XXVII Encontro de Iniciação à Docência

Pró-reitoria de graduação – ENID – 2025

https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/enid/index



ARTIGO SUBMETIDO AO XXVII ENID - 2025 - UFPB

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE APOIO ÀS LICENCIATURAS DA UFPB

Erika de Fátima Guimarães Souto;
Rebeca Melo de Andrade;
Fernanda Vieira Gualberto;
Yngrid Samara Souza Cardoso de Araújo;
Hermes Talles dos Santos Brunieri.

***Programa de Apoio às Licenciaturas* (*Prolicen*)**
CE – Centro de Educação, Campus I – João Pessoa – PB

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um eixo estruturante da formação escolar, pois é, nessa etapa, que as crianças têm a oportunidade de se apropriar da leitura e da escrita e, a partir disso, ampliar suas possibilidades de inserção social, de acesso ao conhecimento e de exercício pleno da cidadania. Em uma sociedade grafocêntrica (Street, 2014), onde grande parte das interações sociais, culturais e institucionais está mediada pela escrita, não dominar a leitura e a produção de textos implica enfrentar barreiras significativas de participação social. Nesse sentido, o papel da escola e, sobretudo, do pedagogo que atua na etapa inicial de escolarização é fundamental para garantir que todos os estudantes possam desenvolver competências linguísticas de forma crítica e contextualizada.

Apesar disso, em muitas realidades escolares, ainda se observa a permanência de práticas pedagógicas ditas tradicionais, que reduzem o ensino da língua a exercícios mecânicos de soletração, cópia e memorização de palavras, deixando em segundo plano a dimensão social da linguagem e a inserção dos estudantes em práticas de letramento. Como afirmam Soares (2004; 2021) e Rojo (2012), alfabetização e letramento são processos indissociáveis: não basta dominar a notação escrita, é preciso também vivenciar situações reais de uso da língua, em diferentes gêneros e contextos, de modo a formar sujeitos capazes de se posicionar diante da pluralidade de textos e práticas sociais.

Foi com base nessa compreensão que se desenvolveu o projeto **"Formação de Pedagogos para o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"**, vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN/UFPB). No ano de 2025, o projeto contou com a participação de duas bolsistas e duas voluntárias, todas do curso de Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da UUFPB, que, sob a orientação do professor Hermes Talles dos Santos Brunieri, vivenciaram momentos de observação da prática pedagógica em duas escolas municipais de Cabedelo-PB.

As visitas tiveram como principal objetivo observar as práticas docentes e refletir sobre como o ensino da Língua Portuguesa vem sendo conduzido nesses espaços, em diálogo com os referenciais teóricos estudados durante os encontros com o orientador. A experiência evidenciou não apenas os desafios do ensino inicial da leitura e da escrita, mas também aspectos sociais e institucionais que atravessam a realidade escolar, como a rivalidade existente entre as duas escolas acompanhadas.

A Escola A, localizada em Cabedelo, apresenta atualmente o maior índice do IDEB do município, o que contribui para a construção de uma imagem de excelência em relação ao seu corpo docente e discente. Já a Escola B ocupa posições mais baixas nesse indicador e, no período de realização do projeto, funcionava em um prédio, ao lado da outra instituição, emprestado pelo Governo Federal devido às reformas estruturais no seu prédio de origem. Essa proximidade física entre as duas escolas (situadas lado a lado), aliada às diferenças de desempenho discente e de reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação, alimenta tensões e percepções de desigualdade entre professores e alunos.

Este artigo tem por objetivo sistematizar a experiência das bolsistas no âmbito do PROLICEN 2025, registrando as ações realizadas, as reflexões teóricas e práticas, bem como as observações coletadas no campo escolar. Mais do que relatar atividades, buscamos aqui analisar o processo formativo proporcionado pelo projeto às graduandas, destacando as aprendizagens construídas, os desafios encontrados e a relevância dessa experiência para a formação inicial docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de pedagogos para o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige uma sólida compreensão das diferentes concepções de alfabetização e letramento que orientam a prática pedagógica. Tais concepções não são estáticas, mas fruto de disputas históricas, políticas e epistemológicas que atravessam os currículos, as políticas públicas e as práticas docentes.

As contribuições da Teoria Psicogenética da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) foram fundamentais para transformar a forma como se compreendia a alfabetização no Brasil e em outros países da América Latina, ao explicitar empiricamente que as crianças, usualmente, percorrem certos níveis de compreensão da escrita antes de chegar ao princípio alfabético, de modo que a alfabetização é vista como um processo de construção ativa. Em "Reflexões sobre alfabetização", Ferreiro (2001) afirma que o erro não é algo a ser eliminado, mas um indicador do processo de aprendizagem. Essa afirmação rompeu com a concepção tradicional que entendia a criança como um sujeito passivo diante da escrita, enfatizando que ela constrói hipóteses próprias e avança gradativamente na compreensão do sistema de escrita.

Ao lado dessas contribuições, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky oferece uma base essencial para compreender a alfabetização como prática social. Em "A formação social da mente" (2007), o autor destaca que aquilo que a criança consegue inicialmente fazer com certo auxílio, conseguirá, certamente, fazer, posteriormente, autonomamente, ressaltando a importância da mediação pedagógica na chamada zona de desenvolvimento proximal. Em "Pensamento e linguagem" (2000), o mencionado autor afirma ainda que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em contato processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Essas afirmações colocam em evidência o papel do professor como mediador e, também, reforçam a linguagem como instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, visto ser através dela que ocorre a interação humana promotora da aprendizagem.

No campo específico da alfabetização e do letramento, Magda Soares, em "Alfabetização: a questão dos métodos" (2016), problematiza a polarização histórica entre métodos sintéticos e analíticos e adverte que reduzir a alfabetização à escolha de um método é simplificar um processo extremamente complexo. Posteriormente, em "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever" (2020), a autora reforça a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, afirmando que não há como alfabetizar sem letrar, nem letrar sem alfabetizar. Essa visão integra as duas dimensões, mostrando que o ensino do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente à inserção em práticas sociais de leitura e escrita.

A própria noção de letramento, difundida no Brasil a partir da década de 1980, está ancorada em autores como Brian Street (2014), sustenta que não existe o letramento, mas letramentos, sempre situados social e culturalmente. Essa perspectiva evidencia que a leitura e a escrita não são práticas neutras, mas atravessadas por relações de poder, ideologias e contextos específicos. No espaço escolar, isso significa que a alfabetização não pode ser reduzida à técnica, mas deve considerar os usos sociais da língua e as condições concretas dos sujeitos.

Além disso, o ensino de Língua Portuguesa na etapa inicial de escolarização é marcado pela heterogeneidade das turmas escolares. Telma Ferraz Leal, Carolina Figueiredo de Sá e Elaine

Cristina Nascimento da Silva, no artigo “Heterogeneidade: do que estamos falando?” (2008), argumentam que a heterogeneidade é constitutiva da sala de aula e deve ser compreendida como ponto de partida, e não como obstáculo para o ensino. Essa perspectiva dialoga diretamente com as observações realizadas no âmbito deste projeto, em que identificou como crianças de diferentes origens sociais e níveis de aprendizagem foram categorizadas e hierarquizadas nas escolas acompanhadas. O reconhecimento da heterogeneidade exige do professor não apenas o planejamento de estratégias diferenciadas, mas também uma postura crítica diante das desigualdades e estigmas reproduzidos no ambiente escolar.

No campo da formação docente, Pimenta (1999) argumenta que a identidade do professor é construída a partir da articulação entre saberes teóricos e saberes da prática. Esse entendimento é complementado por Tardif (2002), que sustenta que os saberes docentes são múltiplos e resultam da experiência, da formação e das condições de trabalho. Para a formação de pedagogos, isso significa que não basta dominar métodos ou técnicas de alfabetização; é necessário desenvolver uma postura reflexiva e crítica que permita analisar a realidade concreta da escola e intervir de forma ética e transformadora.

Diante desse conjunto de referenciais, compreende-se que o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais não pode ser reduzido a uma abordagem metodológica única. Ele deve considerar a criança como sujeito ativo que constrói hipóteses sobre a escrita (Ferreiro; Teberoski, 1999), deve reconhecer a centralidade da interação social e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem (Vygotsky, 2000; 2007), deve articular alfabetização e letramento em uma perspectiva integrada (Soares, 2016; 2020), como também, respeitar a heterogeneidade das salas de aula como constitutiva da prática pedagógica (Leal; Sá; Silva, 2008).

Essa fundamentação teórica evidencia, portanto, que a formação de pedagogos precisa estar atenta à multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização e o letramento. Mais do que aplicar técnicas, trata-se de formar profissionais capazes de analisar criticamente os discursos, reconhecer os sujeitos em sua diversidade e construir práticas pedagógicas significativas, que assegurem a todos o direito de aprender a ler e escrever em condições de dignidade e equidade.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido no âmbito do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), vinculado à Universidade Federal da Paraíba. Suas ações foram estruturadas em dois eixos principais: os encontros semanais de estudo e orientação, e as visitas às escolas localizadas no município de Cabedelo-PB.

Do ponto de vista metodológico, o projeto se fundamentou nos pressupostos da pesquisa qualitativa, entendida como aquela que busca compreender fenômenos em sua complexidade, privilegiando a descrição densa e a interpretação dos contextos sociais (Lüdke; André, 1986). Mais especificamente, aproximou-se da perspectiva da pesquisa-ação, tal como definida por Thiollent (2011), ao articular momentos de investigação, reflexão e ação em um processo contínuo.

Durante os encontros com o professor orientador, foram realizadas leituras e discussões de textos de referência sobre alfabetização, letramento e formação docente, de autores como Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberoski (1999), Vygotsky (2000; 2007), Soares (2016; 2020), entre outros. Esses momentos possibilitaram às bolsistas o aprofundamento teórico e a elaboração de questões norteadoras para o trabalho de campo.

As visitas às escolas ocorreram de forma sistemática ao longo do semestre, contemplando dois espaços distintos, as Escolas Municipais A e B, ambas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental Alencar Pimentel. Nessas ocasiões, as visitas consistiram principalmente na observação das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, no registro de falas, comportamentos e interações entre professores e estudantes, bem como na análise das condições estruturais e organizacionais das instituições.

A observação foi realizada de forma participante, uma vez que as bolsistas e voluntárias se inseriram no cotidiano escolar, acompanhando aulas e interagindo com professores. Além disso, as conversas com docentes e gestores foram fundamentais para compreender a realidade vivida em cada escola, especialmente no que diz respeito às percepções sobre os alunos e à rivalidade entre as duas instituições.

Esse material, composto por registros de observações, conversas e diários de campo, era levado para discussão com o professor orientador. A partir desse diálogo, foram identificadas

demandas formativas emergentes nas escolas parceiras, sobretudo relacionadas à alfabetização, ao letramento e às práticas de ensino da Língua Portuguesa. Em resposta a essas demandas, foram planejadas e realizadas duas formações pedagógicas específicas para cada escola acompanhada.

Assim, a metodologia do projeto envolveu três movimentos complementares: (1) o estudo teórico, que fundamentou a análise crítica das práticas observadas; (2) a observação participante em campo, que permitiu identificar desafios e percepções das escolas; e (3) a devolutiva às instituições parceiras por meio de formações, construídas a partir das demandas identificadas nas conversas com professores e nos registros das bolsistas e voluntárias. Essa articulação entre teoria, prática e formação reafirma o caráter formativo e colaborativo do projeto, ao mesmo tempo em que garantiu um produto concreto às escolas envolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações realizadas nas duas instituições públicas de educação tiveram grande relevância para a nossa formação docente, pois nos possibilitaram compreender de forma mais concreta o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com o ensino de Português, nos anos iniciais. Essa vivência permitiu articular os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a realidade das salas de aula, favorecendo uma reflexão crítica sobre os modos de ensinar e aprender. Como destaca Pimenta (2002), o estágio e a observação são momentos privilegiados para a construção da identidade docente, na medida em que aproximam o futuro professor das situações reais de ensino. Tardif (2014) reforça que é na experiência cotidiana que o educador constrói saberes próprios da profissão, fruto do diálogo entre o conhecimento acadêmico e a prática. Assim, observar o trabalho das professoras e as interações das crianças contribuiu para ampliar nosso olhar sobre a docência na educação infantil, despertando a consciência sobre a importância de práticas pedagógicas significativas e socialmente contextualizadas.

Dessa forma, ao acompanharmos as aulas, tivemos a oportunidade de compreender de perto as intencionalidades e aplicabilidades dos planos de aula, de que forma os conteúdos estavam sendo elencados, de que maneira estava sendo trabalhado os conteúdos de língua Portuguesa tanto na alfabetização quanto nos anos posteriores.

É válido ressaltar que em nossas reflexões e conversas acerca das observações feitas, pontuamos algumas atitudes e faltas durante algumas aulas. Ao adentrar algumas turmas percebemos que faltava articulação entre o planejamento e aula, alguns professores tentavam trazer para aula algo sobre gêneros textuais e diziam que estavam trabalhando com os alunos há um tempo, mas não era o que parecia já que as crianças não respondiam as perguntas e sequer sabiam do que a professora estava abordando.

Para a nossa formação, foi importante estar no ambiente escolar e principalmente poder visualizar duas escolas que diferem em relação a índices de desenvolvimento, para tentarmos conhecer e compreender o que de fato influência esses resultados. Realidades divergentes coincidem com resultados divergentes.

As primeiras visitas do estágio ocorreram na Escola B. Desde o início, foi possível perceber que o corpo escolar apresentava uma certa dispersão. Não havia uma conexão visível entre os diferentes setores, como a secretaria, coordenação, equipe de limpeza e cozinha, o que transmitia uma sensação de fragmentação e desorganização institucional. Em sala de aula, essa desconexão também se refletia: observamos momentos em que não havia um plano de aula estruturado, e as atividades pareciam ser elaboradas de forma improvisada, “como dava”

Percebia-se uma ausência de intencionalidade pedagógica em alguns momentos, principalmente no que diz respeito à diversidade presente nas turmas. As propostas não consideravam as diferentes etapas de aprendizagem, o que resultava em desmotivação generalizada. Alunos que ainda não sabiam ler não conseguiam encontrar sentido nas atividades, enquanto aqueles que já liam fluentemente também não se viam desafiados. Essa falta de mediação intencional evidenciava uma lacuna na prática pedagógica, que, muitas vezes, parecia não dialogar com as necessidades reais dos estudantes.

Por outro lado, também encontramos professores profundamente comprometidos com sua prática, que demonstravam sensibilidade, planejamento e vínculo com os alunos. Nessas salas, a aprendizagem fluía de forma mais natural: as atividades tinham propósito, o diálogo era constante e havia uma relação de respeito mútuo entre docentes e discentes. Essas experiências nos

mostraram que, mesmo dentro de contextos desafiadores, é possível construir práticas pedagógicas significativas quando há comprometimento e consciência do papel social da escola.

Já na Escola A, a chegada proporcionou uma experiência contrastante. Logo de início, percebemos um ambiente escolar bem-organizado e articulado. Os setores dialogavam entre si, as rotinas eram claras e havia uma atmosfera de cooperação entre os profissionais. As aulas que acompanhamos revelaram um planejamento consistente e coerente com as necessidades das turmas. Foi inspirador observar a qualidade das interações em sala: perguntas críticas, curiosas e criativas por parte dos alunos, sempre acolhidas e respondidas de maneira atenta pelas professoras. Havia, de fato, uma dinâmica de ensino e aprendizagem viva e participativa.

Entretanto, nem tudo se apresentou de forma positiva. Em meio à boa estrutura e à organização, também emergiram comportamentos e discursos marcados pela prepotência e pelo preconceito. Escutamos falas como: “Em relação à Escola B, podemos nos considerar elite” e “A violência corre solta por aquela escola, também né, vindo do Jacaré, não podemos esperar muito”. Expressões como essas revelam um olhar excludente e estigmatizador, que reproduz desigualdades e reforça a distância entre escolas públicas de contextos sociais distintos.

Esses momentos foram essenciais para compreender que a qualidade educacional não pode ser medida apenas pela organização institucional ou pela presença de bons planejamentos, mas também, e principalmente, pela postura ética e humana de seus profissionais. A vivência nas duas escolas nos fez refletir sobre como a educação é atravessada por fatores sociais, econômicos e culturais, e como o papel do pedagogo deve estar voltado à promoção de uma prática inclusiva, sensível e comprometida com a dignidade de todos os sujeitos do processo educativo.

Além disso, nessas visitas, tivemos a chance de dialogar com os professores das escolas, o que colaborou para que entendêssemos melhor as demandas e os desafios do ensino nas escolas públicas. Uma das demandas e descontentamentos apresentados por eles foi a questão de que colocavam qualquer pessoa para substituir outro professor que faltasse, a exemplo da professora de Artes, da Escola B, que por muitas vezes deixava de aplicar o próprio conteúdo em outra turma para substituir a professora que faltou. Além disso, ficou-nos muito evidente o foco que tem tido na escola o ensino de língua portuguesa reduzido à alfabetização, no I ciclo do ensino fundamental. Embora isso seja algo muito comum, conforme aponta Weisz (2016), essa redução impacta diretamente no processo de aprendizagem da língua em seu uso social, e, consequentemente, no processo de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do projeto “Formação de Professores Pedagogos para o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” proporcionou às alunas de graduação em Pedagogia uma experiência formativa essencial, ao integrar teoria e prática por meio do contato direto com o ambiente escolar. Essa vivência prática é fundamental para que as futuras professoras consigam articular o conhecimento acadêmico às realidades pedagógicas, desenvolvendo uma compreensão crítica e reflexiva das dinâmicas educacionais.

Como enfatiza Arroyo (2000), a troca de saberes e experiências enriquece o processo formativo, contribuindo para que todos os envolvidos cresçam juntos na construção do saber. Por isso, a nosso ver, é importante que a criança esteja inserida em um espaço que possibilite essa exploração e conhecimento de novas culturas, durante as visitas essa troca com os alunos foi vista a todo momento, desde o início da aula até a hora do parque. Para isso, é preciso que o professor também assuma uma postura colaborativa (Damiani, 2008), com seus estudantes, já na Educação Básica.

As visitas às escolas se mostraram significativas, pois permitiram que as futuras professoras se conectassem com a realidade do ambiente escolar. Isso possibilitou reflexões sobre as estratégias pedagógicas em uso e a adoção de uma postura crítica em relação às abordagens e métodos mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa. Ademais, elas puderam observar como os conteúdos de Língua Portuguesa são apresentados nas salas de aula e como são recebidos pelos alunos, além de analisar o desenvolvimento das habilidades em leitura, escrita e oralidade.

Outro aspecto relevante observado durante as visitas é a influência das relações interpessoais na motivação dos estudantes. O educador, além de dominar o conteúdo, deve cultivar boas relações com seus alunos, em suma é fundamental destacar que a relação professor-aluno, nas duas escolas foi sempre muito tranquila, havia sempre uma troca positiva, seja com os

professores ou com os colegas.

As oficinas realizadas pelas estudantes foram extremamente importantes, pois por meio delas as discentes puderam vivenciar jogos e trocar ideias com outros alunos. Essas oficinas trouxeram fortemente a questão do letramento e da alfabetização, dando destaque principalmente para jogos de letramento, algo que hoje em dia se vê pouco nas discussões acadêmicas.

Por último, os encontros de formação contínua ampliaram a compreensão das discentes sobre o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas em constante evolução. Essas experiências são determinantes para que os futuros professores estejam mais preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

Nesse tocante o projeto se apresenta como um forte elemento de apoio à formação docente, quando as graduandas entram em contato com experiências no âmbito escolar, aproximam-se de situações que envolvem a articulação de teoria e prática o que favorece o aprendizado docente rico em conhecimentos humanos e organizados em práticas sociais reais.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade: do que estamos falando?** In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISZ, T. Aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 2016.