



DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA: Um relato de experiência no PIBID-Pedagogia

GONÇALVES, Raylana de Jesus Freitas¹
GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia²
PEREIRA, Maria do Socorro Alexandre³

RESUMO: O texto apresenta relato de experiência vinculado à formação inicial em Pedagogia, com ênfase na participação como bolsista no projeto PIBID⁴-Pedagogia da Universidade Federal do Pará. A narrativa evidencia o percurso como bolsista ao ingressar no contexto escolar público, especificamente em uma instituição periférica do município de Acará. No decorrer da participação nas atividades do projeto na referida escola, nos deparamos com desafios significativos no processo de alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentado na abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, o texto dialoga com autores como Madalena Freire e Juarez Dayrell, ressaltando a relevância da prática reflexiva na formação docente. Conclui-se que a alfabetização deve ser compreendida não apenas como um indicador estatístico, mas como um instrumento essencial de autonomia e cidadania.

Palavras-chave: Experiências docentes; Alfabetização; Escola Pública; PIBID Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a graduação em Pedagogia, nos imaginamos em uma sala de aula ajudando a formar novas mentes para o futuro. Essa possibilidade ocorreu, quando tivemos a oportunidade de participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista do Projeto PIBID-Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, nos inserindo na prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Acará, no Pará.

Ao chegar a atuar na escola onde o PIBID foi inserido, nos deparamos com a realidade do ensino público e a importante relação da Universidade e Educação Básica, no sentido contribuir com a formação docente por meio das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, Projeto PIBID-Pedagogia, Email: raylanagoncalves21@gmail.com

² Prof. Dr. do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, Coordenador de Área do Projeto PIBID-Pedagogia. Email: jadsonfggoncalves@gmail.com.

³ Profa. Dra. do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, Coordenadora de Área do Projeto PIBID-Pedagogia. Email: soclimma@gmail.com.

⁴ Programa de Iniciação à Docência- CAPES/UFPA.



Por se tratar de uma escola periférica, já era esperado que o nível educacional da maioria das crianças não fosse tão alto. Então, quando chegamos à sala de aula, encontramos muitas crianças que ainda não tinham habilidades na leitura e escrita, e durante nossa passagem bimestral nas diferentes turmas, a convite da professora regente, encaramos o desafio de contribuir com o desenvolvimento dessas duas habilidades junto a alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental.

A professora regente da turma nos designou para auxiliar apenas as crianças que apresentavam mais dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. No decorrer dos dias outras crianças com maior autonomia de leitura foram adicionadas no grupo de alunos que eu estava trabalhando. Dessa forma, pudemos colocar em prática diversos aprendizados acumulados durante a graduação, buscando a melhor abordagem para cada criança, respeitando a individualidade, e procurando entender as dificuldades de cada uma. O objetivo era proporcionar a essas crianças, metodologias alternativas de aprendizagem.

Nesta direção, este trabalho apresenta um relato de experiência das vivências no cotidiano escolar da Escola 13 de Maio, especificamente numa turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, tomando como embasamento a abordagem teórico-metodológica de pesquisa narrativa, vinculada a perspectiva de Madalena Freire (1997) e Juarez Dayrell (1996).

O objetivo foi ressaltar a trajetória no processo de ensino-aprendizagem como forma de demonstrar a nossa participação direta no projeto PIBID-Pedagogia e ressaltar a necessária contribuição desse Programa para a formação de licenciandos, em especial para a formação docente de alunos de Pedagogia, que terão a responsabilidade de auxiliar no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no exercício da profissão docente.

2 METODOLOGIA

A metodologia desse estudo tem fundamentação na abordagem qualitativa, de caráter descritivo, procedendo com a pesquisa narrativa. Nessa perspectiva, o trabalho traz a compreensão e reflexão sobre as experiências vivenciadas no contexto escolar, destacando a subjetividade e os significados atribuídos as práticas pedagógicas desenvolvidas, trazendo de forma narrada, todo o processo de desenvolvimento das atividades de leitura de uma turma da referida escola pública anunciada.



Na abordagem narrativa, o autor se mantém em preservar os argumentos utilizados na narração. E a partir dessa narrativa, construir um enredo voltado as vivências ocorridas no cotidiano da escola, de modo a procurar trazer os aspectos mais essenciais e enriquecedores da trajetória que incide na formação docente.

Reforçamos que o estudo se deu a partir do meu ingresso como bolsista do PIBID desenvolvido na escola EMEF 13 de maio, no município de Acará- PA, onde iniciamos com uma atividade proposta pela professora regente da turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, que visava integrar as crianças que tinham dificuldade na leitura e escrita. A obtenção de dados ocorreu por meio das vivências no cotidiano escolar, no qual realizamos observações diretas e registros das intervenções pedagógicas realizadas junto aos alunos da turma.

As práticas desenvolvidas consistiram em atividades de 'reforço de leitura'. No início foi designado um material específico "mecanizado" para utilizar com os alunos, que posteriormente foram adaptadas para conforme a necessidade individual e considerando a realidade de cada um dos alunos, visando trazer o cotidiano para elaborar as atividades mais significativas e contextualizadas para eles.

A análise dos dados foi orientada pela visão crítica sobre a prática, como menciona Madalena Freire (1997) que critica os métodos mecânicos de repetição e memorização, "sobrou-nos a memorização como caminho de sucesso" e traz um conceito de que há a necessidade de mudar esses paradigmas na educação.

Esta, foi para muitos de nós, a relação vivida com o estudo. Faz-se necessário concebê-la de forma diferente. Seremos capazes de construir o significado dessa necessidade e a garantia de podermos construir em nós e, em nossos educandos, uma relação saudável frente ao ato de estudar (Freire, 1997, p 33).

Levando em consideração o cotidiano do aluno, é sempre importante evidenciar como seu contexto sociocultural influencia diretamente no seu desempenho escolar, seja de forma positiva ou negativa. Segundo Dayrell (1996), a escola é um espaço polissêmico, que é lugar de aprendizagem, construção de relações sociais

Quando afirmamos a existência de uma diversidade cultural entre os alunos, implica afirmar que, numa mesma sala, podemos ter uma diversidade de formas de articulação cognitiva. Dessa forma, para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem (Dayrell. 1996, p 156-157).



Ou seja, tudo isso reflete no comportamento, ou assimilação de conhecimento dos alunos. Então, entender que a pluralidade do espaço escolar não pode ser homogeneizada, e explorar essa realidade pode trazer benefícios para a sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Alfabetização mecânica e seus impactos no desenvolvimento do aluno

Baseando-se na realidade da maioria das escolas, é de se esperar que exista uma estratégia de ensino, muitas vezes professores se inspiram em métodos que veem na internet, ou até mesmo a própria escola disponibiliza materiais para auxiliar na aprendizagem dos alunos. O problema nisso é que nem sempre o que funciona para um vai funcionar para o outro, o que na prática isso acontece com frequência. Entretanto, esses métodos são vendidos como eficazes, não funcionam em diversos casos, pois, forçar as crianças a memorizar sílabas sem contextualizar, impacta diretamente no desempenho dos alunos. Muitas vezes esses métodos têm um teor autoritário, o que implica como o aluno vai receber o conhecimento ensinado, como reflete Madalena Freire (1997): “Muitas vezes portamo-nos diante do estudo como alunos autoritários, crianças obedientes a espera do outro, texto ou educador, para que nos ensine o que temos de repetir” (Freire, 1996, p 34).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a prática pedagógica não pode ser reduzida a uma simples reprodução de métodos prontos, desconsiderando as especificidades de cada contexto escolar. Cada turma carrega consigo diferentes vivências, ritmos de aprendizagem e formas de interação com o conhecimento, o que exige do professor uma postura reflexiva e sensível. Assim, no caso da alfabetização, esta deve ser compreendida como um processo dinâmico, no qual o educador atua como mediador, buscando estratégias que dialoguem com a realidade dos alunos e promovam aprendizagens significativas.

Além disso, é importante destacar que o ensino mecanizado, centrado na repetição e memorização, tende a desmotivar os alunos e dificultar a construção de sentidos sobre aquilo que está sendo aprendido. Quando a criança não compreende a função social da leitura e da escrita, o processo de alfabetização perde seu significado, tornando-se apenas uma obrigação escolar. Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizem o contexto, a participação ativa e o uso real da linguagem contribuem para um aprendizado mais efetivo e duradouro.



Partindo do pressuposto de que o aluno deve primeiro aprender a ler e depois a escrever, tal método pode prejudicar toda a estrutura formativa do aluno, já que se ele não consegue ler, tampouco conseguirá escrever sem copiar de algum lugar, pois, se o aluno já sabe ler, então ele conhece as letras, dispensando totalmente o auxílio visual (copiando do quadro por exemplo) para escrever.

Existe uma polêmica tradicional sobre a ordem em que se devem ser introduzidas as atividades de leitura e as de escrita. Na tradição pedagógica norte-americana, a leitura precede regularmente a escrita. Na América latina, a tradição tende a utilizar uma introdução conjunta das duas atividades (e por isso tem se imposto a expressão *lectoescritura*). No entanto, espera-se habitualmente que a criança possa ler antes de saber escrever por si mesma (sem copiar) (Ferreiro, 2011, p. 63-37).

Emília Ferreiro (2011) defende a ideia de que os métodos de alfabetização estão para além da decodificação das letras, e destaca a sua importância. Traçar métodos que não sejam voltados somente para o “copia e cola”, ou olhar repetidamente de forma mecânica para as sílabas, o professor precisa criar estratégias capazes de suprir essa necessidade, visando em qual nível de aprendizagem o aluno se encontra para fazer a intervenção necessária.

Durante a atividade de leitura na Escola 13 de Maio, percebemos a dificuldade das crianças e procuramos entender que o método que funcionava com uma criança, nem sempre funcionava com outras, apesar de terem a mesma idade e estarem no mesmo ano letivo, pois, a realidade de cada uma criança, fora da escola, era diferente. No nosso entendimento, a realidade social de cada um dos alunos, refletia na aprendizagem deles, por isso. desenvolvemos para cada um dos alunos, um novo método de ensino, com o objetivo de contribuir com o desempenho deles.

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento envolvendo está aprendizagem (Ferreiro, 2011, p. 13).

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, que precisa estar alinhada a uma perspectiva crítica e emancipadora da educação. O professor deve estar preparado para questionar métodos engessados e propor alternativas que considerem o desenvolvimento integral do aluno. Isso implica compreender que alfabetizar não é apenas ensinar a codificar e decodificar, mas possibilitar ao sujeito a leitura do mundo, conforme defendido por autores como Paulo Freire, no sentido de



ampliar a sua capacidade de interpretar, refletir e atuar na realidade em que está inserido.

É fundamental repensar as políticas educacionais que limitam a autonomia docente e impõem currículos rígidos e descontextualizados. Embora a organização do ensino seja necessária, ela não deve impedir que o professor adapte suas práticas às necessidades dos alunos. Garantir maior flexibilidade no planejamento pedagógico é um passo importante para promover uma educação mais inclusiva, crítica e significativa, na qual o processo de alfabetização seja, de fato, um instrumento de transformação social.

3.2 BNCC: Educar para pensar ou para produzir?

Ao se tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem uma série de questionamentos sobre como a homogeneização e a seleção de conteúdo é tão precária. Os conteúdos que a BNCC prioriza, em grande parte, é somente o ensino dos componentes curriculares de matemática e a língua portuguesa, pois é o que basta para formar o futuro trabalhador, deixando à margem os demais componentes que ensinam o cidadão a pensar de forma crítica.

Pensando no ensino fundamental I, a princípio, não parece fazer tanta diferença, mas é consenso que desde a infância deveria ir se formando todo o senso crítico, mas, infelizmente, as crianças são moldadas a se importar somente em com o básico dos conhecimentos escolares: saber ler escrever e fazer as operações matemáticas básicas.

Ao priorizar determinados conteúdos em detrimento de outros, a BNCC está contribuindo para a construção de um currículo limitado, que não contempla a formação integral do sujeito. Ao reduzir o foco às áreas consideradas “essenciais”, como língua portuguesa e matemática, negligenciam-se dimensões fundamentais para o desenvolvimento humano, como as artes, a história, a geografia e as ciências sociais, que são essenciais para a construção do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes.

Além disso, a BNCC dita a forma como o professor deve ensinar, quando, e o quê. O professor se vê em uma realidade em que ele só se obriga a ensinar conteúdos pré-selecionados, que não levam em consideração a regionalização de cada lugar, a cultura, as tradições, etc. A seleção de conteúdos dos livros didáticos indicados para



adoção nas escolas, têm influência do Sul e Sudeste, regiões essas que nada representam o Norte ou o Nordeste, por exemplo. Como a criança vai se identificar com uma realidade que ela não se identifica?

A desconsideração das especificidades regionais torna-se um dos principais entraves para uma educação significativa. Um currículo padronizado, que ignora as vivências, culturas e saberes locais, acaba por distanciar o aluno do processo de aprendizagem, dificultando sua identificação com os conteúdos trabalhados. Essa desconexão impacta diretamente no engajamento e na construção do conhecimento, uma vez que aprender passa a ser um processo descontextualizado e pouco relevante para a realidade do estudante.

Nessa disputa pelo saber sistematizado, coloca-se a questão relacionada à hegemonia estatal sobre as escolhas relativas ao “quanto”, “quando”, “o que” e “como” ensinar, traduzindo-se em disputas referentes ao currículo, as quais se apresentam concretamente nas formas de seleção, organização e seriação dos conteúdos do Ensino, bem como das práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões (Filipe, Fabiana Alvarenga; Silva, Dayane dos Santos; Costa, Áurea de Carvalho, 2021, p. 784).

As provas são somente de português e matemática, a de português tem mais duas versões, a de fluência que mede o nível da criança como leitora e a produção textual para ver como está a escrita, essa prova ocorre a semana inteira, cada dia é uma prova diferente a que as crianças são submetidas.

Essa proposta de avaliação do Estado, reflete a um modelo que muito é visto ainda, além de contraditório, pois, é comum que tanto o governo quanto a escola, considerem que o processo de aprendizagem é contínuo, logo, submeter os alunos a uma prova, requer um retorno no tempo quando a medida do conhecimento dos alunos era por meio de uma prova, evidenciando o tradicionalismo que não responde mais as necessidades da atual realidade do século XXI.

Para sentir a essência nesse modelo de avaliação, em que são valorizados somente os componentes de português e de matemática, numa competição em que a escola se dedica a mostrar os melhores resultados, acaba por se submeter a um modelo de ensino que só trabalha pensando no resultado desses tipos de avaliação que também expõe a escola a determinados constrangimentos perante a comunidade, como bem define os autores que lembram sobre o modelo de ensino racional.

Acrescemos que desde aquela época até hoje, há uma pressão do mercado pela contração dos sistemas públicos de Ensino, simultânea à expansão da rede privada (Cunha, 2007), bem como pelo controle, pelo Estado burguês sobre os conteúdos da formação dos trabalhadores. (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 798).



A influência das avaliações externas na organização do ensino, que acaba direcionando as práticas pedagógicas para o alcance de resultados quantitativos, é orientada por metas e índices, a serem alcançados e não pelo desenvolvimento real dos alunos.

3.3 Os desafios reais na escola

As atividades do projeto PIBID- Pedagogia, tiveram início em 2025 na escola atendida. Na época, a Escola 13 de maio era uma escola que tinha a modalidade “integral”. Os alunos vinham em um turno e voltavam novamente no contraturno. No turno regular era ministrada aulas normalmente, e no contraturno as crianças faziam outras atividades como reforço de leitura, por exemplo, e, apesar disso, grande parte dos alunos de todas as turmas tinham dificuldades na leitura.

A Escola 13 de Maio, por se tratar de uma escola periférica, e que recebe muitos alunos do interior do município, que vão ter contato com a escola pela primeira vez, o que vai demandar atenção diferenciada dos professores, sobretudo na aquisição da leitura e escrita. Essa situação tem influenciado no desempenho desses alunos, que precisam de maior atenção e dedicação, para que eles possam aprender, pois, devido a idade para enturmação, acabam por apresentarem dificuldades em relação às demais crianças que já tinham contato com a escola antes do 1º e 2º. Anos iniciais, período em que as crianças devem ter autonomia nas aprendizagens da língua materna. Coincidentemente, as crianças que a professora regente do 2º. Ano, onde participei como bolsista, apresentavam o perfil de alunos não alfabetizados.

A partir da iniciativa da professora regente que me fez o convite para realizar a atividade, ela me designou para quatro crianças que eram as que não tinham base de conhecimento escolar. Não sabiam diferenciar nenhuma sílaba, nem decodificar todas as letras do alfabeto, mas copiavam do quadro. Com o decorrer do tempo mais crianças foram sendo adicionadas para participar das atividades, porém, eram crianças que reconheciam todas as letras, mas não sabiam ler as sílabas, totalizando no final dez crianças de uma turma com 25 alunos.

A intervenção proposta, inicialmente voltada para um pequeno grupo de alunos com maiores dificuldades, demonstrou a necessidade de um olhar individualizado no processo de ensino-aprendizagem. Ao identificar diferentes níveis de conhecimento entre os estudantes, tornou-se fundamental adaptar as atividades, respeitando o ritmo



e as particularidades de cada criança. A ampliação do grupo, ao longo do tempo, evidencia tanto a demanda existente quanto a relevância de práticas pedagógicas mais inclusivas e atentas às suas dificuldades reais.

Dayrell (1996) postula que o ensino é mais proveitoso quando a interação de ensinar mesclando com a realidade do aluno, “[...] é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem” (Dayrell, 1996, p. 157).

Nesse sentido, a utilização de estratégias diferenciadas e lúdicas mostrou-se eficaz para promover um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem. Ao retirar os alunos do espaço tradicional da sala de aula e propor atividades mais dinâmicas, foi possível reduzir a pressão associada ao erro e estimular uma participação mais ativa. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de que o aprendizado que se torna mais significativo quando está relacionado à realidade do aluno, valorizando suas experiências e promovendo seu maior engajamento no processo educativo.

Além de ajudar os alunos, isso fortalecia ainda mais o desenvolvimento de cada um deles, porque as atividades tinham um teor mais lúdico e os exercícios eram ministrados fora de sala, onde as crianças saíam um pouco das paredes da sala e esse movimento já trazia um ar mais descontraído, tirando a tensão sobre a atividade, pois apesar de estar conexo à aula, era uma atividade mais leve para eles o que acarretou um desempenho maior, e, com isso, chegamos no objetivo que é aprender a ler.

Os professores, na sua maioria, presos que estão a esta forma de lidar com os conteúdos, deixam de se colocar como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana (Dayrell, 1996, p. 156).

Apesar da iniciativa ser interessante, o objetivo que queriam era que eles aprendessem a ler por conta das provas que eles frequentemente precisavam fazer, e não são as avaliações diagnósticas bimestrais da própria escola, e sim as provas de iniciativa do governo estadual que servem para medir o índice escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante das experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, é possível compreender que o processo de alfabetização vai muito além da simples decodificação de letras e sílabas. Cada aluno possui um ritmo, e uma forma própria de aprender, o que reforça a necessidade de uma atuação docente sensível, flexível e comprometida com a realidade dos estudantes.

Assim, alfabetizar torna-se um ato que exige escuta, adaptação e, sobretudo, intencionalidade pedagógica. Destacando a importância de uma alfabetização crítica, que permita ao aluno não apenas ler palavras, mas também compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

Outro ponto relevante diz respeito às limitações impostas pelas políticas educacionais e pelas avaliações externas, que muitas vezes direcionam o ensino para o alcance de resultados quantitativos. Essa lógica acaba por reduzir o papel da escola a um espaço de treinamento para o mundo do trabalho, deixando em segundo plano a formação integral do sujeito.

Por fim, a participação no PIBID contribuiu de maneira significativa para a formação docente, possibilitando uma aproximação concreta com a realidade escolar e com os desafios da prática pedagógica. A experiência permitiu não apenas aplicar conhecimentos teóricos, mas também refletir criticamente sobre eles, promovendo um processo formativo mais consciente e engajado. Deste modo, conclui-se que iniciativas como do PIBID, são essenciais para a construção de professores mais preparados, críticos e comprometidos com uma educação transformadora, capaz de ir além dos números.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena. **Educando o olhar da observação**. Observação, registro e reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2011.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296> Acesso em: 09/04/2026