ENTRE TEORIA E PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Eduarda Alexandre Santos[1]; Maira Luma Gomes Ferreira[2]; Rozilene Lopes de Sousa Alves[3]

[1]Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, Me4762020@gmail.com

[2]Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, mairalumagomes@gmail.com

[3] Professora Doutora no curso de pedagogia, Universidade Federal de Campina grande, Cajazeiras, PB
rozileneuacc@gmail.com

Resumo

Este estudo apresenta um relato de experiência sobre a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destacando suas contribuições para a formação inicial docente. A atuação ocorreu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, fundamentada na observação direta, na atuação pedagógica, no planejamento e na reflexão crítica das práticas desenvolvidas. Durante o período de acompanhamento, observou-se a heterogeneidade da turma, especialmente nos níveis de leitura e escrita dos alunos. Foram realizadas intervenções pedagógicas com atividades lúdicas, jogos educativos, leituras mediadas e acompanhamento individualizado, favorecendo o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. As práticas dialogam com autores como Tardif, Libâneo, Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire. Os resultados indicam avanços na leitura e escrita de parte dos estudantes, além do fortalecimento da identidade docente. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço formativo significativo, promovendo a aproximação entre universidade e escola e contribuindo para práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com a educação pública de qualidade.

Palavras-chave: formação docente; PIBID; alfabetização; ensino fundamental.

1.Introdução

A formação inicial de professores é um processo complexo, que exige articulação entre teoria e prática, reflexão crítica e desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública estratégica, permitindo que estudantes de cursos de licenciatura vivenciem, de forma prática, os desafios e responsabilidades do cotidiano escolar (CAPES, 2023).

Historicamente, programas de iniciação à docência buscam integrar teoria e prática, reduzindo a distância entre o conhecimento acadêmico e a complexidade do ambiente escolar. Tardif (2014) destaca que a formação docente é construída a partir da articulação entre experiência prática, reflexão e fundamentação teórica, configurando uma aprendizagem profissional dinâmica, contextualizada e crítica. Libâneo (2013) complementa que o ensino exige planejamento, mediação pedagógica e sensibilidade para atender às necessidades de cada estudante.

No período de novembro de 2024 a dezembro de 2025, a participação no PIBID possibilitou acompanhar etapas do programa como integração, planejamento pedagógico, confecção de materiais didáticos e atuação prática em sala de aula. A experiência incluiu observação direta, aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas e reflexão crítica sobre a prática docente.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, destacando os avanços na alfabetização e no letramento de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental e o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores.

3.Desenvolvimento

3.1 O PIBID e sua importância na formação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa um espaço privilegiado para a integração de saberes teóricos e práticos, permitindo que futuros professores vivenciem situações concretas do cotidiano escolar e desenvolvam competências

pedagógicas essenciais. Segundo Libâneo (2013), a prática docente envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de organizar, planejar, mediar e avaliar processos educativos de forma ética e contextualizada. Nesse sentido, o programa possibilita que os licenciandos compreendam os desafios e as potencialidades da sala de aula, reconhecendo que a docência exige articulação entre teoria e prática, planejamento cuidadoso e sensibilidade para atender às necessidades de cada estudante.

As bolsas concedidas pelo programa são fundamentais nesse processo, pois permitem que os estudantes se dediquem às atividades pedagógicas com profundidade, participando de encontros, planejamentos e experiências em sala de aula sem depender exclusivamente de outras ocupações. Conforme Tardif (2014), o incentivo financeiro e o reconhecimento da prática desde a licenciatura fortalecem a identidade profissional e valorizam a docência, contribuindo para a permanência dos alunos nos cursos de formação de professores.

Além disso, o PIBID proporciona um espaço formativo estruturado, no qual os licenciandos aprendem a lidar com a diversidade, adaptar estratégias pedagógicas a diferentes níveis de aprendizagem e refletir criticamente sobre sua atuação. Paulo Freire (1996, p.23) enfatiza que “ensinar exige aprender; aprender exige ensinar”, evidenciando a natureza dialógica do processo educativo, em que o ensino não se dá de forma unilateral. Ao atuar na escola, o futuro professor não apenas transmite conteúdos, mas também aprende continuamente a partir da interação com os estudantes e das reflexões sobre suas escolhas pedagógicas.

O mesmo autor, Freire (1996, p.27) reforça que “[...] a importância do papel do educador […] sua tarefa docente é não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre a função do professor, que vai além da instrução formal, buscando desenvolver nos alunos habilidades críticas e reflexivas. Nesse contexto, a prática no PIBID permite que o estudante de licenciatura experimente estratégias que promovam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a formação integral do aluno, fortalecendo a mediação pedagógica e a construção de saberes significativos.

Ainda, Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, destacando a necessidade de um professor-investigador, que problematiza constantemente sua prática e busca compreender os processos de aprendizagem de seus

alunos. Assim, o PIBID funciona como um espaço de pesquisa-ação, no qual o licenciando observa, planeja, executa e avalia atividades, refletindo criticamente sobre cada etapa e promovendo ajustes que favoreçam a aprendizagem efetiva. Ao vivenciar esse ciclo, o futuro docente constrói competências investigativas e reflexivas, fortalecendo sua formação e contribuindo para uma prática pedagógica mais consciente, ética e contextualizada.

3.2 Contexto da Escola e da Turma

A experiência prática ocorreu em uma Escola Municipal situada em um bairro periférico, atendendo à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A instituição prioriza práticas pedagógicas inclusivas, participação da comunidade e democratização do ensino, promovendo um ambiente educativo enriquecedor e diversificado. Fundada em 1986, a escola ampliou sua estrutura física e pedagógica ao longo dos anos, dispondo de salas de aula adequadas, biblioteca/sala de leitura, sala de multimeios equipada com recursos tecnológicos, pátio coberto, refeitório, secretaria, salas da direção e dos professores, além de banheiros adaptados.

A escola oferece materiais didáticos diversificados, como jogos educativos, kits de matemática, livros didáticos e paradidáticos, bem como equipamentos multimídia que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas, permitindo que os estudantes participem de atividades lúdicas, leituras mediadas e projetos coletivos que estimulam o pensamento crítico e a autonomia.

A turma acompanhada pelas bolsistas do PIBID era composta por 28 alunos, com idades entre 8 e 9 anos, apresentando heterogeneidade de habilidades e necessidades pedagógicas. Alguns alunos demonstravam facilidade em leitura e escrita, enquanto outros necessitavam de acompanhamento individualizado. Essa diversidade exigiu atenção constante, criatividade e adaptação das práticas pedagógicas, promovendo inclusão e equidade. O contexto socioeconômico predominante, caracterizado por famílias de baixa renda, também influenciou o perfil da turma, reforçando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às experiências de vida dos estudantes.

As bolsistas iniciaram o acompanhamento no início de março de 2024, permanecendo até o término do ano letivo em dezembro. Durante esse período, acompanharam o processo

de ensino-aprendizagem, observando a evolução de cada estudante, especialmente aqueles com dificuldades na leitura. O trabalho concentrou-se em propostas lúdicas, atividades diversificadas e acompanhamento individualizado, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades leitoras e favorecer a alfabetização de forma significativa.

Ao observar a trajetória dos alunos, foi possível identificar diferentes níveis de leitura, conforme a qualificação proposta por Teberosky (1994) e retomada por Ferrero (2006): Pré-silábico: o aluno ainda não associa letras a sons; Silábico: relaciona algumas letras a sílabas, mas ainda registra palavras de forma incompleta; Silábico-alfabético: mistura estratégias silábicas e alfabéticas; Alfabético: compreende a correspondência entre letra e som, escrevendo palavras coerentemente.

Esse acompanhamento permitiu planejar intervenções pedagógicas direcionadas, promovendo avanços significativos, principalmente entre os alunos que inicialmente não apresentavam autonomia leitora. Segundo Ferrero (2006), a leitura deve ser compreendida como um processo de construção progressiva, em que cada etapa representa uma conquista cognitiva e linguística. A atuação pautada em atividades lúdicas e significativas contribuiu para que os alunos avançassem nos níveis de leitura, fortalecendo sua capacidade de decodificação, compreensão textual e interesse pela leitura, consolidando o desenvolvimento de competências essenciais à alfabetização e ao letramento.

3.3 Alfabetização, Letramento e Leitura de Mundo

A compreensão sobre alfabetização e letramento é essencial para a atuação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois integra habilidades técnicas de leitura e escrita, construção de significados e reflexão crítica sobre o mundo. Segundo Magda Soares (2004), alfabetizar vai além do domínio das letras e da escrita; envolve construir sentidos, permitindo que o aluno se torne leitor e escritor competente, capaz de interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas pressupõe a participação ativa do estudante em práticas sociais de leitura e escrita, reconhecendo que a aprendizagem é dinâmica e contextualizada.

Complementando essa perspectiva, Emília Ferreiro (2003) destaca que a aprendizagem da escrita é um processo construtivo, no qual a criança formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, testando, revisando e ampliando suas concepções. O

papel do professor é mediar essa construção, oferecendo experiências diversificadas que permitam aos alunos refletir sobre a língua escrita e suas possibilidades de uso. Atividades lúdicas, jogos pedagógicos e produção textual são estratégias essenciais para que os estudantes avancem progressivamente nos níveis de escrita, como já citado, do pré-silábico, passando pelo silábico, silábico-alfabético, até o alfabético, como qualificado por Teberosky (1994) e retomado por Ferrero (2006). Cada etapa representa uma conquista cognitiva e linguística, e o acompanhamento individualizado favorece a identificação das hipóteses de escrita de cada aluno, orientando intervenções pedagógicas adequadas.

Ao mesmo tempo, Paulo Freire (1996) propõe que alfabetizar deve ser também ensinar a ler o mundo. A leitura não se restringe à decodificação de palavras; envolve compreender a realidade social, econômica e cultural em que os estudantes estão inseridos, relacionando a linguagem com suas experiências de vida. Dessa forma, alfabetização e letramento tornam-se processos emancipatórios, nos quais o aluno desenvolve autonomia, criticidade e capacidade de ação transformadora. No contexto do PIBID, isso se traduziu em atividades de leitura mediada, rodas de conversa, produção textual e análise de situações do cotidiano, permitindo que os estudantes conectassem o conteúdo escolar às suas experiências, reforçando a dimensão social da aprendizagem.

A prática possibilitou observar avanços concretos nos alunos em diferentes níveis de leitura e escrita. Crianças inicialmente nos níveis pré-silábico ou silábico passaram a utilizar estratégias alfabéticas, demonstrando evolução na decodificação e compreensão textual. As propostas lúdicas, como jogos de palavras, produção de cartazes, e pequenas histórias coletivas, tornaram o processo de aprendizagem mais significativo e motivador, respeitando a diversidade de habilidades da turma e promovendo inclusão. O acompanhamento contínuo permitiu ainda adaptar estratégias pedagógicas, tornando cada intervenção mais eficaz e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

Essa prática evidencia que alfabetização e letramento devem ser compreendidos como processos interligados, nos quais o conhecimento técnico se alia à reflexão crítica e à participação em práticas sociais de leitura e escrita. O acompanhamento de perto, a mediação docente e o estímulo a experiências significativas consolidaram competências leitoras e escritoras, ao mesmo tempo em que promoveram a formação de sujeitos críticos, conscientes

de seu papel na sociedade. A integração entre Soares, Ferreiro e Freire reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento gradual da escrita, a construção de sentidos e a leitura crítica do mundo, garantindo uma educação inclusiva, contextualizada e socialmente relevante.

Além disso, o trabalho realizado pelo PIBID mostrou que a alfabetização não é um processo linear. Cada aluno constrói sua aprendizagem a partir de hipóteses próprias, das interações com o professor e colegas, e das oportunidades de participação em atividades significativas. Essa abordagem fortalece a ideia de que alfabetizar é, simultaneamente, formar leitores competentes e cidadãos críticos, capazes de compreender, interpretar e intervir no mundo de forma consciente e ética, alinhando-se às diretrizes da BNCC e aos princípios pedagógicos estudados na graduação.

4. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, baseada em relato de experiência, permitindo uma análise detalhada das vivências desenvolvidas no âmbito do PIBID. Conforme Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos em seu contexto natural, privilegiando a experiência dos participantes e a análise interpretativa dos dados, enquanto o relato de experiência oferece uma visão aprofundada sobre o processo formativo do futuro docente.

A metodologia adotada contemplou quatro dimensões principais: observação direta, atuação pedagógica, planejamento e registro, e reflexão crítica.

Observação direta: consistiu no acompanhamento sistemático da rotina escolar, da interação entre alunos e professor, das estratégias de ensino e da organização da sala de aula. Essa etapa possibilitou identificar as necessidades individuais e coletivas de aprendizagem, subsidiando intervenções pedagógicas adequadas às particularidades da turma, conforme enfatizam Soares e Gudes-Pint (2025) sobre a importância de conhecer a realidade escolar para orientar práticas significativas.

Atuação pedagógica: envolveu o auxílio individual e coletivo aos alunos, a mediação de atividades de leitura, o desenvolvimento de jogos pedagógicos, o acompanhamento de tarefas escolares e a execução de atividades lúdicas e comemorativas. Todas as ações foram planejadas considerando os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma, promovendo intervenções inclusivas e favorecendo a participação ativa dos estudantes no

processo de aprendizagem. Ferreiro (2003) e Teberosky (1994) destacam que a intervenção docente deve respeitar o estágio de desenvolvimento da escrita e da leitura de cada criança, oferecendo experiências significativas que promovam avanços progressivos e consolidação de hipóteses sobre a língua escrita.

Planejamento e registro: incluíram participação em reuniões do núcleo PIBID e da escola, organização de planos de ensino e registro detalhado das ações, reflexões críticas e ajustes nas estratégias pedagógicas. Essa etapa garantiu o alinhamento entre teoria e prática, possibilitando a análise do desempenho dos alunos e da própria atuação docente, conforme recomenda Tardif (2014), ao afirmar que a prática docente deve estar sempre sustentada em reflexão e monitoramento sistemático para consolidar a identidade profissional.

Reflexão crítica: foi realizada ao final de cada atividade, permitindo avaliar a eficácia das estratégias aplicadas, identificar dificuldades, observar progressos dos alunos e analisar o aprendizado pessoal. Segundo Libâneo (2013), a reflexão constante sobre a prática é um elemento essencial na formação docente, pois possibilita ao professor reconhecer suas escolhas pedagógicas, aprimorar estratégias de ensino e desenvolver sensibilidade ética e profissional, fortalecendo a construção de sua identidade como educador.

Dessa forma, a metodologia aplicada garantiu que a experiência no PIBID fosse compreendida de maneira integrada, articulando observação, ação e reflexão, e proporcionando uma formação docente fundamentada em vivências reais, experiências significativas e análise crítica das práticas pedagógicas.

5. Desenvolvimento da Prática Docente e Colaboração Pedagógica

A experiência no PIBID proporcionou uma vivência ampla e significativa das diversas dimensões da formação docente, permitindo compreender a interdependência entre planejamento, prática pedagógica e trabalho colaborativo.

O acompanhamento individualizado da turma possibilitou aplicar estratégias de reforço pedagógico, atividades lúdicas e jogos de alfabetização, que favoreceram a compreensão leitora, ampliação do vocabulário, desenvolvimento da escrita e aumento do interesse pela aprendizagem. Leituras mediadas e propostas pedagógicas diversificadas demonstraram a importância de um planejamento flexível, capaz de se adaptar às necessidades específicas de cada aluno, corroborando as ideias de Libâneo (2013) sobre a centralidade do planejamento reflexivo e contextualizado na prática docente.

Paralelamente, a participação em reuniões e encontros do núcleo PIBID contribuiu para a compreensão da organização pedagógica, definição de metas, planejamento de atividades e desenvolvimento de estratégias de ensino. O trabalho coletivo entre bolsistas, supervisor e professores da escola fortaleceu a troca de experiências, possibilitando soluções pedagógicas mais eficazes e estimulando o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, e a colaboração na construção da prática docente.

Assim, a integração entre intervenção direta com os alunos e a atuação colaborativa no planejamento e discussão pedagógica evidenciou que a formação docente se consolida a partir da combinação entre experiência prática, reflexão crítica e trabalho coletivo. Essa articulação permitiu não apenas a implementação de estratégias de alfabetização efetivas, mas também o fortalecimento da identidade profissional, preparando o futuro professor para atuar de forma ética, criativa e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

6. Resultados e Discussão

A interação constante com supervisores, colegas e estudantes contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade profissional. Segundo Tardif (2014), a identidade docente se constrói gradualmente por meio de experiências formativas, reflexão crítica e inserção no cotidiano escolar. O PIBID atua como espaço privilegiado de formação, aproximando os licenciandos da prática, estimulando postura ética, humanizadora e comprometida com a educação pública de qualidade.

O registro sistemático das atividades permitiu acompanhar o progresso dos alunos e ajustar estratégias pedagógicas, evidenciando que ensinar envolve planejamento, execução, observação e reflexão contínua. Nesse sentido, Rios (2008, p. 12) lembra que:“Não há receitas prontas e definitivas para fazer bem a aula. São muitos e complexos os elementos nela envolvidos. É preciso que professores e alunos estejam sempre abertos ao imprevisto e à renovação.”Essa perspectiva reforça que a prática docente é dinâmica e exige do professor flexibilidade, criatividade e sensibilidade para lidar com situações inesperadas, tornando o planejamento apenas um ponto de partida para a ação pedagógica.

Complementando essa ideia, Soares e Gudes-Pint (2025, p. 39) destacam que:“Na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. “ Assim, a reflexão docente não é apenas um exercício teórico, mas um processo ativo, que permite revisar escolhas pedagógicas, analisar resultados e planejar intervenções mais adequadas, fortalecendo a construção da identidade profissional.

A formação e o desenvolvimento docente, segundo Soares e Gudes-Pint (2025, p. 122), “não são realizados só por acúmulo de cursos, mas a partir do trabalho de análise, interpretação e compreensão da educação, para além da esfera da transmissão do conteúdo.”Isso evidencia que o crescimento profissional decorre da vivência prática, da análise crítica da experiência e do aprofundamento sobre os processos educativos, e não apenas de experiências acadêmicas isoladas.

O acompanhamento da rotina da sala de aula permitiu compreender que: “o fazer acontecer da aula, marcada por um tempo/espaço físico e pedagógico, é atravessado de memórias e experiências que são partilhadas pelo professor e alunos” (Soares e Gudes-Pint, 2025, p. 125). Essa visão ressalta que cada atividade planejada, leitura ou dinâmica aplicada contribui para a construção de aprendizagens significativas, promovendo engajamento, socialização e desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Como observa Charlot (2000, apud Soares e Gudes-Pint, 2025, p. 130): “[...] ao fazermos aula, criamos possibilidades de aprendizagens, com vistas ao processo emancipatório dos alunos, como críticos e criativos.” Dessa forma, a prática docente vivenciada no PIBID favoreceu não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a consolidação da experiência formativa das bolsistas, permitindo a articulação entre teoria e prática.

É fundamental considerar que o professor não atua isoladamente, e a preparação prévia é essencial. Segundo Soares e Gudes-Pint (2025, p. 124): “Antes do professor adentrar o espaço da sala de aula, houve planejamento e foi preciso fazer pesquisas e leituras para organizar a proposta de ensino dele.”Além disso, a prática deve considerar que:“a aula é um espaço e um tempo em construção, e não algo pronto pedagogicamente, mas elaborado pela inserção nas relações entre professor-aluno, aluno-professor e comunidade” (Gudes-Pint; Fontana, 2006, apud Soares e Gudes-Pint, 2025, p. 124), evidenciando que o aprendizado se constrói na interação constante entre educador e estudantes.

Sendo assim, a prática docente no PIBID reafirma o papel transformador do professor. Soares e Gudes-Pint (2025, p. 126) enfatizam que: "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...]".Isso evidencia que a identidade docente se consolida não apenas no domínio de conteúdos, mas na postura ética, reflexiva e humanizadora, que busca formar sujeitos críticos, autônomos e ativos em seu processo de aprendizagem.

7. Considerações Finais

A experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revela-se fundamental para a formação inicial docente, pois possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática pedagógica desenvolvida no contexto real da escola pública.

A inserção no cotidiano escolar permite compreender, de maneira concreta, os desafios e as potencialidades da docência, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, capacidade de planejamento, sensibilidade para lidar com a diversidade de aprendizagens e fortalecimento da identidade profissional.

Durante o acompanhamento na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, observou-se diferentes níveis de desenvolvimento na leitura e escrita, evidenciando a heterogeneidade da sala de aula. A partir desse diagnóstico, foram realizadas intervenções pedagógicas baseadas em atividades lúdicas, jogos educativos, leituras mediadas e acompanhamento individualizado, estratégias que estimulam o interesse dos alunos pela aprendizagem e favorecem avanços no processo de alfabetização e letramento.

Parte significativa dos alunos que inicialmente apresentava dificuldades na leitura e escrita, situando-se nos níveis pré-silábico ou silábico, passou a demonstrar avanços para níveis mais elaborados, como o silábico-alfabético e, em alguns casos, o nível alfabético. Esses resultados indicam que o acompanhamento contínuo, aliado a práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas, favorece o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras.

A participação em reuniões de planejamento, discussões pedagógicas e momentos de reflexão coletiva contribui para ampliar a compreensão sobre a organização do trabalho docente e sobre a importância da colaboração entre professores, supervisores e licenciandos.

A docência se constrói de forma coletiva, reflexiva e contínua, exigindo postura crítica, ética e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

O PIBID desempenha papel significativo na formação de futuros professores, ao proporcionar experiências práticas, reflexão sobre a prática pedagógica e aproximação com a realidade da educação básica, consolidando conhecimentos teóricos, desenvolvendo

competências profissionais e fortalecendo o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente comprometida.

8.Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/□. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília:

CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes. Acesso em: 18 fev. 2026.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERRERO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Solange Toldo; GUDES-PINTO, Ana Lúcia. A aula como acontecimento: reflexões sobre práticas pedagógicas. Campinas: Mercado de Letras, 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.