

## A EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA EM BENTO GONÇALVES

Daiana Rodrigues Dias <sup>1</sup>  
Samile Franceschini Scomazzon <sup>2</sup>  
Luciele da Silva Falcão <sup>3</sup>  
Henri Luiz Fuchs <sup>4</sup>

### RESUMO

Este texto tem como objetivo relatar a experiência de três bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. O programa, iniciado no final de 2024 e desenvolvido em uma escola pública, promove atividades semanais voltadas para 37 alunos de 3 turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, que apresentam dificuldades na alfabetização, com relação a fonema, grafema, trocas de letras, uso de acentuação, insegurança e medo de errar, dependência de apoio visual, e a influência do contexto familiar. As ações são realizadas em diálogo constante com a professora regente da turma, o coordenador e a supervisora do projeto. O referencial teórico fundamenta-se em Vygotsky (2007,2010), que destaca a mediação e a interação social são essenciais para o aprendizado, e em Magda Soares (2025), que compreende a alfabetização como um processo que integra o domínio do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa descritiva (MINAYO, 2001), a qual favoreceu uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. Esta vivência evidenciou que a combinação de intervenções pedagógicas com a mediação e os recursos visuais junto com atividades lúdicas contribuem significativamente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mostrando que a alfabetização é um processo gradual e complexo. A maioria dos alunos apresentaram progressos, o que evidencia a importância e a relevância do programa PIBID, tanto para os alunos quanto para a formação docente das bolsistas.

**Palavras-chave:** Alfabetização; PIBID; formação docente; práticas pedagógicas; mediação.

### INTRODUÇÃO

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma importante política de formação inicial de professores, ao promover a aproximação entre

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Bento Gonçalves - RS, [rodriguesdiasdaiana@gmail.com](mailto:rodriguesdiasdaiana@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Bento Gonçalves – RS, [samile.scomazzon@gmail.com](mailto:samile.scomazzon@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso, de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Bento Gonçalves - RS [lucieleefalcao@gmail.com](mailto:lucieleefalcao@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutor em Educação. Professor no IFRS, Campus Bento Gonçalves. Orientador do PIBID Alfabetização., [henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br](mailto:henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br);



a universidade e a escola básica. No contexto da alfabetização, essa vivência possibilita aos bolsistas compreenderem, na prática, os desafios enfrentados pelos docentes e pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às dificuldades de leitura e escrita. Este trabalho apresenta um relato reflexivo sobre o trabalho desenvolvido pelas bolsistas do PIBID em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, destacando as experiências vivenciadas, as estratégias pedagógicas adotadas e as contribuições do programa tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a formação docente das pibidianas.

No dia a dia, a experiência no PIBID foi marcada pelo contato direto e constante com os alunos em sala de aula. Inicialmente, realizamos observações para compreender a rotina da turma, o envolvimento das crianças nas atividades e as principais dificuldades de aprendizagem, como dificuldades na relação de fonema e grafema, a troca de F por V, dependência de apoio para fazerem suas tarefas pedagógicas, dificuldades para realizar atividades que não utilizavam imagens, isso causava insegurança e eles acabavam não querendo ler em voz alta com medo de errar. Com o tempo, passamos a auxiliar mais ativamente, oferecendo apoio individual aos alunos que apresentavam maior dificuldade na leitura, na escrita e na formação de palavras. Na primeira turma era trabalhado com a turma toda, mas focando nas crianças com mais dificuldades, na segunda turma foi trabalhado inicialmente com 4 alunos, mas um tempo depois foi identificado que mais 1 estava com dificuldades e passou a ser 5, e no final do ano ficou 2, e na terceira turma começaram com 7 alunos e terminaram com 2.

As bolsistas foram organizadas em duplas e cada uma delas trabalhava em turmas diferentes. O planejamento das atividades pedagógicas era feito coletivamente e adaptado conforme as necessidades dos alunos de cada turma, sempre em diálogo com o professor coordenador do projeto PIBID, a professora supervisora da escola e a professora regente da turma. Durante as atividades, nosso trabalho consistia em orientar, explicar novamente, incentivar e, quando necessário, ajudar os alunos a refazerem as tarefas, sempre com paciência, empatia e encorajamento. Também participamos do planejamento e do desenvolvimento de atividades diferenciadas, como leitura de textos curtos, uso de imagens, sílabas soltas, dominó com as sílabas, sempre buscando tornar o processo de aprendizagem mais atrativo.

No decorrer do percurso, desenvolvemos algumas atividades específicas com os alunos que apresentavam mais dificuldades no processo de aprendizagem. Nesse sentido, fizemos uso de diferentes perspectivas teóricas, passando pelo método tradicional, com



sílabas soltas, em que cada aluno deveria formar palavras e, em seguida, registrá-las no caderno. No início, muitos demonstraram insegurança e dificuldade, buscando constantemente nossa ajuda para conseguir realizar a atividade. Para facilitar o processo, oferecemos uma sílaba inicial como apoio, incentivando que eles encontrassem as demais por conta própria. Com o incentivo contínuo, a insistência positiva e o encorajamento, foram possíveis perceber que, aos poucos, os alunos passaram a realizar a atividade com mais confiança e autonomia, demonstrando avanços em sua aprendizagem.

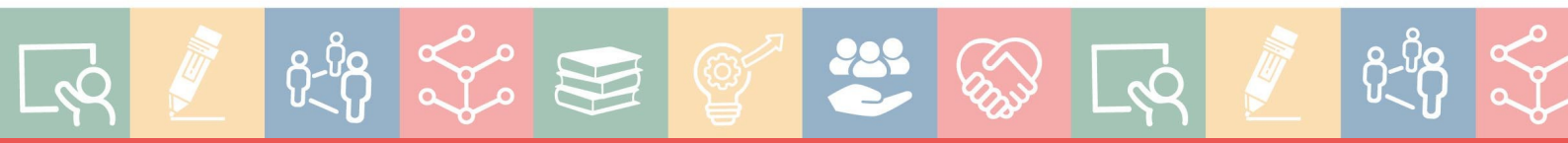
**Figura 1:** Atividade com sílabas soltas



**Fonte:** arquivo do autor

Outra atividade realizada foi com duas cartelas plastificadas, uma com a letra F e outra com a letra V, contendo imagens e espaços para que os alunos completassem as sílabas corretas. A proposta surgiu a partir da observação de que algumas crianças trocavam esses grafemas com frequência, utilizando a fala como base para imaginar a escrita. Durante a atividade, foi possível perceber que os alunos demonstraram mais segurança e confiança, conseguindo realizá-la de forma satisfatória. Todos os alunos conseguiram executar a tarefa, sendo observada maior dificuldade apenas nas palavras vovó e vovô, nas quais houve troca da sílaba acentuada. Essa dificuldade foi compreendida como parte do processo inicial de alfabetização, pois, no início do ano letivo, os alunos ainda não possuíam muita familiaridade com o uso dos acentos gráficos.

**Figura 2:** Atividade com sílabas acompanhada de imagens



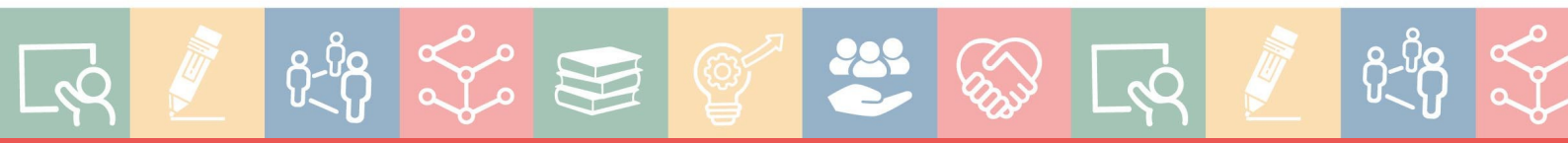


**Fonte:** arquivo do autor

Ao comparar as duas atividades, foi possível perceber que, na primeira, os alunos apresentaram mais dificuldades, principalmente por não contarem com o apoio de imagens, o que exigia maior autonomia na formação das palavras. Na segunda atividade, que utilizava cartelas com imagens, observou-se maior facilidade na realização das tarefas, além de um engajamento mais significativo por parte dos alunos, evidenciando a importância do suporte visual no processo de alfabetização. O método construtivista apoia essa ideia ao entender o aluno como alguém ativo na construção do próprio conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que aprender a escrever não é algo mecânico ou uma simples repetição, mas sim um processo no qual a criança reflete sobre o sistema de escrita. Isso fica claro nas tentativas, nos erros e nos progressos que ela demonstra ao longo das atividades. Essa visão está alinhada com o construtivismo de Jean Piaget (1978), que acredita que o conhecimento é construído a partir da interação do indivíduo com o ambiente ao seu redor. Nesse sentido, aprender não é algo passivo, mas uma organização contínua de ideias e esquemas mentais. Através de tentativas, de momentos de desequilíbrio cognitivo e da busca por novas soluções, a criança vai entender a lógica do sistema de escrita e avançar no processo de alfabetização.

Ao analisar as dificuldades no processo de alfabetização, percebe-se que muitos estudos procuram encontrar uma única causa para explicar esses problemas. Em vez de olhar para a alfabetização como um processo que envolve vários fatores ao mesmo tempo, essas pesquisas acabam separando as explicações e apontando apenas um responsável. Com isso, deixam de considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita depende da interação entre diferentes aspectos. Como destaca Soares (2025a, p. 14-15), ao afirmar que:

[...] buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência



profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

O processo de ensino da leitura e da escrita ocorre de maneira gradual, por isso é fundamental que o professor compreenda em que estágio de aprendizagem cada criança se encontra. Segundo a teoria da Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) a criança passa por alguns estágios progressivos. No nível pré-silábico onde ela ainda não relaciona letras e sons. No estágio silábico, a criança começa a representar cada sílaba por uma letra, podendo ocorrer com valor sonoro ou sem valor sonoro. O próximo é o estágio silábico-alfabético, onde ela consegue combinar a lógica das sílabas com as letras do alfabeto, conectando os sons às suas representações. Por fim, o nível alfabético, onde a criança consolida o entendimento do princípio alfabético, escrevendo os fonemas de maneira mais convencional, embora ela ainda possa cometer alguns erros típicos do processo de leitura e escrita.

Conhecer como os alunos pensam a escrita, quais estratégias utilizam e quais dificuldades apresentam permite que as intervenções pedagógicas sejam mais adequadas e significativas. Esse olhar atento para o percurso individual de cada criança possibilita planejar atividades que respeitem seu ritmo e favoreçam avanços reais no processo de alfabetização. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica não deve ser vista apenas como um instrumento de verificação, mas como um recurso pedagógico essencial para orientar a prática docente. Conforme destaca Magda Soares (2025b, p. 57):

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte [...].

O acompanhamento da aprendizagem precisa acontecer de forma contínua e atenta no cotidiano da sala de aula. Ao observar as atividades, as falas e as produções das crianças, o professor consegue perceber onde estão as principais dificuldades e quais dúvidas surgem ao longo do processo. Essas observações permitem intervenções pontuais, feitas quando a necessidade aparece, ajudando o aluno a avançar em sua aprendizagem. Assim, avaliar não significa apenas verificar resultados, mas compreender o percurso de cada criança, integrando esse olhar diagnóstico à prática diária do ensino. Segundo Soares (2025b, p. 311):



[...] sempre acompanhando a aprendizagem das crianças e atentas/os a dificuldades ou dúvidas que elas manifestem, para orientá-las a vencê-las quando se manifestem, no contexto de sua turma e de sua sala de aula. São diagnósticos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, considerados parte da ação docente cotidiana.

A alfabetização é um direito fundamental de todas as crianças e deve ser compreendida como um processo possível para todos, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender. Cada criança chega à escola com experiências próprias, conhecimentos prévios e necessidades específicas, que precisam ser consideradas no planejamento das práticas pedagógicas. Quando o ensino é organizado de maneira acolhedora, com intervenções adequadas e acompanhamento constante, cria-se um ambiente favorável para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, destaca-se a importância de acreditar no potencial de aprendizagem de cada aluno. Assim, Soares destaca: “[...] toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2025b, p. 13).

O acompanhamento pedagógico realizado ao longo das atividades mostrou a importância da intervenção do professor e do apoio constante no processo de aprendizagem das crianças. Ao receberem orientação, estímulo e encorajamento, os alunos demonstraram maior segurança para enfrentar suas dificuldades e avançar em suas conquistas. Esse processo evidencia que a aprendizagem acontece de forma gradual e mediada, sendo fundamental a presença do educador para auxiliar a criança a superar desafios e desenvolver autonomia. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que o apoio oferecido no momento certo contribui diretamente para o progresso dos alunos, como destaca Vygotsky (2007, p. 98) ao afirmar que “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Ao observar o cotidiano das crianças em sala de aula, foi possível perceber diferenças significativas entre os alunos, especialmente no que se refere ao incentivo recebido em casa. Alguns demonstravam maior familiaridade com letras e palavras, enquanto outros apresentavam mais dificuldades, o que indica a influência do acompanhamento familiar no processo de aprendizagem. Essas diferenças reforçam a importância de considerar as experiências vividas pelas crianças fora da escola, pois elas chegam ao ambiente escolar com conhecimentos e vivências distintas. Como diz Vygotsky, (2010, p.109) “[...] tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da



criança na escola tem uma pré-história”. Tudo isso reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem essas diferenças.

Diante desse cenário, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas tiveram como foco atender às diferentes necessidades de cada turma. Para isso, foram utilizados recursos lúdicos e visuais, como cartelas, imagens e jogos, que ajudaram a manter os alunos envolvidos e participativos. Essas estratégias foram essenciais para facilitar a compreensão do sistema de escrita, pois permitiram que as crianças refletissem sobre as letras, a formação das palavras e seus significados. Essa abordagem está alinhada com o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999), que veem a alfabetização como um processo construtivo, no qual a criança aprende por meio de hipóteses, tentativas e erros. Além disso, conforme destaca Soares (2018), práticas de leitura e escrita que façam sentido para o cotidiano dos alunos são fundamentais para que esse processo de alfabetização seja realmente eficaz e contextualizado.

Essa convivência diária permitiu acompanhar pequenos avanços, compreender melhor o ritmo de cada criança e perceber como o apoio contínuo contribui para o desenvolvimento e para a construção da autonomia dos alunos. Tais experiências dialogam com Vygotsky (2007), ao evidenciar a importância da mediação e da interação social para o aprendizado, e com Magda Soares (2025), ao destacar que a alfabetização não se restringe ao domínio do sistema de escrita, mas exige condições materiais e sociais que favoreçam práticas significativas de leitura e escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos durante a experiência no PIBID, sistematizados em categorias que abrangem desde a evolução quantitativa dos alunos até a análise qualitativa das intervenções pedagógicas e sua fundamentação teórica.

### Sistematização dos Achados Empíricos: Evolução das Turmas

A primeira categoria de análise refere-se ao acompanhamento dos alunos que apresentavam maiores dificuldades na leitura e escrita. O suporte individualizado permitiu observar uma redução progressiva no número de crianças que dependiam exclusivamente do apoio das bolsistas.

A **Tabela 1** apresenta a evolução numérica desses alunos ao longo do ano letivo:



**Tabela 1: Evolução dos alunos em grupos de apoio pedagógico (2024)**

Turma	Alunos iniciais	Alunos (meio do Ano)	Alunos finais
1ª Turma	26	26	2
2ª Turma	4	5	2
3ª Turma	7	-	2

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos relatos de experiência.

### Análise Comparativa das Intervenções Pedagógicas

A segunda categoria analisa a eficácia das metodologias adotadas. Observou-se que o uso de recursos puramente abstratos (sílabas soltas) gerava maior insegurança, enquanto o suporte visual (imagens) promovia autonomia.

O **Quadro 1** sintetiza a comparação entre as duas principais atividades desenvolvidas:

#### Quadro 1: Comparativo de Desempenho por Tipo de Atividade

Atividade	Recurso utilizado	Comportamento dos alunos	Resultados observados
Atividade 1	Sílabas soltas (método tradicional)	Insegurança e busca constante por ajuda	Necessidades de oferta de sílabas inicial de apoio para conclusão
Atividade 2	Cartelas plastificadas com imagens (F e V)	Maior segurança, confiança e engajamento significativo	Execução satisfatória, com dificuldades apenas em acentuação gráfica

**Fonte:** Adaptado de informações colhidas no projeto.

### Discussão Teórica e Categorias Analíticas

**A. Consciência Fonêmica e a Troca de F/V:** A recorrência da troca entre **F e V** nos relatos deve-se à semelhança sonora dessas **consoantes fricativas labiodentais**. Como as crianças utilizam a fala como projeto para a escrita, a fraca consciência fonêmica dificulta a distinção entre sons surdos (F) e sonoros (V), conforme apontam Tavares, Prado e Cavalcante (2024). A eficácia da Atividade 2, demonstrada no **Quadro 1**, reforça a tese de Piaget (1978) e Ferreiro e Teberosky (1999) de que o suporte físico e visual é essencial para que o aluno deixe de apenas repetir mecanicamente e passe a refletir sobre o sistema de escrita.

**B. O Suporte Visual no Processo Construtivista:** A análise comparativa sintetizada no **Quadro 1** revela que a transição da insegurança para a autonomia ocorre quando o aluno



interage com suportes físicos e visuais. De acordo com o construtivismo de **Piaget (1978)**, esse sucesso demonstra que a imagem funcionou como um elemento mediador para a organização de novos esquemas mentais. Como explicam **Ferreiro e Teberosky (1999)**, ao usar a imagem, a criança deixa de apenas repetir sons mecanicamente e passa a refletir sobre o sistema de escrita, transformando o erro em um passo para o progresso

**C. Avaliação Diagnóstica e Mediação Pedagógica:** O acompanhamento permitiu identificar em que nível da Psicogênese da Língua Escrita os alunos se encontravam (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético). Para **Magda Soares (2025b)**, esse diagnóstico é um recurso pedagógico essencial para definir os procedimentos de mediação que estimulem o avanço de nível. A mediação constante das bolsistas validou a premissa de **Vygotsky (2007)** de que o apoio oferecido hoje cria a autonomia necessária para que o aluno realize a tarefa sozinho amanhã.

**D. Influência do Contexto Sociocultural:** Por fim, observou-se que as diferenças de desempenho também estavam ligadas ao incentivo familiar recebido fora da escola. Isso reforça a tese de **Vygotsky (2010)** de que a aprendizagem escolar possui uma "pré-história" e não parte do zero, exigindo que a prática docente considere as vivências socioculturais dos alunos para ser realmente eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência das bolsistas no PIBID evidenciou, na prática, o que Magda Soares (2025) aponta ao compreender a alfabetização como um processo que ultrapassa o simples domínio do sistema de escrita, exigindo condições sociais e culturais que deem sentido às práticas de leitura e escrita. No cotidiano escolar, observou-se que, diante das dificuldades de aprendizagem, a escola acolheu o projeto das pibidianas, oferecendo esse suporte como estratégia para potencializar o desenvolvimento das crianças. Essa decisão revelou-se significativa, pois possibilitou um acompanhamento mais próximo e individualizado, favorecendo avanços na leitura e na escrita.

Durante o processo, percebeu-se avanços reais na diferenciação entre fonemas e grafemas, além de uma redução nas trocas ortográficas especialmente entre F e V, o que gerou mais segurança aos alunos na hora de ler em voz alta e ao escrever palavras de forma mais independente. Esses progressos, embora aconteçam de forma gradual, mostram como intervenções bem planejadas e fundamentadas na teoria podem fazer toda a diferença. Contudo, também ficou evidente que a desvalorização do trabalho docente e o pouco



monitoramento institucional fragilizam o processo, deixando professores sobrecarregados e sem respaldo para enfrentar os desafios da alfabetização.

Nesse contexto, a atuação das bolsistas, ao oferecer apoio contínuo e atividades diferenciadas, revelou-se fundamental para minimizar lacunas, mas também expôs a urgência de políticas educacionais que reconheçam a alfabetização como prática social e garantam condições reais para que ela se efetive. A experiência também revelou que quando há um planejamento coletivo, um acompanhamento diagnóstico constante e uma mediação intencional, seguindo as ideias de Vygotsky (2007), os estudantes tendem a evoluir do seu nível de desenvolvimento real para níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita. Isso significa compreender que a alfabetização não pode ser reduzida a um processo técnico de decodificação de letras e sons, mas deve estar inserida em práticas significativas de leitura e escrita que dialoguem com a realidade dos alunos.

Assim, o PIBID reafirma-se como um espaço formativo essencial, tanto para a aprendizagem dos alunos da educação básica quanto para a formação crítica e reflexiva das futuras professoras. Para as bolsistas, essa vivência na escola pública foi uma oportunidade muito importante de colocar a teoria em prática. Foi possível desenvolver um olhar mais atento às particularidades de cada criança e entender que alfabetizar exige uma escuta atenta, avaliação contínua e um compromisso ético com o direito de aprender de todos. Essa vivência também reforça a importância de políticas públicas sólidas, que ofereçam formação continuada, tempo para planejamento e condições adequadas de trabalho para os professores, garantindo que a alfabetização seja realmente acessível a todos.



## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS TAVARES, J. H.; PRADO, N. C.; CAVALCANTE, L. da C. Trocas entre consoantes na escrita de alunos do Ensino Fundamental - anos finais de Porto Velho/RO. **Revista Falange Miúda**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 124–139, 2024. DOI: 10.70678/refami.v9i1.928. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/928>. Acesso em: 5 fev. 2026

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2025a.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2025b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michael Cole *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

