DA TEORIA À PRÁTICA: TRAJETÓRIA FORMATIVA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA AO PIBID

Ana Beatriz Carvalho Lima[1]; Ádila Rodrigues Costa[2]; Venythyais Costa de Oliveira[3]; Rachel Rachelley Matos Monteiro[4]; Tânia Serra Azul Machado Bezerra[5]

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil, carvalho.beatriz@aluno.uece.br
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil adila.costa@aluno.uece.br
[3] Professora Especializada em Alfabetização e Multiletramentos da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), Fortaleza, Ceará, Brasil venythyais.costa@educacao.fortaleza.ce.gov.br
[4]Mestra em Educação e Professora da Rede Municipal de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil rachelrachelley.matos@educacao.fortaleza.ce.gov.br
[5] Professora Doutora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil, tania.azul@uece.br

Resumo
O presente artigo teve como objetivo refletir sobre as aprendizagens constituídas durante a trajetória formativa no curso de licenciatura em Pedagogia, a partir das experiências vivenciadas como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho adotado teve a abordagem qualitativa, através de uma escrita autobiográfica e pelo exercício da Postura Cartográfica. O referencial teórico utilizado foi à luz dos estudos de Tardif (2014), Gauthier *et al.* (1998), dentre outros autores. Os resultados evidenciam que a experiência na Iniciação Científica contribuiu para uma formação teórica, a partir da compreensão da docência como profissão constituída por saberes específicos. Por sua vez, a vivência no PIBID proporcionou a articulação entre teoria e prática, pela inserção no contexto escolar, evidenciando os desafios da prática e a importância da reflexão constante sobre a ação docente. Conclui-se que a articulação entre pesquisa e prática foi fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com desenvolvimento profissional, reafirmando a relevância de políticas de formação que integrem universidade e escola.

Palavras-Chave: Formação Docente. PIBID. Iniciação Científica. Teoria. Prática.

Introdução

O presente escrito teve como objetivo refletir sobre as aprendizagens constituídas durante a trajetória formativa no curso de licenciatura, diante das experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As atividades de Iniciação Científica (IC) se estenderam de setembro de 2022 a outubro de 2024. Em novembro de 2024 iniciaram as atividades PIBID, que transcorreram durante todo o ano de 2025. As ações foram desenvolvidas em uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, contemplando práticas centradas na apropriação do sistema de leitura e escrita. A partir de uma tessitura autobiográfica ancorada em uma postura metodológica intitulada postura cartográfica de Silva Neta, Magalhães Júnior e Machado (2019), refletimos neste artigo sobre a contribuição de ambos programas para o desenvolvimento profissional docente.

A autobiografia possibilita que os sujeitos organizem e articulem, por meio das narrativas que constroem sobre si mesmos, as experiências significativas vivenciadas, atribuindo sentido à própria trajetória profissional (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Nessa perspectiva, para a realização da escrita autobiográfica, adotamos também a postura cartográfica que "[...] coloca o pesquisador imerso no processo, não somente como executor da ação de pesquisar, mas como um ente que apresenta suas percepções e sensações vividas no encontro com seu campo e objeto de estudo" (Silva Neta; Magalhães Júnior; Machado, 2019, p. 391). Nesse sentido, esse trabalho adota a abordagem qualitativa, que compreende a interpretação dos fenômenos, focando nas experiências vividas e em seus significados (Minayo, 2016).

Como arcabouço teórico utilizamos as obras estudadas, no que tange o desenvolvimento profissional docente utilizamos os estudos de: Anastasiou (2015), Gauthier *et al.* (1998), Luckesi (2011) e Tardif (2014). Em relação aos estudos teóricos na área da alfabetização utilizamos os escritos de: Morais (2012), Rojo (2012), Soares (2023), Solé (2014).

O PIBIC é um programa direcionado para uma formação científica, inserindo os estudantes de graduação no ambiente acadêmico, pela participação em grupos de pesquisa e aproximação com a pós-graduação. Cunha, Barbosa e Antunes-Souza (2021) ressaltam que o Programa, além de favorecer uma formação para a pesquisa, com a aquisição de experiência na escrita acadêmica e na produção de artigos científicos, também contribui para a formação docente e permanência no Ensino Superior.

Por outro lado, o PIBID é um programa orientado para a formação de futuros professores, pela aproximação entre escola e universidade, fundamentado pela *práxis*, ou seja,

pela indissociabilidade entre teoria, prática, ação e reflexão. Ao longo dos meses, realizamos atividades na Universidade com formações conduzidas pela nossa coordenadora de área e na Escola tivemos a oportunidade de desenvolver projetos e realizar regências sob orientação da nossa professora supervisora.

Nesse sentido, as vivências tanto na Universidade como na Escola, possibilitaram a articulação entre os referenciais teóricos estudados com a realidade na sala de aula, favorecendo a construção de uma postura docente crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, a prática não se constituiu como mera aplicação da teoria, mas pela problematização e reflexão.

Na seção seguinte, a fim de cumprir com o objetivo de refletir sobre as aprendizagens constituídas durante a trajetória formativa no curso de licenciatura, diante das experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apresentaremos o percurso formativo durante o curso de licenciatura em Pedagogia e o papel fundamental de ambas experiências no processo de desenvolvimento profissional.

Entre experiências e sentidos: percursos formativos na licenciatura em Pedagogia

Após pensar e repensar em qual profissão seguir, tomei a decisão de ser professora no Ensino Médio (EM). Não foi uma escolha fácil, antes de escolher a docência estava confusa entre diferentes áreas, como Enfermagem e até mesmo Engenharia Ambiental! Devido a afinidade com a disciplina de biologia, tive o interesse em cursar a licenciatura em Ciências Biológicas, entretanto, não tinha certeza se realmente gostaria de ser professora, ao participar de uma feira de profissões me interessei pela pedagogia, pois caso não me identificasse com o magistério, o curso me habilitaria a atuar na gestão escolar. Assim, ao final do 3º ano fiz o vestibular 2020.2, da Universidade Estadual do Ceará e ingressei no curso de Pedagogia, do Centro de Educação, no campus Itaperi.

Devido a pandemia de Covid-19, as aulas iniciaram na 2º metade de 2021, cursamos dois semestres em formato remoto, com aulas via *Google Meet.* Desde o ingresso no curso tive interesse em ser bolsista de IC, pois desejava cursar Mestrado após a graduação. Em 2022 as aulas presenciais retornaram e na primeira oportunidade participei da seleção para ser bolsista

de Iniciação Científica, em setembro de 2022 iniciei as atividades na pesquisa e permaneci até novembro de 2024, quando pedi desligamento para ingressar no núcleo de Alfabetização do PIBID. Fazer parte de um grupo de pesquisa como bolsista de IC foi uma experiência que marcou minha formação, durante dois anos estive dedicada aos estudos do grupo, participando de eventos científicos, formações e diversas atividades da pós-graduação, que aumentaram meu desejo em ingressar no Mestrado. Ao ver a aprovação no PIBID senti um misto de alegria e angústia, pois desejava conhecer a realidade da Educação Básica, mas ao mesmo tempo tive medo e me questionava se deveria deixar minha zona de conforto. Nesse ínterim tive receio de me arrepender, de não ser boa o suficiente. Mesmo diante dessas preocupações tomei a decisão de ingressar no PIBID e superar minhas inseguranças.

As bolsas de IC, são centradas na formação para a pesquisa. No entanto, a experiência como bolsista no grupo Filhos de Clio também contribuiu na formação para docência, pois as pesquisas produzidas pelo grupo são centradas na constituição profissional de professores, seus saberes e suas práticas. Desse modo, ao colaborar com a pesquisa de mestrandos e doutorandos, fui estudando sobre as especificidades da profissão docente e compreendendo sua complexidade, que não se reduz a ministração de aulas.

Dessa maneira, tivemos a oportunidade de estudar sobre a formação de professores e desenvolvimento profissional pelas obras de Anastasiou (2015), Gauthier *et al.* (1998), Luckesi (2011) e Tardif (2014). Conforme Gauthier *et al.* (1998), o ofício docente tarda em refletir sobre si mesmo, o que dificulta a definição dos saberes envolvidos na ação de ensinar. Logo, ainda existem algumas concepções equivocadas, de acordo com os autores, que geram certa "cegueira conceitual" em relação a docência como profissão. Alguns exemplos são: Para ensinar basta… "ter talento", "conhecer o conteúdo", "ter bom senso", "seguir sua intuição", "ter experiência" e/ou "ter cultura". Entretanto, a docência é uma profissão e como qualquer outra é constituída por saberes que lhe são próprios. Não se nasce professor(a), da mesma forma que não se nasce um médico, ou um advogado, todas as profissões exigem uma formação específica.

Reduzir a profissão docente unicamente a transmissão do ensino é um equívoco, afirmar que o domínio de conteúdo é suficiente para exercer a docência é desprezar a complexidade do magistério e reduzir o papel do professor a de um técnico, que tem como função simplesmente reproduzir um conteúdo. Compreendemos a docência como uma atividade humana, intencional

e deliberativa, pois cada ação tomada envolve diversos saberes e sua prática é fundamentada na reflexão e tomada de decisões (Gauthier *et al*., 1998).

Nesse sentido, a docência, ao ser compreendida como profissão, é caracterizada pela constituição e mobilização de saberes específicos. De acordo com Tardif (2014, p. 36), "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Os saberes da formação profissional são oriundos das ciências da educação; os saberes disciplinares, são constituídos pelas disciplinas nos cursos de formação inicial ou continuada dos professores; os saberes curriculares, estão relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes; e, finalmente, os saberes experienciais, são constituídos pela própria prática do professor. A mobilização dos saberes docentes é evidenciada nas ações dos professores, para além do domínio do conteúdo a ser ministrado, necessitam planejar, conhecer o público alvo, adaptar o conteúdo às especificidades da turma, pensar em estratégias de ensino e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Complementando essa discussão, Gauthier *et al.* (1998), definem uma categoria específica de saberes denominada "saberes da tradição pedagógica", que são aqueles constituídos pelas lembranças e experiências de quando os professores eram estudantes. Sem uma formação crítica e reflexiva, torna-se mais provável que os professores reproduzam modelos anteriormente vivenciados, considerados eficazes, à época.

Essa perspectiva mostra-se problemática pois, a repetição de práticas sem reflexão pode resultar em práticas esvaziadas de intencionalidade pedagógica e distantes das necessidades dos estudantes. Dessa forma, se faz necessário a superação de práticas fundamentadas unicamente na tradição pedagógica, uma vez que ser professor requer o compromisso com o desenvolvimento profissional por meio de uma formação contínua, crítica e reflexiva, fundamentada na *práxis*.

Nessa direção, concordamos com Tardif (2014), quanto a necessidade de superar a perspectiva tecnicista e reconhecer os docentes como atores competentes e sujeitos do conhecimento. Para compreender como se dá esse processo de desenvolvimento e constituição profissional precisamos conhecer os próprios professores, entender suas histórias de vidas, suas

experiências e percursos profissionais. A constituição profissional docente perpassa por muitos caminhos, desde a sua história de vida, sua formação inicial, continuada e também durante as experiências práticas em sala de aula, conforme discutido ao longo deste artigo.

Pelos estudos teóricos no grupo de pesquisa fomos compreendendo certos conhecimentos fundamentais para o exercício docente, como o planejamento e a avaliação. De acordo com Anastasiou (2015), o professor não deve ser um mero transmissor de informações e sim um mediador no processo de ensino e aprendizagem, no qual o estudante deve participar ativamente. Para que a mediação seja feita de forma eficaz, o planejamento é indispensável no preparo das aulas. De acordo com Libâneo (2013, p. 245), "[...] o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação".

O planejamento, o ensino e a avaliação são processos correlacionados. Concordamos com Luckesi (2011), que compreende a avaliação como um componente do ato pedagógico, capaz de auxiliar docente e discente no processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2011, p. 264) define a avaliação como "[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos para uma tomada de decisão." Ou seja, a avaliação não é uma nota, e sim a deliberação em relação a um resultado obtido, que tem como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes.

Dessa forma, compreendemos que para se avaliar é necessário definir os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes, e em especial refletir sobre os resultados para definir estratégias e tomar decisões que auxiliem no desenvolvimento da turma. Portanto, o planejamento sistematizado pela consecução dos objetivos de aprendizagem associados à avaliação são elementos fundamentais para o exercício profissional docente.

Nesse sentido, durante os dois anos que estive na Iniciação Científica, tive uma sólida formação teórica, que se revelou um divisor de águas para minha formação profissional, pois os estudos teóricos foram elementos que me fizeram compreender a docência como profissão, constituída por saberes específicos, e não como uma prática intuitiva ou meramente vocacional.

As leituras serviram de base para a construção dos conhecimentos em relação ao planejamento e a avaliação como dimensões estruturantes da prática docente. Entretanto, devido a falta de experiência em sala de aula, ainda tinha dúvidas se realmente exerceria a

docência. Os contratos de bolsas de IC, exigem dedicação exclusiva às atividades de pesquisa, comprometendo assim o desenvolvimento de experiência em sala de aula. Entre o final de 2023 e o início de 2024 surgiu uma angústia: como exercer a docência sem nunca ter tido contato com a realidade de uma sala de aula? Apesar da sólida preparação teórica, a insegurança era persistente frente à ausência de experiências no contexto escolar.

Então no 2º semestre de 2024, participei da seleção para fazer parte do Núcleo de Alfabetização do PIBID/UECE e fui aprovada! Ingressar no Programa foi um marco para a constituição de saberes próprios para minha formação inicial docente. Em novembro de 2024, iniciei as atividades no 1º ano do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. No começo tive receio, me sentia insegura, mas aos poucos fui descobrindo a docência e me identificando com a profissão.

O PIBID é um programa fundamentado pela *práxis*, dessa forma, nossas ações sempre estiveram sustentadas na teoria, prática, ação e reflexão. Ao longo dos meses, vivenciamos a importância dos estudos teóricos como orientadores da prática, sobretudo quando associada a criticidade e reflexão, pois a singularidade e o contexto de cada turma, evidenciam que não existem receitas prontas ou fórmulas mágicas que solucionem todos os desafios da realidade educativa. Somente com a *práxis*, com o fazer e refazer docente, podemos superar os desafios e transformar a realidade.

Diante disso, compreendemos a importância da teoria, que se fez presente durante toda nossa trajetória no PIBID. Estávamos diante da realidade escolar, mas sempre estudando sobre a alfabetização, com o intuito de proporcionar atividades que contribuíssem para a aprendizagem da leitura e escrita. A obra de Morais (2012), nos auxiliou na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e da importância do ensino sistemático nas relações fonema-grafema no processo de alfabetização. Rojo (2012), nos apresentou a importância dos multiletramentos e a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas linguagens, perspectiva que se articula com Soares (2023), que defende a indissociabilidade entre a alfabetização e letramento. Por fim, aprendemos que a ação docente deve despertar o interesse das crianças, pois Solé (2014) ressalta a importância de práticas significativas, que despertem a curiosidade e sejam motivadoras no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os estudos teóricos nos auxiliaram no planejamento e na execução

das regências. Uma das nossas primeiras experiências foi com a condução da atividade: "Trocando a letra". Realizamos o planejamento e elencamos os objetivos de aprendizagem: identificar semelhanças e diferenças na escrita de palavras e identificar a relação grafofonêmica das palavras. Para isso, produzimos os recursos que seriam utilizados, fichas com figuras e seus respectivos nomes: Pato, Gato, Mato, Rato; Faca, Vaca; Pente, Dente; Lua, Rua; Vela, Bela; Mão, Pão. Apesar do planejamento prévio, a condução da atividade foi desafiadora, pois a turma estava agitada e dispersa. Após a regência, surgiu um sentimento de frustração por não ter tido uma boa gestão de classe. No entanto, não desanimei. Pelo contrário, a falha me motivou a melhorar, ao identificar minhas fragilidades e buscar superá-las.

Logo após a frustração inicial comecei a refletir no que eu poderia mudar para as próximas mediações: o primeiro aspecto identificado foi em relação à organização da turma, durante a condução chamamos algumas crianças ao quadro, mas essa estratégia não foi favorável ao contexto da classe, pois aquelas que permaneceram sentadas dispersaram-se. Outro fator, que contribuiu para as conversas paralelas foi a organização das mesas, que estavam muito próximas. Nesse sentido, aprendemos a importância da organização da sala para a gestão de classe e começamos a repensar na organização da classe nas próximas regências.

Outro aspecto a se considerar no planejamento de aulas em turmas de alfabetização diz respeito à heterogeneidade, com crianças em diferentes níveis de hipótese de leitura e escrita. Desse modo, começamos a pensar em diferentes estratégias, que atendessem as necessidades de cada criança. Uma regência marcante nesse processo aconteceu quando aplicamos um jogo formulado na disciplina de "Fundamentos da Leitura e Escrita", no início do curso de Pedagogia. O jogo "Caça às Frutas", teve como objetivo auxiliar as crianças no processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, considerando os diferentes níveis de hipótese de escrita em que se encontravam. Para isso, dividimos a turma em dois grupos: pré-silábicos / silábicos sem valor sonoro e silábicos com valor sonoro.

O primeiro grupo recebeu as cartinhas com as imagens e nomes das frutas e tiveram comandos específicos, por exemplo: "Encontre as frutas que comecem com a letra 'M'", "Encontre as frutas que tem o som "ão", "Encontre as frutas que têm a sílaba 'MA'...". O segundo grupo recebeu as sílabas recortadas e foram desafiadas a formar as palavras com autonomia. Na imagem à esquerda temos o grupo "Pré-silábico / Silábico sem valor sonoro" e à direita o grupo "Silábico com valor sonoro".

Figura 1 – Divisão dos grupos no jogo Caça às Frutas



Fonte: acervo pessoal (2025).

Essa atividade foi uma oportunidade de conciliar os saberes disciplinares construídos na universidade com os saberes experienciais na prática em sala de aula. Ao criarmos o jogo imaginamos que seria simples e bastante divertido. Todavia, na condução da atividade percebemos que algumas crianças se interessaram, enquanto outras não. Durante a execução algumas crianças quiseram usar as cartinhas para brincar de outras formas e alguns grupos se desentenderam e precisamos intervir. Mesmo com o planejamento prévio, algumas situações vividas em sala de aula são imprevisíveis e somente com experiência prática podemos aprender a lidar com elas.

Assim, ao longo dos meses, o medo foi se transformando em confiança, as atividades foram sendo conduzidas com mais segurança. A cada planejamento estabelecemos a seguinte pergunta orientadora: como contribuir para a aprendizagem da leitura e escrita da turma, considerando seus diferentes níveis? E ao final de cada aula realizávamos a seguinte autoavaliação: o que funcionou e o que eu poderia melhorar?

Durante o curso de licenciatura os professores nas disciplinas sempre enfatizaram que deveríamos tornar as aulas significativas, aproximando os conteúdos escolares da realidade das crianças, possibilitando assim uma aprendizagem da leitura com sentido, conforme defendido por Solé (2014). Em nossas regências, buscamos desenvolver atividades lúdicas e com significado. No mês de novembro de 2025, trabalhamos o gênero textual receita a partir da produção coletiva de uma receita de cocada.

A atividade foi organizada da seguinte forma: primeiro fizemos uma roda de conversa sobre o gênero textual, com algumas perguntas orientadoras, como: “o que é uma receita?” “o

que precisa ter em uma receita?", em seguida perguntamos se as crianças conheciam a cocada, se já tinham comido e sabiam fazer. No segundo momento, mediamos a escrita da receita com a colagem das palavras. Organizamos as crianças em roda no chão e ditamos a receita, solicitando que procurassem cada palavra. Após a produção textual, fizemos a receita. A regência nos possibilitou uma experiência divertida e saborosa, além de aprenderem o uso social do gênero textual, as crianças exercitam a formação de frases. A seguir imagens da atividade:

Figura 2 – Receita de cocada



Fonte: acervo pessoal (2025).

Nesse sentido, apesar de todo o cuidado teórico na organização e no planejamento das atividades, somente na prática podemos constatar sua funcionalidade. A cada regência fomos descobrindo como lidar com os conflitos e imprevisibilidades que surgem durante as aulas. No início a angústia era constante e certas vezes surgiam questionamentos como: "nunca vi isso na universidade, como eu devo agir?" Entretanto, ao longo do ano, esse sentimento foi sendo ressignificado, a cada regência fomos nos reinventando, refletindo sobre nossa prática e descobrindo de fato a docência. Dessa forma, após as vivências proporcionadas pelo PIBID, me vejo como professora e tenho certeza que de fato quero exercer a docência.

Conclusões

Retomando ao nosso objetivo proposto em refletir sobre as aprendizagens constituídas durante a trajetória formativa no curso de licenciatura, diante das experiências como bolsista, concluímos que a trajetória formativa vivenciada ao longo da participação no Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica (PIBIC) e no Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID) evidenciou que a constituição profissional docente é um processo

complexo, contínuo, marcado pela reflexão entre teoria e prática. A experiência na IC proporcionou a compreensão da docência como profissão estruturada por saberes específicos e pela necessidade de planejamento, avaliação e intencionalidade pedagógica.

Por sua vez, com as experiências do PIBID, tivemos a oportunidade de articular a teoria e prática: desde o planejamento das regências, em suas execuções e por fim, nas autoavaliações. Ao longo de um processo marcado por avanços, desafios e trocas de experiências, construímos assim nossa identidade docente, nos apropriando das ações em sala de aula, sempre organizando nossas ações com intencionalidade para consecução dos objetivos de aprendizagens propostos, em um movimento permanente de ação, reflexão e reelaboração das estratégias didáticas.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichello; BARBOSA, Andreza; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1350-1371, 2021. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO04

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método, criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.369-386, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. Postura cartográfica nos percursos de pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 19, n. 60, p. 386–406, 2019. DOI: 10.7213/1981-416X.19.060.AO04.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

TARDIF, Maurice**. Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.