas a atividades didatizantes, muitas vezes somente de decifração e sonorização do texto escrito. O ato de escrever é limitado a ordens, e não diz respeito à vida das crianças; os textos eleitos são sem sentido e desconsidera-se sua função social.

Outro aspecto importante, é o fato de que não podemos vincular à escrita à oralidade. A matéria da linguagem escrita e da oral não são as mesmas e nem escravas uma da outra, mas se encontram. A escrita tem sua própria identidade e função, não está a favor da oralidade. Da mesma forma, não podemos vincular a leitura a algo concreto. Ou seja, é abstrata, não é algo que se ensina. O que ensinamos para as crianças são atos culturais, dentre esses os atos de ler e de escrever.

Os dados mais recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), de 2022, mostram dados alarmantes. O Brasil ainda possui 11,4 milhões de analfabetos, representando 7% do total da população com 15 anos ou mais. Ademais, os dados do Analfabetismo Funcional (Inaf), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), em 2018, apontam que cerca de 29% da população brasileira, entre 15 a 64 anos, era considerada analfabeta funcional, taxada como aqueles que leem e escrevem, mas não compreendem. Ou seja, essas pessoas não se apropriaram nem do ato de ler, nem da cultura escrita.

Estes dados mostram a importância de pesquisas sobre este assunto, já que a escola não é a detentora de todo conhecimento. Nós lemos as pequenas e grandes coisas que estão no mundo, a partir de nossa cultura, sociedade, vivências e os diversos fatores que influenciam nossa formação como sujeitos. Logo, compreender, desde a formação inicial, especificamente, a apropriação do ato de ler e escrever é fundamental para que estes futuros professores tenham um arsenal teórico para se basearem e realizarem suas ações docentes.

2.1 A PESQUISA

Entendo que para M. Bakhtin o pesquisador não é um observador neutro e sim um participante do processo de construção do conhecimento. No papel de pesquisadora, foi necessário que eu fizesse escolhas e propus-me a desenvolver minha pesquisa na área da Heterociência das Ciências Humanas.

Para Bakhtin (2011, p.312):

> As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (de anatomia e fisiologia do homem, etc.).

A Heterociência russa redefine o rigor acadêmico. Enquanto a ciência natural busca a precisão da "coisa", as Ciências Humanas buscam a profundidade do "sentido", que só emerge na relação eu-outro. “As ciências humanas são ciências sobre o homem em sua especificidade, e não sobre uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem, em sua especificidade humana, sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria um texto (ainda que potencial)” (Bakhtin, 2003, p.301). Para a filosofia russa, o conhecimento das humanidades é um ato de participação, não de observação distanciada. A verdade não é algo que se possui, mas algo em que se está.

Enquanto a ciência natural busca a explicação (*Erklären*), as ciências humanas buscam a compreensão (*Verstehen*), que é intrinsecamente dialógica. "O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado" (Bakhtin, 2003, p.301). A Heterociência Bakhtiniana não observa o outro de longe, mas entra em relação com ele. O conhecimento é produzido na fronteira entre o "eu" e o "outro". O pesquisador nas ciências humanas não é um observador neutro, mas um participante de um grande diálogo histórico. “A ciência sobre o espírito é a ciência da

interpretação e da compreensão. O pensamento sobre o pensamento, o diálogo sobre o diálogo" (Bakhtin, 2003, p.301).

A objetividade nas humanidades não vem do distanciamento frio, mas da exotopia (o lugar de fora). É a minha visão exterior que completa o outro sem consumi-lo. “A compreensão não pode ser entendida como empatia ou como a colocação do eu no lugar do outro (anulação do próprio lugar). [...] Para compreender, não se deve de modo algum renunciar a si mesmo e ao seu lugar no tempo e na cultura" (Bakhtin, 2003, p.364).

Para aprofundar a Heterociência em Bakhtin, é preciso entender que ele não está propondo uma "ciência alternativa" no sentido místico, mas sim uma epistemologia do encontro. Para Bakhtin, o erro das ciências humanas tradicionais foi tentar aplicar o método das ciências naturais (que estudam objetos mudos) ao homem (que é um sujeito falante). Essa visão é compartilhada por Volóshinov, que via a linguagem como o "território comum" onde a consciência se forma.

A ciência monológica tenta "fechar" o indivíduo em um diagnóstico, uma estatística ou uma lei biológica. A Heterociência Bakhtiniana, ao contrário, reconhece que o "objeto" de estudo pode sempre responder e contradizer o pesquisador.

> Não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento cognitivo que o define pelas costas. No homem há sempre algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e da palavra, algo que não se sujeita a uma definição exterior, à revelia (Bakhtin, 2008, p.67).

Se a biologia estuda células e a física estuda átomos, o que estuda a heterociência das humanidades? Para Bakhtin, a resposta é o texto (entendido como qualquer enunciado, oral ou escrito). Não temos acesso direto à alma ou à consciência do outro, mas temos acesso às suas manifestações expressivas. A metodologia, portanto, deve ser a hermenêutica dialógica.

> Onde não há texto, não há objeto de estudo e de pensamento. [...] As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou de um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria um texto (ainda que potencial) (Bakhtin, 2003, p.307).

A Heterociência Bakhtiniana permite que textos do passado (como os clássicos russos) continuem "falando" e produzindo novos sentidos hoje. Assim, fornece a base epistemológica para a prática dos princípios de uma alfabetização que humaniza. Se a ciência humana estuda o sujeito e não o objeto, a alfabetização não pode ser um método mecânico, mas um acontecimento ético e dialógico. Para a Alfabetização Humanizadora, o foco não está na letra isolada, mas no sentido. A Heterociência Bakhtiniana sustenta que a palavra só ganha vida

quando é "habitada" pela intenção do outro. No NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), a alfabetização é vista como a apropriação da palavra alheia para torná-la própria. Isso reflete a ideia de que o conhecimento ocorre na fronteira entre as consciências.

Alfabetizar de forma humanizadora é reconhecer o excedente de humanidade do aluno. O método não pode ser uma explicação externa que define quem o aluno é, mas uma compreensão que abre espaço para que ele se revele. Até porque, a Alfabetização Humanizadora não adota métodos, mas sim princípios.

A alfabetização deixa de ser uma técnica de domesticação da letra para tornar-se uma Heterociência: um campo de saber onde a verdade é produzida pela interação de vozes, respeitando a inacababilidade do sujeito falante (Bakhtin, 2003) e garantindo que o ingresso no mundo da escrita seja, acima de tudo, um ato de libertação e autoconsciência

Assim, seria impossível falar sobre o ato de humanização sem falar da alteridade e de como precisei das palavras cheias de vida e das vozes de outros (professores, colegas, alunos, familiares e amigos) para me constituir neste processo de formação humana e profissional - como pesquisadora.

Este estudo foi desenvolvido a partir das vozes de tantos outros sujeitos que também estão em diferentes fases de processos de formação. A partir de um projeto maior - submetido e aceito pela CAPES- pude desenvolver a pesquisa. Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A partir do subprojeto intitulado “Alfabetização e Humanização” o trabalho apresentado foi constituído com a alternância de vozes - em que o sujeito não é apenas participante da pesquisa - entre a Coordenadora do projeto (professora do curso de pedagogia), três professores supervisores (de uma instituição de ensino da rede estadual de Marília), vinte quatro alunos (do curso de graduação em pedagogia) e a pesquisadora.

Por fim, as sessões deste trabalho seguem uma organização que melhor expressa a sua natureza. Na primeira seção, foi apresentada minha trajetória de vida como sujeito, estudante e pesquisadora, a fim de contextualizar minhas escolhas teóricas e práticas.

Em “É assim que começa” conto de onde vim, as origens que carrego e as vozes daqueles que me ajudaram a constituir-me como sujeito histórico e que possui uma cultura. Já em “Um horizonte de descobertas” aponto como as adversidades e graças da vida me encontraram durante a infância, adolescência e juventude. Ao escrever a subseção “O limiar ao desconhecido” retrato minhas angústias, alegrias e conquistas da vida acadêmica.

Nesta parte trago o motivo de minhas escolhas teóricas e práticas e conto-lhes como elaborei - junto a tantos outros - este trabalho. Para finalizar, trago a Revisão Bibliográfica a

fim de verificar a relevância do tema abordado e o levantamento de produções acerca da ` Alfabetização Humanizadora e do PIBID`.

Já na seção "Caminhos Metodológicos", aponto os sujeitos e cenários da pesquisa, descrevendo, detalhadamente, tudo o que foi possível desenvolver ao longo deste período em encontros dialógicos, questionários, produção de materiais, estudos teóricos e vivências na escola com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os "Aportes Teóricos" vêm em seguida para relacionar a Alfabetização Humanizadora ao PIBID como espaço-tempo de formação inicial de alfabetizadores. Em "Achados da pesquisa" me comprometo em realizar a análise dos dados encontrados e posteriormente trazer as conclusões que este estudo proporcionou.

2.2 Levantamento das produções sobre a temática

No início do ano de 2025, realizei minhas buscas no Portal de Periódicos da CAPES a fim de encontrar quais estudos já foram feitos no mesmo tema. Optei por fazer um recorte temporal dos últimos 18 anos por ser o período de existência do PIBID. Os materiais escolhidos foram dissertações e teses, por se tratar de uma pesquisa de mestrado. Os primeiros descritores utilizados por mim foram "alfabetização *and* humanização". Com essa busca não encontrei nenhum resultado.

Os segundos descritores utilizados foram "Alfabetização *and* PIBID". Porém não encontrei nenhum resultado, também. Sendo assim, decidi ampliar os materiais para que eu encontrasse resultados significantes de trabalhos. Utilizando, novamente, os descritores "alfabetização *and* humanização" encontrei 24 resultados. A maioria deles eram direcionados à EJA (Educação de Jovens e Adultos) e tinham como principal referencial teórico Paulo Freire. Apenas um trabalho foi selecionado.

Descritor: **Alfabetização *and* Humanização**

Resultados encontrados: 24 pesquisas- artigos- Portal de Periódicos da CAPES

Resgate das pesquisas após leitura dos títulos e resumos

Resultados encontrados: 1- artigo

Quadro 1- Detalhes dos resultados encontrados no Portal de Periódicos CAPES em 2025

Título	Autor	Natureza	Ano
A autonomia docente como foco das políticas públicas para a alfabetização	Rosângela Pedralli	Artigo	2022

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O estudo é fundamentado no materialismo histórico-dialético e trata a alfabetização como uma questão política, por estar diretamente ligada às políticas públicas e documentos oficiais. Pedralli relata que a autonomia dos alfabetizadores se dá por meio dos movimentos de resistência.

A autora aborda a questão da autonomia dos professores alfabetizadores no contexto das políticas públicas brasileiras. Também argumenta que o tema da autonomia docente é crucial, mas está constantemente ameaçado pelas políticas públicas atuais para a alfabetização. O texto polemiza o imperativo de continuidade e o aumento da interferência do Estado na prática pedagógica, especialmente através de programas e materiais que limitam a liberdade e a criatividade dos professores.

Pedralli critica a tendência das políticas públicas em direção a modelos mais mecanicistas e padronizados de alfabetização (como a ênfase no método fônico e as propostas de "alfabetização baseada em evidências"), que tendem a reduzir o papel do professor a um mero aplicador de currículo e métodos. Defende que a autonomia do alfabetizador é essencial e representa um movimento de resistência. Ela seria a condição para a manutenção do compromisso com a humanização dos indivíduos e com a luta de classes, permitindo que o professor vá além das diretrizes restritivas e trabalhe por uma formação que considere a totalidade do aluno e o contexto social.

A autonomia é vista não apenas como uma questão técnica, mas como uma luta política e ideológica (uma "luta de classes"), pois a restrição da autonomia serve a um projeto que visa empobrecer a educação e a formação humana. Portanto, o artigo analisa criticamente as políticas públicas que buscam cercear a autonomia dos professores de alfabetização e defende essa autonomia como um elemento fundamental para uma prática pedagógica transformadora e comprometida com a emancipação humana.

O trabalho foi publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, no ano de 2022 (Edição Especial, n. 16, p. 44-56). Como dito anteriormente, o estudo está fundamentado no

Materialismo Histórico-Dialético. Essa base teórica é crucial, pois permite à autora analisar as políticas de alfabetização não como atos neutros, mas como expressões das contradições e da luta de classes na sociedade. A discussão centra-se em aspectos praxiológicos, ou seja, na relação entre a teoria e a prática (a práxis) no processo de alfabetização. O objetivo é retomar a alfabetização como uma questão política.

A autora critica fortemente a forma como documentos oficiais e políticas públicas no Brasil promovem uma suposta "neutralidade" ou "cientificidade" para definir projetos educacionais e métodos de alfabetização. Pedralli argumenta que essa abordagem, embora mascarada como científica, serve para naturalizar e reforçar um projeto de educação que desumaniza e empobrece o currículo.

O artigo polemiza o uso de instrumentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a adoção de sistemas apostilados ou livros didáticos engessados, que tendem a ceifar a autonomia docente, transformando o professor em um executor de tarefas pré-determinadas. Pedralli defende que a autonomia do professor alfabetizador é um movimento de resistência contra as políticas que visam o empobrecimento do trabalho pedagógico. Essa autonomia é a chave para que o professor mantenha seu compromisso com a humanização dos alunos.

A autonomia não é apenas sobre a liberdade de escolha do método, mas sim sobre a possibilidade de o professor garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela classe trabalhadora e promover a apropriação do domínio autônomo da leitura e da escrita, o que é fundamental para a complexificação da atividade de estudo e para o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência de classe, citando autores como Saviani (2018) e Davídov (1982).

Em suma, a autora estabelece que a luta pela autonomia docente na alfabetização é inseparável de uma luta maior pela qualidade da educação e pela emancipação social.

A próxima busca foi feita com os descritores “Alfabetização *and* PIBID”. Nenhuma dissertação ou tese foi encontrada, apenas 83 artigos, dentre eles, 3 estavam duplicados. Destes 83 trabalhos, apenas 14 foram selecionados. As demais pesquisas se distanciaram de minha procura pois, retratavam sobre as áreas de química, biologia, matemática e tecnologias.

Descritor: **Alfabetização *and* PIBID**

Resultados encontrados: 83 pesquisas- artigos- Portal de Periódicos da CAPES

Resgate das pesquisas após leitura dos títulos e resumos

Resultados encontrados: 14- artigos

Quadro 2- Detalhes dos resultados encontrados no Portal de Periódicos CAPES em 2025

Título	Autor	Natureza	Ano
Um estudo sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referenciados pelos Programas Bolsa Alfabetização e PIBID no Estado de São Paulo	María de Fátima Ramos de Andrade, Patrícia Fazani da Silva	Artigo	2017
Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID	Eliane Greice Davanço Nogueira, Ana Paula Gaspar Melim	Artigo	2013
Contribuições de programas de iniciação à docência na formação do aluno de pedagogia: a experiência do projeto bolsa alfabetização e pibid na universidade municipal de são caetano do sul	Ana Sílvia Moço Aparício, Aline Lazarini Garcia Ventura	Artigo	2017
O gênero discursivo fábula no processo de alfabetização: Experiências no PIBID de pedagogia	Nathália Ferreira Mandel, Claudia Celencina Carvalho de Miranda,	Artigo	2020
Universidade, escola e PIBID – uma interligação de boas práticas pedagógicas vivenciadas em Laguna	Tânia Regina da Rocha Unglaub, Fabíola Sucupira Ferreira Sell, Margarete Batista Rodrigues	Artigo	2018

Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização	Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa	Artigo	2013
Alfabetização e Literatura Infantil nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFJ	Kenia Adriana De Aquino, Isa Mara Colombo Scarlati Domingues	Artigo	2022
A alfabetização como atividade lúdico-didática no contexto do PIBID - Pedagogia da UEMG de Divinópolis	Ana Gabriela Silva LESSA, Laura Silveira Santiago, Shirley Aparecida Cruz de Azevedo, Paula Rafaela Moraes, Emmanuelle Christiman Moraes Arantes JÁBERLAMOU NIER, José Márcio Silva Barbosa	Artigo	2022
Formando professores pesquisadores: uma experiência de formação docente integral e integrada	Andrea Serpa Albuquerque	Artigo	2017
Alfabetização e letramento na educação do campo: Jogos Didáticos e Atividades Contextualizadas com os Saberes Campesinos	Márcia Batista da Silva, Maria Joselma do Nascimento Franco, Amós Santos Silva	Artigo	2020
Contextos reais como espaços interlocutores de formação e aprendizagem da docência e o papel de políticas públicas educacionais	Maurecilde Lemes da Silva Santana, Rosalva Pereira de Alencar	Artigo	2022

nesse cenário			
Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico	Isabela Cristina Daeuble Girardi, Rita Buzzi Rausch	Artigo	2019
Estágio de docência e PIBID: uma experiência de formação inicial de professores alfabetizadores	Dayane Mezuram Trevizoli, Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais	Artigo	2022
Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização	Taynara Cássia Da Silva, Amanda Carolina de Oliveira, Eromi Izabel Hummel	Artigo	2021

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Estes trabalhos são artigos que retratam experiências relacionadas à alfabetização e ao PIBID. A grande parte deles, relatos de experiências de alunos pibidianos. Ao usar os descritores “Alfabetização Humanizadora *and* PIBID” nenhum trabalho foi encontrado.

O artigo intitulado "Um estudo sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referenciados pelos Programas Bolsa Alfabetização e PIBID no Estado de São Paulo" tem como objetivo analisar e comparar os fundamentos que norteiam a formação de professores nos dois programas federais focados na melhoria da educação básica.

O estudo busca identificar e analisar os pressupostos teóricos (concepções de ensino e aprendizagem) e os pressupostos metodológicos (as práticas e a organização da ação) que embasam os dois programas no contexto das instituições de ensino superior (IES) do Estado de São Paulo. O trabalho detalha que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como um dos eixos centrais a articulação permanente entre os conhecimentos teóricos da universidade e a prática real na escola básica, buscando superar a tradicional dicotomia.

O programa geralmente é pautado no conceito de professor-reflexivo, incentivando a ação-reflexão-ação como motor de desenvolvimento profissional. Apresenta a valorização da interação entre os saberes acadêmicos (dos professores universitários), os saberes da experiência (dos professores da escola básica) e os conhecimentos prévios (dos licenciandos).

Além disso, o texto apresenta que o PIBID busca modificar as concepções sobre docência, promovendo a formação de um profissional crítico, que utiliza a pesquisa e a intervenção para aprimorar sua prática.

O estudo também aborda o Bolsa Alfabetização (que foi um programa de âmbito estadual em São Paulo ou federal com foco específico na alfabetização). A análise se concentra em como o programa articula a intervenção na alfabetização com a formação de seus bolsistas, identificando quais concepções de alfabetização (construtivistas, sociointeracionistas ou mais tradicionais/fonéticas) eram adotadas como referência.

Os pressupostos metodológicos envolveram as práticas de acompanhamento e intervenção na sala de aula, bem como a formação complementar oferecida aos bolsistas. A principal contribuição do estudo está na comparação entre os dois programas, observando se os pressupostos teóricos e metodológicos do PIBID (focado na iniciação à docência em geral) e do Bolsa Alfabetização (focado em uma área específica) convergem ou divergem no contexto paulista. Além disso, como a estrutura e as ações de cada programa contribuem para a aprendizagem da docência e para a atuação do futuro professor na área da alfabetização.

Em sua essência, a pesquisa tem um olhar avaliativo e analítico sobre como as políticas de incentivo à docência (PIBID) e de foco temático (Bolsa Alfabetização) traduzem seus objetivos em fundamentos teóricos concretos para a formação inicial de professores.

Já o artigo "Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID", de autoria de Eliane Greice Davanço Nogueira e Ana Paula Gaspar Melim, sintetiza uma pesquisa focada na formação de futuros professores de alfabetização no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O trabalho investiga os percursos de formação vivenciados por acadêmicos de Pedagogia em um subprojeto do PIBID (focado em alfabetização), utilizando narrativas autobiográficas dos bolsistas como principal ferramenta de análise. O objetivo é compreender

como a participação no programa contribui para o aperfeiçoamento da prática docente e a construção de práticas alfabetizadoras significativas.

As ferramentas de pesquisa utilizadas são as narrativas autobiográficas que são usadas como instrumentos que permitem aos bolsistas refletir sobre seu processo constitutivo na profissão, revelando suas percepções, dificuldades e aprendizados.

O texto revela que o aperfeiçoamento da prática e formação diferenciada acontecem porque a participação no PIBID oferece aos acadêmicos um processo formativo diferenciado e mais rico em comparação com a formação inicial tradicional, ao inseri-los precocemente no cotidiano escolar. O programa promove a integração efetiva do acadêmico no espaço escolar, permitindo-lhe confrontar e consolidar os conhecimentos teóricos da universidade com as experiências reais de sala de aula.

Já as narrativas presentes no artigo revelam elementos de sólida formação teórico-prática, o desenvolvimento da identidade profissional e o protagonismo discente. Os bolsistas se sentem envolvidos na construção de práticas alfabetizadoras contextualizadas e eficazes, indo além da simples decodificação. Além disso, indica que o projeto busca ativamente a melhoria do desempenho escolar, e as ações desenvolvidas visam construir práticas que sejam eficazes para todos os participantes (alunos, professores supervisores e acadêmicos).

Em resumo, o artigo conclui que o PIBID, ao utilizar as narrativas como dispositivo de reflexão e ao promover a imersão na escola, atua como um espaço privilegiado que potencializa a formação inicial e facilita a construção de saberes específicos necessários para o futuro professor alfabetizador.

O artigo "Contribuições de programas de iniciação à docência na formação do aluno de pedagogia: a experiência do projeto bolsa alfabetização e PIBID na universidade municipal de São Caetano do Sul, foca em analisar como a participação em dois programas específicos — o Projeto Bolsa Alfabetização (PA) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) — influencia a formação dos estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

O estudo busca mapear, discutir e compreender as contribuições práticas e teóricas da participação nos programas de iniciação à docência (PA e PIBID) para os futuros pedagogos da

USCS, com foco especial nas habilidades e saberes necessários para a atuação como professor alfabetizador.

Os resultados do artigo, baseados na análise da experiência na USCS, geralmente destacam que os programas atuam como importantes dispositivos para proporcionar a inserção precoce e orientada do licenciando no cotidiano da escola pública, permitindo que ele articule os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a realidade complexa da sala de aula. Ademais, que a vivência antecipada permite aos alunos "aprender a ser professor" na prática, construindo uma práxis docente mais embasada e diversificada.

No caso do Projeto Bolsa Alfabetização, o foco temático intensifica o desenvolvimento de saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita, preparando o aluno para os desafios do ciclo de alfabetização. Os bolsistas demonstram mais iniciativa, segurança e domínio do conteúdo ao entrar na carreira, pois o contato constante com supervisores e coordenadores da IES oferece um acompanhamento reflexivo contínuo. Os alunos adquirem conhecimento sobre a estrutura, a dinâmica, os desafios burocráticos e as questões sociais que envolvem a escola pública, algo que muitas vezes é superficialmente abordado nas disciplinas regulares da graduação.

O artigo conclui que programas como o Bolsa Alfabetização e o PIBID na USCS são políticas públicas essenciais que qualificam significativamente a formação inicial em Pedagogia, ao oferecerem experiências práticas e reflexivas que preparam os alunos para enfrentar os desafios do magistério com maior preparo, criticidade e compromisso com a educação pública de qualidade. Eles funcionam como "laboratórios" de formação que influenciam positivamente o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Para continuar a análise dos trabalhos encontrados, temos o artigo "O gênero discursivo fábula no processo de alfabetização: Experiências no PIBID de pedagogia", de autoria de Nathália Ferreira Mandel e Claudia Celencina Carvalho de Miranda que relata e analisa a experiência de usar o gênero textual fábula como ferramenta central no processo de alfabetização, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em um curso de Pedagogia.

O trabalho visa discutir e apresentar a trajetória de uma prática pedagógica interventiva realizada por bolsistas do PIBID em uma turma de alfabetização em uma escola pública. O foco é demonstrar como a utilização do gênero discursivo fábula pode ser eficaz para o avanço da

leitura e da escrita. O estudo se baseia na importância de trabalhar com gêneros discursivos (textos reais que circulam socialmente) no processo de alfabetização, em vez de apenas focar em códigos (letras e sílabas). A fábula é escolhida por ser um gênero narrativo, com tradição oral, que combina ensinamentos morais com entretenimento, sendo atrativo para as crianças.

A pesquisa é de cunho qualitativo, envolvendo estudo de caso e análise de atividades desenvolvidas em sala de aula. A intervenção pedagógica baseou-se na exploração da fábula (como "A Cigarra e a Formiga") em sua totalidade: desde a oralidade até a produção textual. Um dos pontos altos da experiência foi a produção textual coletiva, que culminou na criação de um livro de fábulas pelos próprios alunos.

O uso da fábula contribuiu tanto para a alfabetização (aquisição do sistema de escrita alfabética) quanto para o letramento (o uso social da leitura e da escrita) - termos escolhidos pelas autoras. O trabalho evidenciou o avanço na leitura individual e na escrita coletiva dos alunos, mostrando que o engajamento com um texto significativo é um motor poderoso para a aprendizagem da linguagem.

Ao relatarem sobre o papel do PIBID, destacam programa como uma coluna de sustentação que permite aos futuros professores de Pedagogia planejar, executar e refletir sobre essa prática pedagógica inovadora, articulando a teoria estudada na universidade com a realidade heterogênea da sala de aula.

Em suma, o artigo comprova que a fábula, quando trabalhada como um gênero discursivo completo em um contexto de iniciação à docência como o PIBID, é uma ferramenta valiosa que promove uma alfabetização mais prazerosa, contextualizada e significativa para os alunos.

Já O artigo "Universidade, escola e PIBID – uma interligação de boas práticas pedagógicas vivenciadas em Laguna" tem como foco principal apresentar e analisar as boas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID na cidade de Laguna/SC.

O artigo apresenta as experiências do subprojeto PIBID de Pedagogia a Distância (EaD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CEAD), que foi desenvolvido na EEB Comendador Rocha em Laguna/SC, no período de 2011 a 2015. O tema central das atividades pedagógicas era a alfabetização e o letramento.

O objetivo do estudo é demonstrar a interligação e o entrelaçamento produtivo entre a universidade, a escola básica e o programa PIBID, além de apresentar as práticas pedagógicas concretas que resultaram dessa parceria e que contribuíram para a melhoria do ensino na escola e para a qualificação profissional dos acadêmicos.

Mais de 40 bolsistas participaram, inserindo-se na realidade escolar para observar as dificuldades pedagógicas e realizar pesquisas-ação. Os bolsistas desenvolveram e implementaram projetos e ações concretas focadas em alfabetização e letramento. O programa proporcionou um ciclo completo de formação: os acadêmicos conheceram o contexto, planejaram intervenções, executaram e refletiram sobre os resultados, sob orientação de professores supervisores da escola e coordenadores da universidade.

O artigo apresenta que as experiências vivenciadas trouxeram ricos aprendizados para todos os envolvidos: acadêmicos (qualificação profissional), professores supervisores e coordenadores (troca de saberes), alunos da escola (melhoria do ensino) e a própria comunidade.

Dessa forma, as autoras concluíram que o PIBID em Laguna funcionou como um elo essencial, promovendo a articulação entre a teoria universitária e a prática da educação básica, e gerando um conjunto de "boas práticas pedagógicas" que elevaram a qualidade da formação inicial dos futuros professores de Pedagogia a Distância. O trabalho destaca, portanto, a importância do PIBID como uma política que efetivamente integra ensino, pesquisa e extensão, resultando em uma formação docente mais crítica e em benefícios diretos para a escola pública

Em concomitância, o artigo "Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e reelaboração de saberes sobre alfabetização", de Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa, tem como foco a formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O trabalho investiga a prática no PIBID dentro do Curso de Pedagogia. O objetivo principal é compreender as condições em que essa prática no PIBID se torna um espaço efetivo para a mobilização, elaboração e [re]elaboração de saberes docentes, especificamente aqueles relacionados ao processo de alfabetização.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, e tem como cenário a interconexão entre a Universidade, o programa PIBID e a Escola de

Educação Básica. A fundamentação teórica apoia-se principalmente na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem, além de autores que discutem a formação de professores e a complexidade da alfabetização.

A autora identifica que a prática de ensino no PIBID funciona como um catalisador para o desenvolvimento profissional, pois força o licenciando a confrontar a teoria acadêmica com a realidade prática da sala de aula. A análise da prática revelou a existência de três dimensões de saberes que se manifestam nos futuros professores: saberes mobilizados que são conhecimentos teóricos e conceituais trazidos da universidade, saberes inicialmente refutados que são crenças ou teorias que a realidade escolar desafia ou contradiz e saberes [re]elaborados que novos conhecimentos e práticas que surgem da reflexão e da síntese entre a teoria e a realidade da alfabetização.

O artigo reitera a relevância da prática mediada (com supervisão e reflexão) na formação inicial do professor. Destaca-se a importância tanto das mediações (orientações) quanto do tempo de permanência e atuação no PIBID para que o licenciando possa, de fato, aprender a ser professor e construir saberes sólidos sobre alfabetização.

Em resumo, o estudo conclui que o PIBID é um ambiente crucial que oferece as condições necessárias para a articulação eficaz entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores de Pedagogia desenvolvam e aprimorem de maneira reflexiva os saberes essenciais para a docência na área de alfabetização.

Em coexistência, o artigo "Alfabetização e Literatura Infantil nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFJ" relata uma experiência de formação de professores desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), em Goiás.

O trabalho tem como foco a articulação entre Alfabetização e Literatura Infantil dentro das ações dos programas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica (RP) da UFJ. O objetivo é relatar e analisar a experiência de formação teórico-prática e a mediação de leitura literária realizada pelos acadêmicos bolsistas em turmas do Ensino Fundamental de escolas municipais em Jataí/GO.

Já as ações pedagógicas se concentraram na mediação de leitura literária para as crianças. Em uma das experiências relatadas, a mediação de leitura ocorreu por meio da produção coletiva de vídeos literários, buscando uma abordagem inovadora e tecnológica. O

estudo utilizou formulários de diagnóstico e feedback dos bolsistas e as devolutivas dos professores da Educação Básica (supervisores/preceptores) para avaliar o impacto das atividades.

Os resultados apontam benefícios tanto para os alunos da Educação Básica quanto para os acadêmicos em formação. Para os alunos, o benefício está na ampliação do conhecimento prévio sobre obras literárias clássicas e autores, e um maior envolvimento na cultura escrita. Para os acadêmicos, está na maior compreensão sobre a importância da mediação de leitura não apenas para o letramento literário e a compreensão leitora, mas também para o estabelecimento de vínculos com os alunos e para a formação humana.

O artigo destaca o papel do PIBID e do Residência Pedagógica como espaços cruciais para a formação inicial de professores, que conseguem aliar a teoria acadêmica (Educação Literária, Letramento Literário) com a prática, especialmente no que tange ao desenvolvimento de estratégias de leitura significativas para a alfabetização.

Outro artigo presente no quadro apresentado anteriormente é "A alfabetização como atividade lúdico-didática no contexto do PIBID - Pedagogia da UEMG de Divinópolis". O trabalho é um relato de experiência focado na formação inicial de professores. O artigo tem como objetivo apresentar um relato das experiências e perspectivas dos participantes (acadêmicos bolsistas, professor supervisor e coordenadores de área) de um subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), do curso de Pedagogia da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) de Divinópolis.

O foco central do subprojeto e do artigo é a alfabetização, discutida e praticada sob a ótica da atividade lúdico-didática nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. O estudo é de natureza qualitativa e descritiva (relato de experiência). O trabalho prático das bolsistas consistiu na elaboração e aplicação de atividades lúdico-didáticas (jogos, brincadeiras, etc.) em salas de aula. Essas atividades visavam superar dificuldades específicas dos alunos no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), trabalhando conceitos como identificação de letras, sílabas e formação de palavras.

As atividades lúdicas e os jogos pedagógicos foram percebidos como recursos eficazes para promover um aprendizado mais significativo, prazeroso e inclusivo, contribuindo para que os alunos superassem dificuldades e se desenvolvessem de forma integral. O relato destaca a relevância do PIBID ao permitir que os acadêmicos vivenciassem a prática docente real e sua

rotina. Essa vivência fortaleceu a articulação entre teoria e prática — um dos objetivos primordiais do PIBID — oferecendo aos futuros professores a oportunidade de planejar, executar e refletir sobre ações pedagógicas adequadas ao contexto escolar, utilizando o lúdico como uma ferramenta didática central e eficaz.

Em suma, o artigo confirma que a integração do lúdico na alfabetização, mediada pelo programa PIBID, não só aprimora o processo de ensino-aprendizagem das crianças, mas também qualifica e aprofunda a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia.

Na mesma sintonia, O artigo "Formando professores pesquisadores: uma experiência de formação docente integral e integrada", de Andrea Serpa Albuquerque, apresenta e analisa uma experiência de formação de professores desenvolvida no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O artigo relata e discute as vivências de um grupo de bolsistas do subprojeto "Alfabetização por projetos de trabalho: ler é conhecer o mundo", desenvolvido em 2015. A autora defende a tese de que o PIBID, em sua concepção e execução no subprojeto, constituiu-se como um projeto de formação docente integral e integrada, extrapolando o objetivo inicial de ser apenas uma iniciação à docência.

A experiência é baseada na perspectiva do "professor pesquisador", na qual o docente não é apenas um técnico que aplica métodos, mas um profissional que investiga e reflete criticamente sobre a sua própria prática. O trabalho pedagógico foi ancorado na pedagogia de projetos, que permitiu a articulação de conceitos complexos da teoria com situações reais e desafiadoras do cotidiano escolar.

A experiência no PIBID criou uma "rede formativa" que promoveu a materialização e o exame de diversos conceitos importantes da educação na prática, tais como: as acadêmicas (que foram desafiadas a examinar as teorias em diálogo contínuo com as práticas de sala de aula), a avaliação (que foi pensada como um processo contínuo para reorientar a aprendizagem, e não apenas para classificar), a interdisciplinaridade e currículo (em que o trabalho por projetos facilitou a integração de diferentes áreas do conhecimento) e a afetividade e a disciplina (em que as discussões sobre a relação professor-aluno e a gestão da sala de aula também fizeram parte da formação).

A autora conclui que a experiência do PIBID-Pedagogia/UFF se consolidou como um modelo que proporciona aos futuros professores uma formação mais profunda, reflexiva e complexa, integrando teoria e prática de forma que o licenciando aprenda a atuar como um profissional autônomo e investigador.

Outro artigo encontrado foi "Alfabetização e letramento na educação do campo: Jogos Didáticos e Atividades Contextualizadas com os Saberes Campesinos", que é um estudo que investiga a eficácia da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem em escolas rurais. O artigo tem como objeto os processos de alfabetização e letramento no contexto campesino (Educação do Campo). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada em território campesino no Alto do Moura, Caruaru-PE, e contou com a participação de bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Pedagogia da UFPE.

O objetivo principal foi averiguar as contribuições da ludicidade, mediada por jogos didáticos e atividades contextualizadas com os saberes populares/campesinos, no progresso da alfabetização e letramento de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com a metodologia de observação participante e intervenção pedagógica. Os dados foram registrados em diários de campo.

Na avaliação diagnóstica inicial, os estudantes participantes se encontravam predominantemente na fase silábica do desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Com o decorrer das intervenções que utilizaram jogos didáticos contextualizados com a cultura e saberes do campo, houve um avanço significativo no desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos alunos, muitos atingindo o nível alfabético do SEA.

Os resultados demonstraram que a utilização dos jogos didáticos e a contextualização das atividades com a realidade e a cultura dos estudantes do campo (literatura popular, saberes campesinos, etc.) atuaram como mobilizadores da participação e tornaram o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz.

O artigo conclui que os jogos didáticos, quando utilizados de forma contextualizada e lúdica, são uma importante ferramenta metodológica para o professor, contribuindo tanto para o desenvolvimento da alfabetização e letramento quanto para a valorização da identidade e cultura dos sujeitos da Educação do Campo.

Em sincronia, o artigo "Contextos reais como espaços interlocutores de formação e aprendizagem da docência e o papel de políticas públicas educacionais nesse cenário" discute a importância das escolas de Educação Básica como ambientes essenciais para a formação inicial de professores, destacando o papel das políticas públicas que viabilizam essa articulação.

O estudo aborda a importância da inserção dos licenciandos nos contextos reais das escolas de Educação Básica para o processo de se tornar professor. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma concepção de formação docente que articule a teoria e a prática de maneira efetiva e consistente. A autora analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política educacional estratégica e viabilizadora dessa formação integrada.

O PIBID é visto como um suporte que permite aos futuros professores (licenciandos) entrar em contato com o cotidiano escolar antes da fase de estágio curricular. A pesquisa é baseada na experiência de um subprojeto do PIBID na área de Alfabetização, envolvendo alunos de um Curso de Pedagogia, professoras e escolas-campo. A análise utilizou diversos instrumentos de coleta de dados, como observação, relatórios escritos, cadernos de campo e publicações.

Os resultados indicam uma contribuição gradual e consistente do PIBID na formação acadêmica dos licenciandos. A entrada no contexto real da escola permite aos futuros professores refletir sobre a prática educativa, construir sua identidade docente e aprofundar a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem. O artigo conclui que programas como o PIBID são cruciais por promoverem a articulação teoria-prática, oferecendo um ambiente rico para a aprendizagem da docência e incidindo positivamente no aprendizado das crianças. Assim, as políticas públicas têm um papel fundamental em garantir que os contextos reais se tornem verdadeiros espaços de formação para a docência.

Já O artigo "Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico" é um estudo qualitativo que busca compreender as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de futuros professores, utilizando a experiência pessoal da pesquisadora. O objetivo central é compreender as contribuições do PIBID à formação inicial docente sob uma perspectiva aprofundada.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e do tipo autobiográfica, baseando-se nos registros (diários de campo/memoriais) feitos pela própria pesquisadora durante sua

participação como bolsista no Programa. A partir da análise dos registros, foram definidas categorias temáticas que representam as principais áreas de impacto do PIBID na formação da licencianda: alfabetização e letramento, docência e organização do trabalho pedagógico.

Os dados autobiográficos apontam para uma formação mais fundamentada e esclarecida, especialmente na área de atuação da pesquisadora (professora alfabetizadora). O contato antecipado e aprofundado com o cotidiano da escola e a reflexão sobre a prática, proporcionados pelo PIBID, levam a um posicionamento mais crítico do futuro professor. Esse senso crítico permite ao licenciando discernir e questionar as chamadas "modas pedagógicas" que, por vezes, circulam no ambiente escolar, construindo uma prática mais consciente e reflexiva.

O artigo conclui, com base na experiência vivenciada e refletida, que o PIBID é uma política pública essencial que deve ser mantida e incentivada, devido à sua capacidade de elevar a qualidade da formação inicial de professores através da articulação entre universidade e escola.

Em sincronia, o artigo "Estágio de docência e PIBID: uma experiência de formação inicial de professores alfabetizadores" relata e analisa uma experiência de articulação entre o Estágio de Docência (atividade de pós-graduação) e as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na formação de futuros professores especializados em alfabetização.

O artigo compartilha um relato de experiência focado em ações formativas conduzidas por meio de um Estágio de Docência (geralmente realizado na pós-graduação) junto a estudantes de Pedagogia que eram bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O foco específico é a formação inicial de professores alfabetizadores. As formações ocorreram em encontros quinzenais, fundamentados teoricamente na relação de interdependência entre alfabetização e letramento.

O processo de trabalho envolveu três etapas principais: a discussão e reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento, a demonstração de uma sequência didática focada na aprendizagem da linguagem escrita e a elaboração e orientação para que os próprios pibidianos desenvolvessem uma sequência didática com a mesma finalidade, para ser aplicada nas escolas.

O resultado prático das atividades foi a confecção de um livreto com a sequência didática elaborada, servindo como material de apoio para os pibidianos em sua prática de ensino da linguagem escrita nas turmas iniciais do Ensino Fundamental. O estudo ressalta a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (promovida, neste caso, pela interação do Estágio de Docência com o PIBID).

O artigo conclui que essa experiência fortalece a formação inicial de professores, fornecendo-lhes as ferramentas e o embasamento teórico-prático necessários para atuar de forma mais preparada e eficaz no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Para encerrar a revisão dos trabalhos encontrados, O artigo "Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização" se propõe a analisar e discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas em programas de iniciação à docência (como o PIBID ou o Estágio Supervisionado) com foco especial no processo de alfabetização e letramento em seus estágios iniciais.

O artigo visa investigar e refletir sobre as práticas pedagógicas de futuros professores, especialmente em relação à alfabetização e ao letramento, nos contextos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A discussão central gira em torno da necessidade de superar a visão da escrita como mera decodificação de um código (alfabetização tradicional) e adotar uma perspectiva mais ampla, que integre o letramento. Isso significa que as práticas devem não apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover o uso social e funcional da leitura e escrita.

O texto enfatiza a importância de práticas que articulem os conhecimentos sobre a língua escrita com as situações reais de uso social. O estudo evidencia como os programas de iniciação à docência (PIBID, por exemplo) se tornam espaços privilegiados para essa reflexão. O contato antecipado com o ambiente escolar e o trabalho colaborativo entre licenciandos e professores da Educação Básica permitem a aproximação entre teoria e prática e o desenvolvimento da reflexão.

Os resultados apontam a necessidade de as práticas pedagógicas na Educação Infantil (fase de contato e familiarização com a cultura escrita de forma lúdica) e nos Anos Iniciais (fase de apropriação do sistema alfabético e uso funcional) serem lúdicas, interativas e contextualizadas.

Para concluir, as autoras dizem que participação em programas de iniciação à docência, com um olhar crítico e reflexivo para a alfabetização, é fundamental para que o professor em formação desenvolva uma prática docente sólida, crítica e alinhada com as concepções contemporâneas que defendem a inseparabilidade entre alfabetização e letramento.

Considerando os artigos encontrados, todos destacam o papel crucial de programas, como o PIBID, como pontes essenciais para que os licenciandos desenvolvam uma docência reflexiva, crítica e alinhada com as concepções contemporâneas de alfabetização. A diferença reside no foco e na abordagem metodológica. Os artigos formam um consenso robusto sobre a importância da prática antecipada e da pesquisa na vida do futuro professor, especialmente para qualificar sua atuação como alfabetizador, garantindo que ele vá além da decodificação e mecanização, preparando as crianças para o uso social e efetivo da leitura e da escrita.

Os artigos analisados apresentam contribuições notáveis e de grande relevância acadêmica para a discussão sobre a Formação Inicial de Professores e a Iniciação à Docência, particularmente no contexto do PIBID e da Alfabetização. Reconhece-se a excelência dos trabalhos na promoção da reflexão docente e na articulação entre teoria e prática.

Contudo, é importante demarcar que, neste estudo, algumas percepções teóricas e conceituais relativas ao ato da alfabetização divergem dos pressupostos apresentados nos trabalhos anteriores. Especificamente, a adoção de termos como "letramento" ou a ênfase na "alfabetização pelo sistema alfabético" não se combinam integralmente com o referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa.

A abordagem de base para a alfabetização escolhida aqui propõem concepções distintas sobre o processo de apropriação dos atos de ler e escrever, implicando uma redefinição desses conceitos em nosso trabalho. Tais distinções, embora pontuais em alguns termos de vocabulário teórico, representam diferenças significativas nas premissas que fundamentam a prática pedagógica e a análise dos dados neste estudo, demarcando a especificidade de minha posição enquanto pesquisadora com os princípios da Alfabetização Humanizadora, que não vão de encontro às percepções encontradas nos trabalhos anteriores.

Perante o exposto, e em uma transição respeitosa da análise bibliográfica para a delimitação do problema de pesquisa, é possível tecer a conexão de que os estudos analisados, a respeito das distinções conceituais pontuadas, são de inestimável importância para a compreensão da relevância e do impacto de programas de imersão prática como o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na qualificação da formação inicial de professores.

Foi possível verificar a existência de trabalhos que já se debruçaram sobre a temática da alfabetização no âmbito do PIBID, reconhecendo-o como um *lócus* profícuo para a reflexão sobre as práticas dos atos de ler e escrever. Todavia, uma análise mais detida revela que a maioria das produções identificadas configuram-se como relatos de experiência de licenciandos ou egressos do programa, e não como investigações de fôlego (teses e dissertações) dedicadas a uma fundamentação teórica robusta.

Ademais, não foi encontrado material que aborde diretamente o foco central desta investigação: a aplicação dos princípios da Alfabetização Humanizadora no contexto do PIBID. Desta forma, esta pesquisa se insere em uma lacuna identificada na produção acadêmica, conferindo-lhe alta relevância e originalidade. A escassez de trabalhos em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre a intersecção entre o PIBID e a Alfabetização Humanizadora constitui um dado empírico significativo, que não apenas justifica a pertinência do tema, mas também sinaliza a oportunidade de avançar no debate teórico e prático ao propor a análise aprofundada de um princípio de alfabetização que visa a formação integral do sujeito. Vale ressaltar que a Alfabetização Humanizadora com esses princípios surge em 2020 com as primeiras publicações do NAHum, sendo um tema muito atual no meio científico e acadêmico.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi conduzida com um conjunto específico de sujeitos, envolvendo 24 alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em articulação com três professores preceptores de uma escola da rede estadual do mesmo município.

A coleta de dados e o processo de formação foram estruturados em uma abordagem predominantemente dialógica e qualitativa. Para tal, foram realizados encontros formativos, cuja riqueza de interações foi integralmente preservada por meio da gravação em áudio e vídeo. Adicionalmente, o percurso metodológico incluiu momentos de estudo e análise de materiais teóricos, reuniões sistemáticas de planejamento e reflexão sobre intervenções pedagógicas no contexto escolar, bem como a aplicação de questionários por meio de formulários.

O conjunto das evidências foi complementado pela produção de materiais didáticos e reflexivos pelos participantes, fornecendo um panorama multifacetado da apropriação e objetivação dos conhecimentos investigados.

A formação dos discentes centrou-se em uma profunda imersão nos pressupostos da Alfabetização Humanizadora. O processo de estudo envolveu a análise sistemática de alguns dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), bem como a participação em rodas de conversa com estudiosos da área.

A articulação entre teoria e prática foi assegurada pelo planejamento de projetos de regência pelos alunos, os quais foram desenvolvidos - na escola, com as crianças- a partir do referencial teórico apreendido. Os encontros formativos ocorreram com uma periodicidade quinzenal, alternando entre os formatos presencial e remoto, visando otimizar a participação. Complementarmente, os discentes mantêm uma frequência assídua na escola, instrumento essencial da pesquisa. Realizaram duas visitas semanais sob a supervisão direta dos professores preceptores durante todo o período de vigência da pesquisa.

O campo de investigação foi uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Marília, que atende especificamente ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A atuação dos alunos do PIBID se deu por meio do acompanhamento direto de três turmas distintas: uma do Primeiro Ano, uma do Segundo Ano e uma do Quinto Ano. Para cada turma, os discentes cumprem uma carga horária preestabelecida, previamente acordada com o professor orientador.

A principal forma de intervenção é a implementação de Projetos de Regência, nos quais os conhecimentos teóricos e as reflexões construídas nos encontros dialógicos do Programa são transpostos para a prática pedagógica em sala de aula. Ademais, os estudantes realizam um acompanhamento ativo do cotidiano dos professores preceptores, o que lhes permite uma vivência imersiva no chão da escola e uma compreensão aprofundada da dinâmica e dos desafios da docência.

Neste trabalho, o campo principal de coleta de dados não foi a escola em si. Ela foi o espaço em que os alunos vivenciam o processo de apropriação-objetivação discutido por Vygotsky (1934) em seu livro “Pensamento e Linguagem”. Entender a relação entre apropriação e objetivação é mergulhar no coração da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para uma compreensão acadêmica, compreende-se que esses não são processos isolados, mas dois

movimentos de uma mesma "respiração" dialética: o homem cria a cultura (objetivação) e a cultura forma o homem (apropriação).

A apropriação é o processo pelo qual o indivíduo reconstrói internamente as formas de atividade e os signos criados culturalmente. Diferente de uma simples "aprendizagem" passiva, a apropriação exige que o sujeito realize uma atividade que corresponda à atividade incorporada no objeto ou conceito cultural. A apropriação é o movimento de fora para dentro. O ser humano não nasce com funções psicológicas superiores (como memória lógica ou pensamento abstrato) prontas; ele precisa "tomar posse" das ferramentas que a humanidade desenvolveu ao longo da história para que essas funções se constituam.

> Podemos dizer que cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica (Vygotsky, 1998, p. 103).

Se a apropriação é a internalização do mundo social, a objetivação é o movimento inverso: é a ação do sujeito que transforma suas funções psíquicas e intenções em produtos externos, sejam eles objetos físicos, obras de arte, linguagem ou novas relações sociais. É por meio da objetivação que a cultura se expande e se mantém viva.

A objetivação é a prova de que o psiquismo humano não é um "recipiente vazio". Ao se objetivar, o sujeito imprime sua marca no mundo, transformando a natureza e a sociedade. Esse processo é o que permite que as gerações futuras tenham novos "objetos" para se apropriar, garantindo a continuidade histórica.

A relação entre apropriação e objetivação constitui o motor do desenvolvimento humano na perspectiva vygotskyana. Enquanto a apropriação garante a transmissão da herança cultural e a formação das funções psicológicas superiores, a objetivação assegura que o indivíduo não apenas reproduza a cultura, mas atue como coautor da história social. É nesse ciclo contínuo de internalização e externalização que emerge a consciência humana como um fenômeno mediado e essencialmente social.

Embora a escola não tenha constituído o principal local de coleta dos instrumentos de pesquisa, ela representa o lócus essencial e primário desta investigação. Isto se justifica pela natureza do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que estabelece a Educação Básica como o campo privilegiado de formação. Foi neste ambiente que os alunos extensionistas puderam transpor e ressignificar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade para a realidade da prática docente e vivenciarem o processo de apropriação-objetivação discutido por Vygotsky (1934) em seu livro “Pensamento e Linguagem”. Vale

ressaltar que os demais instrumentos de coleta de dados aconteceram ou de forma remota, ou no Laboratório de Didática da UNESP de Marília.

A escola funcionou como um laboratório formativo, onde a inserção e o acompanhamento dos professores em sala de aula, realizado duas vezes por semana, permite a constituição da identidade do futuro professor alfabetizador pela vivência concreta do ato da docência. O detalhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição é uma etapa fundamental da análise, contudo, seu estudo aprofundado não pôde ser apresentado nessa pesquisa.

Pela natureza qualitativa desta investigação, optou-se por um recorte que priorizasse a profundidade em detrimento da extensão documental. Nesse sentido, a análise do PPP, embora relevante, foi preterida em função da vultosa quantidade de dados obtidos, cuja sistematização exigiu um esforço analítico que impossibilitaria a inclusão de novas frentes de exame sem comprometer a densidade teórica da discussão apresentada.

Os dados disponíveis e de importância para a contextualização nos achados da pesquisa indicam que o *lócus* em questão é uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Marília (SP), que atende prioritariamente às turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. É importante destacar que a gestão escolar adota um modelo democrático e aberto, o que foi fundamental para a viabilização da pesquisa e a inserção dos membros do PIBID em seu cotidiano.

Considerando os sujeitos e cenários da pesquisa, são caracterizados em 24 participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que são discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP – Câmpus de Marília, abrangendo estudantes do segundo ao quarto ano da graduação. Todos os membros deste grupo são bolsistas financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O perfil dos participantes é notavelmente diverso, com predominância do sexo feminino, embora conte com representação do sexo masculino, e variações significativas de idade e personalidade. Ainda nessa seção será possível compreender mais sobre algumas características dos pibidianos.

A atuação dos discentes é caracterizada pela participação em encontros formativos quinzenais e por uma frequência assídua de duas vezes por semana na escola-campo, como dito anteriormente. Essencial para a imersão teórica, a rotina desses alunos inclui a dedicação a

intensas horas de estudo e à leitura aprofundada de textos fundamentais para a área de Alfabetização Humanizadora.

A composição do grupo se deu mediante um processo seletivo, conduzido pela coordenadora do projeto, levando em consideração histórico escolar e entrevista com cada um dos candidatos do processo. Essa seleção visou garantir o alinhamento dos perfis discentes com os objetivos do programa. Nessa seção também será possível compreender como funcionou esse processo de seleção e quais foram os instrumentos dele que geraram achados para essa pesquisa.

Após serem aprovados e inseridos, os alunos tiveram que assumir as responsabilidades de bolsistas que, por sua vez, foram formalizadas por meio da entrega de relatórios semestrais detalhados, que documentavam as atividades desenvolvidas e, consequentemente, revelavam o progresso na pesquisa. Além disso, a sistematização do estudo teórico foi assegurada pela elaboração de fichamentos de textos selecionados, essenciais para aprofundamento conceitual.

A articulação entre os fundamentos teóricos e a prática em campo foi materializada por meio da produção contínua de materiais didáticos, que demonstraram a capacidade dos participantes de abarcar e aplicar o referencial teórico-prático da Alfabetização Humanizadora.

Já os três professores preceptores foram cuidadosamente selecionados mediante um processo que incluiu entrevistas com a gestão escolar da instituição parceira. Este critério de escolha priorizou educadores que demonstraram abertura ao conhecimento e uma postura acolhedora para receber os discentes-estagiários em suas turmas, atuando como verdadeiros parceiros formativos.

Os preceptores distinguem-se pelo elevado comprometimento com o processo de formação inicial docente, participando assiduamente dos estudos e das atividades do projeto. Este engajamento ativo reflete-se na sua constante busca pelo aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas na escola, que é enriquecida e ressignificada a partir das reflexões e dos subsídios teóricos debatidos nos momentos de estudo. É importante ressaltar que esse é um ponto muito positivo, pois nenhum dos professores havia estudado de forma aprofundada os princípios da Alfabetização Humanizadora. Dessa forma, eles estão dedicando-se de forma assídua nesse processo de formação continuada, considerando que esses conhecimentos são herança que todos podem se apropriar e tomar posse.

O êxito e a fluidez do processo de pesquisa foram significativamente potencializados pela colaboração sinérgica entre os agentes envolvidos: a coordenação do projeto, os discentes bolsistas e os professores supervisores.

O comprometimento mútuo de todos os participantes facilitou a execução das etapas metodológicas e a profundidade da investigação. Em cumprimento aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, todos os participantes manifestaram seu consentimento livre e esclarecido, formalizando sua adesão voluntária por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os encontros dialógicos, as entrevistas e as produções dos sujeitos, realizadas sob esse rigor ético, constituíram-se como instrumentos metodológicos fundamentais para a coleta e a análise dos dados encontrados.

Os instrumentos para o levantamento de dados foram diversificados para abarcar as múltiplas dimensões do processo formativo. Inicialmente, utilizou-se um formulário *online*, aplicado tanto aos alunos quanto aos professores supervisores, com o objetivo de mapear e aprofundar as perspectivas iniciais dos participantes sobre a Alfabetização Humanizadora.

O cerne do levantamento de dados residiu nos encontros dialógicos, que foram integralmente registrados por meio de gravação de áudio e vídeo, constituindo um *corpus* documental rico para análise das interações e da evolução conceitual. Adicionalmente, a pesquisa empregou produções materiais dos sujeitos: os participantes elaboraram livretos narrativos que contrastavam suas experiências pessoais de alfabetização com suas propostas para a prática futura.

O percurso foi enriquecido com a realização de rodas de conversa com autores de referência na Alfabetização Humanizadora. Em concomitância, os discentes participaram de um evento científico para socialização de suas experiências no PIBID. A análise cruzada de todos esses instrumentos permitiu não apenas a geração dos dados, mas também a aferição da evolução dos conhecimentos e da apropriação dos princípios da Alfabetização Humanizadora ao longo do processo.

Retomando os caminhos metodológicos, o programa de formação exige um investimento temporal definido por parte dos participantes. Os encontros dialógicos quinzenais possuíram uma duração padronizada de uma hora, dedicada à discussão teórica e reflexiva. Complementarmente, a imersão na escola-campo se concretizava em dois períodos semanais, cada um com a extensão de quatro horas, totalizando oito horas semanais de vivência prática. A esta carga horária presencial somavam-se as horas de estudo autônomo, destinadas à leitura aprofundada dos textos e à elaboração dos fichamentos e dos relatórios.

A multiplicidade de dados e evidências coletadas ao longo da pesquisa impôs a necessidade de estabelecer prioridades interpretativas. Tais escolhas, pautadas pela viabilidade e pelos objetivos centrais deste estudo, serão apresentadas na seção destinada ao tratamento dos

dados, oportunidade em que se justificará o caminho percorrido para a consolidação do *corpus* analítico.

No cenário da pesquisa, todos os sujeitos se encontraram em uma busca constante de permanente escuta. Eu, como pesquisadora, os professores orientadores que convivem diariamente com as mazelas educacionais, os pibidianos que estão em processo de formação inicial e as crianças que estão no chão da escola constituindo-se como sujeitos.

Escutar, pesquisar e trocar vivências relacionadas aos princípios da Alfabetização Humanizadora e do PIBID faz-se muito necessário para que este trabalho aconteça. Esses atos das trocas dos saberes aconteceram nessa pesquisa entre os participantes, principalmente entre os professores orientadores e os pibidianos que estiveram diariamente em contato. O cerne do trabalho é abarcado pelas trocas de saberes. Tardif (2002) aponta que:

> [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado de si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (Tardif, 2002, p.13).

Considerando este cenário, é possível refletir os princípios da Alfabetização Humanizadora em foco no PIBID. Tanto um quanto o outro estabelecem mútuas trocas que colaboram diretamente para a constituição de um sujeito humanizado.

Para adquirir conhecimentos necessários para dissertar sobre dois grandes temas complexos e atuais como a Alfabetização Humanizadora e o PIBID e estar envolvida em um processo de formação inicial e continuada foi necessário ter uma boa e aprofundada base teórica tanto para a escrita como para as trocas com os professores e alunos participantes da pesquisa, já que

> {...} teoria e prática são elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que para se refletir sobre seu trabalho, sobre sua ação, sobre as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa. (Leite, 2008, p. 30)

A base para a fundamentação teórica dos princípios da Alfabetização Humanizadora esteve ancorada em autores clássicos como Lev Vygotsky (1934), Mikhail Bakhtin (1997) e Celéstin Freinet (1975). Além destes, autores contemporâneos influenciaram na compreensão deste processo, como: Éllie Bajard (2021) e Arena (2020). Alguns Boletins do Núcleo De Alfabetização Humanizadora (NAHum) também apresentam importantes reflexões teóricas e práticas sobre o assunto. Eles serão apresentados e discutidos na sequência desse capítulo. Já

a base teórica para compreensão do PIBID esteve em autores como Holanda (2013), Paniago e Sarmento (2017) e as leis e decretos relacionados a esse programa.

A seguir, apontamentos e destaques são apresentados sobre a Alfabetização Humanizadora de forma mais aprofundada, a fim de compreender sua definição, seus princípios e suas propostas. Na sessão subsequente, trarei apontamentos e destaques aprofundados sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

3.1 Alfabetização Humanizadora em seus princípios essenciais

> A libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (Vasconselos; Brito, 2007)

O método mais utilizado para a alfabetização, no Brasil, é o fônico. Foi estabelecido em 2019, pelo MEC (Ministério da Educação), como prioridade para a alfabetização das crianças brasileiras, por meio do Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019. Este decreto foi baseado em cinco pilares: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário e compreensão de texto. Além disso, orienta para que as crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos) tenham “ensino de habilidades fundamentais para a alfabetização, como consciência fonológica, consciência fonêmica e conhecimento alfabético". Este método está relacionado à identificação dos segmentos de sons que formam uma palavra.

Todavia, esse método vai totalmente na contramão dos princípios discutidos no trabalho apresentado: ser um processo de alfabetização recheado de significados e cultura. Por esse motivo, a escolha de princípios que promovam uma educação que se distancia da mecanização e repetições fora de contextos, aproximando-se dos signos e significados para o processo de apropriação dos atos de leitura e escrita. Para Vygotsky (1931/2000, p. 183) “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”. Ou seja, o processo de alfabetização não se trata da decodificação de sons e fonemas.

Mas afinal, o que é a Alfabetização Humanizadora? A Alfabetização Humanizadora constitui-se como uma abordagem pedagógica que não passa pela decodificação do sistema de escrita alfabética. Em sua essência, e conforme os princípios defendidos pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), ela é concebida como um processo complexo e contextualizado que visa à formação integral do sujeito, inserindo-o na cultura escrita e na

sociedade de maneira crítica e participativa.

O NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora) é um grupo composto por "educadores interessados em avançar os estudos sobre alfabetização, na apropriação dos atos de ler e escrever e resistirem às políticas públicas que querem desumanizar as crianças" (Miller 2020, p. 1). As produções e materiais desses educadores são disponibilizados em um site (https://nahum-lescrever.com.br/). O campo de estudos em questão apresenta uma trajetória de amadurecimento que culminou em 2020. Antes desse período, observa-se uma fase de latência acadêmica, na qual os professores pesquisadores que atualmente constituem o Núcleo de Alfabetização Humanizadora, já operavam sob tais premissas de maneira compartimentada. A virada metodológica e teórica ocorreu com a reunião desses estudiosos em torno de um projeto comum, permitindo que o conhecimento bebido nas fontes clássicas (Filósofos Russos e Teoria Histórico Cultural) fosse objetivado em um referencial teórico unificado e apresentação de práticas, conferindo maior visibilidade e acesso acadêmico a esse movimento denominado Alfabetização Humanizadora.

O site criado para disseminar tais informações possui várias abas, como os boletins, as histórias, podcasts, artigos acadêmicos, vídeos, notícias, práticas pedagógicas, vozes da casa e tranças e trancinhas literárias. Todas essas possibilidades levam às profundezas da alfabetização humanizadora e abrem portas e janelas para estudar, praticar e sofisticar ainda mais os conhecimentos na perspectiva de uma alfabetização que humaniza.

De todos os trabalhos realizados pelos autores do NAHum, o mais utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foram os boletins, tanto para o referencial teórico deste trabalho, como para os encontros dialógicos que aconteceram com os pibidianos e professores. Foram instrumentos fundamentais de estudo e embasamento para a realização desta pesquisa. Os boletins estudados foram o N°1, N°2 e N° 3 que serão apresentados a seguir.

Os boletins são "textos que têm como objetivo a divulgação de reflexões teóricas e demonstrações de práticas que não utilizem cartilhas ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico" (Miller, 2021, p. 2).Os textos são estruturados em quatro seções: "Editorial" (expressa o ponto de vista do grupo sobre determinado assunto), "De professor para professor" (aborda teoricamente seus objetivos, levando o leitor a refletir sobre determinado assunto), "Eu faço assim" (mostra as práticas de professores que seguem as propostas do NAHum) e o "Mural" (que traz informações adicionais para o leitor).

Os boletins foram guias para aprofundar os estudos sobre os princípios da Alfabetização Humanizadora. Proporcionam acesso às teorias sobre os assuntos dessa natureza, além de apresentarem relatos das práticas realizadas, por meio dessa mesma perspectiva. Ao estudar sobre os princípios, a primeiro momento, as propostas revelam um tom de utopia pensando no contexto educacional encontrado nas escolas brasileiras. Contudo, ao analisar as propostas que foram colocadas em prática e apresentadas nos boletins, é possível ressaltar como um processo natural e significativo.

Na seção dos encontros dialógicos, são apresentados alguns recortes dos boletins que foram estudados, em conjunto, no grupo dos participantes do PIBID. Dessa forma, será possível compreender sua organização, propostas e significados de forma mais concreta.

Para dar início a compreensão desses princípios da Alfabetização Humanizadora, é necessário refletir a linguagem como mediadora de cultura. A linguagem, sendo ela oral ou escrita, faz a mediação da cultura e do homem. Desta forma, "[...] a linguagem é uma forma de interação humana, pela qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutualmente." (Miller, 2003, p.10).

Dessa forma, ao pensar nesta interação humana revela-se impraticável omitir a cultura no âmbito dessa pesquisa, já que esta está empregada na vida dos seres, pois "[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade". (Leontiev, 1978, p.261).

Complementando essas questões e compreendendo o papel do processo de alfabetização que humaniza, Vygotsky (1995) afirma que:

> Imaginar a imensa transformação que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças a seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita. (Vygotsky, 1995, p.197-198)

Esta perspectiva se opõe à visão instrumental e tecnicista da alfabetização (como a que é limitada ao método fônico puro), buscando garantir a apropriação plena do ato de ler e escrever como práticas sociais e históricas. Assim, a Alfabetização Humanizadora não apenas ensina a ler a palavra, mas, primordialmente, capacita o indivíduo a "ler o mundo", a intervir sobre ele e a transformá-lo, reconhecendo a natureza profundamente humana, cultural e política

da linguagem. O objetivo final é a objetivação e a apropriação dos instrumentos culturais, promovendo a emancipação e o desenvolvimento do pensamento.

Considerar as especificidades de cada criança e apresentar os gêneros textuais para que, por meio dos atos de ler e escrever, “[...] como atos de autoria, de sujeitos protagonistas de sua formação” (Arena, 2011, p. 35) é importante para externar o que as tornam seres únicos.

A vida e o tempo se fundem, em uma linha tênue, e revelam os diferentes gêneros e signos. Para isto, faz-se necessário “saber como a realidade determina o signo e como o signo reflete e retrata a realidade em transformação” (Bakhtin; Volochinov, 1997, p.41). Ou seja, a vida, os signos, o tempo e os gêneros estão em constante ebulição, e nunca se encontram estagnados. Arena (2021) descreve o que entende por enunciado e signo bebendo dessa mesma fonte:

> Não há enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem a substância da cultura e o tempero dos julgamentos, da valorização, da apreciação humana. Em seu processo de alfabetização, as crianças não se apropriam, por essa razão, dos enunciados escritos compostos por signos esterilizados, mas por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. É esse enunciado o objeto de aprendizagem que assume seu papel na humanização porque é gerado na relação entre os homens e que se mantém vivo na escola em virtude da troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento. (Arena, 2021)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza a centralidade do texto como unidade de trabalho, orientando que o ensino da Língua Portuguesa se dê por meio da imersão em uma pluralidade de gêneros textuais. Essa abordagem não visa o esgotamento exaustivo de todas as formas comunicativas, mas sim a garantia de que o estudante desenvolva competências para atuar nos diversos campos da vida social.

Ainda nas perspectivas da BNCC, a avaliação da alfabetização está concentrada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). A base estabelece que o foco desses dois anos é a alfabetização plena. As páginas 89 a 94 discorrem sobre a progressão das habilidades de leitura e escrita. Referindo-se às habilidades de Alfabetização são apresentados códigos que descrevem o que o aluno deve ser capaz de fazer. Por exemplo: EF12LP01: Ler palavras com precisão e fluência. EF01LP03: Observar escritas convencionais e comparar com as suas.

A Base Nacional Comum Curricular defende uma avaliação formativa, que serve para orientar o professor sobre o que a criança já se apropriou e o que ainda precisa ser mediado. Para saber se a criança "sabe ler e escrever", a BNCC sugere avaliar se ela consegue: segmentar oralmente palavras em sílabas, estabelecer relações entre grafemas e fonemas (letras e sons),

ler e escrever palavras e frases com correção ortográfica (conforme a etapa) e compreender textos curtos lidos por ela ou pelo professor.

Neste contexto do documento que rege as diretrizes de educação no Brasil, há indícios de que os alunos apenas reproduzem os discursos feitos pelos professores a partir de avaliações rasas e sem sentido para as crianças. Bakhtin (1992) aponta que

> A transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mal e inadmissível. Este tipo de aplicação dos esquemas não tem nada a ver com a sua utilização viva na língua. Os esquemas exprimem uma tendência à apreensão ativa do discurso de outrem. (Bakhtin, 1992, p.158).

Olhar pela lente da Alfabetização Humanizadora possibilita acesso a novos horizontes para a formação das crianças, para que se tornem sujeitos ativos, reflexivos, emancipados e protagonistas de seus processos de aprendizagem e formação. E como é possível que o professor conduza seus alunos neste processo de formação de sujeito emancipado e reflexivo? Freinet (1978) mostra o caminho inicial para este êxito quando diz:

> Ao conceber a criança como elemento fundamental nas relações estabelecidas com os objetos materiais - como exemplo, lápis, pincel, computador - e não materiais- poesias, escrita, leitura - da cultura e ao entender essa criança como capaz de se expressar e igualmente produzir cultura, as Técnicas Freinet desvelam a preocupação em educá-la com vistas às máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Sob essa ótica, a escola passa a ser entendida como o local privilegiado para alcançar tal objetivo, e o papel do(a) professor(a) passa a ser tomado como insubstituível nesse processo. (Freinet, C. 1973; Freinet, E. 1978).

Por este motivo, para Vygotsky, o sujeito só se constitui por meio das trocas que estabelece com o meio, e que aquilo que é mais particular de um sujeito, antes, pertencia ao meio externo a ele. Assim,

> Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas de pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky 1991, p. 46).

Mas o que é de fato a apropriação do ato de ler? Para Bajard (2005, p. 32) “Desde o nascimento do alfabeto, a prática da leitura está fortemente associada à emissão sonora do texto”. Assim,

> A história da “leitura em voz alta” é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as

> pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação ao vivo entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga (Bajard 2005, p. 55)

Para apropriar-se dos conceitos apresentados é fundamental que os professores compreendam a diferença de consciência fonológica e consciência gráfica. Este não é o caminho escolhido para esse trabalho, (método das boquinhas). Mas, sim, aquilo que está diante dos olhos. Que está no mundo em que vivem, os enunciados vivos da cultura.

Para discutir a consciência gráfica sob a ótica de Élie Bajard e Dagoberto Buim Arena, é preciso entender que eles deslocam o olhar da simples "decodificação" para a compreensão do texto como um objeto cultural e visual. A consciência gráfica não é saber traçar letras, mas entender a organização do escrito no espaço e sua função social.

Para Élie Bajard (2002), a entrada na cultura escrita não se dá pelo som isolado, mas pela percepção do texto como um todo organizado. A consciência gráfica envolve o reconhecimento de que a escrita possui uma arquitetura própria, que orienta o olhar e a produção de sentido. "A escrita não é apenas uma transcrição de sons; é uma organização espacial de marcas que carregam significação. Aprender a ler envolve, portanto, desenvolver uma sensibilidade para a forma e a disposição do texto no suporte" (Bajard, 2002, p. 45). Para o autor, a criança precisa "aprender a ver" antes de "aprender a ouvir" os sons das letras. É a apropriação do espaço gráfico (margens, direção, espaçamentos) que permite a objetivação do pensamento no papel.

Dagoberto Buim Arena (2010) aprofunda essa discussão ao enfatizar que a consciência gráfica está intrinsecamente ligada ao contato com a diversidade de materiais impressos. Para Arena (2010), o suporte (livro, jornal, tela) dita como a consciência gráfica deve se manifestar. "A consciência gráfica constitui-se como a percepção das propriedades físicas e visuais do objeto escrito, permitindo que o sujeito identifique não apenas o que se lê, mas como e para que se lê, a partir das pistas gráficas oferecidas pelo suporte." (Arena, 2010, p. 112).

A consciência gráfica não é uma habilidade abstrata, mas algo que se desenvolve na interação com objetos reais A convergência entre Bajard (2002) e Arena (2010) reside na compreensão de que o aprendizado da escrita é um processo perceptivo-cognitivo complexo. Não se trata de um treino motor vazio, mas de uma leitura do mundo visualmente organizado.

Ademais, é importante ressaltar que nessa pesquisa a leitura e a escrita são compreendidas a partir da necessidade das crianças de ver, ler e registrar o mundo em que vivem, e não apenas ler e escrever conteúdos abreviados, que são ofertados dentro da escola. Vygotsky (1995, p.201) afirma que “o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam, de alguma forma, necessárias para a criança. A criança precisa sentir a necessidade de ler e escrever."

Os princípios da Alfabetização Humanizadora são construídos em um diálogo profícuo entre a Teoria Histórico Cultural (THC) e Filósofos Russos da Linguagem. Outros autores contemporâneos, como apresentado a pouco, apresentam sustentação por alguns pilares conceituais fundamentais como o fundamento sociológico e pedagógico abarcado por Freinet (1987) e as contribuições de Ellie Bajard (2002) e Dagoberto Buim Arena (2010), assim como os autores do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) discutem isso de forma esclarecedora.

A pedagogia de Célestin Freinet (1987) é central ao enfatizar a expressão livre e a inserção da escola na vida social. O trabalho com o texto livre, a imprensa escolar e os métodos naturais de aprendizagem servem de base para contextualizar o aprendizado da leitura e escrita em atos de interação, de interlocução autênticos e significativos.

A base da Alfabetização Humanizadora encontra ressonância na "Pedagogia do Trabalho" de Freinet (1987), em que a criança deixa de ser espectadora para se tornar autora. Na perspectiva dos autores do NAHum, alfabetizar de forma humanizadora significa garantir que o sujeito se reconheça no que escreve, apropriando-se da cultura escrita para intervir no mundo. Uma das fontes de pesquisa dos professores pesquisadores citados é Freinet, já que ele afirma que “a criança que escreve o que vive, que comunica o que sente e o que pensa, não está apenas realizando um exercício escolar; ela está se inserindo no circuito da cultura humana como um ser que produz sentido e história" (Freinet, 1998, p. 54). O NAHum herda de Freinet a convicção de que a alfabetização deve partir do texto livre e da experiência real do aluno, opondo-se aos métodos mecânicos que desumanizam o aprendizado.

Os pesquisadores do NAHUM compreendem a alfabetização como um processo que nem passa pela codificação e decodificação; trata-se de um direito humano fundamental. A técnica do "jornal escolar" ou da "correspondência interescolar" de Freinet são exemplos práticos do que hoje se defende como uma prática pedagógica que respeita a singularidade e a

função social da linguagem. A articulação entre os pressupostos de Freinet e a proposta de alfabetização humanizadora do NAHum revela um compromisso ético-político com a formação do sujeito. Enquanto Freinet oferece os instrumentos técnicos — como a imprensa escolar e o texto livre — para que a voz da criança seja ouvida, o NAHUM atualiza esse debate ao situar a alfabetização no campo dos direitos humanos e da justiça social. Assim, a apropriação desse instrumento complexo e objeto de ensino deixa de ser um treinamento mecânico para se tornar um processo de objetivação da consciência crítica e da identidade do educando.

Dando continuidade ao exame das convergências entre o legado clássico e as produções hodiernas do grupo NAHum, faz-se imperativo recorrer aos contributos dos filósofos russos. Essa imersão teórica visa desvelar a gênese dos conceitos de consciência e objetivação, elementos centrais para a compreensão de uma alfabetização que se pretenda humanizadora e sintonizada com a complexidade do desenvolvimento psíquico humano.

O Fundamento Filosófico-Linguístico dos Filósofos Russos da Linguagem - trabalho realizado pelos filósofos russos Bakhtin e Volóchinov - é crucial. Eles fornecem a compreensão de que a linguagem e a escrita são fenômenos sociais, ideológicos e dialógicos. A apropriação da escrita é vista não como uma habilidade isolada, mas como o domínio de um instrumento cultural que reestrutura o pensamento e as funções psicológicas superiores.

A contribuição de Dagoberto Buim Arena e demais autores do NAHum sistematiza a Alfabetização Humanizadora no contexto brasileiro, articulando esses pressupostos para a formação docente, enfatizando a função social da escrita e a crítica aos métodos mecanicistas, como apresentado anteriormente.

A escrita é um objeto com várias dimensões. Cada texto é lido de uma forma. A língua escrita possibilita a transmissão do que se diria oralmente na presença do outro. No contexto atual, a pronúncia é inserida na maneira de ler, e a caligrafia na maneira de escrever, deixando os enunciados e os signos de escanteio.

Miller (2020) nos mostra em que consiste o ato de ler e escrever quando diz que

> É pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência. Então, saber ler e escrever os diferentes gêneros discursivos é saber dominar as formas ideias/finais (terminais) da linguagem que nos torna sujeitos capazes de ler e compreender o mundo em que

> vivemos e de agirmos dentro dele, ou seja, é nos humanizarmos (Miller, 2020, p. 20).

Para Freinet (1975, p. 52) "não se deve separar a escola da vida". Arena (2021) complementa essas questões quando explica sobre enunciado e signos e seus papeis na humanização:

> As crianças não se apropriam dos enunciados escritos compostos por signos esterilizados, mas por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. É esse enunciado o objeto de aprendizagem que assume seu papel na humanização porque é gerado na relação entre os homens e que se mantém vivo na escola em virtude da troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento (Arena, 2021, p. 1).

Podemos dizer, então, do quanto elas têm o direito de alfabetizar-se e para isso é necessário que sua cultura seja sua fonte nesse processo. Bajard (2021, p. 141) compreende que "para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora".

O mesmo autor (2012, p. 98-105) recomenda que a apropriação da leitura seja feita a partir da mediação de leitura, neste sentido o ato do livro estar ao alcance das mãos das crianças, por exemplo, através da proposta do "pé de livro" (árvore com vários livros dependurados para que as crianças tenham acesso) torna-se um dos bons expedientes de trabalho. Além disso, é necessário escolher textos diversos, expô-los, permitir o encontro das crianças com ele e suas perguntas sobre, além da exploração do texto de forma coletiva.

No livro "Formando crianças leitoras" de Josette Jolibert (1994), a autora destaca a promoção da leitura como uma atividade crítica e reflexiva, a partir da estimulação e interação ativa das crianças com os textos. Ela sugere que o questionamento ao texto seja feito instigando as crianças a pensarem e dialogarem com e sobre os textos. Para que, assim, desenvolvam suas habilidades de interpretar e compreender.

Jolibert (1994) aponta que o questionamento de texto é um processo dinâmico que não está contido apenas em uma abordagem passiva de entendimento. E qual a finalidade do questionamento ao texto? Criar leitores críticos que se relacionam com o texto de forma profunda. A criança deve conseguir compreender, questionar e interpretar as intenções dos

autores e mensagens do texto, e não apenas decorar e reproduzir informações. Assim, o professor pode promover caminhos para que seus alunos se humanizem, se apropriem de sua cultura, questionem, levantem hipóteses e se tornem sujeitos que pensam e agem, na sociedade em que vivem.

Na obra "Eles leem mas não compreendem: onde está o equívoco?" de Éllie Bajard (2021) o autor apresenta fatos como: "ler e não compreender" e "escrever como escutam". O autor explicita em seu texto que crianças de classes populares se apropriam da compreensão da escrita quando o significado do signo gráfico não se perde ao longo da aprendizagem. Bajard (2021, p. 141) compreende que "para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora".

Para contribuir com esses princípios, Jolibert (1994, p.15) afirma que "a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às interações, subtende as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, etc".A mesma autora diz que é preciso que em cada criança o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam para anunciar uma exposição Jolibert (1994, p. 16).

Freinet (2001, p. 38) afirma que: "A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance de nossa voz, além das barreiras de nossa escola. Com esta proposta, é possível vivenciar a função social da escrita. Essa prática se caracteriza pela troca periódica de cartas, textos, documentos e fotos entre uma classe e outra. Possibilita que a experiência das crianças transpasse os muros da escola, abrindo a porta da sala de aula para a cultura da vida e para novas oportunidades de conhecimento.

As práticas da Alfabetização Humanizadora não propõem exercícios descontextualizados, mas configuram-se como instrumentos de apropriação cultural que articula a função social da escrita com o domínio dos caracteres. A prática do Conjunto de Caracteres (derivada da técnica de tipografia de Célestin Freinet) transcende a simples identificação de letras. Ela insere a criança na cultura material da escrita, permitindo-lhe compor textos próprios e significativos – como os Textos Livres – antes de dominar a escrita

manual. Ao manusear os tipos móveis (caracteres), a criança não apenas reconhece as letras, mas internaliza a estrutura do sistema de escrita (direcionalidade, segmentação e composição) de forma autônoma e reflexiva, compreendendo a escrita como um meio de produção e circulação de ideias.

O Texto Livre é como a espinha dorsal da Alfabetização Humanizadora. Ele consiste na produção de textos pelos próprios alunos, sobre temas de seu interesse e vivência. Esta prática garante a centralidade do sentido e da função social da escrita, pois o aluno escreve para ser lido por outros. Ao ser trabalhado coletivamente, o texto livre torna-se objeto de revisão e estudo linguístico (ortografia, gramática, pontuação), mas sempre submetido à intenção comunicativa original do autor, o que humaniza o estudo da norma culta.

Outras práticas que podem ser exercidas são o Jornal Mural e Correspondência Interescolar. Estas práticas promovem a escrita com um destino real e público. O Jornal Escolar e a Correspondência Interescolar transformam a sala de aula em uma oficina de linguagem onde a escrita é vista como um ato social de comunicação e intervenção. A necessidade de clareza e precisão na comunicação impulsiona o estudo rigoroso das formas da língua, demonstrando aos alunos o caráter funcional e dialógico da escrita na vida social.

Sendo assim, as práticas da Alfabetização Humanizadora são concebidas para garantir que o domínio dos atos de leitura e escrita ocorram em um contexto de significado e propósito. Em suma, a Alfabetização Humanizadora é defendida por autores que se alinham à visão de que a educação deve ser um processo de humanização pela apropriação dos bens culturais, sendo o domínio da escrita um dos mais poderosos para a intervenção crítica na realidade.

Diante do arcabouço teórico delineado pelas convergências entre os autores clássicos e as perspectivas contemporâneas da alfabetização humanizadora, justifica-se a opção analítica de tensionar esses conceitos no âmbito da formação inicial docente via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Compreende-se que tal articulação oferece uma contribuição relevante à área acadêmica ao investigar como os princípios da humanização e da apropriação cultural são objetivados nas primeiras experiências de regência, constituindo o PIBID como um *lócus* fundamental para a práxis educativa.

3.2 PIBID como espaço-tempo de Formação Inicial

> O PIBID apresenta um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que

> concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (Paniago; Sarmento, 2017, p. 784).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) transcende sua função de concessão de bolsas, configurando-se como o espaço-tempo privilegiado para a condução desta investigação. Ele é entendido como um ambiente formativo híbrido, onde se articula o rigor da universidade (com seus fundamentos teóricos e a reflexão crítica) e a realidade concreta da escola-campo (o "chão da escola").

Foi por meio de um Decreto Presidencial, no ano de 2009 que as portas foram abertas à criação da Política Nacional de Formação Docente; no decreto n°6.755 está presente que:

> Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei 9.394/96:71).

Neste contexto, o PIBID atua como um laboratório vivo de experiências pedagógicas, permitindo que os discentes confrontem os pressupostos teóricos, como os da Alfabetização Humanizadora, com as demandas e os desafios do cotidiano escolar. A periodicidade dos encontros e o acompanhamento sistemático das turmas estabelecem o "tempo" da pesquisa, que é de natureza continuada e reflexiva, essencial para a produção de dados que evidenciem a apropriação e a transformação das práticas docentes em formação inicial.

Embora não seja exclusivo do PIBID, o Programa se alinha aos princípios da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata da formação de professores e da valorização do magistério. O PIBID concretiza o princípio de que a formação inicial deve ser marcada pela articulação entre teoria e prática e pela inserção dos futuros professores na realidade escolar desde os primeiros anos da graduação.

> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem 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. (DECRETO N° 7.219, 2010).

Os principais documentos que regem a estrutura do PIBID são essenciais para justificar a sua relevância como espaço de pesquisa. Os próprios editais CAPES/PIBID nos mostram isso. Os editais específicos de cada seleção e gestão do Programa (emitidos pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) são os documentos basilares.

Dentre suas competências, definem a estrutura de governança (Coordenadores, Supervisores e Bolsistas), estabelecem as diretrizes pedagógicas e, principalmente, delineiam a finalidade do Programa: incentivar a formação de futuros professores, promover a integração entre universidade e escola, e qualificar a iniciação à docência.

> Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (Mizukami, 2013, p.23).

As resoluções que estabelecem as DCNs (como a Resolução CNE/CP nº 2/2019) são cruciais. Elas orientam que a formação deve desenvolver competências e habilidades específicas para a atuação docente. O PIBID serve como o ambiente onde essas competências — como o planejamento, a avaliação, a reflexão sobre a prática e a utilização de metodologias inovadoras (como a Alfabetização Humanizadora) — são construídas e avaliadas em um contexto real.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é estruturado sobre uma tríade formativa indissociável, composta pelo licenciando-bolsista, o professor supervisor da escola básica e o professor coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES). Essa configuração rompe com a histórica fragmentação hierárquica na formação de professores, na qual a universidade detinha o saber teórico e a escola, apenas o campo de aplicação.

No PIBID, o saber da experiência do professor supervisor é valorizado e posto em diálogo com o saber acadêmico do professor da IES e com a reflexão e inovação trazida pelo licenciando. Cria-se, assim, um espaço de formação colaborativa, onde a produção de conhecimento pedagógico se dá na reciprocidade e na ação conjunta, fortalecendo a compreensão de que a docência se constrói na interação e na reflexão mútua sobre as práticas.

Além de seu papel pedagógico, o PIBID deve ser compreendido como uma Política de Estado que atua diretamente na atração e permanência de jovens talentos na carreira docente,

contribuindo para a valorização do magistério. Ao oferecer bolsas e uma inserção acompanhada e estruturada no ambiente escolar, o programa busca reverter a percepção social e econômica desfavorável da profissão.

Essa ação é ligada à melhoria da qualidade da Educação Básica, pois, ao valorizar a formação inicial e prover subsídios materiais e intelectuais, o PIBID incentiva a constituição de um corpo docente mais qualificado e engajado. Desse modo, a iniciativa se alinha ao Plano Nacional de Educação (PNE), que preconiza a melhoria da qualidade do ensino pela via da qualificação profissional e da valorização dos educadores.

Um aspecto diferenciado do PIBID, e crucial para o embasamento desta pesquisa, é o fomento à cultura da pesquisa entre os futuros professores. O programa não se limita a expor o licenciando à rotina da sala de aula, mas o instrumentaliza para que ele se torne um professor-pesquisador, capaz de intervir, analisar e teorizar sobre a própria prática. Essa inserção na pesquisa ocorre por meio do diagnóstico dos problemas escolares, da proposição de soluções inovadoras e da avaliação de suas próprias ações.

A Alfabetização Humanizadora, neste contexto, deixa de ser um mero modelo teórico e se torna um objeto de investigação-ação, permitindo que o licenciando construa um conhecimento fundamentado e transformador, essencial para a superação de modelos pedagógicos tradicionais e a implementação de inovações coerentes com as demandas contemporâneas.

O PIBID desempenha um papel fundamental na constituição da identidade profissional do licenciando. A imersão precoce e continuada no ambiente escolar, mediada pela tríade formativa (licenciando, supervisor, coordenador), permite que o estudante transcenda a condição de aluno da graduação e comece a se reconhecer, efetivamente, como professor.

Essa transição não é meramente formal, mas envolve a internalização de valores, atitudes e saberes inerentes à profissão. O confronto com as complexidades da realidade escolar e a participação ativa no planejamento e na execução de práticas pedagógicas — como as propostas pela Alfabetização Humanizadora — aceleram o desenvolvimento do *ethos* docente, solidificando a escolha profissional e fomentando o sentimento de pertencimento ao coletivo de educadores da Educação Básica.

A estrutura do PIBID, ao demandar que o licenciando atue na identificação de problemas e na proposição de soluções pedagógicas, estimula o desenvolvimento da autonomia profissional e da postura reflexiva-crítica. O programa oferece um ambiente seguro para a experimentação e a avaliação das práticas.

Esta autonomia não é individualista, mas sim fruto de um processo coletivo de discussão e avaliação de resultados com o professor supervisor e o coordenador de área. O PIBID capacita o licenciando a ir além da mera execução, instrumentalizando-o para ser um agente de transformação, capaz de questionar os modelos vigentes e de sustentar, teoricamente, escolhas metodológicas inovadoras e humanizadoras, como a que orienta esta pesquisa.

O PIBID se estabelece como um articulador singular dos diferentes saberes envolvidos no processo educativo: o saber disciplinar da universidade, o saber experiencial do professor da Educação Básica e o saber pedagógico em construção do licenciando. Essa articulação transcende os muros da sala de aula e demonstra uma dimensão política e social de grande impacto. Ao inserir a IES na realidade da escola pública, o programa potencializa a capacidade de resposta da instituição de ensino superior aos desafios da Educação Básica.

Adicionalmente, o programa contribui para a formação continuada dos professores supervisores, que, ao orientar e refletir com os bolsistas sobre as novas metodologias, renovam suas próprias práticas e fortalecem o elo entre a produção acadêmica e o cotidiano da escola-campo. O PIBID, portanto, é um vetor de mão dupla na qualificação e revitalização dos espaços de formação docente no país.

O PIBID se qualifica como uma política pública de indução profissional, cujo objetivo estratégico transcende a mera complementação curricular para impactar diretamente o fluxo e a qualidade dos recursos humanos destinados ao magistério. Ao oferecer uma bolsa e uma vivência estruturada na escola pública, o programa atua como um mecanismo de atração de talentos para as licenciaturas, especialmente em áreas onde há déficit de professores, combatendo a desvalorização histórica da carreira.

A iniciação à docência, neste contexto, não é um estágio pontual, mas um processo de socialização profissional que reduz o choque de realidade no início da carreira (o chamado "choque de realidade"), aumentando as chances de o egresso permanecer na docência e atuar com maior segurança e engajamento. Esta função indutora é uma das principais justificativas para o investimento estatal no Programa.

Um conceito crucial relacionado ao PIBID e ao seu papel de política pública é a sua eficácia na redução das taxas de evasão nos cursos de Licenciatura. O programa, ao fornecer um auxílio financeiro e, principalmente, ao oferecer um sentido prático e motivacional para os estudos teóricos, funciona como um fator de retenção.

Muitos licenciandos que enfrentariam a desmotivação ou a incompatibilidade entre a teoria e a realidade escolar encontram no PIBID o suporte financeiro e pedagógico para a permanência. Ao visualizar a aplicação concreta dos fundamentos estudados (como a Alfabetização Humanizadora), o discente fortalece sua identificação com a futura profissão, o que mitiga a tendência de abandono, particularmente comum nos ciclos iniciais da graduação.

A experiência prática continuada e reflexiva dos licenciandos na escola básica traz um *feedback* valioso para a Universidade. As necessidades e desafios reais do chão da escola revelam lacunas e desatualizações nos currículos das licenciaturas. O Programa, ao demandar um trabalho colaborativo e investigativo, motiva a revisão e o aperfeiçoamento dos PPCs para que incorporem de forma mais efetiva a articulação teoria-prática e as problemáticas contemporâneas da Educação Básica, tornando a formação mais contextualizada e menos puramente teórica.

Sendo assim, com base nas múltiplas perspectivas analisadas, podemos concluir que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) transcende a função de mero estágio ou auxílio financeiro, estabelecendo-se como uma política pública essencial na construção de um novo modelo de formação docente. O PIBID promove a articulação indissociável entre teoria e prática na perspectiva da práxis, qualifica a formação inicial por meio da experiência precoce e reflexiva, atua na valorização e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica (agora coformadores), e ainda estimula a pesquisa e o diagnóstico das necessidades escolares, impactando diretamente no aprimoramento dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) das licenciaturas e, consequentemente, na melhoria da qualidade do ensino público.

4 ACHADOS DA PESQUISA: ENTRE PERCEPÇÕES E PRÁTICAS

Nesta seção, procede-se à apresentação e ao tratamento do *corpus* empírico desta pesquisa. O objetivo central nesse momento é organizar os achados oriundos dos diferentes instrumentos metodológicos, conferindo-lhes um tratamento qualitativo que permita a

interpretação dos fenômenos observados, em estrita consonância com os objetivos que norteiam este estudo.

Contudo, é importante considerar que estas propostas não foram realizadas de forma isolada. Pelo contrário, ocorreram em concomitância. Desde o início da pesquisa, o processo de coleta de dados foi acontecendo durante os encontros e interações com os participantes da pesquisa. Sendo assim, foi possível encontrar achados bastante relevantes para o trabalho.

Como dito anteriormente, os instrumentos escolhidos para geração de dados foram: questionários, encontros dialógicos, produções materiais dos participantes, projetos-regências e apresentação de Relato de Experiência em Evento Científico.

Dada a relevância temática e a amplitude do percurso investigativo, a etapa de coleta resultou em uma vultosa densidade empírica, composta por um diversificado *corpus* de dados. Todavia, considerando a natureza estrita do cronograma do mestrado e a busca pela exequibilidade da pesquisa, revela-se inviável o tratamento exaustivo e a correlação integral de todos os achados em um biênio. Nesse sentido, optou-se por um recorte analítico intencional, selecionando-se um achado representativo de cada instrumento de coleta. Tal escolha metodológica visa assegurar que a análise não seja meramente extensiva, mas que alcance a profundidade teórica necessária para dialogar com os preceitos da Alfabetização Humanizadora e do PIBID.

A delimitação do *corpus* analítico apresentada nesta seção foi estabelecida de maneira propositiva e criteriosa. Longe de subestimar a relevância do restante dos dados coletados, esta escolha fundamenta-se no compromisso com a qualidade e a profundidade do trabalho. Ao priorizar o tratamento minucioso de recortes representativos, torna-se possível oferecer uma análise mais robusta e completa, assegurando que os fenômenos observados sejam discutidos em toda a sua complexidade epistemológica.

O critério de seleção dos recortes apresentados para cada instrumento de pesquisa pautou-se pela sua proeminência analítica. Priorizaram-se os achados que, dotados de maior densidade reflexiva por parte dos estudantes, revelaram-se como evidências empíricas privilegiadas para demonstrar, de maneira inequívoca, os movimentos de apropriação e objetivação. Assim, os dados escolhidos funcionam como eixos articuladores que materializam a transição entre a internalização dos conceitos da alfabetização humanizadora e a sua posterior exteriorização na práxis docente.

A amplitude dos dados coletados aponta para uma agenda de pesquisa que transcende o biênio do mestrado. Compreendendo as limitações cronológicas inerentes a este grau acadêmico, optou-se por priorizar os elementos de maior relevância para a problemática aqui

delineada. Contudo, projeta-se o aproveitamento e a verticalização das análises remanescentes em estudos futuros — como em uma eventual tese de doutorado —, nos quais a totalidade das evidências poderá ser devidamente sistematizada sob uma ótica de fôlego mais extenso.

4. 1 Mapeamento das concepções iniciais

A caracterização do universo da pesquisa constituiu uma etapa preliminar e crucial deste estudo. Com o propósito de conhecer o perfil dos futuros participantes do PIBID, realizei um levantamento inicial de dados (sondagem) a partir da análise documental dos materiais submetidos ao processo de seleção.

Essa análise minuciosa permitiu quantificar o número total de participantes (sendo esse vinte e quatro) e delinear suas principais características sociodemográficas e acadêmicas. Especificamente, foram coletadas informações detalhadas acerca do histórico escolar, da distribuição por sexo (masculino e feminino), da faixa etária e do semestre/ano de matrícula no curso de graduação.

Tais informações são de cunho essencial para a contextualização do grupo e serão apresentadas de forma sintética e organizada no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Informações dos participantes

Quantidade de participantes	24
Sexo	Feminino: 20 Masculino: 4
2° ano	5
3° ano	6
4° ano	13

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em um desdobramento da análise, e após a consolidação dos dados sociodemográficos, foi realizada a análise qualitativa e a contextualização dos itens propostos no processo de seleção do programa.

Essa imersão documental permitiu transcender a mera quantificação, facultando a compreensão aprofundada do contexto formativo e das concepções pedagógicas dos discentes.

Desse modo, foi possível identificar as motivações subjacentes e as intenções que nortearam a participação desses estudantes no programa, enriquecendo o panorama inicial da pesquisa.

Em complemento à coleta de dados cadastrais e acadêmicos já mencionados, o processo seletivo exigiu o preenchimento de sete itens específicos, categorizados de “A” a “G”. Estes itens, de natureza discursiva, constituíram-se como parâmetros essenciais para a análise dos dados e a interpretação contextualizada do perfil dos participantes.

Considerando o volume de informações geradas pelos 24 participantes, e em consonância com os preceitos da análise qualitativa, optou-se pela seleção criteriosa dos resultados a serem apresentados. Desta forma, os excertos e dados a seguir não representam uma transcrição integral, mas sim a compilação das respostas mais significativas e que, por sua relevância e expressividade, configuraram-se como pontos importantes para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Foi priorizado, portanto, as manifestações que melhor ilustram o contexto e as intenções dos participantes, oferecendo foco analítico aos aspectos de maior destaque na pesquisa.

A análise destes sete componentes permitiu não apenas a obtenção de informações pormenorizadas, mas também o aprofundamento na compreensão das dimensões subjetivas e formativas que perpassam a trajetória e as expectativas dos futuros bolsistas. Para melhor organizar a análise destes itens, foram organizados nos quadros a seguir:

Quadro 3 - Item A- Contexto dos participantes

Item A - Descrever o que você sabe sobre o Pibid.
Resposta da participante 5: Vejo no programa uma oportunidade de conectar o aprendizado teórico do curso com a realidade das escolas, compreendendo melhor a dinâmica do ambiente escolar e as demandas dos alunos, trocando conhecimento e aprendendo na prática. Além disso, acredito que essa experiência contribuirá significativamente para minha formação como educadora, ajudando-me a desenvolver habilidades pedagógicas, amadurecer profissionalmente e construir uma trajetória significativa no campo da educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme evidenciado acima, a resposta deste participante sobre o programa revela um conhecimento prévio, ainda que de natureza intuitiva ou superficial, acerca do PIBID. É notável que, embora o discente não tenha se valido de um arcabouço teórico aprofundado para a construção de sua resposta, a formulação se destaca pela clareza e concisão. Esta simplificação discursiva, longe de ser uma limitação, demonstrou-se de grande relevância analítica, pois sintetiza de forma expressiva o entendimento e a percepção inicial do programa na perspectiva do ingressante. Já no quadro seguinte, podemos compreender os motivos que levaram o participante 9 a se inscrever no programa.

A análise do discurso do participante 9 revela o que Bakhtin define como a natureza responsiva da linguagem: mesmo sem o domínio de um arcabouço teórico formal, o discente habita a palavra e nela imprime uma subjetividade que é, por si só, prenhe de sentido. Essa "simplificação discursiva" observada não deve ser lida como carência, mas como o tateamento experimental — rompe com a ideia de que a criança aprende recebendo lições prontas, defendendo que o conhecimento é construído através da experiência viva, do erro e da descoberta — proposto por Célestin Freinet em sua obra “Pedagogia do Bom Senso” publicada em 1985**.** Para o autor o sujeito parte de suas percepções intuitivas para construir um conhecimento mais elaborado. Sob a perspectiva da Alfabetização Humanizadora (NAHum), validar esse conhecimento prévio é um ato de reconhecimento da alteridade. Como aponta Élie Bajard e corrobora Dagoberto Arena, a entrada em um novo universo discursivo — no caso, o PIBID — exige que o ingressante utilize seus esquemas mentais e vivências anteriores para significar o novo, transformando a "intuição" em uma ferramenta legítima de inserção na cultura acadêmica e profissional.

Quadro 4 - Item B- Contexto dos participantes

Item B - Explicitar os motivos que o/a levaram a fazer a inscrição no Pibid.
Resposta do participante 9: Vejo no programa uma oportunidade de conectar o aprendizado teórico do curso com a realidade das escolas, compreendendo melhor a dinâmica do ambiente escolar e as demandas dos alunos, trocando conhecimento e aprendendo na prática. Além disso, acredito que essa experiência contribuirá significativamente para minha formação como educadora, ajudando-me a desenvolver habilidades pedagógicas, amadurecer profissionalmente e construir uma trajetória significativa no campo da educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise dos dados dispostos neste quadro revela que a participante manifesta uma grande preocupação com sua formação profissional. Em sua resposta, apresenta a clara identificação do PIBID como uma oportunidade ímpar para a articulação entre o conhecimento teórico adquirido no ambiente universitário e a experiência prática vivenciada no contexto escolar.

De maneira direta e objetiva, a aluna expressa de forma sucinta, mas profundamente significativa, suas elevadas expectativas e o potencial percebido no programa para o enriquecimento de sua trajetória formativa. Para aprofundar ainda mais as percepções dos contextos dos participantes, é possível analisar, no próximo quadro, o motivo da escolha em trabalhar na Educação Básica Pública.

A percepção da participante sobre o PIBID como um espaço de convergência reflete o que Josette Jolibert denomina como a formação de um "sujeito-autor" de sua própria trajetória profissional. Ao identificar a oportunidade de articular o saber acadêmico com a vivência escolar, a discente deixa de ser uma receptora passiva de conceitos para assumir o papel de investigadora da própria prática. Essa busca pela unidade entre o "saber" e o "fazer" encontra eco na filosofia de Bakhtin, para quem a verdadeira cognição ocorre no "ato responsável", ou seja, no momento em que a teoria universitária deixa de ser um dado abstrato e passa a ser uma ferramenta de intervenção na vida real. Sob a ótica da Alfabetização Humanizadora (NAHum) e das contribuições de Dagoberto Arena, essa clareza de objetivos demonstrada pela aluna é um indicativo de que o processo formativo está cumprindo sua função social: a de preparar um profissional que não apenas domina conteúdos, mas que compreende a escola pública como um território de diálogo, tensões e construção de sentidos.

Quadro 5 - Item C- Contexto dos participantes

Item C - Justificar o seu interesse em trabalhar na Educação Básica Pública.
Resposta da participante 18: Tenho interesse em trabalhar na Educação Básica Pública por ser ex-aluna da rede pública, o que me proporciona uma vivência única e profunda dessa realidade. Como futura educadora, entendo os desafios enfrentados pela escola pública e busco superar as exigências de um ensino que, muitas vezes, lida com alunos em situações de vulnerabilidade social. Meu objetivo é oferecer oportunidades de crescimento a bebês,

crianças e pré-adolescentes, ajudando-os a interpretar e viver o mundo de maneira crítica e consciente. Quero contribuir para que eles se tornem capazes de compreender a realidade que os cerca, desenvolvendo suas análises e reflexões. Acredito que, na escola pública, eles têm a oportunidade de experimentar o aprendizado coletivo, que é fundamental para o seu desenvolvimento integral e para a construção de um futuro melhor.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esta análise evidencia, de forma contundente, a relevância do contexto sociocultural dos participantes como um fator importantíssimo na interpretação dos dados. No caso desta discente, em particular, sua experiência pregressa como estudante da rede pública de ensino, configura-se como um elemento catalisador de suas aspirações.

Sua vivência pessoal não apenas informa, mas também estrutura sua intenção de, por meio do trabalho a ser desenvolvido no PIBID, promover a equidade educacional e garantir que seus futuros alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Essa perspectiva demonstra a transposição de sua trajetória biográfica em um compromisso pedagógico de grande valor para o programa. O próximo quadro trata da disponibilidade de horários dos alunos.

A conversão da trajetória biográfica da discente em compromisso pedagógico ilustra o que se denomina, na heterociência bakhtiniana, como o "lugar único no ser": a consciência de que o conhecimento não é uma abstração neutra, mas um ato situado e responsável. Ao projetar no PIBID o desejo de retribuir e qualificar a escola pública que a formou, a participante personifica os princípios da Alfabetização Humanizadora, em que o ato de ensinar e aprender é indissociável da busca pela equidade social. Como preconizado por Célestin Freinet, a educação não é um treinamento técnico, mas um "preparo para a vida pela própria vida", onde a memória escolar da aluna atua como o motor de sua prática política. Essa "ciência do humano", que integra a subjetividade ao rigor da práxis, é o que autores como Dagoberto Arena e Élie Bajard defendem como essencial para que o futuro docente não seja apenas um instrutor, mas um agente de transformação comprometido com o direito de seus alunos ao "sentido" e à cidadania plena.

Quadro 6 - Item D- Contexto dos participantes

Item D - Indicar o tempo disponível para participar do Pibid.

Resposta do participante 10: Manhã ou Tarde

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O presente item da sondagem, ao abordar a disponibilidade de horários, forneceu um indicador contextual relevante sobre a rotina acadêmica dos participantes. Especificamente, a declaração de disponibilidade tanto no período matutino quanto vespertino, permite inferir que o estudante em questão está, provavelmente, matriculado no turno noturno do curso de Pedagogia.

Tal dado corrobora com a informação previamente mencionada sobre a organização da escola-campo, que opera em regime de tempo integral. Essa flexibilidade de horário dos participantes foi crucial para a distribuição estratégica das atividades do PIBID, culminando na elaboração de um quadro de horários pormenorizado, no qual as jornadas e períodos de atuação de cada aluno foram previamente estipulados e formalizados, garantindo a cobertura das turmas em ambos os turnos.

A partir da análise a seguir, foi possível compreender quais as experiências que os alunos já tiveram em sala de aula. Retomando que esta resposta não foi padrão. O relato da participante 6 revela sua experiência particular com a docência. Alguns outros participantes relataram não terem vivenciado nenhuma atuação.

Quadro 7 - Item E- Contexto dos participantes

Item E - Mencionar, caso tenha atuado como professor(a): nome da escola, cidade, período e quais disciplinas que lecionou.
Resposta do participante 6: Atuei apenas como estagiária em 2 escolas: EMEI X, Marília, durante o ano de 2023, passei por todos os níveis e no Colégio Y, Marília, durante o ano de 2024 até a atualidade, em 2024 estava no Nível I (crianças de 4-5 anos) e atualmente estou com uma turma do 1° ano (6-7 anos).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No próximo ítem daremos a continuidade em analisar o histórico de vivências dos participantes, mas agora no âmbito acadêmico.

Quadro 8 - Item F- Contexto dos participantes

Item F - Descrever, caso participe ou tenha participado de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão: título do projeto, orientador, período, atividades realizadas e se teve bolsa, citar a agência.
Resposta do participante 21: Já participei do PIBID no ano de 2023 sobre a responsabilidade do professor X, atuava no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), teve a durabilidade de menos de um ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Este excerto da pesquisa revela um dado importante acerca da experiência pregressa desta participante, que já possui um contato anterior com outro projeto vinculado ao PIBID. É digno de nota que a descrição de sua vivência é apresentada de forma sucinta e concisa, sem aprofundamento teórico ou detalhamento pormenorizado das atividades.

Contudo, é fundamental ressaltar que a heterogeneidade de experiências é uma marca distintiva do grupo. A diversidade das respostas, que incluem desde a participação em atividades congêneres até a ausência total de envolvimento em projetos anteriores, evidencia a variabilidade do capital de experiência dos discentes e enriquece o painel de análise das expectativas e motivações para o programa.

A heterogeneidade de experiências identificada no grupo de participantes constitui o que Bakhtin define como a natureza polifônica do tecido social: um coro de vozes onde cada "capital de experiência" singular contribui para a construção de um sentido coletivo. A descrição sucinta da vivência anterior da discente, embora desprovida de um rigor teórico formal, é um enunciado legítimo que, sob a ótica da Heterociência, possui um valor analítico central por revelar o ponto de partida de sua subjetividade. Como preconiza Josette Jolibert, a diversidade de trajetórias — do envolvimento prévio à ausência total de contato com projetos congêneres — não deve ser lida como um desnível a ser corrigido, mas como a matéria-prima da Alfabetização Humanizadora. Ao integrar essas diferentes vivências, o PIBID transforma-se em um espaço de mediação onde, conforme as teses de Élie Bajard e Dagoberto Arena, o confronto entre os saberes intuitivos e o conhecimento acadêmico gera a centelha da formação docente crítica e situada.

Para finalizar a sessão dos itens, o último permitia com que os participantes pudessem inserir informações que julgassem importantes:

Quadro 9 - Item G- Contexto dos participantes

Item G - Outras informações relevantes.
Resposta da participante 21: Sou disléxica e tenho TDAH, e compreendo os desafios que os alunos com perfis de aprendizagem diversificados enfrentam. Acredito que, com meu foco, determinação e o conhecimento prático que adquiri em minha experiência como estagiária, posso contribuir significativamente, trazendo novas ideias e abordagens inclusivas para a educação pública, que tanto carece de atenção.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É apresentado no relato uma profundidade reflexiva por parte da participante, que oferece insumos valiosos para a análise. A discente se dispõe a expor, com franqueza e transparência, suas próprias dificuldades, o que demonstra um elevado nível de autoconsciência. Adicionalmente, ela manifesta uma postura empática notável ao estender essa compreensão às dificuldades inerentes à realidade dos alunos da rede pública de ensino.

Essa sensibilidade contextual é acompanhada por um espírito marcadamente proativo, revelando seu interesse em engajar-se nas atividades do PIBID com o objetivo de prestar suporte e auxílio a crianças que compartilham desafios semelhantes aos que ela própria enfrentou, transformando sua experiência em um motor de ação pedagógica solidária.

Assim, o conjunto de itens analisados — que englobou desde o perfil sócio acadêmico até as manifestações discursivas — demonstrou-se revelador para a elucidação do contexto. Esses dados, de natureza diversa, foram cruciais para a construção de uma compreensão multifacetada do panorama social, da trajetória acadêmica e das vivências pregressas dos participantes.

Dessa forma, a utilização dos parâmetros previamente estabelecidos no processo seletivo (itens A a G) apresentou valor metodológico, atuando como eixos estruturantes que não apenas viabilizaram, mas, também, conferiram o desenvolvimento necessário à geração e interpretação dos achados apresentados.

Todavia, os itens não foram os únicos instrumentos para geração de dados. Os questionários, em formato de formulário online, respondido pelos pibidianos e pelos

professores orientadores permitiram que eu, também, fizesse o mapeamento das concepções iniciais.

Adentrando a próxima etapa de análise, é importante salientar que a elaboração do formulário destinado aos alunos pibidianos foi concebida e organizada de forma antecedente ao início dos encontros dialógicos. Este instrumento, composto por cinco questões estruturadas, teve o propósito fundamental de funcionar como uma sondagem inicial. As respostas coletadas serviram como uma base diagnóstica para apreender os princípios, pressupostos e conceitos já pré-estabelecidos por esses discentes, permitindo, assim, a demarcação precisa do seu estado de conhecimento inicial antes da efetiva intervenção formativa do programa.

Do universo de 24 pibidianos aos quais foi endereçado o formulário, obteve-se um retorno de 23 participantes, configurando uma taxa de resposta de alto índice. A análise do material revelou uma vasta diversidade nas respostas, um indicativo da riqueza de perspectivas e da pluralidade de conceitos prévios do grupo.

Reconhecendo o volume de dados gerados e a necessidade de aderência à concisão acadêmica, não será possível a transcrição integral de todas as manifestações. Deste modo, fiz uma seleção, em quadros, priorizando as respostas que se revelaram mais significativas e relevantes para aprofundar a análise dos princípios e conceitos subjacentes à intervenção do programa.

No que tange à primeira questão do formulário, o objetivo primordial era discernir as motivações que nortearam a escolha do curso de Pedagogia pelos participantes. A análise das respostas a este quesito revelou uma ampla dispersão de narrativas, traduzindo-se em um espectro de motivações bastante diversificado. Tal apontamento ressalta a complexidade dos fatores que influenciam a decisão pela carreira docente e enriquece a compreensão do perfil vocacional dos pibidianos.

Quadro 10 - Questão 1 do formulário elaborado pela autora

1)- Comente os motivos pelos quais você escolheu a Pedagogia.
Resposta da participante 2: A Pedagogia não era um curso que passava pela minha cabeça durante o meu Ensino Médio. Desde o 1º ano do Ensino Médio, estudei e prestei vestibulares para Medicina, mas não consegui passar, então depois que terminei o colégio, fui para o

cursinho, para tentar passar em Medicina. Esse ano do cursinho foi bastante desafiador, pensei muito sobre o meu desempenho nas provas e sobre o meu futuro, vi que as minhas notas ainda estavam muito longe para alcançar a vaga no curso. Então, nesse momento eu repensei, e disse que faria o curso que eu entrasse. Prestei para Medicina, Farmácia e coloquei a minha nota do ENEM no processo seletivo da Unesp, o qual coloquei Pedagogia, que entre os cursos disponíveis foi o que mais me atraiu. Passei em Farmácia, na UFMT, e em Pedago, na Unesp. E pela distância, decidi cursar Pedagogia.

Resposta da participante 14: Minha escolha pela Pedagogia está ligada à minha trajetória pessoal e acadêmica. Desde cedo, tive interesse pela educação como ferramenta de transformação social. Trabalho com atendimento desde os 13 anos e via na educação uma oportunidade de ascensão social. Durante minha formação, tive a oportunidade de atuar em diferentes contextos educacionais, tanto no ensino infantil quanto na educação de jovens e adultos, o que fortaleceu minha convicção sobre a importância de uma prática pedagógica crítica e comprometida com a realidade dos estudantes. Acredito que a docência não é apenas a transmissão de conteúdos, mas um processo de construção conjunta, onde o professor tem um papel fundamental na mediação do conhecimento e na formação cidadã dos alunos.

Resposta do participante 17: Sempre quis ser professor, para que pudesse libertar as mentes das amarras do sistema, assim como fui liberto, ou pelo menos, assim como estou nesse processo de libertação e luta continua. Escolhi pedagogia, por ver nesse caminho a possiblidade de humanização e não de transformar o ser-humano em mero instrumento de trabalho para enriquecimento de outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise das respostas à primeira pergunta permite discernir três matrizes motivacionais distintas que fundamentam a escolha pela Pedagogia. Na primeira percepção, evidencia-se uma escolha na qual a participante não possuía a Licenciatura, ou especificamente a docência com crianças, como opção inicial, orientando-se primariamente para a área da Saúde. Sua adesão ao curso se deu, primordialmente, por fatores logísticos e pragmáticos após a aprovação no processo seletivo.

A escolha da Pedagogia por fatores logísticos e pragmáticos, em detrimento de uma aspiração inicial na área da Saúde, revela o que a Heterociência Bakhtiniana compreende como a natureza aberta e inconclusiva do sujeito. Se, para o positivismo, a ausência de uma "vocação inata" poderia ser lida como uma fragilidade, para a Alfabetização Humanizadora, esse ponto

de partida é o início de um diálogo entre a identidade prévia do aluno e a nova alteridade que o curso e o PIBID oferecem. Conforme propõe Célestin Freinet, o "tateamento experimental" permite que o interesse profissional seja construído na prática, transformando uma adesão circunstancial em um compromisso autêntico com a docência.

A segunda resposta, em contrapartida, sublinha a influência das vivências pessoais na decisão, as quais moldaram o interesse da aluna e a direcionaram para a área, expressando um afeto manifesto e precoce pela profissão docente. Por fim, a terceira narrativa projeta um engajamento vocacional de longa data, onde o aluno relata o desejo de ser professor desde a infância. De maneira metafórica e incisiva, ele descreve as 'amarras' (restrições e dificuldades) experienciadas em sua trajetória, manifestando a intenção de desconstruir essas limitações, por meio de sua futura prática pedagógica, abarcada de um forte senso de missão transformadora.

Dando prosseguimento à investigação das concepções iniciais dos alunos, a Pergunta 2 do formulário foi estruturada como um quesito aberto para que os participantes pudessem definir, em seus próprios termos, o que a alfabetização significa para eles.

Este tópico revelou-se um eixo temático de grande diversidade, gerando uma variedade de respostas que espelham a pluralidade de entendimentos conceituais e a gama de significados atribuídos ao processo de alfabetização. A natureza aberta da questão permitiu a emergência de perspectivas variadas, consolidando a importância deste item para a compreensão dos pibidianos sobre o assunto.

Quadro 11 - Questão 2 do formulário elaborado pela autora

2)- Para você, Alfabetização é...?
Resposta da participante 19: A alfabetização é dominar o pensamento, a leitura crítica, e não mera reprodução de letras, palavras ou mera formação de frases. Alfabetização é a capacidade do indivíduo de dominar a escrita para se comunicar, para ler o mundo. E ao ler o mundo criar essa intersecção entre o mundo concreto e o mundo simbólico. Além de que a alfabetização é uma forma da classe trabalhadora lutar pela sua classe, tendo em vista de que a mesma é excluída a ter uma leitura complexa e profunda do mundo, para que possa assim, ser controlada mais facilmente e não questione o mundo em que vive. **Resposta da participante 6:** Para mim, a alfabetização é o processo de aprender a ler e

escrever. Isso vai além de reconhecer letras e palavras e envolve também o desenvolvimento da compreensão, comunicação e pensamento crítico. Ela é essencial para o acesso ao conhecimento e à autonomia, permitindo que a pessoa se expresse e participe plenamente da sociedade.

Resposta da participante 2: Acredito que a Alfabetização seja o processo em que se aprende a ler e escrever. De forma que, proporciona-se conhecimentos que possibilitarão outras formas de comunicação aos alunos, sendo a leitura e a escrita. Utilizando diversos recursos para introduzi-los no mundo letrado, trazendo sentindo as letras e palavras.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No exame da primeira percepção sobre alfabetização, observamos um distanciamento notório da visão restritiva que a circunscreve meramente à codificação e decodificação (ler e escrever). Esta participante demonstra uma compreensão da alfabetização como um processo de apropriação da cultura humana e da escrita enquanto uma prática socialmente situada. De maneira perspicaz, ela insere a questão em um contexto sociopolítico ao fazer menção explícita à classe trabalhadora. Tal articulação conceitual evoca, de forma implícita, os princípios da Pedagogia de Célestin Freinet, cuja metodologia se estruturou no engajamento com as vivências e o universo cultural das classes populares, conferindo à escrita uma função de emancipação e expressão social.

Em contraste com a abordagem anterior, a segunda participante apresenta uma definição de alfabetização marcada pela concisão discursiva. Embora não a situe no mesmo arcabouço sociológico da classe trabalhadora, sua percepção vai além da mera dimensão instrumental (leitura e escrita).

Ela concebe a alfabetização como um vetor para a emancipação individual, destacando sua função na criação do pensamento reflexivo-crítico e no fomento à autonomia do sujeito. Esta perspectiva alinha-se a concepções pedagógicas que enxergam a alfabetização como um processo de inserção plena na cultura escrita, promovendo inclusive a capacidade de intervenção consciente na realidade. Todavia, ainda se prende a conceitos prontos e estereótipos criados pela cultura escolar.

Em contrapartida às visões mais ampliadas, a terceira resposta manifesta uma concepção de alfabetização que se restringe, unicamente, à sua dimensão instrumental. A aluna

circunscreve o conceito à habilidade de ler e escrever, reiterando a ideia de 'inserção no mundo letrado' de forma estritamente normativa.

Essa definição se ancora em estereótipos prontos, negligenciando as abordagens contemporâneas que preconizam a alfabetização como um processo que valoriza apenas a chegada e não o seu desenvolvimento. Consequentemente, essa visão desconsidera a natureza cultural e contextualizada da aprendizagem, falhando em incorporar as vivências e o repertório sociocultural da criança no processo educativo.

Prosseguindo na análise das concepções dos participantes, a Pergunta 3 foi elaborada com o intuito de investigar as práticas pedagógicas que os alunos consideram mais favoráveis para a efetiva apropriação dos atos de ler e escrever.

Esta questão direcionada buscou catalisar o conhecimento prático e teórico dos futuros professores sobre as metodologias de ensino, permitindo mapear suas crenças e preferências acerca das intervenções didáticas que, em sua percepção, otimizam o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora, além da escrita.

Quadro 12 - Questão 3 do formulário elaborado pela autora

3)- Quando você pensa "boas práticas de leitura e escrita dirigidas à Alfabetização das crianças" uma imagem se cria em sua mente. Descreva-a.
Resposta da participante 1: Imagino um ambiente alfabetizador acolhedor e dinâmico, onde a leitura e a escrita acontecem de forma contextualizada e significativa. Vejo um espaço repleto de livros, cartazes, murais com produções dos próprios alunos, materiais concretos e jogos que estimulam o aprendizado. Na cena, um professor dialoga com as crianças, promovendo rodas de leitura, explorando diferentes gêneros textuais e incentivando os estudantes a produzirem seus próprios textos. Há também um momento coletivo em que os alunos compartilham suas descobertas e interagem entre si, compreendendo que a alfabetização é um processo compartilhado e colaborativo. **Resposta da participante 7:** Imagino uma sala de aula acolhedora, onde as crianças estão envolvidas em diferentes experiências com a linguagem. Logo, é um ambiente repleto de materiais diversificados que são culturais e inseridos no contexto de vida, como livros ilustrados, cartazes com palavras do cotidiano, alfabeto móvel e imagens. Sendo assim, as

crianças participam ativamente e o professor atua como orientador, incentivando a curiosidade, promovendo conversas sobre o cotidiano e a escrita surge de maneira significativa, conectada ao movimento cultural. **Resposta da participante 22:** Imagino um quadro pintado com muitas cores pois cada criança aprende de uma forma.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A primeira resposta à questão revela uma participante com uma visão acurada e detalhada do processo de alfabetização. Sua concepção transcende a mera técnica, pois ela se concentra em uma abordagem que prioriza o sujeito e sua cultura como eixos centrais da aprendizagem.

Alinhando-se aos pressupostos teóricos discutidos — notadamente a necessidade de ir além do texto didático — a participante enfatiza o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, reconhecendo a leitura e a escrita como práticas sociais múltiplas. Além disso, ao valorizar a produção textual autônoma das crianças, ela as posiciona ativamente como sujeitos leitores e escritores plenos, reforçando uma perspectiva humanizadora.

Em consonância com os princípios de uma alfabetização humanizadora e contextualizada, a segunda resposta da participante oferece propostas que demonstram uma preocupação com a mediação pedagógica culturalmente relevante. As estratégias exemplificadas, como a utilização de palavras ancoradas no cotidiano das crianças, a disponibilização de materiais de leitura acessíveis e a menção ao conjunto de caracteres (identificado por ela como alfabeto móvel), evidenciam uma clara intenção de integrar o universo sociocultural discente ao processo de apropriação da escrita. Essa abordagem sublinha a importância de tornar a aprendizagem da leitura um ato significativo, partindo da realidade concreta e do repertório da criança.

Em análise à terceira resposta, o participante opta por uma formulação de cunho mais poético em sua expressão, conferindo uma beleza estilística ao seu depoimento. Contudo, sob uma perspectiva de análise de dados, a resposta se revela extremamente sucinta e breve, caracterizando-se pela superficialidade no que concerne à elaboração de propostas práticas ou detalhamento de estratégias metodológicas para a apropriação dos atos de leitura e escrita. A formulação, embora, esteticamente, agradável, carece, portanto, do aprofundamento técnico esperado sobre as práticas pedagógicas.

Desse modo, a análise das respostas permitiu discernir uma bifurcação nas perspectivas conceituais dos participantes. Por um lado, a parte dos alunos já manifesta um alinhamento com os princípios da alfabetização humanizadora, reconhecendo a complexidade do sujeito e a dimensão sociocultural do processo. Por outro lado, percebe-se que um grupo ainda se encontra aderido à discursos cristalizados e a modelos restritivos, refletindo a persistência de concepções internalizadas da cultura escolar tradicional que, frequentemente, desconsideram a natureza crítica e contextualizada.

Na próxima pergunta, elenquei como objetivo observar qual a percepção que os alunos tinham sobre como deve ser a prática do professor alfabetizador. A seguir, temos algumas respostas:

Quadro 13 - Questão 4 do formulário elaborado pela autora

4)Fale sobre como deva ser a prática pedagógica de um professor alfabetizador.
Resposta da participante 11: A prática pedagógica de um professor alfabetizador deve ser centrada no aluno. O educador deve sempre respeitar a individualidade e seu ritmo de cada estudante. O professor deve ser um mediador, que busca criar um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças. É importante utilizar metodologias diversificadas, dentro da realidade de cada professor - sabemos que infelizmente nem todos conseguem a autonomia necessária. O professor mediador precisa ter uma postura crítica para estar sempre atento às necessidades de cada aluno. Para isso, a formação continuada é de extrema importância, devemos sempre buscar novos conhecimentos para nos embasar e propiciar um melhor desenvolvimento a nossas crianças. **Resposta da participante 23:** A prática pedagógica deve ir além da simples decodificação da linguagem escrita. Logo, deve-se criar um ambiente onde a alfabetização se constitua como um processo de humanização, no qual as crianças aprendem a ler, escrever e se apropriam de enunciados vivos, permeados por cultura, valores e relações sociais. Assim, o professor deve trabalhar com textos autênticos e significativos, respeitando a diversidade social e histórica das crianças. Além disso, a alfabetização deve promover a troca de sentidos, considerando a linguagem escrita como um mediador das interações humanas. **Resposta da participante 4:** Acredito que dentro dessa prática cabe ao professor desenvolver ao máximo no aluno suas habilidades em compreensão na leitura e escrita, tendo em vista que ambas são o princípio de todo bom desempenho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O discurso apresentado pela participante 11, sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador, revela uma concepção humanista da docência. O cerne da argumentação reside na necessidade de um ensino centrado no discente, que pressupõe o respeito incondicional à individualidade e ao tempo idiossincrático de aprendizagem de cada estudante. A figura do professor é redefinida como um mediador que transcende a função de mero transmissor de conteúdo, assumindo o papel de artífice na criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

A defesa da diversificação metodológica, embora pragmática ao reconhecer as restrições inerentes à realidade docente (a "autonomia necessária"), não diminui o foco na postura crítica do educador. Essa criticidade é apontada como vital para a identificação precisa das necessidades discentes. Finalmente, a aluna estabelece uma conexão orgânica entre a qualidade da intervenção pedagógica e a formação continuada, validando-a como o instrumento fundamental para a aquisição de embasamento teórico-prático e para o consequente aprimoramento do processo de desenvolvimento infantil.

Dando seguimento à análise, enquanto a participante anterior aborda a consideração da diversidade do aluno de maneira mais periférica e genérica, a resposta da aluna subsequente demonstra uma compreensão aprofundada dos princípios da Alfabetização Humanizadora.

Essa participante transcende a visão meramente técnica, ao asseverar que alfabetizar não se restringe à decifração de letras. Ela incorpora elementos cruciais da perspectiva da Alfabetização Humanizadora, como a importância de considerar a cultura no processo de aprendizagem, a relevância dos signos e a necessidade de se trabalhar com uma multiplicidade de gêneros textuais.

Adicionalmente, ela evidencia um entendimento da linguagem como um fenômeno dinâmico (língua viva) ao mencionar a importância dos enunciados vivos e da troca de sentidos. Tal posicionamento indica um alinhamento teórico que valoriza a alfabetização como um processo de inserção social e cultural, e não apenas cognitivo.

Em análise contrastiva, é possível observar que o participante número 4 não acompanha as perspectivas mais elaboradas e humanizadoras dos depoimentos anteriores. Sua resposta

recai sobre uma concepção redutora da alfabetização, que é totalmente generalizada e centrada exclusivamente no “aprender a ler e escrever”.

Essa visão instrumentalista demonstra o deslocamento do sujeito do processo pedagógico, pois desconsidera elementos cruciais como o contexto sociocultural da criança, sua cultura e a dimensão dialógica da língua viva. Tal posicionamento reflete uma adesão a modelos tradicionais, distantes das abordagens de alfabetização que reconhecem a complexidade do uso social da escrita.

No prosseguimento da investigação, a próxima questão foi concebida com o intuito de discernir a compreensão dos alunos acerca da especificidade da alfabetização humanizadora. O objetivo era que os participantes delineassem como esta abordagem se distingue e se diferencia das metodologias de ensino tradicionalmente empregadas no ambiente escolar.

Tal questionamento buscou mapear a percepção dos discentes sobre as características distintivas da abordagem humanizadora, em contraste com modelos que possam ser considerados mais tecnicistas ou restritos ao âmbito da codificação e decodificação.

Quadro 14 - Questão do formulário elaborado pela autora

5)- Diga, do seu ponto de vista, qual seja a distinção entre Alfabetização Humanizadora e as demais abordagens de se alfabetizar crianças
Resposta da participante 8: A Alfabetização Humanizadora se diferencia das demais abordagens por enfocar o desenvolvimento integral da criança, levando em conta não apenas o aprendizado técnico da leitura e escrita, mas também seu contexto emocional, social e cultural. Enquanto outras abordagens podem priorizar o ensino mecânico e a aplicação de métodos mais rígidos, acredito que a Alfabetização Humanizadora valoriza o aspecto afetivo da educação, criando um ambiente de aprendizagem onde a criança se sente segura, reconhecida e motivada a explorar a leitura e a escrita de forma prazerosa e significativa. Como educadores, temos a responsabilidade de estabelecer uma relação de confiança com o aluno, incentivando a reflexão, a autonomia e o protagonismo da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Penso que a Alfabetização Humanizadora considera as experiências, vivências e realidades sociais e culturais de cada aluno, não se limitando ao aprendizado técnico, e valorizando a criança como um ser completo e ativo em seu processo

de aprender.

Resposta do participante 12: Não tenho ideia, afinal acredito ser um conceito específico e não conheço as demais abordagens da alfabetização, porém uma alfabetização que não se preocupa com a humanização, oriunda de uma pedagogia da qual não é humanizadora, não pode ser chamada de alfabetização, ler e escrever, é se apropriar dos símbolos da língua, de ler o mundo, entender, em suas camadas mais profundas e diversas, escrever e ler é desenvolver o ser-humano como uma liberdade humana e não o contrário, se a alfabetização não liberta e não gera a possibilidade de uma leitura crítica do mundo, não é alfabetização, é reprodução.

Resposta da participante 20: A Alfabetização Humanizadora busca ensinar a ler e escrever de um jeito que faça sentido para as crianças, conectando o aprendizado com suas vivências, sua cultura e sua realidade. Em vez de apenas decorar letras e sílabas, as crianças aprendem a pensar sobre o que leem e escrevem, desenvolvendo sua visão de mundo e sua capacidade de agir na sociedade. Enquanto outras formas de alfabetização podem focar mais nas regras da língua e na repetição, a abordagem humanizadora se preocupa em tornar a alfabetização um processo significativo, participativo e transformador.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A resposta da participante 8 oferece uma perspectiva acadêmica e profundamente alinhada com os princípios da Alfabetização Humanizadora, estabelecendo um claro contraste com abordagens meramente instrumentalistas. O cerne da diferenciação reside na rejeição da focalização exclusiva no "aprendizado técnico da leitura e escrita". A participante defende o desenvolvimento integral da criança, incorporando explicitamente o contexto emocional, social e cultural.

Esta visão está em consonância direta com o conceito de alfabetização, que situa a aquisição da escrita como uma prática social e cultural, e não apenas cognitiva. A crítica implícita às abordagens que podem priorizar o ensino mecânico e a aplicação de métodos mais rígidos ressalta a importância do afeto e do acolhimento na criação de um ambiente seguro, o que é fundamental para a superação das barreiras pedagógicas e para a instauração da motivação intrínseca no ato de ler e escrever.

A ênfase na responsabilidade de o educador estabelecer uma relação de confiança e promover a reflexão e o protagonismo do aluno reflete a influência de pensadores como Paulo

Freire, que advogam por uma educação que capacite o sujeito a ser agente ativo e crítico na sua própria aprendizagem e transformação da realidade.

Em suma, a resposta demonstra um entendimento de que a Alfabetização Humanizadora é uma práxis que reconhece a complexidade do sujeito, valoriza suas vivências e as insere no processo educativo, culminando na formação de um indivíduo autônomo e crítico.

Apesar da declaração inicial de desconhecimento e da autocrítica em relação à familiaridade com as diversas abordagens do participante 12, oferece uma reflexão altamente qualificada e criticamente engajada sobre a Alfabetização Humanizadora. O participante, ao mesmo tempo em que se distancia da nomenclatura formal das metodologias, estabelece uma definição substancial e filosófica do processo.

O cerne de sua argumentação é a indissociabilidade entre alfabetização e humanização, propondo um rechaço categórico a qualquer pedagogia que não possua esse foco. A afirmação de que "ler e escrever é se apropriar dos símbolos da língua, de ler o mundo, entender, em suas camadas mais profundas e diversas" alinha-se de alguma forma com os princípios da Alfabetização Humanizadora.

A essência de sua tese reside na ideia de que a alfabetização é um ato que culmina na "liberdade humana". A forte oposição à reprodução é evidenciada pela conclusão assertiva: uma alfabetização que falha em libertar e em promover a leitura crítica do mundo é, em essência, apenas reprodução. Este discurso demonstra que, mesmo sem o domínio do vocabulário técnico das "demais abordagens", o aluno internalizou a função social, política e emancipadora da alfabetização, articulando uma visão que transcende o plano didático.

Em análise a esta terceira resposta (participante 20), uma definição operacional da Alfabetização Humanizadora, estabelece um contraponto direto com as visões expressas pelos participantes anteriores. O cerne da diferenciação reside na ênfase conferida ao sentido e à relevância do aprendizado para o universo infantil. A participante descreve a abordagem como um processo que integra as vivências, a cultura e a realidade da criança, superando a mera memorização de "letras e sílabas". O foco é deslocado da técnica para a função: o desenvolvimento da capacidade reflexiva da criança sobre o que lê e escreve, culminando no aprimoramento de sua visão de mundo e de sua capacidade de intervenção social.

Ao contrastar esta abordagem com outras que priorizam as "regras da língua e na repetição", a resposta sintetiza a Alfabetização Humanizadora como um processo significativo, participativo e transformador. Esta formulação, embora mais pragmática que a anterior, reforça o consenso entre os participantes mais engajados sobre a natureza crítica e socioconstrutivista da abordagem.

Em síntese, a análise das respostas a este questionário revelou uma polarização nas concepções iniciais dos futuros pibidianos sobre a alfabetização. Foi possível constatar que uma parcela dos alunos já adota uma perspectiva humanizadora e contextualizada do processo, superando a visão meramente instrumental.

Contudo, outra parcela ainda demonstra estar aderida a discursos prontos e formalistas, ou vincula sua compreensão de forma estrita às memórias de seu próprio processo de alfabetização. Esta disparidade de visões sublinha a extensa diversidade de contextos e repertórios conceituais existente entre os próprios participantes da pesquisa, reforçando a necessidade de intervenções formativas que promovam a reflexão e o alinhamento teórico-prático.

A análise detalhada das respostas obtidas por meio do questionário permitiu mapear as concepções prévias e as lacunas formativas dos alunos, futuros docentes. Este diagnóstico de necessidades revelou-se um substrato informativo crucial para o planejamento e a estruturação dos encontros dialógicos subsequentes.

Ao identificar os princípios teóricos dominantes e os pontos que demandam maior aprofundamento, foi possível elaborar e organizar os encontros dialógicos, garantindo que o conteúdo e as metodologias propostas fossem direcionados e pertinentes às demandas de desenvolvimento profissional dos participantes.

Na sequência do delineamento metodológico, um questionário, também sob a forma de formulário, foi igualmente direcionado aos três professores orientadores, os quais demonstraram pronta disposição em contribuir com a pesquisa. A análise das respostas fornecidas por este corpo docente revelou uma diversificação nas perspectivas conceituais sobre a alfabetização humanizadora. Tais variações sublinham que as noções e os princípios de uma prática humanizada se manifestam de maneiras distintas em cada contexto de atuação e na visão teórica de cada orientador, o que enriquece a análise da diversidade de modelos pedagógicos

apresentados pelos professores que, agora, também estão em um processo de formação continuada.

Dando continuidade à sistematização dos dados, as respostas dos professores orientadores serão igualmente organizadas em quadros para fins de clareza e eficiência analítica. Visto o número reduzido de participantes (três docentes), será possível a apresentação integral de suas respostas no corpo do trabalho.

O questionário aplicado continha cinco questões, algumas das quais se assemelhavam aos quesitos propostos aos pibidianos, enquanto outras eram especificamente desenhadas para sondar a profundidade de suas concepções sobre o ato e a prática docente, fornecendo, assim, um panorama robusto de suas perspectivas teóricas e metodológicas.

Quadro 15 - Questão do formulário elaborado pela autora para os professores orientadores

1)- Comente os motivos pelos quais você escolheu ser professor(a).
Resposta do professor(a) 1: Sempre quis me tornar professor, desde meus 9 anos quando tive uma professora “militar” que acreditava que ensinar era amedrontar os alunos. **Resposta do professor(a) 2:** Escolhi ser professor pelos meus professores que foram exemplo. Gostava da rotina, ensinar meus amigos e como a escola era organizada. **Resposta do professor(a) 3:** Escolhi ser professor pois posso e gosto de ofertar conhecimentos,vivências e experiências.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O primeiro relato é particularmente revelador, pois a motivação em ser professor(a) se estabelece por oposição a um modelo de docência vivenciado. A experiência com a professora de perfil "militar" — que utilizava o amedrontamento como estratégia pedagógica — não foi um fator de inspiração positiva, mas sim o impulso negativo que gerou o desejo de construir uma prática diferente. A escolha, neste caso, é um ato de resiliência e de reparação da experiência escolar negativa.

Já na segunda resposta, a motivação é fundamentada na identificação e modelagem, sendo os próprios professores e a estrutura escolar (rotina, organização) as fontes de inspiração. O prazer na mediação entre pares ("ensinar meus amigos") sugere uma predisposição precoce

para a função de orientar e organizar o aprendizado, caracterizando uma escolha motivada pelo vínculo afetivo e pela admiração institucional.

Ao analisar a terceira resposta, o(a) professor(a)sintetiza a escolha em termos de intencionalidade e capacidade de impacto. Motiva-se pela satisfação pessoal em "ofertar conhecimentos, vivências e experiências". Trata-se de uma visão da docência como um espaço de transmissão cultural ativa e de enriquecimento da trajetória do aluno, sublinhando um forte senso de propósito e generosidade epistemológica no exercício da profissão.

Em suma, as respostas ilustram a complexidade da vocação docente, que pode ser forjada tanto pela necessidade de superar modelos inadequados quanto pela inspiração positiva ou pelo impulso de compartilhar e mediar o conhecimento.

No próximo quadro, apresento as perspectivas dos professores sobre a Alfabetização:

Quadro 16 - Questão do formulário elaborado pela autora para os professores orientadores

2)- Para você, Alfabetização é...?
Resposta do professor(a) 1: A alfabetização para mim é apropriação da linguagem escrita, é leitura do mundo, ou seja, é a interação com o outro, afirmação da cultura, é um ato de liberdade humano. É um movimento para o consciente, de comunicação e compreensão do mundo. **Resposta do professor(a) 2:** Para mim alfabetização é um processo para desenvolver as habilidades de leitura e escrita! **Resposta do professor(a) 3:** Alfabetização é colocar o sujeito para compreender o sentido do mundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 17 - Questão do formulário elaborado pela autora para os professores orientadores

3)- Quando você reflete sobre si mesmo "professor(a) X, eu, professor(a) alfabetizador(a)" uma imagem se cria em sua mente. Descreva-a.

Resposta do professor(a) 1: Eu enquanto professora alfabetizadora,quando faço uma reflexão, percebo que sempre posso melhorar minha prática pedagógica,buscando referenciais teóricos que sustentem minha prática.
Resposta do professor(a) 2: Operários - Tarsila do Amaral
Resposta do professor(a) 3: Uma escola para todos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As respostas à terceira questão, que solicita a descrição da imagem mental que o professor alfabetizador tem de si, revelam três eixos de autopercepção distintos e de alta relevância para a análise da identidade docente: a prática reflexiva, a representação sociopolítica e o ideal de inclusão.

A autoimagem do professor(a) 1 não se centra em uma figura estática, mas em um processo dinâmico de aprimoramento contínuo. A reflexão conduz à percepção da incompletude da prática pedagógica e, consequentemente, à necessidade de busca constante por referenciais teóricos. Este professor(a) se enxerga como um intelectual da práxis, que utiliza a teoria como alicerce para validar e aperfeiçoar sua atuação. A identidade é, portanto, ligada à formação continuada e à docência investigativa.

A escolha da obra de arte "Operários" de Tarsila do Amaral, apresentada na segunda resposta, é uma metáfora visual poderosa que carrega um profundo significado social e político. Esta imagem transcende a sala de aula, remetendo à diversidade da classe trabalhadora e à pluralidade de sujeitos que compõem o contexto educacional. A autoimagem do professor(a) está, implicitamente, vinculada à função social da escola, que lida com a heterogeneidade e as demandas das massas. Sugere uma identidade que enxerga o ato de alfabetizar como parte de um projeto maior de equidade e justiça social.

Figura 2- Pintura “Operários”

Fonte: Tarsila do Amaral (1933)

A descrição do professor(a) 3 é concisa. A expressão "Uma escola para todos" projeta uma autoimagem alinhada a um ideal de universalização e inclusão. O professor(a) se vê como um agente que materializa uma utopia pedagógica na qual as barreiras de acesso e participação são inexistentes. Esta resposta enfatiza a dimensão ética e democrática da docência, sugerindo que a prática alfabetizadora deve ser intrinsecamente acessível e acolhedora a qualquer sujeito, independentemente de suas singularidades.

Sendo assim, as respostas indicam que as identidades dos professores alfabetizadores são construídas sobre bases que vão desde o rigor teórico-metodológico até o compromisso com a equidade social e a inclusão, revelando uma rica teia de valores que orientam a prática dos professores orientadores.

Para dar continuidade na análise, no quadro à seguir, é possível observar quais são as práticas (consideradas pelos professores participantes) que mais contribuem para a alfabetização das crianças.

Quadro 18 - Questão do formulário elaborado pela autora para os professores orientadores

4)- Quais práticas, sob seu ponto de vista, mais contribuem para a alfabetização das crianças. Explique sua resposta.
Resposta do professor(a) 1: Quando as atividades são interligadas com outras disciplinas, lúdicas e que a criança vê o sentido daquilo que faz. **Resposta do professor(a) 2:** Alfabetização Humanizada. Propor para criança refletir no seu

social é enriquecedor para ambos (professor/aluno). **Resposta do professor(a) 3:** Práticas que trazem o aluno para sua realidade. Atividades que são significativas para cada estudante.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As respostas dos professores orientadores sobre as práticas mais contributivas para a alfabetização convergem para um princípio fundamental: a significação e a contextualização do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, cada docente enfatiza uma dimensão específica desse princípio.

Na primeira resposta, este professor(a) prioriza a interdisciplinaridade e o lúdico como eixos metodológicos. A menção de que a criança deve "ver o sentido daquilo que faz" reforça a importância da funcionalidade do aprendizado. Essa perspectiva valoriza a integração curricular, rompendo com a fragmentação do conhecimento e utilizando a ludicidade como vetor de engajamento. A contribuição reside em situar o ato de ler e escrever em um contexto amplo e motivador, onde a aprendizagem é percebida como um meio de troca.

A resposta do professor(a) 2 nomeia diretamente a Alfabetização Humanizada como a prática que ele(a) julga melhor funcionar. A explicação se concentra na reflexão sobre o social da criança. O processo de alfabetização é visto como um ato de conscientização e de troca mútua ("enriquecedor para ambos"), onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído a partir da realidade do aluno. Assim, o professor(a) considera que a prática mais relevante é aquela que estabelece a leitura do mundo como precondição para a leitura da palavra.

O relato do terceiro(a) professor(a) foca na relevância imediata e na individualização do ensino, enfatizando que as práticas devem "trazer o aluno para sua realidade" e ser "significativas para cada estudante". Embora concisa, a resposta aponta para a necessidade de um planejamento que considere a heterogeneidade da sala de aula, demandando a adaptação das atividades para que correspondam aos contextos específicos de cada criança. A prática valorizada é aquela que respeita a trajetória particular do aprendiz.

Em síntese, os professores orientadores manifestam um consenso em rejeitar o ensino mecânico, defendendo, em uma só voz, que as práticas que julgam funcionar melhor são aquelas

que ancoram a alfabetização no contexto cultural e social do aluno, seja através da ludicidade interdisciplinar, da reflexão sociocrítica ou do significado de ser único de cada criança.

A próxima pergunta foi elaborada com o objetivo de analisar se os professores tinham conhecimentos prévios para diferenciar a Alfabetização Humanizadora das demais abordagens. Neste quadro a seguir, podemos ver quais foram suas respostas.

Quadro 19 - Questão do formulário elaborado pela autora para os professores orientadores

5)- Diga, do seu ponto de vista, qual seja a distinção entre a Alfabetização Humanizadora e as demais abordagens de alfabetizar crianças.
Resposta do professor(a) 1: Alfabetização humanizadora aborda o tempo e a realidade do aluno com atividades significativas. Já as outras metodologias visam os conteúdos muitas vezes repetidas que não contribuem com a formação e a realidade dos estudantes. **Resposta do professor(a) 2:** Alfabetização Humanizadora é alfabetizar sem o "sofrimento da repetição" em que tudo há um processo. As demais abordagens não refletem o social da criança e visa apenas a repetição sem sentido. **Resposta do professor(a) 3:** A alfabetização humanizadora propicia o contato com situações e vivências reais,para que tenha significado para as crianças. As demais abordagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As respostas dos professores orientadores sobre a distinção da Alfabetização Humanizadora em relação a outras abordagens revelam um consenso categórico na valorização da significação e da contextualização do aprendizado. O contraste é estabelecido pela rejeição unânime ao modelo de ensino que eles associam à repetição mecânica e à desvinculação da realidade do aluno.

O (a) Professor(a) 1 apresenta que a distinção é marcada por um duplo pilar: o respeito ao tempo e à realidade do aluno, manifestado por meio de atividades significativas. A crítica direta às "outras metodologias" reside no seu foco exclusivo em "conteúdos muitas vezes repetidas", o que resulta em uma prática que "não contribui com a formação e a realidade dos estudantes." Esta visão alinha a AH a uma pedagogia construtivista, onde o currículo deve ser flexível e funcional à trajetória do aprendiz.

Este docente estabelece o contraste de forma mais emotiva e crítica, definindo a AH pela ausência do "sofrimento da repetição" e pela existência de um "processo" de aprendizado. O termo "sofrimento" denota a crítica à rigidez pedagógica. A falha central das "demais abordagens" é não refletir o social da criança, limitando-se à repetição sem sentido. A resposta, portanto, enfatiza o aspecto humanizador-emancipatório da abordagem.

Embora a resposta do professor(a) 3 tenha sido concisa, sintetiza o valor da Alfabetização Humanizadora na propiciação do "contato com situações e vivências reais" para garantir o significado do aprendizado. O foco nas "vivências reais" reitera o princípio do Letramento como um processo que se alimenta do universo sociocultural do aluno.

Em síntese, as concepções dos professores orientadores demonstram que, em sua perspectiva, a Alfabetização Humanizadora se distingue por ser uma práxis ética que opera na intersecção entre o afetivo (livre de sofrimento), o contextual (vivências reais e sociais) e o funcional (atividades significativas), posicionando as abordagens tradicionais como meros exercícios de reprodução e conteúdo desvinculado.

A riqueza epistêmica emanada dos formulários e questionários, aplicados junto aos licenciandos e aos professores supervisores, revelou-se um vetor metodológico de inestimável valor. Essa estratégia de coleta de dados qualitativos não apenas permitiu a captação das percepções e dos saberes da experiência sobre a Alfabetização Humanizadora, como também forneceu um prisma para a compreensão dos complexos contextos pedagógicos em que esses atores estão inseridos. Tal subsídio empírico foi crucial para a edificação de um meticuloso mapeamento diagnóstico, pavimentando, assim, o caminho para a estruturação e a intencionalidade das futuras intervenções e pesquisas sobre a prática humanizadora em colaboração com os participantes.

4. 2 Tecendo o saber na roda de conversa: o processo de construção conceitual da Alfabetização Humanizadora e a dinâmica dos encontros como *locus* de articulação teórico-prática

A estruturação desse instrumento de coleta pautou-se na sistematização de encontros dialógicos quinzenais, configurados em um modelo híbrido. A periodicidade compreendia dois encontros mensais, sendo um realizado em formato presencial e o outro conduzido remotamente, utilizando uma plataforma digital para garantir a continuidade da interação e do estudo.

O propósito central desses encontros foi aprofundar o embasamento teórico-metodológico dos licenciandos na perspectiva da Alfabetização Humanizadora. Para tal, o estudo concentrou-se na análise dos boletins de pesquisa e extensão do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), explorando seus referenciais e princípios conceituais.

Paralelamente ao estudo teórico, os encontros foram concebidos como um espaço de escuta ativa e investigação qualitativa. Buscou-se coletar as concepções iniciais dos discentes sobre o ato de alfabetizar, permitindo-nos compreender como se encontravam inseridos no contexto referencial e quais eram suas pré-concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. O acompanhamento longitudinal objetivou, portanto, avaliar o impacto direto e as transformações nas concepções sobre alfabetização decorrentes da articulação entre o estudo teórico e as vivências práticas do programa.

Neste capítulo, para ilustrar a riqueza do processo formativo, serão apresentadas falas emblemáticas dos encontros dialógicos, complementadas por fragmentos dos materiais de estudo utilizados, (boletins do NAHum) evidenciando a fonte primária da reflexão teórica. Além disso, tivemos dois encontros com três autores do Núcleo que puderam dialogar com os pibidianos e professores orientadores, a fim de esclarecerem suas dúvidas.

Em consonância com o planejamento de todas as propostas que envolvam o projeto no PIBID, a orientadora elaborou um quadro de horários que detalha a organização cronológica dos encontros dialógicos. Este instrumento foi concebido previamente com a finalidade de estabelecer a alternância entre a modalidade presencial e remota, bem como as datas estipuladas para a realização das sessões.

É fundamental reconhecer que a dinâmica inerente ao contexto de pesquisa e as contingências externas impuseram a necessidade de ajustes pontuais no cronograma originalmente delineado, resultando em algumas alterações nas datas previstas. Contudo, destaco que tais desvios não comprometeram a frequência e a sistemática de estudo propostas, tampouco exerceram impacto direto sobre a validade ou a integridade dos dados coletados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 20 - Cronograma- Encontros Dialógicos

Mês	Data

Março	11/03- Online 24/03- Presencial
Abril	07/04- Presencial 21/04- Online
Maio	05/05- Presencial 19/05- Online
Junho	09/06- Presencial 23/06- Online
Julho	Recesso
Agosto	04/08- Online 18/08- Presencial
Setembro	08/09- Presencial 22/09- Online
Outubro	06/10- Presencial 20/10- Online
Novembro	03/11- Presencial 10/11- Online
Dezembro	01/12- Presencial 15/12- Online

Fonte: Elaborado pela coordenadora do projeto (2025)

Em virtude da natureza dialógica e da complementaridade temática dos encontros de formação, optei por uma estratégia de análise não linear. A apresentação dos dados neste capítulo não seguirá a ordem cronológica estrita em que os encontros ocorreram.

Em virtude da densidade dos achados e da necessidade de síntese analítica, apresenta-se a seguir o recorte de um encontro selecionado por seu potencial revelador. Este fragmento do *corpus* empírico foi eleito por materializar, de forma objetiva, o engajamento dos sujeitos e o impacto do boletim como instrumento mediador. A opção por este recorte, como já

mencionado, deve-se à impossibilidade de analisar sistematicamente todos os momentos da pesquisa no biênio regulamentar, priorizando-se, assim, uma análise que privilegie a qualidade das inferências sobre a extensão dos dados.

O propósito dessa escolha metodológica é potencializar a densidade analítica e a coerência argumentativa, agrupando os diálogos por afinidade conceitual. Serão apresentados trechos dos textos teóricos estudados em correlação direta com as verbalizações dos licenciandos e dos professores orientadores.

O primeiro encontro, aqui apresentado, foi realizado na modalidade online, teve um caráter primordialmente burocrático. Sua finalidade primeira foi a integração inicial do grupo, conduzida por meio de uma breve apresentação dos participantes, e a explanação da estrutura e da sistemática dos encontros subsequentes.

Na reunião, foi formalmente apresentado o quadro de planejamento que estabelecia a alternância entre as modalidades presencial e remota. Ademais, a reunião concentrou-se na discussão das diretrizes administrativas e documentais do programa PIBID, dedicando-se a sanar dúvidas dos participantes acerca das normativas, do preenchimento de documentos e dos aspectos logísticos e burocráticos que regem a iniciação à docência, servindo como alinhamento para as futuras vivências na escola-campo.

Já o segundo encontro, realizado em formato presencial, teve uma natureza essencialmente vivencial, visando a introdução prática dos princípios da Alfabetização Humanizadora. Sua principal finalidade foi proporcionar aos licenciandos e professores orientadores uma experiência concreta dos pressupostos teóricos que norteariam o projeto.

Dessa forma, a sessão foi iniciada com uma proposta de atividade prática imediata: logo após o acolhimento, os participantes foram engajados na tarefa de construção da escrita de um poema, que estava na lousa, utilizando um material de baixo custo chamado de Conjunto de Caracteres. Esta vivência lúdica e concreta serviu como ponto de partida para a imersão nos temas e discussões que seriam aprofundadas nos encontros subsequentes, estabelecendo um vínculo direto entre a ação pedagógica e o referencial humanizador.

Para a realização da atividade vivencial, os participantes foram organizados em dois grandes grupos, compostos por licenciandos e professores supervisores, promovendo a troca de

saberes entre pares. Cada grupo recebeu um conjunto de caracteres e foi instruído a reproduzir, utilizando tal material, um trecho específico de um poema exibido no quadro.

A dinâmica fomentou a organização autônoma dos grupos em torno do objetivo comum. Durante a execução da tarefa, houve uma intensa troca dialógica e metalinguística, com os participantes discutindo estratégias para a localização, o agrupamento e a otimização dos caracteres, o que potencializou a reflexão sobre a materialidade da escrita.

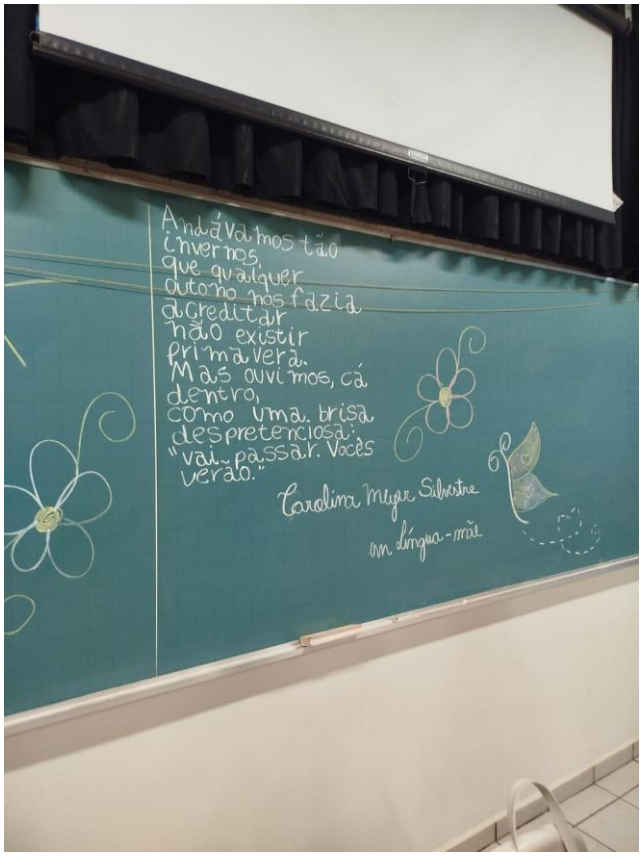
Notavelmente, a leitura prévia do primeiro boletim do NaHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), sugerida no encontro anterior, demonstrou um impacto imediato na apropriação conceitual. Alguns participantes prontamente atentaram-se para as nuances do sistema de escrita, mobilizando conhecimentos sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas, pontuação e espaçamento.

Apesar de o conjunto de caracteres fornecido ter se revelado insuficiente para a transcrição integral do longo excerto poético, o grupo conseguiu construir a maior parte do texto, mantendo a coesão e a coerência textual. Este imprevisto, embora não previsto por mim, pesquisadora, não comprometeu de forma direta a efetividade da atividade, que foi concluída com sucesso e atingiu seu objetivo pedagógico-vivencial.

Após a conclusão da atividade prática de construção do excerto poético, a sessão presencial foi dedicada ao diálogo reflexivo sobre o processo vivenciado. Foi estabelecido um espaço de discussão para que os participantes (licenciandos e professores supervisores) pudessem analisar e compartilhar as perspectivas e as implicações de construir a escrita por meio da manipulação direta dos caracteres.

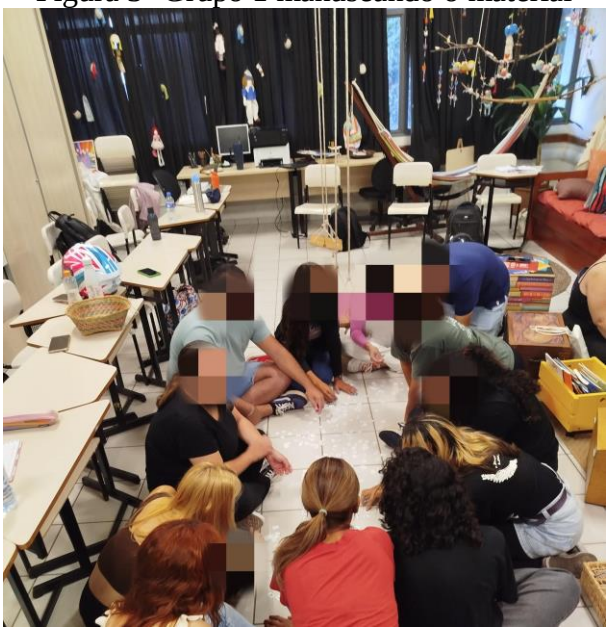
O objetivo central foi promover a metacognição em relação à materialidade e à sistemática da língua escrita, permitindo que os participantes verbalizassem as dificuldades, as descobertas e a compreensão conceitual emergente desta experiência prática, percebendo as questões da consciência gráfica e descartando a concepção que escrevemos baseados no método fônico, método este, que a grande parte dos participantes teve para alfabetizar-se. A seguir, para enriquecer a análise, serão apresentadas imagens da produção final dos grupos, bem como trechos das falas dos participantes que ilustram as reflexões e as apropriações conceituais suscitadas pelo exercício.

Figura 2- Poema escrito na lousa



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 3- Grupo 1 manuseando o material

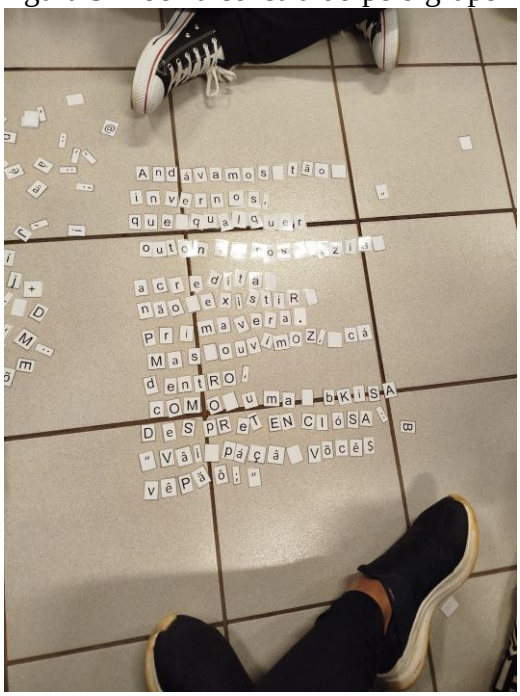


Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 4- Grupo 2 manuseando o material

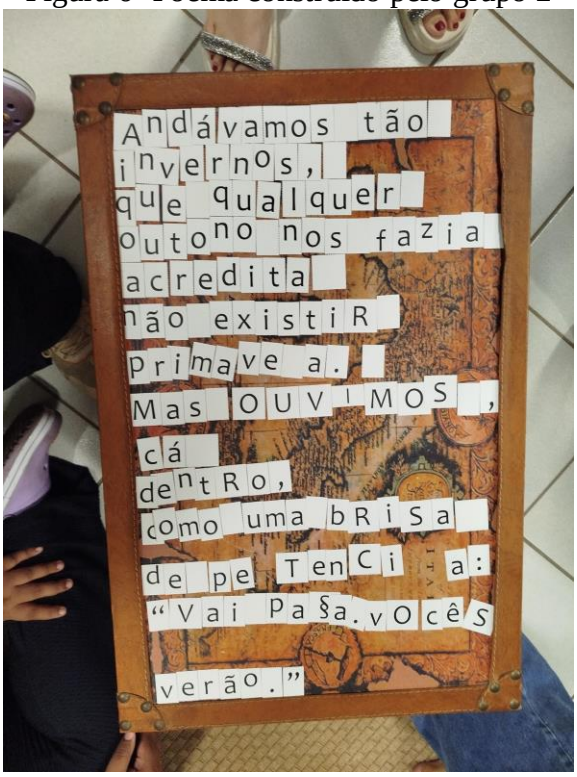
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 5- Poema construído pelo grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 6- Poema construído pelo grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Posterior a vivência da prática, tivemos o seguinte diálogo:

Quadro 21: Diálogo sobre a vivência

Coordenadora: "E aí? Qual foi a sensação? O que vocês sentiram ao realizar essa vivência?

Participante 1: "Eu não curti, professora"

Participante 2: "Gera uma certa ansiedade. Você escrever em grupo gera uma certa aflição, principalmente por não conhecer o outro".

Participante 3: "Nós aqui do grupo nos entendemos e foi legal, mas é aquilo que ele falou trabalhar em equipe não é fácil. Quando está em harmonia funciona".

Coordenadora: "Agora, tem um dado interessante. Foi difícil achar os caracteres? Não são só letras, são?"

Participantes responderam: "Não."

Participante 4: "Espaço,pontuação, acentuação, cedilha."

Coordenadora: "Isso."

[...]

Coordenadora: "O que mais vocês gostariam de trazer de destaque disso?"

Participante 4: Eu achei bem legal a gente entrar em conflito no grupo sobre os espaços em branco porque tem tudo a ver com o texto que nós lemos."

Participante 5: “Teve horas da gente confundir as letras, também. P, B.”
Participante 6: “O que era um i o que era um l. Tinha horas que eu falava: isso aqui é um i ou um l?”
Participante 4: “Tiveram alguns que foram transformados ali.” [risos]
Pesquisadora: “Eu fiquei curiosa de uma coisa. Qual a estratégia que vocês utilizaram?”
Participante 5: “A gente começou pelo começo, mas também já estar começando pelas outras palavras”.
Participante 7: “Acho que separar as letras, também, ajudou muito.”
Pesquisadora: “Vamos pensar nas crianças. Como vocês acham que elas se organizam para realizar essa proposta?”
Participante 6: “Eu acho que primeiro ela ia tentar achar as letras que ela conhecia.”
Pesquisadora: “E por que vocês utilizaram os espaços em branco?”
Participante 8: “Ah, eles estavam ali.”
Participante 6: “Eu me perguntei várias vezes para o que servia e eles disseram que era espaço e eu disse que então tá bom.”
Participante 9: “Se não todas as palavras iriam ficar juntas”.
Participante 10: “Eles falam no texto da importância do espaço em branco.”
Pesquisadora: “Se o texto não estivesse na lousa, fosse ditado, vocês acham que sairia nessa estrutura?”
Participantes respondem juntos: “Não”
Coordenadora: “O poema é bastante visual na sua materialidade.”
[...]
Coordenadora: “Porque se fala tanto que nessa Alfabetização Humanizadora a gente pensa nessa Consciência Gráfica e por que não é uma consciência fonológica como é tão defendida em todos os espaços?”
Participante 5: “Seria você apresentar o todo, e não por pedaços”.
[...]
Participante 5: “Eu acho que é importante estar no contexto da criança, diferente do que a gente pega nos livros hoje. Tem uma atividade que a criança precisa bater as palmas para contar não são nem sílabas, eles chamam de pedaços”.
Participante 4: “É sem fundamento. A gente vê muito isso no material. Eu fiquei super assustada com a plataformização. A impressão que dá é que eles querem manter a classe trabalhadora alienados mesmo”.
[...]

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Durante o desenvolvimento do diálogo reflexivo pós-atividade, a coordenadora do projeto procedeu à exposição e à sistematização dos princípios básicos da Alfabetização Humanizadora, correlacionando-os diretamente à experiência de construção da escrita vivenciada.

Neste intercâmbio, os licenciandos trouxeram à tona suas concepções, revelando um dado empírico de relevância analítica: a persistência do uso do termo 'letra' em detrimento de

“caractere” para designar os componentes do sistema alfabético, mesmo após terem manipulado ativamente os sinais de pontuação e espaçamento.

Essa manutenção terminológica, a despeito da vivência concreta que demonstrou a função e o significado de todos os elementos gráficos na constituição da escrita (que não se restringe à dimensão fonológica da letra), aponta para a força da tradição curricular e da concepção fonocêntrica na formação inicial. Tal dissonância entre a práxis (o fazer) e a linguagem (o verbalizar) constitui um foco de análise crucial, sublinhando a complexidade da desconstrução de paradigmas na formação docente.

O diálogo estabelecido entre os participantes revela as tensões inerentes à construção da Heterociência Bakhtiniana, onde o conhecimento não é uma recepção passiva, mas um "acontecimento" que ocorre na fronteira entre as consciências. A ansiedade relatada ao escrever em grupo e os conflitos sobre o uso dos espaços em branco demonstram, na prática, o tateamento experimental de Freinet: é no embate com a materialidade do texto e com o "outro" que os discentes começam a ressignificar o que leram na teoria.

A persistência do termo "letra" para designar caracteres não alfabéticos (como espaços e pontuação) evidencia o que Josette Jolibert aponta como a força das representações mentais tradicionais; a "dissonância" observada pela pesquisadora mostra que a desconstrução do paradigma fonocêntrico é um processo lento de aculturação. Ao discutirem a "Consciência Gráfica" em oposição à "Consciência Fonológica", os licenciandos, sob a luz das críticas de Dagoberto Arena e Élie Bajard, começam a perceber que a alfabetização é um ato político e social. O estranhamento diante da "plataformização" e da "alienação da classe trabalhadora" evoca o compromisso da Alfabetização Humanizadora: formar professores que não apenas ensinem a decodificar "pedaçinhos" de palavras, mas que compreendam a escrita como uma ferramenta de inserção crítica e soberana na cultura.

A fim de aprofundar a compreensão sobre os processos de apropriação dos sujeitos, serão expostos excertos do Boletim N° 1 do NAHum em correlação com os diálogos travados pelos bolsistas do programa. Esta articulação analítica visa identificar os pontos de convergência e as possíveis ressignificações operadas pelos estudantes, demonstrando como a objetivação dos conceitos presentes no material se reflete nas narrativas e posicionamentos assumidos durante os encontros de formação.

Figura 6- Página 1 do Boletim N°1

NAHum
Núcleo de Alfabetização Humanizadora

Alfabetização Humanizadora

BOLETIM N.1 NOV. DEZ. 2020

Vez e voz às crianças!

EDITORIAL

Por que um "Núcleo de Alfabetização Humanizadora"?

Por Stela Miller

A constituição do Núcleo de **Alfabetização Humanizadora**, interessado em discutir conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de linguagem em seu momento inicial de apropriação a que denominamos **Alfabetização**, reflete a preocupação de um grupo de educadores - Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandes, Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos, Vanilda Gonçalves de Lima - com a formação das crianças como seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável.

A proposta parte da premissa de que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais e de estabelecimento de relações de poder entre eles, e que, por essa razão, supõe o domínio de um conteúdo que não pode ser reduzido ao conhecimento do sistema normativo de representação da língua, nem mesmo nos momentos iniciais do processo de aprendizagem da escrita, pois, com isso, elas teriam uma visão míope do modo como funciona o mundo da escrita e de quais as implicações disso para sua própria vida. Desde o princípio da escolarização da criança, o processo de apropriação da linguagem escrita supõe o conhecimento dos diversos gêneros discursivos, constituídos historicamente nas mais diferentes esferas de interação social, com suas peculiaridades de organização, cumprindo diferentes finalidades interativas entre os interlocutores, veiculando variados conteúdos e estilos conforme as circunstâncias em que são utilizados.

Um processo de alfabetização que, diferentemente, pretende ensinar as crianças os sons das letras, suas representações gráficas, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais, etc., deixa de mostrar à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita.

Por tudo isso, o Núcleo de **Alfabetização Humanizadora** inicia seus trabalhos com o objetivo de ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana, e o de promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma **Alfabetização Humanizadora**.

ÍNDICE

1 Editorial
2 De professor para professor:
A hora e a vez de as crianças humanizarem-se
3 Eu faço assim:
Funções do espaço branco entre as palavras na construção dos enunciados escritos no processo de alfabetização
4 Mural

Fonte: Site do NAHum (2025)

As interlocuções estabelecidas pelos participantes da pesquisa encontram sustentação no Boletim nº 1 do NAHum, que define a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo. A análise do editorial revela uma preocupação em evitar que o processo de escolarização resulte em uma percepção técnica e descontextualizada do sistema normativo. Nos diálogos analisados, percebe-se que os licenciandos começam a objetivar essa concepção ao valorizarem a articulação teoria-prática, compreendendo que a apropriação da escrita está intrinsecamente ligada à vida e às relações de poder que permeiam as esferas de interação social.

A página de abertura do Boletim nº 1 do NAHum apresenta, inicialmente, os elementos de identificação técnica, como a numeração sequencial e o respectivo período de publicação (novembro/dezembro de 2020). Na sequência, o documento introduz sua seção inaugural, configurada como um editorial, no qual a autora Stela Miller expõe a gênese do Núcleo de Alfabetização Humanizadora. O texto assume um caráter fundante, dedicando-se a explicitar as motivações epistemológicas e as preocupações pedagógicas que culminaram na criação do grupo, estabelecendo as bases do diálogo que o periódico pretende fomentar.

A análise da estrutura e do conteúdo da página inaugural do Boletim nº 1 revela uma profunda consonância com os eixos formativos investigados nesta dissertação. Ao apresentar a gênese do Núcleo, o editorial de Stela Miller estabelece o que Vygotsky denomina como

mediação simbólica, oferecendo ao licenciando do PIBID um suporte teórico que contesta a 'visão míope' da alfabetização mecânica. Essa proposta de dar 'vez e voz às crianças' materializa-se na defesa de uma aprendizagem pautada nos gêneros discursivos, o que dialoga diretamente com o tateamento experimental de Freinet, uma vez que pressupõe que a criança se aproprie da escrita através da experiência viva e da autoria, e não por meio de exercícios repetitivos de 'sons e letras'. Assim, o boletim não é apenas um informativo, mas um instrumento humanizador que orienta a transição do pibidiano de um executor de tarefas para um intelectual crítico, capaz de mediar o acesso da criança ao mundo da cultura escrita em sua totalidade.

Figura 7- Página 2 do Boletim N°1

2

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

A HORA E A VEZ DE AS CRIANÇAS HUMANIZAREM-SE

Por Stela Miller

Mas já não nascemos humanos? Dependemos de nossa trajetória de vida para nos humanizarmos? Como isso se explica?

Ao nascermos, trazemos nosso aparato biológico e, com ele, aquelas funções psicológicas de nível inferior, tais como a memória e a atenção involuntárias, a percepção, etc., necessárias à nossa adaptação ao mundo circundante. O processo humanizador, que nos torna sujeitos histórico-culturais, capazes de superar os limites do corpo biológico, avançando na direção de um ser que cria cultura, transforma seu meio, ao mesmo tempo em que também se transforma, implica a apropriação dos meios externos de desenvolvimento cultural e de desenvolvimento do pensamento, tais como a linguagem (oral e escrita), o desenho, o cálculo matemático, a memória lógica, o pensamento em conceitos, etc., que são nossas funções psicológicas superiores.

Em poucas palavras, humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece.

O meio exerce, então, função de fonte do nosso desenvolvimento como sujeitos sociais, pois é no meio que estão presentes as condições materiais, objetivas de desenvolvimento de nossas características essencialmente humanas, do desenvolvimento de nossa consciência e personalidade, enfim, de nosso processo humanizador. No meio, estão contidas as formas das condutas humanas superiores ideais e finais (ou terminais) que podem ser desenvolvidas em cada um de nós: ideais, porque constituem-se como modelos desejados de conduta superior a ser aprendida, e finais (ou terminais) porque representam aquilo que se almeja alcançar ao final do processo de nosso desenvolvimento, como superação das formas primárias ou iniciais que apresentamos nos primórdios de nosso desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Tendo isso em conta, podemos nos questionar sobre quais seriam as formas ideais/terminais essenciais para a formação das crianças, quando lidamos com o ensino de língua materna. O que é essencial na aprendizagem da leitura? O que é essencial na aprendizagem da escrita? Em outros termos, o que é fundamental e imprescindível aprender nessas duas áreas de modo a promover o processo de humanização das crianças?

A reflexão sobre essas questões leva-nos diretamente à definição do objeto de ensino e de aprendizagem da língua materna na escola tanto para a leitura, como para a escrita: o enunciado.

"NO PLANO DA PRODUÇÃO ESCRITA, O TRABALHO COM ENUNCIADOS IMPLICA A PRODUÇÃO DE SENTIDO PARA O OUTRO"

É pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência.

Então, saber ler e escrever os diferentes gêneros discursivos é saber dominar as formas ideias/finais (terminais) da linguagem que nos torna sujeitos capazes de ler e compreender o mundo em que vivemos e de agirmos dentro dele, ou seja, é nos humanizarmos.

Entretanto, "se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre [...] fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança" (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Desde o ingresso das crianças na Educação Infantil, é imprescindível, então, que a instituição educativa atue para preencher o seu universo vivencial com audição de leituras literárias, músicas, poemas e toda sorte de brincadeiras que envolvam a utilização do padrão

Fonte: Site do NAHum (2025)

A análise das discussões empreendidas pelos pibidianos, quando confrontada com a segunda página do Boletim n.º 1, revela uma compreensão da alfabetização como um processo de objetivação do humano. O boletim, fundamentado na matriz vigotskiana, postula que o nascimento biológico não garante a humanização, a qual depende da 'apropriação dos meios externos de desenvolvimento cultural'. Essa premissa ecoa nos diálogos dos estudantes quando estes reconhecem o PIBID como o espaço onde a teoria se torna instrumento prático para mediar

o acesso da criança ao universo dos enunciados e gêneros discursivos, transformando o ato de ler e escrever em uma ação social de produção de sentido para o outro.

A análise prossegue com a apresentação da seção “De professor para professor”, intitulada “A hora e a vez de as crianças humanizarem-se”, de autoria de Stela Miller. Este espaço do boletim configura-se como um importante dispositivo de interlocução pedagógica, cujas reflexões dialogam diretamente com os dados emergentes dos sujeitos desta pesquisa. Observa-se que as categorias de apropriação e objetivação discutidas por Miller oferecem o substrato teórico para que os alunos do PIBID ressignifiquem sua prática, compreendendo que a alfabetização transcende o aparato biológico e se consolida na imersão da criança no universo cultural e dos enunciados.

Figura 8- Página 3 do Boletim N°1

3

culto da língua materna, bem como manipulação de material escrito de modo a introduzi-las ao mundo da linguagem verbal que será mais tarde objeto de seus estudos. Quanto mais rico esse envolvimento das crianças com as variadas produções culturais materializadas em diferentes gêneros discursivos apropriados a seus interesses e suas necessidades, tanto maiores serão suas chances de dominar a língua materna como um instrumento de compreensão de sua realidade e de atuação consciente em seu meio.

O processo de alfabetização e todo o trabalho com a língua materna que se faz após esse momento inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, quando levam em consideração o enunciado como objeto a ser dominado pelos alunos, realizam um duplo movimento, como veremos a seguir.

Em se tratando da leitura, a atividade de professores e alunos concentra-se no desenvolvimento da compreensão dos signos expressos pelo enunciado – fruto de um diálogo estabelecido entre o sujeito que o escreveu e o leitor que o recebe e a ele responde ativamente compreendendo sua mensagem e seus propósitos – e não no reconhecimento e decodificação de sinais formais restritos ao domínio do sistema da língua, que levam a criança a tão somente identificar formas linguísticas previamente memorizadas e a transformá-las em palavras que sucessivamente vão sendo traduzidas sem formarem um sentido unitário para o objeto da leitura. Neste último caso, a criança utiliza, prioritariamente, suas capacidades perceptivas e de memória, pois precisa estar atenta às formas que deve identificar e reproduzir, diferentemente do que faz quando está diante da situação que requer que ela estabeleça uma compreensão para um enunciado objeto de sua leitura, que envolve condutas analíticas, reflexivas e de elaboração mental de nível mais elevado, pois vai além do reconhecimento e da identificação de elementos do sistema formal da língua; atinge as complexas relações entre o texto, o autor e o leitor.

No plano da produção escrita, o trabalho com enunciados implica a produção de sentido para o outro e um leitor a quem se destina o produto que daí decorre, e, com isso, conduz o aluno a entrar no circuito dialógico que congrega sujeitos sociais que compõem os diferentes discursos em uma determinada comunidade linguística.

Isso pode ser concretizado por meio de projetos de leitura e escrita de enunciados com função social, prevendo a destinação dos enunciados produzidos a leitores previamente pensados, tendo como referências o conteúdo do enunciado, o gênero selecionado, as intenções, as características do destinatário (crianças, adultos, conhecidos, desconhecidos, etc.), as finalidades estabelecidas e outros condicionantes do discurso que possam ser considerados.

Eis aí um trabalho que respeita a linguagem que está concretizada nos textos que lemos e que constituímos ao escrever enunciados. Eis aí um trabalho que humaniza nossas crianças!

“[...] HUMANIZAMOS-NOS À MEDIDA QUE NOS EDUCAMOS TENDO EM VISTA A QUANTIDADE E A QUALIDADE DOS RECURSOS MATERIAIS E DAS RELAÇÕES HUMANAS DISPONÍVEIS NO MEIO EM QUE ESSE PROCESSO DE EDUCAÇÃO ACONTECE.”

“É PELOS ENUNCIADOS, CONCRETIZADOS NOS DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS, QUE INTERAGIMOS COM OUTROS SUJEITOS, TROCANDO IDEIAS, INFORMAÇÕES, SENTIMENTOS, PERCEPÇÕES, ENFIM, ESTABELECENDO RELAÇÕES VITAIS PRÓPRIAS DA DINÂMICA DAS AÇÕES SOCIAIS QUE PERMEIAM NOSSA EXISTÊNCIA.”

REFERÊNCIA

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Este pequeno texto traz alguns trechos do artigo “A aprendizagem da leitura e da escrita de enunciados discursivos como um processo humanizador”, a ser publicado no próximo número da revista Educação em Análise (1º semestre/2020). Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise.

Fonte: Site do NAHum (2025)

Ao perscrutar os diálogos apresentados anteriormente, percebe-se que os estudantes do PIBID internalizam a premissa destacada no boletim de que “humanizamo-nos à medida que nos educamos” por meio da qualidade dos recursos e das relações humanas disponíveis. A página 3 do periódico reforça que o trabalho com projetos de leitura e escrita com função social é o que concretiza a alfabetização humanizadora. Essa fundamentação teórica é essencial para a formação inicial investigada, pois instrumentaliza o futuro docente

para planejar atividades que considerem o destinatário, a finalidade e o gênero discursivo, garantindo que o tateamento experimental da criança resulte em uma produção de sentido real e autêntica.

A terceira página do periódico configura-se como a exegese conclusiva do texto de Miller, sendo um elemento de fundamental importância para que os pibidianos introduzam a complexidade do ato de humanização. Nesta seção, a autora aprofunda a distinção entre a mera decodificação e a imersão em enunciados vivos, orientando os estudantes a compreenderem a alfabetização como um processo dialógico. Para os sujeitos desta pesquisa, tal leitura torna-se basilar, pois oferece o suporte epistemológico necessário para que identifiquem, em suas intervenções no PIBID, a escrita como uma produção de sentido direcionada a um interlocutor real.

Figura 9- Página 4 do Boletim N°1

4

EU FAÇO ASSIM

FUNÇÕES DO ESPAÇO BRANCO ENTRE AS PALAVRAS NA CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS ESCRITOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Por Márcia Martins de Oliveira Abreu

No processo de alfabetização, apropriação dos enunciados escritos, de seus sentidos e de seus sinais gráficos, deve acontecer concomitantemente e de forma contextualizada em gêneros. Apenas um trabalho pedagógico introduzido por meio do texto, concebido em sua totalidade, com toda sua estrutura gráfica e semântica, pleno de sentido, resulta na apropriação da linguagem escrita, de forma complexa e humanizadora.

A compreensão das funções do espaço em branco entre as palavras, linhas, parágrafos, início e final de períodos, após a vírgula e o ponto final, nos versos, na organização semiótica de uma página no papel ou na tela, entre tantas funções, apesar de ainda receber baixa atenção dos alfabetizadores, é fundamental para a construção do conceito de palavra, que é, neste depoimento que faço, o meu objeto de atenção. Somente quando a criança adquire a real consciência dos espaços em branco na escrita, ela é capaz de conceituar a palavra. A cultura escolar, entretanto, parte do princípio de que o conceito já está elaborado pela oralidade. E a distância entre o que afirma a professora e o que entende a criança é muito larga.

No diálogo com as crianças (é preciso sempre ouvi-las), o texto é introduzido por meio da prática de descoberta do texto, conforme ensina Bajard (2012), porque a compreensão da linguagem escrita se inicia pela interação com os gêneros escritos, portanto pelo ato de ler, em vez de se dar pelo ato de escrever, fundamentado, pela maioria de teóricos, nos elementos constitutivos da palavra oral. Todo o processo de reflexão se baseia em encontrar sentidos no texto: a criança aprende a fazer perguntas ao texto (em vez de sempre recebê-las prontas) e, por meio de sinais gráficos, com a ajuda do professor, encontrar possíveis respostas a suas perguntas. Uma das ações desenvolvidas, especificamente direcionada ao trabalho com as estruturas gráficas dos gêneros, após a observação em seu suporte original (isso não pode ser negligenciado), é a apresentação do texto de cópia ampliada, em papel, afixada na parede da sala, com a intenção de possibilitar que as crianças olhem, procurem, comparem, observem, refitam e façam a marcação dos espaços em branco entre as palavras, além de marcarem também a silhueta de palavras e de parágrafos, conforme o que se pretende destacar. Para Bajard (2007, p. 30),

> [...] a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco o texto gráfico não se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espacejamento é o elemento mais relevante.

As diferentes atividades planejadas e realizadas para a identificação dos espaços solicitam a discussão sobre os sentidos das palavras encadeadas em enunciados constituintes do gênero escolhido e, em consequência, a reflexão sobre o conceito de palavra, seus caracteres constitutivos, entre eles o espaço, que também compõem a sua silhueta, sua fisionomia, sua identidade visual específica. Nada de som, nada de fonema entra em discussão.

Antes de as crianças observarem e marcarem com cores os espaços (que, curiosamente, deixam de ser brancos), solicito que sejam observadas as teclas dos grafes existentes nos teclados dos computadores, especialmente a maior delas, dedicada ao espaço branco.

O computador foi usado na digitação de textos, de modo colaborativo, em dupla, e, no caso do p... atividade abaixo demonstrada – o po... a escrita de um dos versos, e para, co... projetar o texto na lousa branca. Além dessa atividade e... dupla, foi feita a atividade individual de localizar na imagem impressa do teclado do computador, também afixado na parede ou na lousa, as teclas referentes às letras e a sinais gráficos correspondentes às minhas instruções, com cores diferentes, de acordo com suas funções: espaço, letras, números, pontos, acentos, comandos de tela, etc.

4 / 6

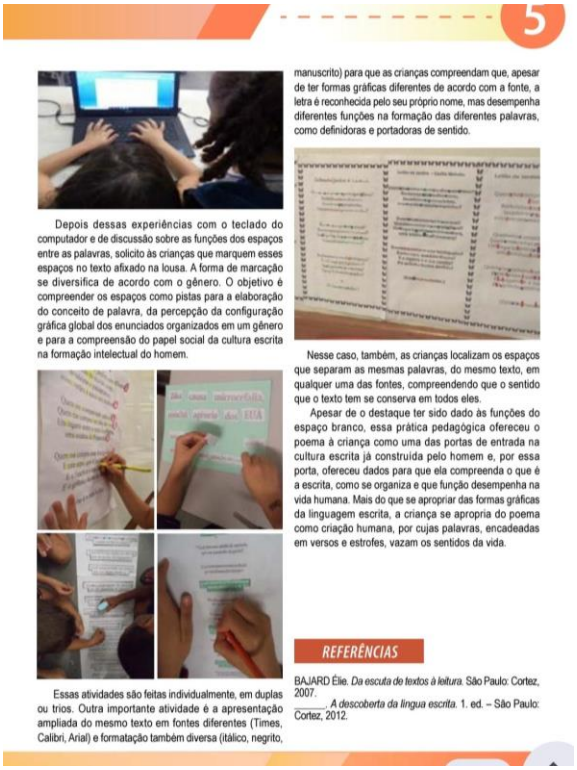
Fonte: Site do NAHum (2025)

A análise dos diálogos revela que os pibidianos começam a transcender a visão fonocêntrica da alfabetização, aproximando-se das reflexões expostas na seção “Eu faço assim" da quarta página do boletim. O texto de Abreu postula que a apropriação dos sinais gráficos e do espaçamento deve ocorrer de forma concomitante à construção de sentidos, fundamentando-se na premissa de que a língua escrita possui um código ideográfico próprio. Esta perspectiva

corrobora as observações dos estudantes no PIBID, ao identificarem que a compreensão da estrutura visual do texto — silhuetas, parágrafos e espaços em branco — é um elemento constituinte da consciência linguística da criança, permitindo que esta 'aprenda a fazer perguntas ao texto' em vez de apenas decifrá-lo mecanicamente.

A quarta página do boletim debruça-se sobre o relato de uma prática pedagógica consolidada, funcionando como um importante dispositivo de demonstração da exequibilidade da alfabetização humanizadora. Ao apresentar estratégias didáticas concretas, a seção “Eu faço assim” cumpre a função de materializar os pressupostos teóricos discutidos anteriormente, revelando aos leitores — e, especificamente, aos graduandos do PIBID — que a transição do discurso acadêmico para a realidade da sala de aula é não apenas possível, mas necessária. Esse compartilhamento de saberes experienciais atua como um reforço à formação inicial, provendo modelos de ação que respeitam a dignidade e a inteligência da criança no processo de apropriação da escrita.

Figura 10- Página 5 do Boletim N°1



5

Depois dessas experiências com o teclado do computador e de discussão sobre as funções dos espaços entre as palavras, solicito às crianças que marquem esses espaços no texto afixado na lousa. A forma de marcação se diversifica de acordo com o gênero. O objetivo é compreender os espaços como pistas para a elaboração do conceito de palavra, da percepção da configuração gráfica global dos enunciados organizados em um gênero e para a compreensão do papel social da cultura escrita na formação intelectual do homem.

Essas atividades são feitas individualmente, em duplas ou trios. Outra importante atividade é a apresentação ampliada do mesmo texto em fontes diferentes (Times, Calibri, Arial) e formatação também diversa (itálico, negrito, manuscrito) para que as crianças compreendam que, apesar de ter formas gráficas diferentes de acordo com a fonte, a letra é reconhecida pelo seu próprio nome, mas desempenha diferentes funções na formação das diferentes palavras, como definidoras e portadoras de sentido.

Nesse caso, também, as crianças localizam os espaços que separam as mesmas palavras, do mesmo texto, em qualquer uma das fontes, compreendendo que o sentido que o texto tem se conserva em todos eles.

Apesar de o destaque ter sido dado às funções do espaço branco, essa prática pedagógica ofereceu o poema à criança como uma das portas de entrada na cultura escrita já construída pelo homem e, por essa porta, ofereceu dados para que ela compreenda o que é a escrita, como se organiza e que função desempenha na vida humana. Mais do que se apropriar das formas gráficas da linguagem escrita, a criança se apropria do poema como criação humana, por cujas palavras, encadeadas em versos e estrofes, vazam os sentidos da vida.

REFERÊNCIAS

BAJARD Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A descoberta da língua escrita*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

Fonte: Site do NAHum (2025)

A continuidade do relato prático na quinta página do boletim destaca a importância de apresentar o texto em diferentes suportes e tipografias (fontes, negrito, itálico), o que dialoga com as percepções dos pibidianos sobre a complexidade da cultura escrita. Ao observarem as

crianças identificando que o sentido se conserva independentemente da forma gráfica, os licenciandos encontram subsídios para compreender o que o NAHum define como a apropriação da linguagem em sua totalidade. Esta prática, ancorada nos estudos de Bajard (2007), reforça para os participantes da pesquisa que a alfabetização humanizadora não se limita ao treino motor, mas visa o desenvolvimento de uma percepção aguçada sobre o papel social e intelectual da cultura escrita na formação humana.

Figura 11- Página 6 do Boletim N°1

6

MURAL

ENVIE SUA CONTRIBUIÇÃO

A proposta do Boletim é receber artigos curtos que versem sobre alfabetização numa perspectiva humanizadora, em que a vida apareça nas práticas pedagógicas. Serão aceitos textos 2.300 e 2.400 caracteres (com espaços). O Boletim Alfabetização Humanizadora tem como objetivo a divulgação de reflexões teóricas e demonstrações de práticas que não utilizem manuais ou cartilhas com propostas voltadas à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico. Para a discussão teórica o autor deve enviar seu texto para a seção De professor para professor e para apresentar uma prática humanizadora deve encaminhar o texto para a seção Eu faço assim. Com a intenção de manter o viés dinâmico do texto, não serão aceitas notas de rodapé. As referências bibliográficas, quando estritamente necessárias, devem aparecer no final do texto. O boletim recebe artigos em fluxo contínuo. Todos os textos são analisados por dois pareceristas do grupo editorial.

Os textos devem ser encaminhados para o e-mail: **alfabetizacaohumanizadora@gmail.com**

FIQUE POR DENTRO

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva. 2019. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

Link para o volume 1

https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25067/1/CriancaApropriacaoCulturaV1.pdf

Link para o volume 2

https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25067/2/CriancaApropriacaoCulturaV2.pdf

DIÁLOGO COM OS LEITORES

Este é o número inaugural do Boletim Alfabetização Humanizadora. Nossa intenção também é ouvir e conhecer nossos colegas, profissionais da educação que se preocupam com a humanização das crianças. Envie-nos seu comentário, suas reflexões e suas críticas a partir dos conteúdos aqui divulgados.

E-mail: alfabetizacaohumanizadora@gmail.com

LITERATURA NA RODA

Que criança não gosta de doce?
Quem negaria doce a uma criança quando o tem em fartura?
Partindo de um fato corriqueiro, o conto As cocadas, de Cora Coralina, mexe com o imaginário da criança, cria expectativas e lapida as emoções.

COMPARTILHANDO IDEIAS

Como organizar o trabalho em tempos de pandemia? Da mesma forma que sempre o organizamos! Se você é um professor que trabalha com fichas xerocopiadas, você enviará para a casa das crianças essas mesmas fichas para serem preenchidas. Caso prepare suas aulas com a preocupação de que o conteúdo a ser ensinado faça sentido para a vida da criança você continuará propondo atividades desafiadoras, assim como a professora Marcia Martins de Oliveira Abreu faz na cidade de Uberlândia-MG. Ela preparou para cada aluno a Sacola da Criatividade! Nelas foram colocados diversos materiais numa sacola: retalhos de tecidos, fitas, botões, papel, giz de cera, tampinhas de garrafas, jornais, revistas e HQs usadas, canudinhos, retalhos de EVA, palitos de picolé. A arte tem sido uma ótima companhia durante a pandemia. Certamente nos lembraremos mais dela quando tudo isso passar!

EXPEDIENTE

Boletim
Fundação: 2020
Fundadores e responsáveis: Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandes e Dagoberto Buim Arena
Projeto gráfico e diagramação: Salu Santos
Revisores: Boletim N.1 Nov./Dez./2020: Adriana Pastorello Buim Arena e Dagoberto Buim Arena.
Colaboradores: Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos e Vanilda Gonçalves de Lima.
Circulação: Bimestral
Atendimento ao leitor: alfabetizacaohumanizadora@gmail.com

Todos os textos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo ou imagens aos responsáveis por este boletim. É permitida a reprodução de textos, desde que seja citada a fonte.

Fonte: Site do NAHum (2025)

O encerramento do Boletim nº 1, por meio da seção “Mural", consolida a dimensão coletiva da formação docente ao convidar os leitores para o compartilhamento de ideias. Especialmente relevante para os sujeitos desta pesquisa, o boletim aborda o desafio de alfabetizar em tempos de pandemia, incentivando práticas que substituam as 'fichas xerocopiadas' por propostas desafiadoras, como a “Sacola da Criatividade". Essa perspectiva dialoga com os anseios dos pibidianos apresentados anteriormente, que expressam a busca por uma prática pedagógica que, mesmo diante de adversidades contextuais, não abra mão da sensibilidade e da ludicidade como eixos de humanização.

Mediante as perspectivas delineadas, depreende-se que a simbiose entre os encontros dialógicos e os Boletins do NAHUM constituiu um instrumento metodológico fundamental

para o alcance dos achados desta pesquisa, oferecendo contribuições substantivas ao campo da alfabetização. No entanto, reitera-se que a densidade do material coletado transcende a capacidade de exegese nos limites desta dissertação. O volume de evidências e a profundidade das reflexões suscitadas são de tal magnitude que a análise exaustiva de todos os encontros e edições do boletim configuraria, por si só, o objeto de uma investigação autônoma e de fôlego, dada a preciosidade dos dados para a área acadêmica.

4. 3 O fazer pensado: a produção material como concretização da reflexão pedagógica

Esta seção dedica-se à sistematização das produções elaboradas pelos pibidianos e seus respectivos professores orientadores, configurando-se como o *locus* de observação da unidade entre apropriação e objetivação. Conforme fundamentado anteriormente, entende-se que as produções aqui apresentadas são o resultado do movimento em que os sujeitos se apropriam dos nexos conceituais da alfabetização humanizadora e os objetivam em propostas pedagógicas concretas, conferindo materialidade ao seu desenvolvimento profissional.

A materialização das subjetividades e reflexões dos participantes foi operacionalizada por meio da confecção de livretos artesanais, produzidos de forma autoral pelos próprios sujeitos da pesquisa. A fim de viabilizar a compreensão da estrutura física do suporte, a pesquisadora apresentou um protótipo modelo, constituído por duas folhas de papel A4 dobradas transversalmente e fixadas por grampos metálicos, configurando um suporte textual de oito páginas, designado para fins desta investigação como livreto.

A arquitetura do livreto foi concebida para abrigar uma dualidade temporal e reflexiva. A seção inicial, sob a rubrica “Assim fui alfabetizado(a)”, buscou o resgate da memória biográfica e dos vestígios da formação dos sujeitos. Em movimento dialógico, a segunda metade do suporte, intitulada “Assim quero alfabetizar", instigou a projeção da práxis futura e do compromisso ético-pedagógico. É imperativo destacar que o processo de composição foi pautado pela autonomia plena, garantindo que pibidianos e preceptores atuassem como sujeitos-autores (JOLIBERT, 1994), livres para mobilizar as linguagens e representações que julgassem mais densas e subjetivamente significativas.

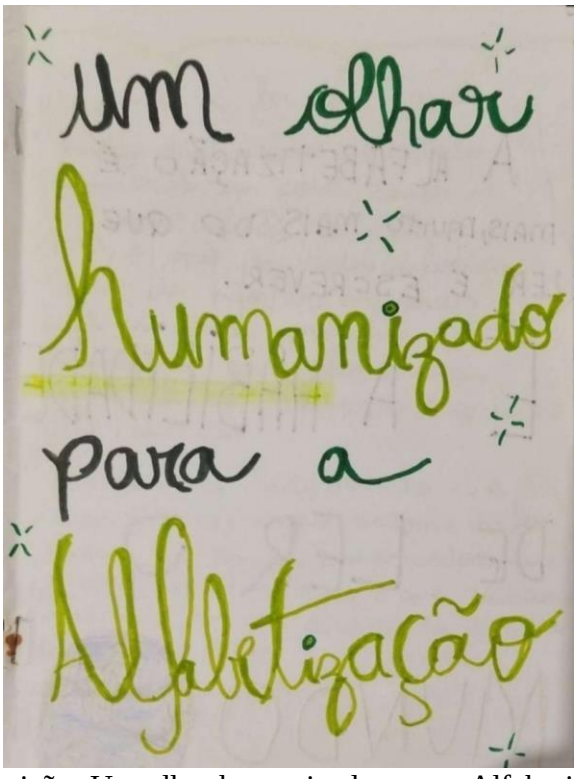
O *corpus* documental desta seção é constituído por 27 livretos, sendo 24 produções autorais de discentes pibidianos e 3 elaboradas por professores orientadores. É importante destacar a primorosa qualidade técnica e reflexiva dessas produções, que se revelaram como um dos instrumentos de análise mais vigorosos desta pesquisa. Tais materiais não apenas documentam a prática, mas materializam o adensamento teórico dos sujeitos, configurando-se

como evidências concretas da apropriação dos conceitos de alfabetização humanizadora discutidos ao longo deste estudo.

Cumpre salientar que, em virtude das limitações temporais e da densidade volumétrica do acervo documental já mencionadas, a análise exaustiva de todos os livretos produzidos revelou-se inexequível no escopo desta dissertação. Por conseguinte, optou-se pelo recorte de um exemplar paradigmático para aprofundamento analítico. Tal escolha justifica-se pela potência heurística deste suporte, que condensa em si a grandiosidade do instrumento e revela uma densidade tal que sua complexidade e riqueza de sentidos comportariam, perfeitamente, o desenvolvimento de um estudo monográfico independente e específico sobre esta produção.

Com o propósito de conferir sistematicidade ao tratamento de dados, a análise procederá mediante a exposição sequencial das páginas do livreto selecionado. Para cada fragmento apresentado, serão tensionados apontamentos que evidenciam as convergências com o referencial da Alfabetização Humanizadora apresentada aos participantes da pesquisa. Essa abordagem permite demonstrar a relevância desse instrumento como um dos achados mais significativos da pesquisa, uma vez que materializa o percurso de apropriação dos sujeitos e a sofisticação da sua práxis pedagógica em forma de registro.

Figura 12- Página 1 do livreto

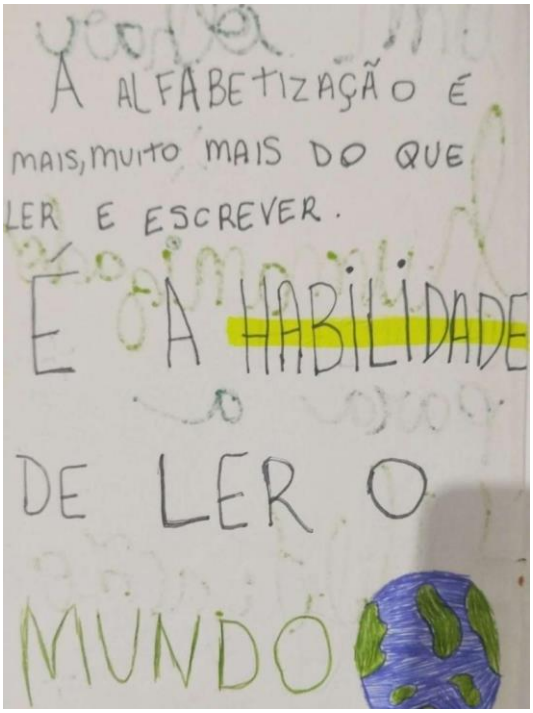


Transcrição: Um olhar humanizado para a Alfabetização.
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A análise do livreto inicia-se pelo seu título, 'Um olhar humanizado para a Alfabetização', o qual atua como uma síntese da objetivação dos saberes construídos pela participante ao longo de sua trajetória no PIBID. Ao selecionar o termo “humanizado", a aluna estabelece uma fronteira clara com as perspectivas tradicionais de alfabetização — focadas meramente na técnica e na decodificação — e alinha-se aos pressupostos discutidos no Boletim nº 1 do NAHum mostrados anteriormente. Este olhar evocado no título denota a transição do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial, onde a alfabetização é compreendida como um processo de apropriação cultural e de inserção da criança no universo dos enunciados vivos. Portanto, o título funciona como um manifesto da práxis da autora, revelando que a sua mediação pedagógica será pautada não pelo ensino de palavras soltas, mas pela sensibilidade pedagógica que reconhece o aluno como um ser pensante e social, conforme discutido na Teoria Histórico Cultural.

A fundamentação teórica desta análise ancora-se na distinção vygotskiana entre o Nível de Desenvolvimento Real, que compreende as capacidades já consolidadas e exercidas com autonomia pelo sujeito, e o Nível de Desenvolvimento Potencial, que abarca as funções em processo de maturação, realizáveis mediante a mediação do outro. A intersecção entre esses níveis define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), categoria essencial para compreender como o olhar humanizado da participante atua.

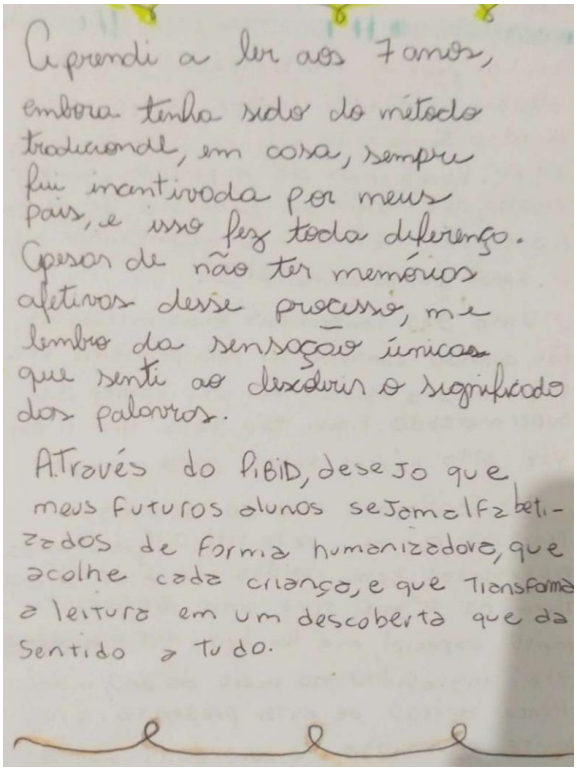
Figura 13- Página 2 do livreto



Transcrição: A alfabetização é mais, muito mais do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo.
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Ao afirmar que a alfabetização “é mais, muito mais do que ler e escrever” e defini-la como a “habilidade de ler o mundo", a participante exterioriza uma objetivação que transcende a visão funcionalista da escrita. Este trecho do livreto evoca a clássica premissa de Paulo Freire, ao mesmo tempo que se harmoniza com o conceito de enunciados vivos discutido no Boletim nº 1 do NAHum. A análise revela que houve uma apropriação da ideia de que a linguagem escrita não é um código abstrato, mas uma forma de agir e significar a realidade. Ao posicionar a leitura do mundo como antecedente ou concomitante à leitura da palavra, a licencianda demonstra compreender que o ensino deve incidir sobre as funções psicológicas superiores, permitindo que a criança utilize a escrita como um instrumento de mediação para compreender sua própria existência e as relações sociais que a cercam.

Figura 14- Página 3 do livreto

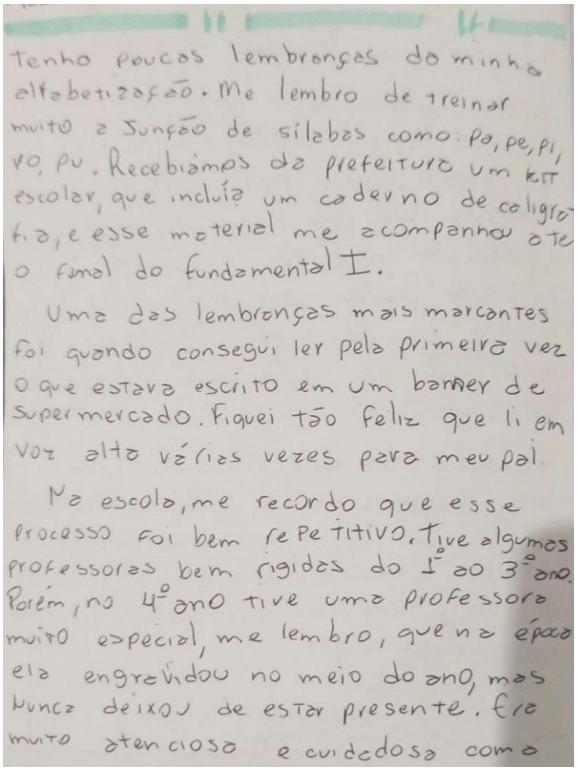


Transcrição: Aprendi a ler aos 7 anos, embora tenha sido do método tradicional, em casa, sempre fui incentivada por meus pais, e isso faz toda diferença. Apesar de não ter memórias afetivas desse processo, me lembro da sensação única que senti ao descobrir o significado das palavras. Através do PIBID, desejo que meus futuros alunos sejam alfabetizados de forma humanizadora, que acolhe cada criança, e que transforma a leitura em uma descoberta que da sentido a tudo.

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Ao revisitar sua própria trajetória de alfabetização, a participante estabelece um contraste dialético entre a memória pessoal e a intencionalidade pedagógica construída no PIBID. Embora reconheça o papel do incentivo familiar, a participante aponta a ausência de memórias afetivas no método tradicional, o que sugere uma alfabetização pautada na técnica em detrimento da subjetividade. Esse resgate biográfico é fundamental para compreender o seu processo de apropriação do conceito de alfabetização humanizadora: o desejo de que seus alunos experimentem uma descoberta que dá sentido a tudo revela a internalização da premissa vygotskiana de que a aprendizagem deve ser uma experiência socialmente significativa. Assim, o PIBID atua como um espaço de ressignificação da própria história, onde a participante objetiva o compromisso de transformar o ato de ler em um acolhimento emocional e intelectual, superando o mecanicismo vivenciado na infância em favor de uma prática que humaniza por meio do sentido.

Figura 15- Página 4 do livreto



Transcrição: Assim fui alfabetizado(a)... Tenho poucas lembranças da minha alfabetização. Me lembro de treinar muito a junção de sílabas como: pa, pe, pi, po, pu. Recebíamos da prefeitura um kit escolar, que incluía um caderno de caligrafia, e esse material me acompanhou até o final do fundamental I. Uma das lembranças mais marcantes foi quando consegui ler pela primeira vez o que estava escrito em um banner de supermercado. Fiquei tão

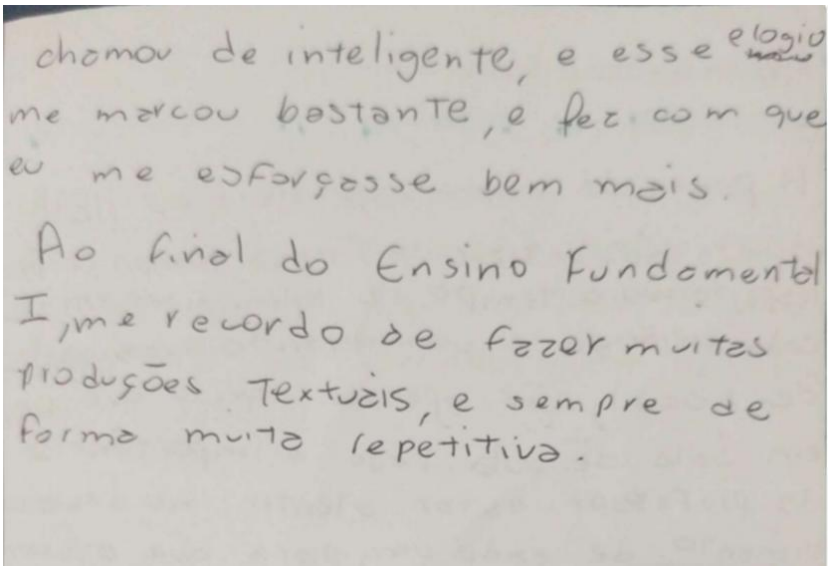
feliz que li em voz alta várias vezes para meu pai. Na escola, me recordo que esse processo foi bem repetitivo. Tive algumas professoras bem rígidas do 1° ao 3° ano. Porém, no 4° ano tive uma professora muito especial, me lembro, que na época ela engravidou no meio do ano, mas nunca deixou de estar presente. Era muito atenciosa e cuidadosa com a turma. Lembro que uma vez ela me.

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

O memorial da participante revela as marcas de uma alfabetização pautada no que a Heterociência Bakhtiniana identifica como o "monologismo da técnica". O treino exaustivo de junções silábicas (*pa, pe, pi...*) e o uso do caderno de caligrafia exemplificam uma ciência da educação que trata o aprendizado como a "autópsia da língua", fragmentando-a em pedaços desprovidos de vida. Entretanto, a ruptura desse modelo ocorre no ambiente extra escolar: a leitura do banner de supermercado representa o "acontecimento da palavra", o momento em que, segundo Élie Bajard, a decifração cede lugar à compreensão da função social da escrita. A alegria compartilhada com o pai em voz alta é a prova do dialogismo intrínseco à linguagem.

Sob a ótica da Alfabetização Humanizadora, o relato também sublinha a transição de uma pedagogia da rigidez para uma pedagogia da presença. A memória da professora do 4º ano, descrita como "atenciosa e cuidadosa", corrobora as teses de Célestin Freinet sobre a importância da afetividade e do trabalho cooperativo. Para a formação docente, este excerto demonstra que a técnica (o caderno de caligrafia) é secundária diante da mediação humana; é o cuidado e a escuta da professora que transformam a experiência escolar repetitiva em um território de memória afetiva e subjetividade preservada.

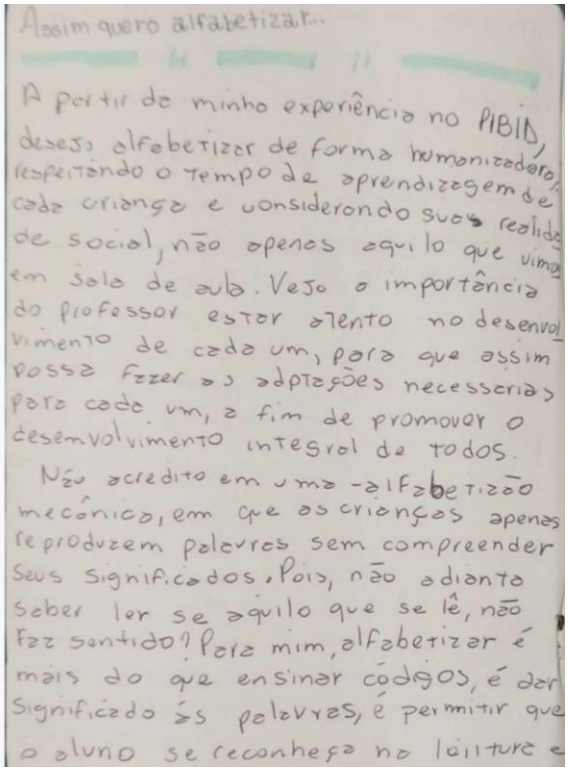
Figura 16- Página 5 do livreto



Transcrição: Chamou de inteligente, e esse elogio me marcou bastante, e fez com que eu me esforçasse bem mais. Ao final do Ensino Fundamental I, me recordo de fazer muitas produções textuais e sempre de forma muito repetitiva.
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A narrativa da participante evidencia a dimensão afetiva como mola propulsora das funções psicológicas superiores. Ao destacar que o adjetivo inteligente a impulsionou a esforçar-se mais, a licencianda corrobora a tese vygotskiana de que o aprendizado é mediado não apenas por signos cognitivos, mas por relações interpessoais carregadas de sentido emocional. Contudo, essa memória positiva contrasta com a recordação de produções textuais 'repetitivas' ao final do Ensino Fundamental I. Sob a ótica da alfabetização humanizadora, essa repetição denuncia uma prática de pseudoconceitos, onde a forma da escrita é priorizada em detrimento da função social e do enunciado vivo. Para a pesquisa, este relato é um achado crucial, pois demonstra que a participante identifica na própria história a lacuna entre o domínio técnico da escrita e a verdadeira apropriação da linguagem como forma de expressão do ser. Essa percepção crítica é o que sustenta sua objetivação no PIBID: a busca por uma prática que substitua a repetição mecânica pela produção de sentidos autênticos.

Figura 17- Página 6 do livreto

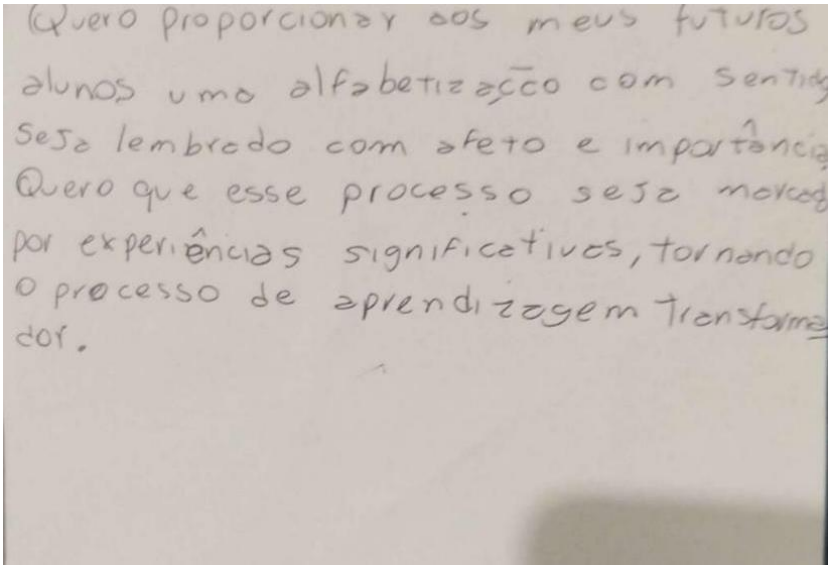


Transcrição: Assim quero alfabetizar… A partir da minha experiência no PIBID, desejo alfabetizar de forma humanizadora, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança e considerando sua realidade social, não apenas aquilo que vimos em sala de aula. Vejo a

importância do professor estar atento no desenvolvimento de cada um, para que assim possa fazer as adaptações necessárias para cada um, a fim de promover o desenvolvimento integral de todos. Não acredito em uma alfabetização mecânica, em que as crianças apenas reproduzem palavras sem compreender seus significados. Pois, não adianta saber ler se aquilo que se lê, não faz sentido? Para mim, alfabetizar é mais do que ensinar códigos, é dar significado as palavras, é permitir que o aluno se reconheça na leitura e na escrita.
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Neste trecho, a participante consolida sua identidade docente ao sistematizar o que compreende por alfabetizar de forma humanizadora. A ênfase no respeito ao tempo de aprendizagem e na realidade social demonstra uma aproximação da tese de Vygotsky sobre o papel do meio social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao recusar a alfabetização mecânica, a aluna denuncia o que o Boletim nº 1 do NAHum descreve como a redução do ensino a meros códigos abstratos. Para a autora, a eficácia da alfabetização reside na atribuição de sentido, o que remete à categoria de enunciado vivo: ler e escrever são atos de reconhecimento do sujeito no mundo. A menção às adaptações necessárias revela a compreensão da Zona de Desenvolvimento Próximo, onde o professor, atento ao desenvolvimento individual, atua como o mediador que ajusta os andaimes pedagógicos para garantir que o ensino impulsione o desenvolvimento integral. Este é um achado central da pesquisa, pois prova que o PIBID permitiu à estudante transitar de uma visão técnica para uma visão emancipatória e dialógica da linguagem.

Figura 18- Página 7 do livreto



Transcrição: quero proporcionar aos meus futuros alunos uma alfabetização com sentido, seja lembrado com afeto e importância. Quero que esse processo seja marcado por experiências significativas, tornando o processo de aprendizagem transformador.
Fonte: Arquivo pessoal (2025)

O encerramento do livreto da participante é marcado por uma forte carga de intencionalidade ética, ao projetar para sua futura docência uma alfabetização que alie sentido, afeto e importância. Ao aspirar por um processo constituído por experiências significativas, a licencianda demonstra ter superado a visão da alfabetização como treinamento mecânico. Para ela, a alfabetização deve ser transformadora, o que indica a compreensão de que a apropriação da cultura escrita altera qualitativamente a estrutura do psiquismo humano e a relação do sujeito com a realidade. Este desejo de ser lembrada com afeto não se restringe ao campo emocional, mas reflete a compreensão de que a mediação pedagógica bem-sucedida é aquela que cria vínculos de sentido entre o aluno e o objeto do conhecimento. Assim, o livreto consolida-se como um dos maiores achados desta pesquisa, pois revela que a formação no PIBID, mediada pelos princípios do NAHum, foi capaz de gestar uma consciência docente que compreende a alfabetização como um ato de humanização e emancipação.

Em última análise, o livreto produzido pela participante não se configura apenas como um registro documental, mas como a objetivação de um novo pensamento docente gestado na intersecção entre a formação acadêmica e a vivência no PIBID. A trajetória narrativa percorrida nas páginas analisadas revela um movimento dialético de apropriação, no qual as memórias individuais de uma alfabetização mecânica foram ressignificadas à luz dos conceitos de enunciado vivo, proposto pelo NAHum. A densidade reflexiva presente nesta produção confirma que a alfabetização humanizadora deixou de ser um conceito abstrato para se tornar uma intencionalidade ética e política, pautada no afeto e na produção de sentidos. Portanto, este livreto permanece como um dos achados mais vigorosos desta pesquisa, pois atesta que a formação inicial, quando mediada por instrumentos teóricos robustos e espaços de diálogo coletivo, é capaz de romper com o ciclo de reprodução técnica e inaugurar uma prática docente comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento integral do sujeito.

4. 4 Da intenção à realidade: a transposição didática da Alfabetização Humanizadora nas regências

> A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (Gatti *et al*. 2014, p. 58).

As regências configuraram-se como a materialização da práxis pedagógica, compreendendo os ciclos de planejamento, execução e avaliação sistemática, devidamente mediados pela orientação dos professores preceptores. Realizadas no contexto da Escola Estadual apresentada no começo desse trabalho, tais intervenções foram rigorosamente articuladas aos pressupostos da Alfabetização Humanizadora, permitindo que os pibidianos vivenciassem a complexidade do fazer docente em consonância com os nexos teóricos discutidos no âmbito da Alfabetização Humanizadora.

Os participantes do PIBID organizaram-se em tríades colaborativas para a realização das atividades, cumprindo integralmente o ciclo de planejamento, execução e avaliação das intervenções. Ao todo, foram consolidadas oito regências no contexto escolar. Contudo, em virtude da densidade dos achados e seguindo os critérios de recorte já estabelecidos nas seções anteriores, opto pela apresentação e tratamento de dados de apenas uma regência selecionada. Tal escolha justifica-se pela sua representatividade e pelo potencial de revelar, de forma emblemática, os nexos entre a teoria e a prática da Alfabetização Humanizadora.

A regência selecionada para análise detalhada na pesquisa foi executada por uma dupla de bolsistas do PIBID, sob a supervisão direta da professora preceptora da Escalo Estadual citada no início deste texto. A intervenção ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 32 discentes, constituindo um cenário de prática real e complexo. O acompanhamento sistemático desse grupo de alunos revelou-se uma fonte profícua de dados, uma vez que as estratégias pedagógicas e as mediações estabelecidas pelas pibidianas ofereceram subsídios empíricos fundamentais para a compreensão dos processos de Alfabetização Humanizadora e do PIBID, objeto deste estudo.

Figura 19- Relato da regência realizada

Neste dia, iniciamos a aplicação das duas primeiras aulas da nossa regência. O tema escolhido foi fotolegenda. Começamos explicando o conceito de fotolegenda, para que serve e quais elementos são necessários para criá-la. Em seguida, discutimos com a turma e anotamos na lousa tudo o que era importante para elaborar uma fotolegenda, mostrando também exemplos e como elas aparecem no nosso dia a dia.

Depois, realizamos uma dinâmica: entregamos apenas uma folha com a imagem para algumas crianças e uma folha apenas com frases para outras. Explicamos que cada aluno com a imagem deveria encontrar a legenda correspondente.

Em seguida, separamos a turma em grupos e distribuímos um jogo da memória, no qual as imagens precisavam ser combinadas com a legenda correta. Dessa forma, o ensino se tornou mais significativo e visual, e os alunos gostaram muito da atividade.

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A primeira intervenção realizada na Escola Estadual evidencia o esforço de objetivação das pibidianas ao trabalharem com o gênero textual fotolegenda, compreendendo-o como um enunciado vivo que articula imagem e escrita. Ao iniciarem a aula com a construção coletiva de conceitos na lousa, as licenciandas estabeleceram um espaço de interação dialógica, onde o conhecimento não é imposto, mas sistematizado a partir das percepções da turma sobre o cotidiano. Essa estratégia pedagógica ancora-se na perspectiva vygotskiana de que o aprendizado das funções psicológicas superiores, como a leitura e a escrita, deve estar imerso em práticas sociais dotadas de sentido.

A dinâmica de pareamento entre imagens e frases, seguida pelo jogo da memória, demonstra uma aplicação prática da mediação semiótica: ao buscarem a correspondência entre o visual e o verbal, as crianças são desafiadas a operar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), utilizando as pistas gráficas e contextuais para atribuir significado ao texto. Este movimento revela a apropriação, pelas pibidianas, das diretrizes do Boletim n.º 1 do NAHum, que defende uma alfabetização visual e significativa, rompendo com o ensino isolado de letras e sílabas em favor da compreensão da função social da linguagem.

Figura 20- Relato da regência realizada

Neste dia, organizamos os alunos em grupos e demos a missão de pensarem em quatro fotos para eles mesmos tirarem e, depois, escreverem a legenda. Levei uma máquina fotográfica antiga e deixei que eles mesmos tirassem as fotos. Eles amaram a experiência e ficaram muito empolgados com a oportunidade de fotografar.

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

No segundo dia de intervenção, a regência avançou da decodificação para a produção autoral, ao propor que os alunos assumissem o papel de fotógrafos e redatores de suas próprias vivências. A introdução de uma câmera fotográfica antiga como instrumento mediador foi estratégica: ao permitirem que as crianças manipulassem o equipamento para registrar quatro momentos escolhidos por elas, as pibidianas promoveram o que a perspectiva humanizadora denomina como apropriação da cultura. A empolgação relatada pelas pibidianas não deve ser lida apenas como entretenimento, mas como o engajamento afetivo-cognitivo necessário para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa. Sob a ótica de Vygotsky, a atividade deslocou o aluno da posição de espectador para a de sujeito do discurso, onde a escrita da legenda deixou de ser uma tarefa de reprodução mecânica para tornar-se a objetivação de um olhar próprio sobre o real. Este episódio ilustra a eficácia da tríade planejada pelas bolsistas, evidenciando que, ao conferir autonomia técnica e estética aos discentes, a alfabetização se transmuta em uma experiência de autodescoberta e expressão social.

Figura 21- Relato da regência realizada

Na parte final da nossa regência, separamos a primeira aula para organizar novamente os alunos em grupos e distribuir para eles as fotos tiradas, junto com um pedaço de papel para escreverem a legenda da foto que cada um fez. Quando terminaram, começamos a montar o

Relatório PIBID I...

nosso “Feed do 2º B”. Eles nos ajudaram a colar as fotos e as legendas, e ficaram encantados com o resultado.

Já na segunda parte da aula, pedimos que eles escrevessem um relato de experiência contando como foi participar de uma aula mais prática e se eles gostaram das atividades realizadas

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A etapa conclusiva da regência materializa a transição do suporte individual para o suporte coletivo, consolidando o que Bakhtin denomina como circulação social do discurso. Ao organizarem o 'Feed do 2º B', as pibidianas não apenas expuseram as produções, mas conferiram às fotolegendas o status de enunciados vivos, dotados de autoria e destinatários reais. A montagem participativa do painel reflete a gestão democrática da sala de aula, onde os alunos, encantados com o resultado, reconhecem-se como produtores de cultura e não apenas consumidores de informações. Ademais, o pedido por um 'relato de experiência' ao final do processo configura-se como um importante exercício de metacognição: ao narrarem seus próprios processos de aprendizagem, as crianças operam sobre suas funções psicológicas superiores, transformando a vivência prática em consciência crítica. Para esta pesquisa, este episódio é um achado determinante, pois demonstra que a alfabetização humanizadora, conforme preconizada pelo NAHum, culmina na emancipação do sujeito, que passa a ler e escrever para dar sentido à sua existência e para dialogar com o coletivo.

Figura 22- Registro da vivência

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 23- Registro da vivência

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 24- Registro da vivência

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 25- Registro da vivência

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 26- Registro da vivência

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Em síntese, o itinerário das regências analisadas revela que a transposição dos pressupostos da Alfabetização Humanizadora para o cotidiano da escola pública não ocorreu de forma mecânica, mas como uma atividade criadora e deliberada. A análise das intervenções — desde o manejo técnico da fotolegenda até a curadoria estética do 'Feed do 2º B' — demonstra que as pibidianas lograram êxito ao converter conceitos teóricos em mediações semióticas potentes, capazes de mobilizar o interesse e o afeto dos discentes. A empolgação e o encantamento relatados pelos alunos não foram meros subprodutos do lúdico, mas indicadores de que a aprendizagem, quando ancorada na Zona de Desenvolvimento Próximo e na valorização da autoria, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, esta seção conclui que a regência se configurou como o ápice da unidade teoria-prática, reafirmando que a formação inicial no PIBID, sob a lente do NAHum, é capaz de gestar intelectuais da educação aptos a transformar o ensino da língua escrita em um processo de genuína apropriação cultural e emancipação humana.

4. 5 Da experiência à socialização: o evento científico como espaço de legitimação da formação em ato.

A jornada de formação culminou com um momento de socialização e validação científica das experiências. Os discentes do PIBID participaram ativamente de um evento científico realizado nas dependências do próprio *campus* da UNESP de Marília. Neste fórum acadêmico, eles puderam publicizar e debater as práticas e as reflexões desenvolvidas ao longo do projeto, utilizando a modalidade de relatos de experiência. Esta participação não apenas

legitimou o conhecimento construído na articulação entre universidade e escola, mas também marcou a inserção formal dos futuros docentes na comunidade de pesquisa, consolidando-os como agentes produtores de conhecimento na área da Alfabetização Humanizadora.

Para a participação no evento científico, os discentes elaboraram e submeteram Relatos de Experiência que refletiam a síntese da sua trajetória formativa. Estes documentos foram redigidos a partir de uma análise reflexiva e interconectada de suas vivências, abrangendo o conteúdo apreendido e debatido nos encontros do grupo de estudos — onde se consolidaram os referenciais teóricos — e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas na escola-campo de atuação. Desta forma, os relatos representaram a materialização escrita da articulação entre a teoria e a realidade empírica da docência.

A elaboração dos Relatos de Experiência ocorreu sob a orientação colegiada dos professores preceptores e a coordenadora deste projeto, garantindo o rigor metodológico e a aderência aos objetivos do projeto. Após o processo de submissão, os trabalhos foram devidamente aceitos para apresentação no dia do evento. Os 24 discentes foram organizados em grupos de trabalho, permitindo a abordagem de diferentes temáticas emergentes de suas vivências. As apresentações foram realizadas na modalidade de Comunicação Oral, utilizando-se o recurso de slides para a exposição dos resultados, culminando em um momento de troca e debate com a comunidade acadêmica presente.

A inserção no evento científico representou um marco formativo de inestimável valor para os discentes, proporcionando-lhes a oportunidade de estarem inseridos ativamente no ambiente da pesquisa e da produção do conhecimento. Os trabalhos apresentados evidenciaram uma coerência notável entre o referencial teórico estudado nos encontros do grupo e a realidade prática vivenciada junto aos professores preceptores na escola-campo.

A qualidade das comunicações foi altamente avaliada, demonstrando a profunda apropriação dos princípios da Alfabetização Humanizadora. Este processo de publicização consolidou o aprendizado, permitindo que os alunos alcançassem uma compreensão holística da totalidade das dimensões da docência e da pesquisa em Educação.

Embora a logística do evento científico não tenha permitido o acompanhamento integral de todas as apresentações discentes, dado meu envolvimento concomitante em outra sessão de comunicação, foi possível presenciar trabalhos de pibidianos em minha própria sala. Essa observação direta constitui-se em um achado empírico valioso e imediato para esta pesquisa.

Tais apresentações permitiram vislumbrar, em tempo real, os processos de apropriação e objetivação do conhecimento — termos cruciais na perspectiva de Vygotsky (1933). Neste capítulo, portanto, apresento uma análise pormenorizada de alguns desses achados, que

evidenciam como os discentes transformaram os instrumentos teóricos em práticas concretas, refletindo o domínio da linguagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Primeiramente, apresento um quadro com os títulos dos trabalhos apresentados pelos grupos de pibidianos no evento científico:

Quadro 21 - Títulos dos trabalhos apresentados pelos alunos no evento científico

Título do trabalho	**Quantidade de autores (pibidianos)**
"Vivências iniciais no PIBID e os caminhos da Alfabetização Humanizadora: uma experiência no 5° ano do Ensino Fundamental"	2 autores
"Dificuldades na alfabetização de alunos com transtornos de aprendizagem: um olhar a partir da prática docente"	2 autores
"Práticas de leitura inovadoras em uma escola pública de Marília: um relato de experiência"	2 autores
"Plataformização da educação e Alfabetização Humanizadora: desafios no cotidiano escolar a partir das experiências de bolsistas no PIBID"	2 autores
"A influência do PIBID nas práticas pedagógicas dos docentes e seus impactos nos alunos: relato de experiência"	3 autores
"Alternativas ao ensino tradicional: o papel de práticas pedagógicas ativas nos anos iniciais"	3 autores
"Desafios da alfabetização no Ensino Fundamental: oportunidade de prática humanizadora através do PIBID"	2 autores
"Alfabetização Humanizadora e a formação docente: uma abordagem humanizadora da alfabetização no cotidiano escolar"	3 autores
"A formação de docentes em conjunto com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID)"	2 autores

“Plataformas digitais: o obstáculo para a Alfabetização Humanizadora”	2 autores

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Visto o rigor acadêmico que a análise de um vasto corpo de trabalhos exige, irei deter a análise apenas aos resumos de cada trabalho apresentado no evento. A exposição a seguir se concentrará em uma análise comparativa dos eixos centrais de cada estudo, destacando dois pontos cruciais: o nível de apropriação dos alunos-bolsistas em relação aos princípios teóricos da Alfabetização Humanizadora e os apontamentos reflexivos decorrentes de sua prática pedagógica no contexto escolar. Este exercício visa analisar as compreensões conceituais e as implicações práticas da proposta formativa, oferecendo um panorama consolidado das percepções e intervenções realizadas pelos pibidianos nos 10 trabalhos apresentados.

Figura 3- Apresentação do Resumo 1

VIVÊNCIAS INICIAIS NO PIBID E OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: UMA EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Eixo II: Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

Resumo

Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos inserimos em uma turma do 5º ano da E.E [illegible] sob orientação da coordenadora de àrea [illegible] e do professor-supervisor [illegible] para vivenciar a alfabetização humanizadora. Essa abordagem, centrada na escrita como prática social, prioriza a expressão das subjetividades dos alunos. Durante três meses, desenvolvemos atividades com "enunciados vivos", entre elas a troca de cartas envolvendo os estudantes da turma com alunos de outra instituição de ensino, que revelou um engajamento surpreendente: crianças incentivadas a escrever com autonomia, relatando experiências pessoais e construindo diálogos significativos. A experiência evidenciou que a escrita ganha sentido quando vinculada a contextos reais de comunicação, reforçando a importância de uma docência sensível e mediadora. O PIBID tem nos mostrado que alfabetizar é, sobretudo, acolher vozes e transformá-las em pontes entre o indivíduo e o mundo.

Palavras-chave: Alfabetização humanizadora. PIBID. Enunciados vivos. Prática docente.

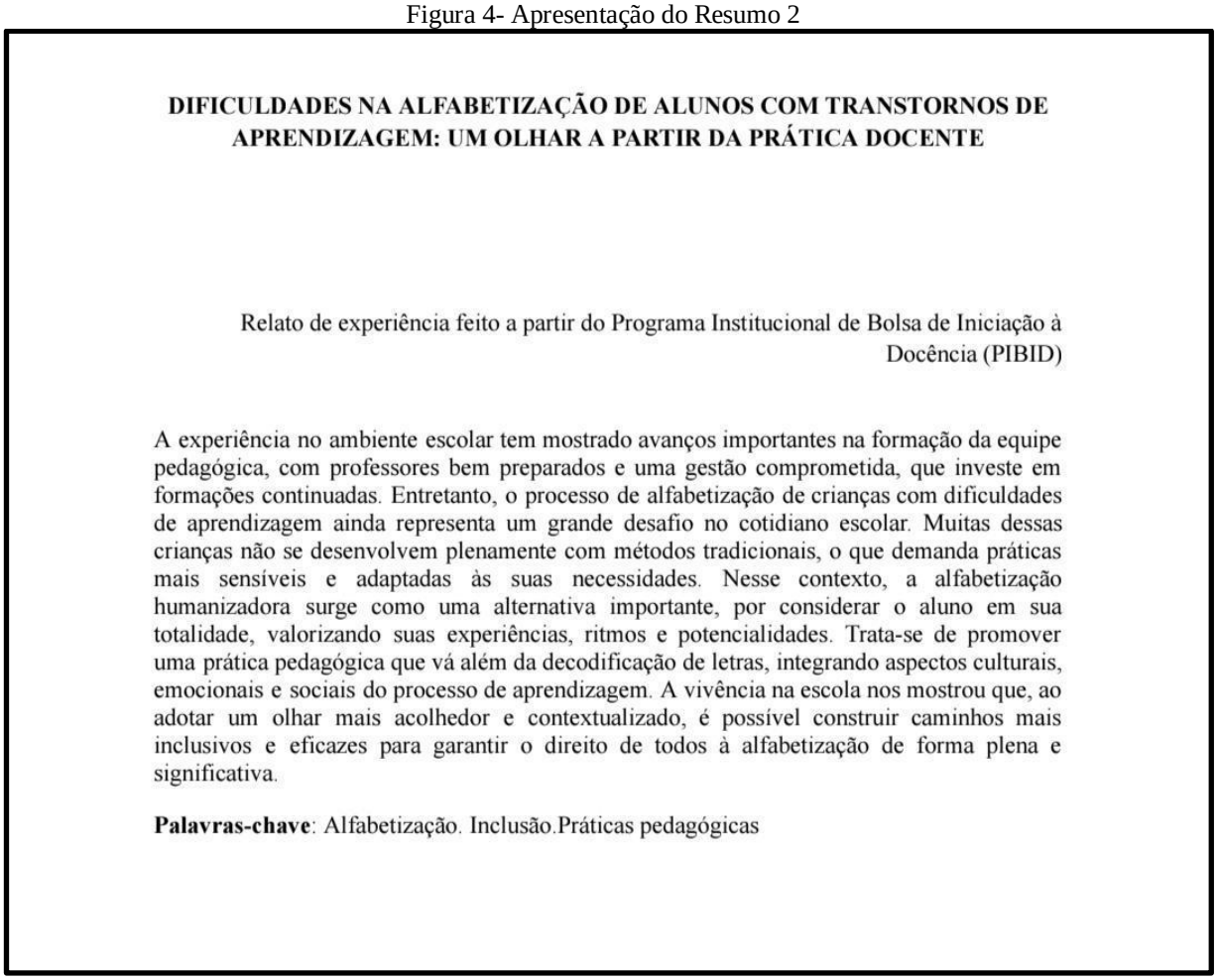
Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

O estudo relata a experiência de inserção no PIBID em uma turma de 5º ano, aplicando a abordagem da Alfabetização Humanizadora, centrada na prática social e na priorização das

subjetividades dos alunos. A atividade principal, focada em "enunciados vivos" (como a troca de cartas), demonstrou um engajamento surpreendente, incentivando a escrita com autonomia e a construção de diálogos significativos. A conclusão reforça que a escrita ganha sentido quando vinculada a contextos reais de comunicação, sublinhando a importância de uma docência sensível e mediadora que acolhe vozes e as transforma em pontes de conexão.

Observa-se que na natureza introdutória do contato à teoria e com a prática desenvolvida na escola, houve uma compreensão preliminar da centralidade do enunciado vivo – a linguagem como prática social autêntica – na constituição dos atos de leitura e escrita. Tal discernimento se manifesta na valorização das trocas de cartas. No próximo resumo, podemos observar mais sobre os princípios que os alunos se apropriaram

Figura 4- Apresentação do Resumo 2



DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Relato de experiência feito a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

A experiência no ambiente escolar tem mostrado avanços importantes na formação da equipe pedagógica, com professores bem preparados e uma gestão comprometida, que investe em formações continuadas. Entretanto, o processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem ainda representa um grande desafio no cotidiano escolar. Muitas dessas crianças não se desenvolvem plenamente com métodos tradicionais, o que demanda práticas mais sensíveis e adaptadas às suas necessidades. Nesse contexto, a alfabetização humanizadora surge como uma alternativa importante, por considerar o aluno em sua totalidade, valorizando suas experiências, ritmos e potencialidades. Trata-se de promover uma prática pedagógica que vá além da decodificação de letras, integrando aspectos culturais, emocionais e sociais do processo de aprendizagem. A vivência na escola nos mostrou que, ao adotar um olhar mais acolhedor e contextualizado, é possível construir caminhos mais inclusivos e eficazes para garantir o direito de todos à alfabetização de forma plena e significativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão.Práticas pedagógicas

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

Este é um relato de experiência que aborda o grande desafio da alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar, mesmo em um ambiente com equipe pedagógica qualificada. O trabalho propõe a Alfabetização Humanizadora como uma

alternativa importante para superar as limitações dos métodos tradicionais, pois considera o aluno em sua totalidade, valorizando suas experiências, ritmos e potencialidades. A vivência em campo revelou que adotar uma prática acolhedora e contextualizada, que integra aspectos culturais, emocionais e sociais, é um caminho mais inclusivo e funcional para garantir o direito à alfabetização plena e significativa para todos os alunos.

Dessa forma, é possível perceber como estes alunos enxergaram que a Alfabetização Humanizadora é a luz no fim do túnel para promover a igualdade entre todas as crianças, pois seus princípios não excluem nenhuma condição em que o sujeito pode estar inserido, pelo contrário, acolhe suas necessidades e especificidades. No próximo trabalho temos o olhar voltado a apropriação do ato de ler.

Figura 5- Apresentação do Resumo 3

PRÁTICAS DE LEITURA INOVADORAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARÍLIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Eixo temático: II - Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

O resumo tem como objetivo relatar observações de uma experiência prática vivida em campo em uma escola pública de Marília-SP, durante observações pelo PIBID, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Pudemos observar com atenção como a leitura em sala se transforma em um momento de fantasia e imaginação para as crianças, evidenciando que a leitura se transforma em espaço de construção coletiva de sentidos. Nessas oportunidades de interação, existem dois momentos distintos das práticas de leitura, um em que a professora lê para os alunos e outro em que os alunos leem para a turma, mostrando duas dinâmicas diferentes de mediação. A professora lê os livros semanalmente em sala, apresentando autores e ilustrações, questiona e incentiva os alunos na predição à imaginação da pré-leitura do livro, trazendo engajamento durante a narrativa. Quando os alunos escolhem as obras de forma autônoma e leem para a turma, é possível observar uma escuta ativa e o silêncio respeitoso dos colegas. Porém, ambos os contextos não existem rodas de conversa no final da leitura, o que poderia melhorar a compreensão em relação entre a história e realidade conhecida pelos alunos. Nesses momentos de leituras que são oferecidas em aula, confirmam o poder que a leitura tem como uma ferramenta de expressão, podendo desenvolver o senso crítico e facilitar a alfabetização, despertando ainda mais o interesse de participar de momentos tão especiais.

Palavras-chave: Leitura. Escola pública. Pedagogia. PIBID.

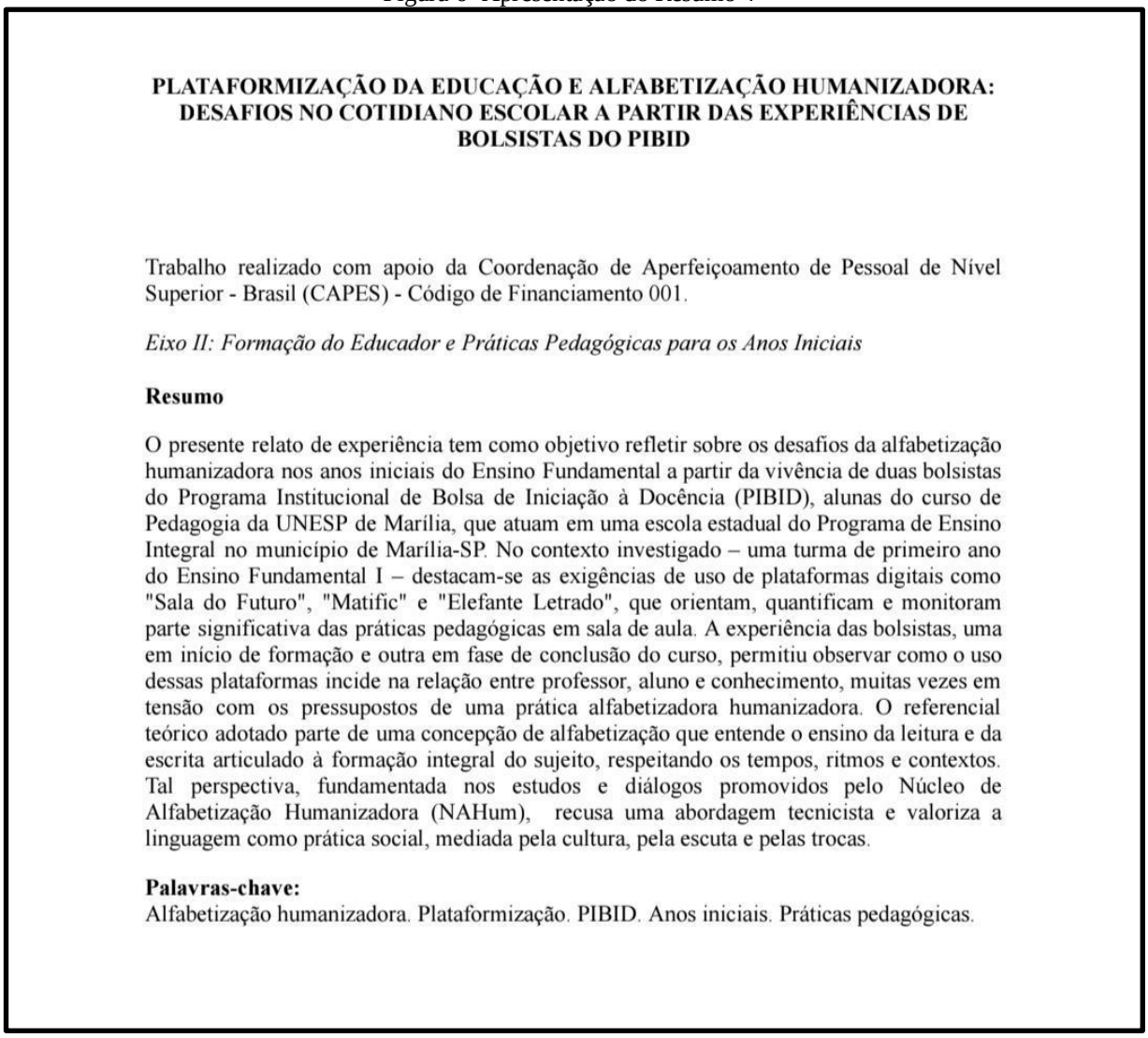
Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

O trabalho relata as observações de uma experiência prática em uma turma de 2º ano, focada em práticas de leitura. O principal achado é a transformação da leitura em sala de aula em um momento de fantasia e imaginação e em um espaço de construção coletiva de sentidos. Foram identificados dois momentos de leitura: o mediado pela professora (que incentiva a imaginação) e o de leitura autônoma pelos alunos (onde eles escolhem e leem para a turma). O texto aponta como ponto de melhoria a ausência de rodas de conversa após as leituras, o que poderia aprofundar a compreensão da relação entre a história e a realidade dos alunos. Conclui-

se que a leitura como ferramenta de expressão desenvolve o senso crítico, facilita a alfabetização e aumenta o interesse dos alunos.

É importante ressaltar que a jornada reflexiva, embora tenha se defrontado com a natural emergência de concepções iniciais ainda não totalmente sedimentadas ou, por vezes, preliminares sobre o referencial teórico estudado, não impediu o avanço epistemológico. Os licenciandos demonstraram compreender o essencial: o ato de apropriação da linguagem enquanto um processo ativo, significativo e inerente à subjetividade do educando. Essa compreensão foi crucialmente materializada e validada na experiência de mediação da literatura das crianças em sala de aula.

Figura 6- Apresentação do Resumo 4



PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE BOLSISTAS DO PIBID

Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Eixo II: Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre os desafios da alfabetização humanizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da vivência de duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), alunas do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, que atuam em uma escola estadual do Programa de Ensino Integral no município de Marília-SP. No contexto investigado – uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I – destacam-se as exigências de uso de plataformas digitais como "Sala do Futuro", "Matific" e "Elefante Letrado", que orientam, quantificam e monitoram parte significativa das práticas pedagógicas em sala de aula. A experiência das bolsistas, uma em início de formação e outra em fase de conclusão do curso, permitiu observar como o uso dessas plataformas incide na relação entre professor, aluno e conhecimento, muitas vezes em tensão com os pressupostos de uma prática alfabetizadora humanizadora. O referencial teórico adotado parte de uma concepção de alfabetização que entende o ensino da leitura e da escrita articulado à formação integral do sujeito, respeitando os tempos, ritmos e contextos. Tal perspectiva, fundamentada nos estudos e diálogos promovidos pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), recusa uma abordagem tecnicista e valoriza a linguagem como prática social, mediada pela cultura, pela escuta e pelas trocas.

Palavras-chave:
Alfabetização humanizadora. Plataformização. PIBID. Anos iniciais. Práticas pedagógicas.

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

Já este relato de experiência se concentra na reflexão sobre os desafios da Alfabetização Humanizadora em um contexto de plataformização da educação (uso de plataformas digitais

como "Sala do Futuro", "Matific" e "Elefante Letrado"). A experiência dos bolsistas do PIBID revelou que o uso dessas plataformas, que orientam, quantificam e monitoram as práticas pedagógicas, frequentemente entra em tensão com os pressupostos da Alfabetização Humanizadora. Os apontamentos recusam a abordagem tecnicista e valorizam o ensino da leitura e escrita como prática social, mediada pela cultura, pela escuta e pelas trocas, respeitando os tempos, ritmos e contextos dos sujeitos. O estudo sublinha o conflito entre a lógica digital quantificadora e a pedagogia humanizadora.

Dessa forma, foi possível analisar que os autores deste trabalho se apropriaram dos conhecimentos humanizadores quando divergem da abordagem tecnicista. Isso mostra como o conhecimento emancipa e forma sujeitos reflexivos, que analisam e criticam pressupostos que se afastam da consideração dos sujeitos e suas culturas. No próximo resumo, veremos a questão da criticidade e ação.

Figura 7- Apresentação do Resumo 5

A INFLUÊNCIA DO PIBID NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES E SEUS IMPACTOS NOS ALUNOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo temático: II - Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

Curso de Pedagogia, Unesp de Marília

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Resumo

Este relato tem como objetivo compartilhar as vivências de três alunas com o projeto de Alfabetização Humanizadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Desde o primeiro contato com o projeto, é notória a extrema importância de uma educação que visa humanizar o ser humano, compreendendo-o como um ser social. Diante disso, é fundamental considerar todo o seu contexto para adotar práticas que estimulem a criticidade e façam sentido para o educando, como os enunciados vivos que promovem a literacia. Com a inserção no cotidiano de uma escola pública de ensino integral dos anos iniciais, localizada no interior do Estado de São Paulo, e com o acompanhamento de turmas do quinto e segundo ano, foi possível observar como os professores regentes adotam práticas pedagógicas que se opõem à desumanização. Entre as práticas, destacam-se: a troca de cartas com alunos de outras escolas, que fomenta o interesse das crianças e desenvolve a escrita; a ida ao restaurante Jerônimo, em que os alunos foram protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, criando questões matemáticas com os preços dos lanches e fortalecendo a autonomia ao lidarem com dinheiro real; e na aprendizagem do gênero textual "adivinha", na qual os alunos criaram seus próprios enigmas a partir de imagens, colocando o aluno como parte ativa do processo e valorizando sua criatividade. Tais vivências evidenciam como uma educação humanizadora contribui para um desenvolvimento pleno dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização Humanizadora. Práticas Pedagógicas. Enunciados Vivos.

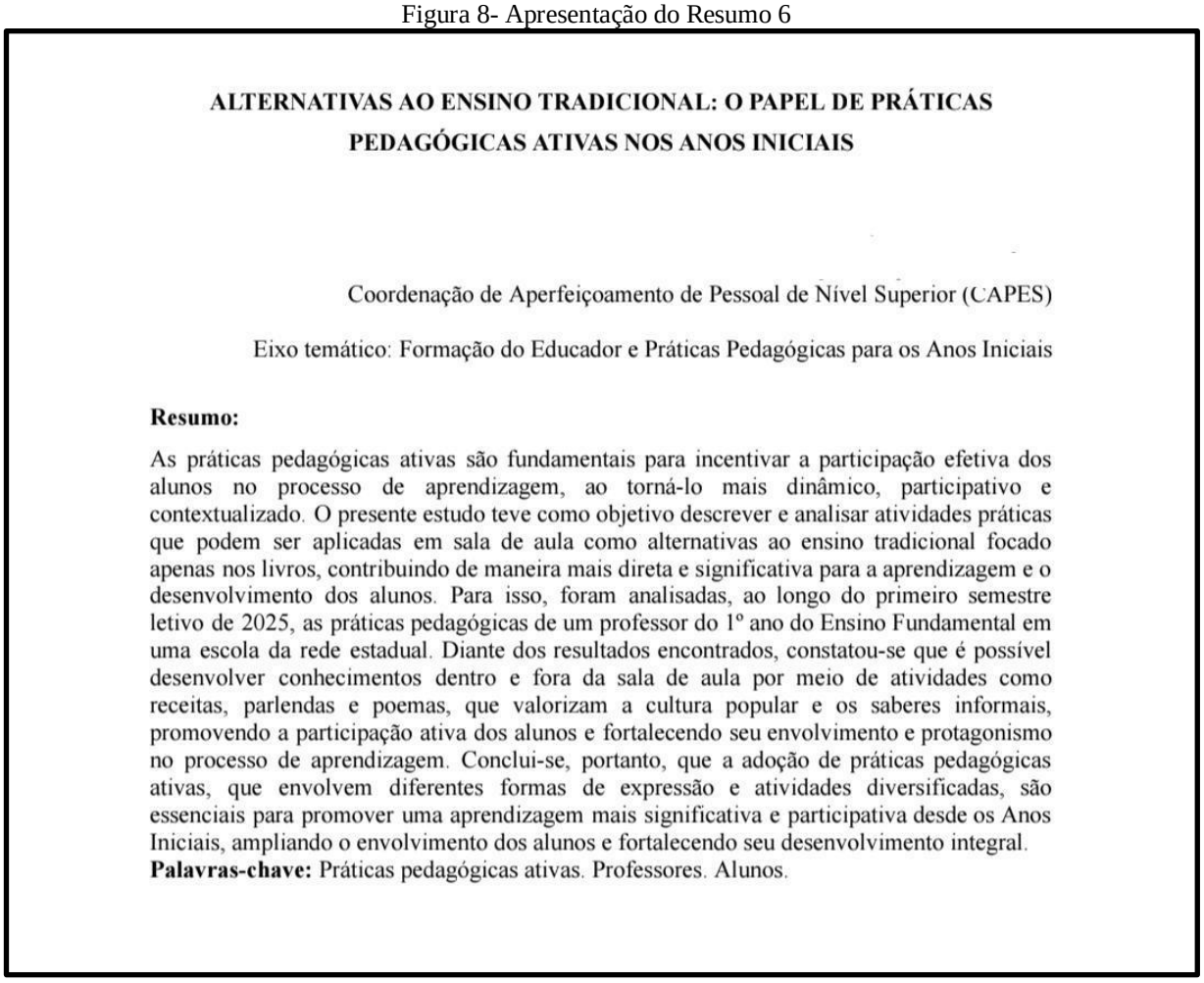
Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

Este relato compartilha as vivências de três alunas no PIBID, destacando a importância de uma educação que humaniza o ser humano e a necessidade de adotar práticas que estimulem a criticidade e a ação. A inserção na escola permitiu observar práticas adotadas pelos professores que se aproximam aos princípios da Alfabetização Humanizadora. As práticas vivenciadas

foram: troca de cartas com alunos de outras escolas, permitindo que vivenciassem os enunciados vivos, desenvolvendo a escrita de forma protagonista.

Ademais, puderam vivenciar uma aula-passeio, rompendo o limite dos muros da escola, ao realizarem uma visita à um restaurante. Além disso, foram trabalhadas questões matemáticas envolvendo os preços dos lanches, lidando com dinheiro real. O trabalho conclui que essas vivências evidenciam a contribuição da Alfabetização Humanizadora para o desenvolvimento pleno dos alunos. Esse foi um relato de experiência que mostrou como essas estudantes puderam vivenciar e analisar a Humanização acontecendo.

Figura 8- Apresentação do Resumo 6



ALTERNATIVAS AO ENSINO TRADICIONAL: O PAPEL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS NOS ANOS INICIAIS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Eixo temático: Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

Resumo:

As práticas pedagógicas ativas são fundamentais para incentivar a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem, ao torná-lo mais dinâmico, participativo e contextualizado. O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar atividades práticas que podem ser aplicadas em sala de aula como alternativas ao ensino tradicional focado apenas nos livros, contribuindo de maneira mais direta e significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para isso, foram analisadas, ao longo do primeiro semestre letivo de 2025, as práticas pedagógicas de um professor do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual. Diante dos resultados encontrados, constatou-se que é possível desenvolver conhecimentos dentro e fora da sala de aula por meio de atividades como receitas, parlendas e poemas, que valorizam a cultura popular e os saberes informais, promovendo a participação ativa dos alunos e fortalecendo seu envolvimento e protagonismo no processo de aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a adoção de práticas pedagógicas ativas, que envolvem diferentes formas de expressão e atividades diversificadas, são essenciais para promover uma aprendizagem mais significativa e participativa desde os Anos Iniciais, ampliando o envolvimento dos alunos e fortalecendo seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas ativas. Professores. Alunos.

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

O relato foca na importância das práticas pedagógicas ativas como alternativa ao ensino tradicional, visando tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e contextualizado. Analisando as práticas do professor supervisor do 1º ano do Ensino Fundamental, o trabalho constatou a eficácia de atividades que promovem o desenvolvimento de conhecimentos dentro e fora da sala de aula, como o uso de receitas, parlendas e poemas.

Essas práticas valorizam a cultura popular e os saberes informais, promovendo o protagonismo e o envolvimento ativo dos alunos. A conclusão reitera que a adoção de práticas ativas e diversificadas é essencial para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento integral dos alunos nos Anos Iniciais. Mesmo apresentando algumas concepções equivocadas, as alunas apresentaram que foram impactadas pelos princípios da Alfabetização Humanizadora. O próximo trabalho volta a discutir sobre a plataformização.

Figura 9- Apresentação do Resumo 7

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: OPORTUNIDADE DE PRÁTICA HUMINAZADORA ATRAVÉS DO PIBID

Eixo Temático II: Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

Resumo
Atualmente, a educação tem enfrentado múltiplos desafios, desde a inserção da plataformização, até a desvalorização docente que impacta diretamente no desenvolvimento educacional dos alunos. Nesse sentido, a fim de observar e fundamentar pesquisas e vivências acerca da alfabetização humanizadora, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apoiado pela CAPES - cujo foco é promover a pesquisa baseada na prática e aperfeiçoar metodologias ativas - tem acompanhado, desde março, crianças do 1° ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual. O objetivo é compreender como ocorre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e analisar o desenvolvimento de aprendizagem em seu processo de alfabetização. Por meio de observações participantes, registros cotidianos e análises realizadas, foi possível concluir que a passagem das crianças para o novo ciclo foi um processo que exigiu um intenso trabalho de adaptação, tanto por parte das crianças quanto por parte do professor, que precisou construir com elas um novo ritmo de convivência. Isso evidencia a importância de práticas alfabetizadoras e humanizadoras que respeitam o tempo e o ritmo de cada criança. Ainda assim, com três meses de vivência no programa, os frutos de uma contínua adequação — tanto dos alunos, quanto dos professores e bolsistas — começam a florescer na evolução da alfabetização desses discentes.
Palavras-chave: Alfabetização. PIBID. Práticas Pedagógicas. Educação.

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

O trabalho aborda os múltiplos desafios da educação contemporânea (da plataformização à desvalorização docente) e relata a vivência dos bolsistas na turma de 1º ano. O objetivo central foi acompanhar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e analisar seu desenvolvimento em alfabetização. As observações constataram que essa transição exigiu um intenso trabalho de adaptação tanto dos alunos quanto do professor, que precisou estabelecer um novo ritmo de convivência. O estudo evidencia a importância de práticas

alfabetizadoras e humanizadoras que respeitem o tempo e o ritmo de cada criança. Conclui que, mesmo em um curto período, a adequação contínua começou a gerar frutos na evolução da alfabetização dos discentes.

Desta forma, mesmo que, também, ainda apresentem algumas concepções equivocadas, abordam princípios da Alfabetização Humanizadora e comprovam que os estudos tiveram impacto em suas práticas como estagiários bolsistas.

Figura 10- Apresentação do Resumo 8

ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM HUMANIZADORA DA ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Apoio Financeiro: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES)

Resumo

Esse projeto tem como objetivo compreender a influência e as implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente de licenciandos de Pedagogia, utilizando-se de práticas qualitativas, por meio de leituras teóricas e observações em sala de aula. Trata-se de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola estadual localizada no interior de São Paulo, atualmente composta por 28 alunos e um professor regente, organizados em grupos de acordo com suas hipóteses de alfabetização. Para isso, foi utilizado o método de sondagem diagnóstica, a fim de entender em qual nível cada aluno está, facilitando na hora de auxiliá-los de acordo com seus níveis de dificuldades. Além disso, o professor possui uma metodologia baseada na Alfabetização Humanizadora, que visa considerar o processo de aprendizagem de cada aluno como um todo, valorizando sua interação, priorizando o vínculo afetivo, respeitando sua individualidade e promovendo um desenvolvimento significativo. Sendo assim, essa prática pedagógica visa valorizar a experiência de cada aluno em seu processo de ensino e aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, considerando seus contextos sociais, culturais e emocionais. Na prática, essa metodologia cria um ambiente acolhedor e significativo, fazendo com que os alunos se sintam incentivados a explorar seu campo de linguagem, expressar suas ideias e desenvolver habilidades de comunicação criativa, promovendo sua autonomia.

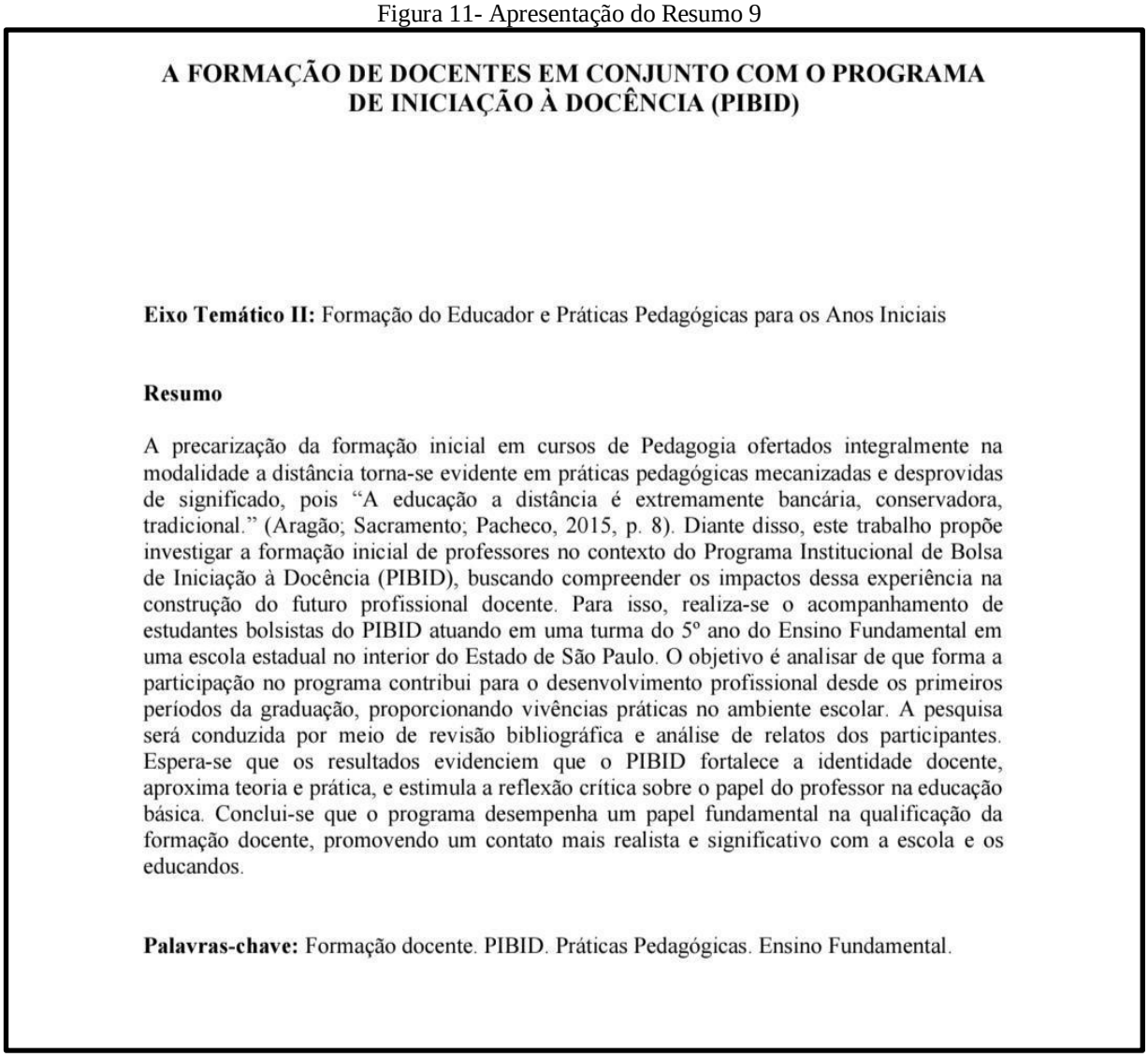
Palavras-chave: Pedagogia. Educação. PIBID. Alfabetização Humanizadora.

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

Os autores buscaram compreender a influência e as implicações do PIBID na formação docente por meio de práticas qualitativas, na turma de 1º ano. O estudo destaca a importância do uso de sondagem diagnóstica para identificar os níveis de dificuldade de cada aluno. A prática pedagógica do professor regente é descrita como fundamentada na Alfabetização

Humanizadora, que considera o processo de aprendizagem como um todo, priorizando o vínculo afetivo e o respeito à individualidade dos alunos. Esse relato mostrou que os pibidianos compreenderam a importância de valorizar a experiência de vida e o contexto social, cultural e emocional de cada estudante, criando um ambiente acolhedor que incentiva os alunos a explorar a linguagem, expressar suas ideias e desenvolver a autonomia.

Figura 11- Apresentação do Resumo 9



A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM CONJUNTO COM O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Eixo Temático II: Formação do Educador e Práticas Pedagógicas para os Anos Iniciais

Resumo

A precarização da formação inicial em cursos de Pedagogia ofertados integralmente na modalidade a distância torna-se evidente em práticas pedagógicas mecanizadas e desprovidas de significado, pois "A educação a distância é extremamente bancária, conservadora, tradicional." (Aragão; Sacramento; Pacheco, 2015, p. 8). Diante disso, este trabalho propõe investigar a formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando compreender os impactos dessa experiência na construção do futuro profissional docente. Para isso, realiza-se o acompanhamento de estudantes bolsistas do PIBID atuando em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual no interior do Estado de São Paulo. O objetivo é analisar de que forma a participação no programa contribui para o desenvolvimento profissional desde os primeiros períodos da graduação, proporcionando vivências práticas no ambiente escolar. A pesquisa será conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise de relatos dos participantes. Espera-se que os resultados evidenciem que o PIBID fortalece a identidade docente, aproxima teoria e prática, e estimula a reflexão crítica sobre o papel do professor na educação básica. Conclui-se que o programa desempenha um papel fundamental na qualificação da formação docente, promovendo um contato mais realista e significativo com a escola e os educandos.

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental.

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

O trabalho inicia contextualizando a precarização da formação inicial em cursos de Pedagogia na modalidade a distância (EaD), que muitas vezes resulta em práticas mecânicas e tradicionais. Diante disso, o objetivo dos pibidianos foi investigar o impacto do PIBID na construção da identidade profissional do futuro docente. Os bolsistas relatam o acompanhamento que vivenciaram na turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Buscaram analisar como a participação no programa contribui para o desenvolvimento profissional deles mesmos na graduação, proporcionando vivências práticas no ambiente escolar. Na conclusão

apontam que o PIBID tem um papel fundamental na qualificação docente, pois fortalece a identidade, aproxima teoria e prática, estimula a reflexão crítica e promove um contato mais realista e significativo com a escola e os educandos. Dessa forma, expressam, de forma positiva, o afetamento que o programa teve em suas formações como sujeitos e profissionais.

Figura 12- Apresentação do Resumo 10

PLATAFORMAS DIGITAIS:
O OBSTÁCULO PARA A ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Modalidade de Apresentação: Oral.
Eixo temático: Alfabetização na educação básica.

Resumo: Durante minha participação no PIBID, tive a oportunidade de vivenciar de forma prática o ambiente escolar. Dentro da sala de aula é possível vivenciar os desafios do processo de ensino-aprendizagem e obter mais conhecimento sobre a realidade da educação básica contemporânea. As atuais plataformas digitais desenvolvidas pelo Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental: Elefante Letrado e a Fluência Leitora, têm em seu objetivo desenvolver a autonomia da escrita e leitura dos educandos, entretanto os dois inferem apenas o processo de leitura, de maneira impositiva, não flexível, com conteúdo não carregados de sentido aos educandos e a interação isolada, não compartilhada com seus pares. Tendo em vista que o discurso é construído sempre a partir do discurso de alguém a respeito de algo para um outro alguém, em suma uma alfabetização humanizadora, na qual valorizar o diálogo, a escuta, leitura e escrita ativa juntamente a produção de afetos no processo de aprendizagem são características essenciais para o desenvolvimento de uma escrita e leitura autônomas, ademais fundamentais para o desenvolvimento integral do educando. Assim sendo em contraponto às plataformas, uma turma de 5° Ano efetua um projeto nomeado como: "Cartas que aproximam", no qual os educandos trocam cartas com estudantes de outra escola, desenvolvendo a escrita e a leitura de forma sensível e significativa. Dessa maneira, é possível observar o entusiasmo e melhor desenvolvimento da alfabetização dos estudantes ao escreverem suas cartas, em um processo ativo do qual demonstra o envolvimento afetivo com a atividade, em se comunicar e a valorização das trocas construídas por meio da escrita.

Fonte: Arquivo do evento científico (2025)

Para finalizar, este resumo também aborda o contraste entre as Plataformas Digitais e a Alfabetização Humanizadora no Ensino Fundamental. Os autores criticam as plataformas como "Elefante Letrado" e "Fluência Leitora", argumentando que elas impõem o processo de leitura e escrita de forma impositiva, inflexível, com conteúdo sem sentido e promovem uma interação isolada, contrariando a essência da Alfabetização Humanizadora. Esta, por sua vez, valoriza o diálogo, a escuta, a leitura e a escrita ativa em conjunto com a produção de afetos para o desenvolvimento de uma escrita e leitura autônomas e para o desenvolvimento integral do educando. Como contraponto, os alunos relatam o sucesso do projeto "Cartas que aproximam" (troca de correspondências), que gerou entusiasmo e desenvolvimento afetivo na escrita e leitura dos alunos, validando a importância da valorização das trocas na prática humanizadora. Isso mostra como esses alunos compreenderam que a apropriação dos atos de leitura e escrita se dá por meio dos enunciados vivos.

Em síntese, a análise do conjunto dos dez trabalhos submetidos ao evento científico revela, de forma consistente, que a maioria dos licenciandos demonstrou uma significativa apropriação dos princípios da Alfabetização Humanizadora. Os relatos não se limitaram à descrição de atividades; eles materializaram a transposição dos referenciais teóricos (adquiridos nos encontros dialógicos) para a análise crítica da realidade escolar. Evidencia-se que os futuros professores conseguiram transpassar a essência da Alfabetização Humanizadora – centrada no sujeito, na escuta e no contexto – para as análises práticas, destacando intervenções que valorizam o enunciado vivo e a necessidade de superar as metodologias alheias à subjetividade do educando.

A submissão destes trabalhos a um fórum científico, além de cumprir a função de formação na área da pesquisa e da escrita acadêmica, constituiu um poderoso instrumento de reflexão para esta pesquisa. Os textos revelaram-se indicadores fidedignos da *práxis* docente em construção, permitindo-nos apreender como os conceitos teóricos estão sendo efetivamente mobilizados pelos alunos, tanto na intervenção pedagógica na escola quanto na elaboração de seu próprio discurso acadêmico. Este processo corrobora a eficácia do modelo formativo que integra a vivência prática, o diálogo constante e a pesquisa como pilares da constituição de uma identidade docente reflexiva e humanizadora.

6. CONCLUSÃO

A presente dissertação percorreu um caminho de investigação que se iniciou na subjetividade das primeiras experiências docentes, até a consolidação de uma prática pedagógica consciente

e fundamentada. Ao longo desta trajetória, buscou-se compreender como a formação inicial, mediada pelo PIBID e orientada pelos princípios da Alfabetização Humanizadora, atua no impacto do processo de formação.

A introdução deste trabalho demarcou o problema de pesquisa ao questionar os modelos tradicionais de alfabetização, muitas vezes reduzidos à decodificação mecânica. Por meio do levantamento bibliográfico, ficou evidente a necessidade de uma abordagem que considere a criança em sua totalidade, unindo as dimensões cognitiva, afetiva e social, superando o tecnicismo que ainda impera em muitas redes de ensino.

No campo teórico, a Alfabetização Humanizadora foi apresentada não como um método, mas como uma postura ética e política. Ancorada na Teoria Histórico-Cultural, essa perspectiva defende que a apropriação da cultura escrita é um direito humano fundamental e o motor principal do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, transformando a relação do sujeito com o mundo.

O PIBID, conforme discutido no terceiro capítulo, revelou-se o "espaço-tempo" ideal para essa formação. Ele permitiu que a teoria não ficasse restrita aos muros da universidade, proporcionando aos pibidianos o contato direto com a realidade escolar. Essa antecipação da prática, sob supervisão e em caráter colaborativo, foi o que permitiu a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Ao adentrarmos nos achados da pesquisa, o mapeamento das concepções iniciais revelou o "nível de desenvolvimento real" dos participantes. Muitas vezes influenciadas por suas próprias histórias de escolarização repetitiva, os pibidianos iniciaram o processo com dúvidas legítimas sobre como operacionalizar uma alfabetização que fosse, ao mesmo tempo, eficiente e respeitosa.

As rodas de conversa e os encontros formativos funcionaram como o *locus* de articulação teórica. Nesses momentos, os conceitos de Vygotsky e Bakhtin e autores do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) deixaram de ser abstrações e passaram a ser instrumentos de análise da realidade. A dinâmica dos encontros permitiu que o grupo tecesse saberes coletivos, onde a escuta sensível e o diálogo foram os principais mediadores da aprendizagem docente.

O "fazer pensado", materializado na produção dos livretos, marcou a concretização da reflexão pedagógica. Como analisado, o livreto não foi apenas um recurso didático, mas a objetivação da consciência dos pibidianos. Nele, eles conseguiram projetar suas intenções educativas, integrando o "olhar humanizado" com os conceitos científicos discutidos.

A transposição didática, ocorrida durante as regências, representou o teste de fogo desta investigação. Ao planejar e executar aulas sobre fotolegenda para uma turma de 2º ano, as participantes enfrentaram a complexidade da sala de aula real. Foi nesse momento que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi mobilizada, exigindo mediações que respondessem às necessidades dos 32 alunos da turma.

A análise da regência demonstrou que a utilização de instrumentos mediadores, como a câmera fotográfica, alterou a qualidade da atividade de aprendizagem. A escrita deixou de ser uma tarefa para o professor e passou a ser um "enunciado vivo", em que cada criança pôde imprimir sua autoria e reconhecer-se no "Feed do 2º B". O encantamento observado nas crianças foi o indicador mais forte da eficácia de uma pedagogia do sentido.

A socialização dos resultados em eventos científicos, descrita na parte final dos achados, fechou o ciclo da formação em ato. Ao apresentarem suas práticas para pares e pesquisadores, os participantes legitimaram seus saberes e perceberam-se como produtoras de conhecimento. Esse movimento de exteriorização é fundamental para que o professor se sinta parte de uma comunidade intelectual e política.

Conclui-se, portanto, que a formação inicial no PIBID, quando sustentada por uma base teórica, como a Alfabetização Humanizadora, é capaz de romper com o ciclo de reprodução de métodos tradicionais. A pesquisa evidenciou que a mudança na prática pedagógica é precedida por uma mudança na forma como o professor compreende o desenvolvimento humano.

A distinção entre o desenvolvimento real e o potencial mostrou-se uma categoria central para a prática alfabetizadora. Os participantes aprenderam que ensinar não é meramente constatar o que a criança já sabe, mas atuar propositalmente naquilo que ela está prestes a aprender, oferecendo os suportes necessários para que ela alcance níveis mais complexos de pensamento.

A dimensão afetiva, constantemente resgatada nos relatos, revelou-se o "amálgama" do processo. Sem o vínculo, sem o elogio que marca e sem a acolhida da realidade social do aluno,

a alfabetização corre o risco de ser uma atividade vazia. A pesquisa provou que o afeto não é oposto ao rigor, mas sim a condição para que o esforço intelectual ocorra.

Sobre o papel do professor supervisor e do núcleo formativo, a dissertação reitera que a docência é uma atividade coletiva. A articulação entre a escola e a universidade criou uma rede de proteção e apoio que permitiu aos pibidianos arriscarem-se em práticas inovadoras, sentindo-se amparadas pela teoria e pela supervisão atenta.

Fica demonstrado que a alfabetização, nesta perspectiva, não é ensinar códigos; é dar significado às palavras para que o aluno leia o mundo. As regências realizadas provaram que, mesmo em turmas numerosas e com desafios estruturais, a mediação qualificada consegue gerar engajamento e apropriação real da cultura escrita.

Esta investigação também aponta limitações e desafios. O tempo de formação inicial é curto diante da vastidão dos desafios da alfabetização no Brasil. No entanto, os resultados aqui apresentados sugerem que as sementes plantadas durante o PIBID germinaram em uma postura profissional que dificilmente aceitará retrocessos para modelos meramente mecânicos.

As contribuições deste estudo residem na reafirmação de que o investimento na formação docente é o caminho mais seguro para a melhoria da educação pública. O modelo de formação analisado, que une estudo teórico, produção material e regência acompanhada, pode servir de inspiração para políticas públicas de formação continuada em larga escala.

Ao responder aos objetivos propostos inicialmente, esta dissertação confirma que a Alfabetização Humanizadora transforma quem ensina e quem aprende. A participante que iniciou o projeto com memórias de uma alfabetização sem afeto, concluiu o ciclo desejando ser a ponte para uma descoberta transformadora na vida de seus futuros alunos.

Encerrar este trabalho é, na verdade, abrir um novo capítulo na vida profissional da pesquisadora e dos participantes. O apontamento que fica é a de que a educação, quando pautada no respeito ao tempo humano e na valorização da inteligência infantil, deixa de ser uma obrigação curricular para tornar-se um ato de liberdade e emancipação para a vida.

Por fim, reafirma-se que ler e escrever são atos de luta. Garantir que cada criança se aproprie da palavra com sentido é garantir-lhe o acesso à cidadania plena. Que esta dissertação sirva como um convite para que outros pesquisadores e professores sigam tecendo saberes na direção de uma educação que, acima de tudo, humanize e encante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andrea Serpa. **Formando professores pesquisadores: uma experiência de formação docente integral e integrada**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2017.

AMARAL, Tarsila do. **Operários**. 1933. 1 óleo sobre tela, color., 150 cm x 205 cm. Acervo do Governo do Estado de São Paulo.

ANDRADE, María de Fátima Ramos de; SILVA, Patrícia Fazani da. **Um estudo sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referenciados pelos Programas Bolsa Alfabetização e PIBID no Estado de São Paulo**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2017.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; VENTURA, Aline Lazarini Garcia. **Contribuições de programas de iniciação à docência na formação do aluno de pedagogia: a experiência do projeto bolsa alfabetização e pibid na universidade municipal de são caetano do sul**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2017.

AQUINO, Kenia Adriana De; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Alfabetização e Literatura Infantil nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFJ.** *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. **Por uma alfabetização humanizadora**. Boletim Alfabetização Humanizadora, n. 2, Editorial, p. 1, 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PERIODICO_JAN_FEV_21.pdf.

BACCON, A. L. P. *et al*. **Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID**. *In*: Eixo 2: Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BAJARD, Élie. **O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita.** Ensino em Revista, Uberlândia, v. 23, n. 1, jan./jun. 2016.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

BASE Nacional Comum Curricular: **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788/2008**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/cartilha_lei_estagio.pdf.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019.

FREINET, Célestin. **A pedagogia do bom senso**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GATTI, Bernardete A. *et al*. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble; RAUSCH, Rita Buzzi. **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2019.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artmed, v. 1, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1994.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHENDI, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LESSA, Ana Gabriela Silva *et al*. **A alfabetização como atividade lúdico-didática no contexto do PIBID - Pedagogia da UEMG de Divinópolis**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2022.

MANDEL, Nathália Ferreira; MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. **O gênero discursivo fábula no processo de alfabetização: Experiências no PIBID de pedagogia**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2020.

MILLER, Stela. **A hora e a vez de as crianças humanizarem-se**. Boletim Alfabetização Humanizadora, n. 1, De professor para professor, p. 20, 2020. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf.

MILLER, Stela. **Vida longa ao boletim do NAHum**! Boletim Alfabetização Humanizadora, Edição de Aniversário, dez. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. E**scola e desenvolvimento profissional da docência**. *In*: GATTI, Bernardete A. *et al*. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. **Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2013.

PANIAGO, Maria Rosenilda N.; SARMENTO, Teresa. **A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PANIAGO, Maria Rosenilda N.; SARMENTO, Teresa. **A investigação em educação numa perspectiva transdisciplinar**. Indagatio Didactica, v. 8, n. 3, p. 8-22, out. 2016.

PEDRALLI, Rosângela. **A autonomia docente como foco das políticas públicas para a alfabetização**. Revista Brasileira de Alfabetização, Edição Especial, n. 16, p. 44-56, 2022.

PORTER, Eleanor H. **Pollyanna**. 39. ed. São Paulo: Nacional, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, Maurecilde Lemes da Silva; ALENCAR, Rosalva Pereira de. **Contextos reais como espaços interlocutores de formação e aprendizagem da docência e o papel de políticas públicas educacionais nesse cenário**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2022.

SILVA, Márcia Batista da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; SILVA, Amós Santos. **Alfabetização e letramento na educação do campo: Jogos Didáticos e Atividades Contextualizadas com os Saberes Campesinos**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2020.

SILVA, Taynara Cássia Da; OLIVEIRA, Amanda Carolina de; HUMMEL, Eromi Izabel. **Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2021.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. **Estágio de docência e PIBID: uma experiência de formação inicial de professores alfabetizadores**. *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2022.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; RODRIGUES, Margarete Batista. **Universidade, escola e PIBID – uma interligação de boas práticas pedagógicas vivenciadas em Laguna.** *In*: PORTAL de Periódicos CAPES. 2018.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Lima Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. *In*: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. t. III.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito**. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. III.