



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ – CCIM  
CURSO DE PEDAGOGIA

**GEOVANA BARBOSA DA SILVA**

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: SABERES, PRÁTICAS E REFLEXÕES NO  
CONTEXTO DO PIBID**

IMPERATRIZ-MA  
2026

**GEOVANA BARBOSA DA SILVA**

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: SABERES, PRÁTICAS E REFLEXÕES NO  
CONTEXTO DO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Memorial de Formação, apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Eloiza Marinho dos Santos

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Geovana Barbosa da.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO : SABERES, PRÁTICAS E REFLEXÕES NO  
CONTEXTO DO PIBID / Geovana Barbosa da Silva. - 2026.

44 f.

Orientador(a): Eloiza Marinho dos Santos.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,  
Imperatriz-ma, 2026.

1. Memorial de Formação. 2. Pibid Ufma. 3.  
Alfabetização. 4. Docência. I. Santos, Eloiza Marinho  
dos. II. Título.

**GEOVANA BARBOSA DA SILVA**

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: SABERES, PRÁTICAS E REFLEXÕES NO  
CONTEXTO DO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Memorial de Formação, apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Eloiza Marinho dos Santos

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Eloiza Marinho dos Santos (Orientadora)  
Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Profa. Dra. Dijan Leal de Sousa (Examinadora)  
Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Profa. Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura (Examinadora)  
Doutora em Informática na Educação (UFRGS)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Ideires Cirqueira Barbosa. Você é minha fonte de força e inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Ideires Cirqueira Barbosa, e minha irmã, Janaina Barbosa da Silva, que sempre me incentivaram e foram presenças estruturantes para que eu pudesse me dedicar à escrita deste memorial de formação. Sem vocês, nada disso teria sido possível. Vocês são parte da realização desse sonho, porque, se ele se manteve de pé, foi graças ao amor e à força que vocês sempre me deram.

A meu pai, Joselio Soares da Silva, por sempre ter acreditado no meu sonho e por ter sido fonte de fortalecimento ao longo de toda minha trajetória.

A meu companheiro de vida e de formação acadêmica, Jean Queiroz, que esteve comigo desde quando tudo isso ainda era um sonho e me ajudou para que se concretizasse. Obrigada por todo o apoio e pela presença constante ao longo dessa caminhada que não é apenas minha, mas nossa.

Às minhas amigas Sara Pereira e Samilly Vitória, que, em meio as tribulações da vida acadêmica, trouxeram momentos de riso e conforto. A amizade de vocês foi essencial em minha trajetória. Obrigada por tudo.

À minha professora e orientadora Profa. Dra. Eloiza Marinho dos Santos, cuja orientação foi fundamental. Seus ensinamentos permanecerão comigo.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 2021, p. 70).

## RESUMO

O memorial de formação é um texto acadêmico autobiográfico que narra os marcos que direcionaram a trajetória dos sujeitos. O presente memorial busca descrever aspectos da trajetória acadêmica da discente de Pedagogia, Geovana Barbosa da Silva, dando ênfase às vivências enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização. A questão que orienta este memorial é: Como as vivências no PIBID contribuíram para a construção da concepção de docência da autora, possibilitando o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre sua atuação no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar, por meio do memorial de formação, aspectos da trajetória acadêmica da autora, com ênfase nas vivências teóricas e práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no âmbito do PIBID, que se revelaram fundamentais para a construção de sua concepção de docência. Dessa forma, trata-se de um estudo descritivo e reflexivo, de natureza qualitativa, do tipo narrativa de formação, que se fundamenta na autobiografia de experiências formativas como participante do programa. As vivências no programa possibilitaram a ampliação de experiências teórico-práticas e uma compreensão mais profunda sobre a prática docente. Como resultado, ficou evidente que o programa contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva por meio da atuação da licencianda no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Imperatriz/MA. Conclui-se que as experiências no PIBID permitiram a ampliação da compreensão sobre os saberes docentes, ao reconhecer a importância de adotar um olhar sensível, ser capaz de articular os conhecimentos teóricos com a prática, permitindo uma compreensão mais profunda sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Memorial de formação. PIBID UFMA. Alfabetização. Docência.

## **ABSTRACT**

The memorial of formation is an academic autobiographical text that narrates the milestones that directed the trajectory of the subjects. The present memorial seeks to describe aspects of the academic trajectory of the Pedagogy student, Geovana Barbosa da Silva, giving emphasis to the experiences while a scholarship holder of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), Literacy Subproject. The question that guides this memorial is: How did the experiences in PIBID contribute to the construction of the author's conception of teaching, making possible the development of a reflective posture about her performance in the process of literacy and literacy practices of students from the initial years of Elementary Education? The general objective consists of analyzing, through the memorial of formation, aspects of the academic trajectory of the author, with emphasis on the theoretical and practical experiences of literacy and literacy practices developed within the scope of PIBID, which revealed themselves as fundamental for the construction of her conception of teaching. In this way, it is a descriptive and reflective study, of qualitative nature, of the formation narrative type, which is based on the autobiography of formative experiences as a participant of the program. The experiences in the program made possible the expansion of theoretical-practical experiences and a more deeply understanding about teaching practice. As a result, it became evident that the program contributed to the development of a reflective posture through the performance of the undergraduate student in the process of literacy and literacy practices of students from the initial years of Elementary Education, from a school of the municipal public network of Imperatriz/MA. It is concluded that the experiences in PIBID allowed the expansion of the understanding about teaching knowledge, by recognizing the importance of adopting a sensitive perspective, being able to articulate theoretical knowledge with practice, allowing a deeper understanding about the students' learning process.

**Keywords:** Memorial of formation. PIBID UFMA. Literacy. Teaching.

## SUMÁRIO

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                         | <b>11</b> |
| <b>2. A MINHA HISTÓRIA É TALVEZ IGUAL A TUA.....</b>                               | <b>14</b> |
| <b>3. EXPERIÊNCIAS NO PIBID .....</b>                                              | <b>19</b> |
| <b>3.1 O ato de ver o Invisível .....</b>                                          | <b>21</b> |
| <b>3.2 E há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto.....</b>     | <b>29</b> |
| <b>3.3 Dimensão teórico-prática no PIBID .....</b>                                 | <b>30</b> |
| <b>4. DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO PIBID: SABERES E REFLEXÕES<br/>FORMATIVAS.....</b> | <b>34</b> |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                               | <b>39</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                            | <b>41</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

O memorial de formação é um texto acadêmico autobiográfico que narra os marcos que direcionaram a trajetória dos sujeitos. O presente estudo trata-se de um memorial de formação, onde são narrados aspectos da minha trajetória acadêmica, dando ênfase às experiências e reflexões vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização, vinculado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Este memorial, portanto, apresenta um recorte do meu processo formativo, com destaque à construção da minha identidade docente. A opção por circunscrevê-lo às experiências no PIBID decorre das contribuições significativas desse programa em meu processo de formação como discente de Pedagogia.

O PIBID é uma política pública do governo federal que busca aproximar os licenciandos da profissão docente, oportunizando a articulação e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos por meio da atuação nas práticas educacionais.

As exigências que são requeridas para a prática do professor evidenciam o papel e a importância do PIBID, que se apresenta não apenas como uma oportunidade de conhecer o campo de atuação do professor que é a escola, mas também como uma possibilidade de ajudar a superar desafios, intervindo na prática educativa. Dessa forma, vivenciar a realidade desse espaço e perceber suas dificuldades, enfrentamentos e potencialidades podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O programa em menção revela-se de grande relevância por possibilitar um acompanhamento mais aprofundado da prática educacional e permitir que os licenciandos se integrem às escolas.

Ao participar do Subprojeto Alfabetização, foi possível constatar a importância da aproximação com a realidade escolar, colaborando na construção do processo de aprendizagem em leitura e escrita de alunos da educação básica, bem como para a própria formação dos licenciandos, que desenvolvem consciência crítica, estratégias e sensibilidade para lidar com as disparidades que marcam o espaço escolar.

Portanto, por meio dessa inserção no ambiente escolar, o acadêmico passa a perceber as dinâmicas latentes desse espaço refletidas nas interações e no desenvolvimento dos educandos. Destaca-se que as reflexões decorrentes dessa

experiência se configuram como um elemento essencial para uma prática educativa mais consciente e fundamentada. Nesse sentido, o licenciando não apenas observa, mas também participa ativamente das práticas, ampliando sua compreensão sobre os desafios e potencialidades presentes na escola.

Dessa forma, a experiência em alfabetização e letramento, vivenciada por meio do PIBID, se mostrou como um espaço para aprofundar reflexões em torno da prática educativa.

Quando inseridos nesse ambiente, o acadêmico percebe que a realidade de muitos estudantes pode estar marcada por situações adversas como vulnerabilidade social, falta de acesso a materiais pedagógicos e outros desafios cotidianos, mostrando que, nesse processo, o professor deve ir além de apenas ensinar a ler e a escrever, ele precisa compreender a totalidade de seus educandos para então promover um ensino de qualidade.

Este memorial de formação, portanto, torna-se relevante na medida em que favorece a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas no contexto educacional e a construção e o fortalecimento de saberes docentes fundamentais ao exercício da prática educativa.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo narrativa de formação, que se fundamenta na autobiografia de minhas experiências pessoais e acadêmicas como participante do programa.

Sendo assim, este memorial partiu da seguinte problemática: Como as vivências no PIBID contribuíram para a construção da minha concepção de docência, possibilitando o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre minha atuação no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste estudo é analisar, por meio do memorial de formação, aspectos da minha trajetória acadêmica, com ênfase nas vivências teóricas e práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no âmbito do PIBID, que se revelaram fundamentais para a construção da minha concepção de docência.

Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: relatar como as experiências no PIBID contribuíram para minha compreensão sobre o processo da docência na educação básica; refletir sobre os desafios do ambiente escolar durante as atividades do PIBID e como eles contribuíram para o desenvolvimento de competências docentes; e refletir sobre as implicações entre as

orientações teóricas da formação inicial e a realidade prática do contexto escolar, por meio da experiência no PIBID.

Para fundamentar esse memorial utilizo como referências, entre outros, os seguintes autores: Soares (2003; 2020), Carvalho (2005), Saravali e Guimarães (2007) e Ferreira e Teberosky (1988; 1991), para a ampliação da minha compreensão acerca do processo de alfabetização dos alunos e da docência.

Este memorial de formação está estruturado em quatro capítulos e considerações finais. O primeiro apresenta a introdução, com a contextualização do tema e objetivos. No segundo capítulo, abordo minha trajetória acadêmica, tratando principalmente dos eventos que me levaram a cursar Pedagogia e destaco o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma experiência formativa ímpar quando comparada a outras experiências vivenciadas na área da docência.

No terceiro capítulo, apresento as experiências vividas como bolsista do Subprojeto Alfabetização, descrevendo as práticas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental e as observações e reflexões feitas a partir do acompanhamento do processo de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos. Essas vivências instigaram discussões acerca da formação docente e saberes da profissão, evidenciando a articulação entre teoria e prática.

Já no quarto capítulo, aprofundo essas reflexões, evidenciando de que modo as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID se articulam a referenciais teóricos da formação docente e explicitam aprendizagens fundamentais para o exercício da profissão. O relato das vivências e a análise não se apresentam de forma dissociada, mas constituem um mesmo movimento de reflexão construído a partir da narrativa de formação.

E, por fim, apresento as considerações finais, nas quais retomo os objetivos deste memorial de formação e evidencio como as experiências, aprendizagens e reflexões construídas como bolsista do PIBID contribuíram de maneira decisiva para minha formação docente.

## 2. A MINHA HISTÓRIA É TALVEZ IGUAL A TUA

Abordar e refletir sobre o próprio percurso de vida é uma forma de valorização de cada passo que se deu para chegar onde se está hoje. O título deste capítulo, “A minha história é talvez igual a tua”, faz menção canção “Fotografia 3x4” do cantor e compositor Belchior. Por se tratar de uma música que fala sobre identidade, memória e trajetória, durante a escrita deste capítulo fui tomada por uma reflexão sobre o trecho da canção, pois, embora todos tenhamos particularidades em nossa trajetória, há coisas em comum que aproximam nossas histórias, sendo algumas delas, as lutas, os sonhos e as decepções vividas na busca por nossa identidade.

Neste capítulo, busco abordar marcos que direcionaram minha trajetória, principalmente durante minha formação no Curso de Pedagogia. Preciso dizer que, neste memorial, optei por não discorrer sobre as fases da minha vida que correspondem ao período em que estudei nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, não porque desmereço ou ignoro minha história durante essas etapas. Afinal, para além da escola, muito fiz e muito vivi. No entanto, conforme assevera Bragança (2023, p. 6), “um memorial não narra tudo, a totalidade é uma ilusão, memoriais partilham experiências formadoras, escolhidas pelo narrador-autor-personagem para compor uma tessitura de intriga a ser recriada pelos leitores”.

Nesse sentido, neste memorial, priorizo experiências, vivências e aprendizagens que acredito que melhor explicam e constituem meu processo formativo e foram decisivas para a construção da minha identidade profissional e concepção de docência.

Com o intuito de organizar de forma mais clara as informações referentes a meu memorial, inicio abordando sobre como me encontrei no curso de Licenciatura em Pedagogia. Cursar o ensino superior na área de Pedagogia nunca foi uma decisão previamente escolhida; não temo em admitir que o curso não tenha sido meu sonho de vida. Como seres humanos, somos impulsionados por vários sonhos, ao longo de minha infância e adolescência, cultivei muitos deles até chegar onde estou hoje.

Tive sonhos juvenis de ser bailarina, dentista ou atriz, mas a vida e a realidade que enfrentamos muitas vezes nos impedem de ser aquilo que, ingenuamente, desejávamos nos tornar. Desse modo, a escolha do curso acabou sendo uma decisão circunstanciada por meu contexto de vida, por isso, a princípio,

ficou permeada por angústias que felizmente amadureceram e se esvaíram ao longo da vida acadêmica. O caminho para essa decisão envolveu uma série de eventualidades que se desdobraram principalmente durante meu ensino médio, pois foi durante essa etapa da educação básica que comecei a vislumbrar a possibilidade de cursar o ensino superior.

Entrei no Ensino Médio no ano de 2018. Nesse primeiro ano, pouco conhecia sobre o Ensino Superior e também sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é a porta de entrada para a universidade, pois pouco era falado ou explicado sobre como ingressar nesse nível de ensino. Já no ano de 2019, no meu segundo ano do Ensino Médio, fui aprendendo um pouco mais sobre o exame.

A escola promoveu orientações voltadas à preparação dos estudantes para o ingresso no Ensino Superior, com aulas de redação gratuitas. Nesse contexto comecei a buscar mais informações sobre a prova e, como método de estudo, assistia sempre que podia a videoaulas sobre o exame pelo celular.

O ano de 2020 iniciou-se repleto de expectativas, uma vez que representava o período de conclusão do Ensino Médio e o início da trajetória rumo ao Ensino Superior. Comecei então a realizar pesquisas sobre os cursos oferecidos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz, com a finalidade de identificar uma formação que despertasse meu interesse e aspirações.

Ao mesmo tempo em que me dedicava aos estudos para concluir o ensino médio, também me dedicava a estudar para o ENEM. No entanto, no mesmo ano, o Brasil foi acometido pela pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um vírus letal que se espalhou rapidamente e provocou diversos impactos na sociedade. O contexto escolar, em todas as suas instâncias e níveis também sofreu grandes impactos, pois com a necessidade do isolamento social para reduzir a propagação do vírus, as aulas presenciais precisaram se tornar remotas. Segundo Senhoras, (2020, p. 10):

A pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões negativas nos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades, o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino.

Tendo em vista esse contexto, emergia em mim a apreensão de que essa situação prejudicasse meu ingresso no Ensino Superior. O ensino remoto necessitava do acesso à internet de forma constante e de um ambiente de estudo favorável a essa prática, o que nem sempre era possível. Além disso, não tive uma formação sobre como lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e essa carência de habilidades necessárias para lidar com esses ambientes tecnológicos acabava prejudicando a realização das atividades educacionais. Conforme explica Scavino e Candau (2020, p. 128):

Não se trata simplesmente de dispor da possibilidade de utilizar de alguns dispositivos tecnológicos, por mais importante que isto seja, mas de se ser capaz de entender a cultura digital e trabalhá-la, de modo crítico, reflexivo e criativo, na perspectiva educacional.

Com isso, o ensino e a aprendizagem ficaram comprometidos e, em meio a essa desordem, era necessário repensar formas de lidar e tirar proveito da forma como o ensino estava sendo mediado. Ao concluir o Ensino Médio, no mesmo ano, em 2020, passei a dedicar o máximo de tempo possível do meu dia aos estudos para realizar o ENEM.

Realizei a prova em janeiro de 2021, ano em que adotei a decisão do curso que gostaria de entrar. Entre dúvidas e inquietações, a Pedagogia me despertou maior encanto que as outras, por isso, optei por tentar o curso em questão. Após realizar a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU), aguardei os resultados com grande expectativa.

Ao serem divulgados os resultados e constatada minha aprovação, emergiu uma complexa mistura de sentimentos, dentre eles, o medo, a felicidade, a curiosidade e a incerteza de lidar com algo totalmente novo e desconhecido, mas que se tornou tão sonhado e desejado.

Para melhor situar o leitor deste memorial, é importante salientar que em 2021 o Brasil ainda lutava contra a crise sanitária instalada pela Covid-19. Dessa forma, as medidas tomadas para reduzir a transmissão do vírus permaneciam, e dentre essas medidas estava o distanciamento social, sendo necessário que as escolas e as universidades ainda não ofereciam o ensino presencial.

Nesse contexto, foi necessário ingressar na universidade sem ter um contato real com seus espaços, sem vivenciar sua rotina e sem compreender inicialmente

como era estar inserida nesse ambiente. As aulas eram *online*, de forma síncrona e os professores utilizavam a plataforma *Google Meet* para ministrá-las. Em virtude da ausência de aulas presenciais, a tão sonhada entrada no ensino superior foi sendo permeada por uma série de desafios emergentes.

De acordo com Alves e Borges (2025), considerando que uma instituição de ensino é um ponto focal de múltiplas atividades e interações sociais, a transferência para o contexto *online* das atividades letivas não deu resposta a esta dimensão. Dessa forma, a longa exposição em frente às telas, a falta da interação e comunicação com os colegas universitários e com o ambiente trouxeram prejuízos. Sem esse contato, passei muito tempo sem compreender de fato as dinâmicas do meio universitário, sem compreender as possibilidades de participar de projetos e atividades de pesquisa.

As aulas presenciais só foram retomadas em abril de 2022. Como ingressei na universidade durante o período de ensino remoto e vivenciei exclusivamente essa modalidade durante os dois períodos iniciais do curso, algumas consequências dessa adaptação permaneceram em mim. Demorei um tempo a me adaptar àquela nova rotina, e desenvolvi uma grande dificuldade de comunicação em sala de aula.

No entanto, para além das dificuldades, havia o sentimento de gratidão e principalmente de alívio, pois cursar Pedagogia estava sendo uma experiência mais positiva do que eu havia imaginado. Comecei a compreender o poder da educação como um instrumento de revolução e de transformação, e a Pedagogia foi se mostrando como algo muito maior para mim.

Esse foi o processo de amadurecimento no qual mencionei, pois no início era vasta a insegurança para atuar na área da Educação. Com o tempo vamos entendendo a dimensão do espaço que estamos ocupando. Cada teoria que estudei ajudou na construção da paixão que eu carrego pela educação, a compreender a formação e desenvolver a consciência do peso e da importância dessa profissão na sociedade.

Com isso, foi surgindo o desejo de sentir de fato, no cotidiano de uma escola, o ato de educar. Muito me perguntava: “O que era uma boa professora?” ou “Como ser uma boa professora?”, “Qual o melhor método para ensinar?”. Foi então que, em 2023, tive minha primeira experiência em sala de aula, por meio de um estágio não obrigatório e buscava, através dessa experiência, responder essas perguntas. Nesse processo, percebi que não havia uma fórmula única para ensinar,

constatação que dialoga com Carvalho (2005, p. 17) que esclarece: “Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho”.

Estando inserida no ambiente escolar, pude constatar exatamente o que a autora defende: não existe um modelo pronto de professor nem de método a ser seguido, nem era possível que existisse, pois, cada espaço que ocupamos carrega suas dinâmicas e sujeitos diferentes que requerem abordagens de acordo com as características de cada caso.

Com base nisso, Silva, De Oliveira e Silva (2022, p. 9) abordam que “a identidade profissional do professor é o resultado – dinâmico e complexo, não estático e findado – da inserção do indivíduo, dotado de uma identidade prévia, nos processos socializadores da profissão docente”.

Outra experiência importante que vivenciei no ambiente escolar que mais ressaltou neste memorial, diz respeito à minha entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização. Através do programa foi possível ampliar as experiências teóricas e práticas, além de a compreensão sobre a prática docente. Sobre isso, Freire (2021, p. 67) afirma que: “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho”.

No PIBID desenvolvi um sentimento que não havia desenvolvido nos estágios: de autonomia e pertencimento à escola, uma vez que pude me perceber não como estagiária, mas como alguém efetivamente inserido na realidade escolar, exercendo a função de professor quase que em toda sua totalidade.

Por essa razão, as aprendizagens e experiências vivenciadas no projeto possuem destaque em meu memorial, pois apesar da importância e contribuição dos estágios, a experiência no PIBID se sobressai na medida em que permitiu uma maior participação no ambiente escolar e possibilitou acompanhar o desenvolvimento dos alunos por um período mais longo.

### 3. EXPERIÊNCIAS NO PIBID

O PIBID é um programa criado pelo governo federal com objetivo de aperfeiçoar e fomentar a formação docente através da inserção dos licenciandos nas escolas públicas, visando a melhoria da qualidade da educação pública (Capes, 2024).

De acordo com Silva e Rios (2018), o PIBID configura-se como palco de reflexões sobre a docência e possibilita a produção de experiências que evidenciam a natureza do desenvolvimento da aprendizagem experiencial.

Os elementos abordados neste memorial partem das vivências como bolsista do PIBID, no Subprojeto Alfabetização, coordenado pela professora Dijan Leal de Sousa. O Subprojeto tinha como principal objetivo promover ações que contribuíssem no processo de alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi nesse espaço que pude desenvolver práticas pedagógicas e refletir sobre a profissão docente, inicialmente em uma turma do 3º ano, com um grupo de 5 alunos, desenvolvendo e, posteriormente, em uma turma do 2º ano, com treze alunos do Ensino Fundamental, ambas pertencentes à uma escola da rede pública, do município de Imperatriz, Maranhão.

Como bolsista do PIBID, minha função consistia em promover práticas pedagógicas que ajudassem os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a terem acesso à uma alfabetização que oportunizasse a vivência de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a partir de textos. Essas atividades possibilitam aos alunos, por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica, que consiste na “capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (Soares, 2020, p. 77).

Desse modo, o subprojeto que carrega no nome o termo alfabetização vai além, reconhecendo que o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita deve acontecer de modo que os processos de alfabetização e de letramento sejam desenvolvidos de modo simultâneo e indissociado.

Conforme explica Soares (2020) o termo letramento foi introduzido na nossa língua na década de 1980. Segundo a autora embora os processos devam ocorrer de modo indissociado, possuem especificidades e conceitos distintos. Alfabetização

consiste na apropriação da escrita alfabética e normas ortográficas. Letramento é a capacidade de fazer uso da escrita em situações reais e se inserir efetivamente no mundo da escrita.

A compreensão desses termos levou-nos a compreensão da importância das práticas de letramento que se tornaram foco para nós, bolsistas. Essas orientações ampliaram minha compreensão sobre o processo de alfabetização e letramento.

Carvalho (2005), explica que a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado está relacionada a como este faz uso da leitura e da escrita no contexto social. A autora afirma que pessoas alfabetizadas geralmente possuem pouca familiaridade com a escrita de gêneros textuais variados e podem encontrar dificuldades para se expressar por escrito. Enquanto a pessoa letrada “é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais” (Carvalho, 2005, p. 68).

Entretanto, compreender a alfabetização vai além do domínio de seu conceito, exigindo também o conhecimento de sua trajetória histórica. Esse percurso é marcado pela construção e transformação de diferentes métodos, os quais se distinguem por procedimentos metodológicos e recursos específicos.

Nessa perspectiva, tive a oportunidade de participar de formações do PIBID, que contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão sobre os métodos de alfabetização e seus procedimentos didáticos, podendo, assim, analisar quais os mais adequados e suas aplicações no processo de aprendizagem. Em minhas experiências em sala de aula, antes do PIBID, ainda não havia tido a oportunidade de me adentrar no processo de alfabetização das turmas em que estive. Em razão disso, não compreendia suficientemente sobre o sistema de escrita e as dimensões que esse processo abrange.

Desse modo, durante as formações, pude explorar os métodos e teorias da alfabetização e então compreender as limitações e contribuições de cada um de forma com que pudesse integrá-los na prática. A partir do estudo e discussão do referencial de Carvalho (2005), foi possível compreender sobre os métodos de alfabetização. A autora aborda sobre os métodos sintéticos que partem da letra, da relação ou da sílaba para chegar às palavras, e os métodos globais que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como os textos, contos e orações, entre outros.

Em relação às concepções teóricas, a proposta do subprojeto de alfabetização trouxe com maior ênfase as discussões sobre o construtivismo. Essa concepção apresenta como princípio o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, ou seja, defende que a aprendizagem não é externa ao aluno, sendo necessário que seja internalizada para que ocorra um crescimento cognitivo, e, nesse processo, o ensino deve se orientar a partir dos aspectos da aprendizagem, tendo como centro o aluno. (Saravali e Guimarães, 2007).

Na concepção construtivista a criança aprende através da interação com a escrita e assim vai construindo o seu conhecimento, e nesse processo, para saber como atingir esses objetivos o método é um meio que estabelece o caminho que o professor deve traçar (Soares, 2003).

Dessa forma, por meio dos estudos sobre as teorias, métodos e concepções, senti-me mais preparada para mediar as aulas e contribuir no processo de alfabetização e letramento da turma que atuaria na escola campo em que as atividades do PIBID seriam desenvolvidas. As formações do programa fortaleceram minhas habilidades práticas, sendo capaz de compreender melhor sobre a aprendizagem do aluno e sobre a função social da leitura e da escrita.

Além disso, deparei-me que para uma orientação sistemática e significativa é necessário partir dos conhecimentos prévios dos alunos e considerar suas particularidades, de modo a construir práticas que realmente fazem sentido no contexto da criança.

Sendo assim, faço um recorte de algumas dessas experiências vivenciadas no projeto, apresentadas a seguir, buscando refletir como tais vivências pedagógicas favoreceram a construção de saberes necessários ao exercício da docência.

### **3.1 O ato de ver o Invisível**

Considerando que o processo de alfabetização e letramento deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para tornar isso uma realidade, os bolsistas foram orientados a realizar diagnósticos de leitura e escrita, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, com os alunos da turma em que iriam realizar intervenções didáticas. Esse tipo de diagnóstico é um instrumento pedagógico que

permite compreender em qual hipótese, nível de compreensão, de escrita cada aluno se encontra e a partir dessa descoberta poder definir procedimentos de mediação pedagógica que ajudem os alunos a avançarem em sua compreensão do sistema de escrita convencional (Soares, 2020, p. 57).

Comumente, quando somos inseridos em sala de aula no período de regência dos estágios obrigatórios, entramos, de certa forma, desorientados por não saber muito sobre os limites e as capacidades dos alunos da turma. Esse desconhecimento com os alunos e seus níveis de aprendizagem acaba gerando dificuldades para pensar e mediar um ensino que condiz com o ritmo de aprendizagem da turma, gerando frustrações nos estagiários.

No processo de alfabetização e letramento, essa necessidade se torna ainda mais evidente, na medida em que o ensino deve partir das necessidades de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, o diagnóstico propõe uma situação investigativa para compreender como o aluno pensa e compreende a escrita. Para as análises serem possíveis, os bolsistas utilizaram a abordagem de registros espontâneos de palavras escritas pela criança de modo espontâneo, através do gênero textual lista. Nesse contexto, Ferreiro (1988) explica que:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (Ferreiro, 1988, p. 16).

Através dessa análise, o professor pode identificar em qual nível de escrita seu aluno se encontra. Fundamentando-se nos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), Soares (2020) descreve os níveis de escrita a partir das hipóteses que as crianças formulam durante o processo de construção da alfabetização.

No nível pré-silábico a criança utiliza garatujas, traços, desenhos, pseudoletas (símbolos que parecem letras) ou até mesmo números para representar palavras, ou seja, ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala. No silábico sem valor sonoro, a criança escreve silabicamente, pois descobre que as palavras são feitas de sílabas, no entanto representa cada sílaba por uma letra, letras estas que não têm relação com os sons. No nível silábico com

valor sonoro a criança já entende que cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa seu som correspondente. No silábico alfabético a criança não registra mais só uma letra para cada som, pois ela percebe a segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas). Por fim, no nível Alfabético em que o aluno já se apropriou do princípio alfabético, sabendo relacionar fonemas com letras.

A experiência de realizar o diagnóstico me gerou uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento das crianças. Esse tópico carrega o título “O Ato de ver o Invisível” porque, ao longo dessa experiência, compreendi que há dimensões do aprender que acabamos desconsiderando por nos deixarmos conduzir por classificações simplistas e dicotômicas.

No período de observação do PIBID, percebi que é comum que os professores, mesmo que sem intenção, classifiquem os alunos como: alunos bons, alunos ruins, os que sabem, os que não sabem, os inteligentes e os incapazes. Antes de um contato mais direto e aprofundado com o diagnóstico, eu mesma não havia problematizado de maneira tão crítica o impacto desses rótulos. Compreendi que essa classificação acaba desmerecendo os saberes que já estão presentes na criança, ainda que não se manifestem de modo alinhado ao que tradicionalmente entendemos como desempenho adequado.

Os alunos que possuem a escrita pré-silábica são os que mais sofrem com isso. Muitas vezes, essas crianças são impedidas de participarem de certas atividades por serem julgadas como incapazes. Isso ocorre porque, assim como explicam Ferreiro e Teberosky (1988), a leitura e a escrita são tradicionalmente consideradas como objetos de uma instrução sistemática que associa a aprendizagem a adquirir uma série de habilidades específicas.

Diante desse cenário, a criança sofre com comparações e tende a ser vista apenas pela ausência daquilo que ainda não domina. No entanto, essa visão se mostra extremamente limitada, pois, quando reduzimos a criança àquilo que ela ainda não sabe, deixamos de reconhecer e investigar as potencialidades que ela já possui.

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto vai

descobrimo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (Ferreiro; Teberosky, 1988, p. 43).

Por meio do diagnóstico, consegui romper com esses rótulos e deslocar esse olhar. Ao analisar cuidadosamente cada aluno, cada hipótese e cada tentativa de escrita, pude perceber que aquilo que, à primeira vista julgamos como nada ou como algo sem sentido, na verdade revela aspectos profundos sobre seu processo de aprendizagem. Por isso, afirmo que o diagnóstico é um ato de ver o invisível, pois revela aspectos fundamentais sobre a escrita da criança que, muitas vezes, julgamos não ter.

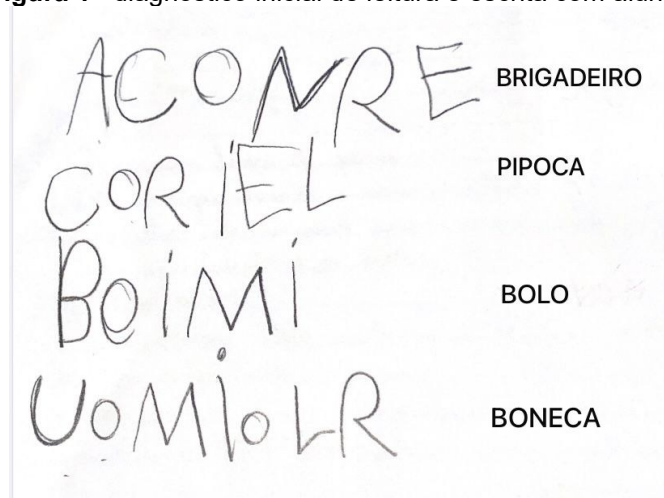
Para fundamentar essas reflexões, apresento alguns dos diagnósticos realizados em março de 2025 com alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual eu desenvolveria atividades de alfabetização e letramento. Os exemplos a seguir referem-se à primeira etapa do diagnóstico, que consistia na escrita espontânea de uma lista de palavras pertencentes a um eixo temático.

Primeiramente, foi necessário explicar ao aluno o que é uma lista e de que maneira ela poderia ser organizada. Em seguida, perguntei à criança sobre qual tema ela gostaria de montar a lista. Nesse processo, ofereci algumas sugestões para facilitar a escolha, como uma lista de itens que desejaria comprar no supermercado, uma lista de brinquedos, uma lista de coisas que gostaria que estivessem presentes em seu aniversário, lista de animais, entre outras possibilidades.

No exemplo a seguir, o tema escolhido pela Aluna 1 foi festa de aniversário. Ao receber a folha, a aluna me informou que não sabia escrever. Nesse momento, é muito importante que a criança seja tranquilizada e incentivada a escrever da forma como considera ser correta.

Perceba a diferença entre dizer à criança que escreva como quiser e solicitar que escreva como acredita ser a palavra. Quando pedimos que escreva como quiser, ela pouco se esforçará para tentar representar aquela palavra por meio da escrita. No entanto, quando pedimos para que ela escreva da forma como considera correta, estimulamos a reflexão e a formulação de hipóteses sobre o sistema de escrita.

**Figura 1**– diagnóstico inicial de leitura e escrita com aluna 1



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Na Figura 1, observa-se que a hipótese de escrita da Aluna 1 é pré-silábica, caracterizada pelo uso aleatório de letras para formar palavras. No modo tradicional, que leva em consideração apenas os aspectos gráficos da escrita, ou seja, apenas pela forma visual, essa escrita seria muitas vezes, apontada como superficial, por não levar em consideração os aspectos construtivos da escrita, o que criança está tentando representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (Ferreiro, 1988).

Levando em consideração os aspectos construtivistas, a escrita da Aluna 1 revela elementos fundamentais sobre seu processo de aprendizagem. Ao realizar esse diagnóstico, percebi que ali existiam indícios valiosos do percurso cognitivo da aluna. A Aluna 1, para escrever as palavras utiliza principalmente as letras de seu próprio nome, que são as letras que possui mais familiaridade, mas é notável que durante a escrita se esforça para elaborar formas de diferenciação entre as palavras.

Outro ponto analisado é que a aluna entende que, para escrever palavras diferentes, as escritas precisam ser diferentes e, com isso, vai variando a posição das letras de cada palavra. Também é possível observar que a aluna varia a quantidade de letras, compreendendo que as palavras podem ter número diferente de letras.

No momento de escrever a palavra “bolo”, ocorreu algo bastante interessante. Ao registrar “BOIMI”, a aluna afirmou: Eu sei que bolo começa com BO, mas a outra parte eu não sei. Diante disso, a instiguei, mostrando que ela já havia produzido uma parte da palavra, mas que faltava outra. Quando questionei qual parte estava

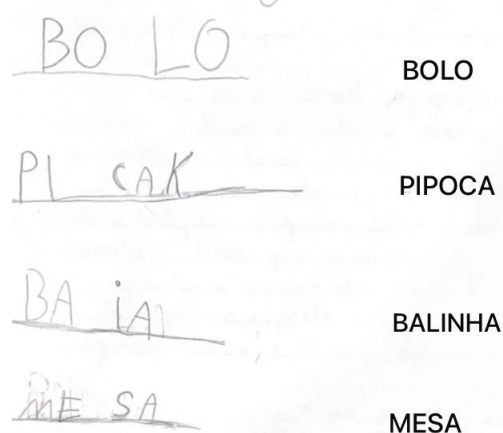
faltando, ela conseguiu falar que seria o LO, embora reconhecesse que ainda não sabia como escrever LO.

Nessa situação, foi perceptível que, talvez, a aluna tivesse apenas decorado que a palavra bolo começa com BO. Para confirmar essa hipótese, pedi que ela escrevesse a palavra boneca e, como evidencia o diagnóstico, ela registrou UOMIOLR. A partir disso, constatei que seria possível que a Aluna 1 não estivesse sendo estimulada a perceber os sons das palavras, ou seja, ainda não havia desenvolvido sua consciência fonológica. Assim, no caso da palavra bolo, é provável que, por ter vivenciado uma experiência de escrita mecânica e sem reflexão, tenha apenas memorizado que a palavra inicia com BO.

A partir do exemplo de uma escrita pré-silábica, é possível compreender que a realização do diagnóstico, articulada aos conhecimentos teóricos que fundamentam a compreensão do processo de aquisição da língua escrita, revela informações valiosas que ampliam as reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento. Partindo dessa base diagnóstica, as análises discutidas a seguir permitem também reflexões que confirmam inferências sobre o sistema de escrita.

As figuras 2 e 3, mostram a evolução da hipótese de escrita do Aluno 2, também de uma turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Figura 2** – Diagnóstico inicial de leitura e escrita Aluno 2



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A Figura 2 mostra a escrita do Aluno 2, antes no estágio anterior ao da escrita alfabética plenamente desenvolvida, momento em que ele se encontrava na fase silábica alfabética. O aluno escolheu como tema de sua lista coisas que fazem parte de uma festa de aniversário.

Observando a escrita do Aluno 2 na figura 2 é possível constatar que o aluno compreendia que as palavras são compostas por sílabas e, por isso, começa a colocar mais letras em seus registros. Na palavra “PIPOCA,” ao tentar fazer o registro, o Aluno 2 sentiu dificuldades e isso revelou a forma como ele concebe o sistema de escrita alfabética. Ao escrever “PI” e depois “CAK”, mesmo que a segmentação expressa não esteja de acordo com as convenções ortográficas, ele demonstra compreender que a escrita deve, de alguma forma, corresponder à fala.

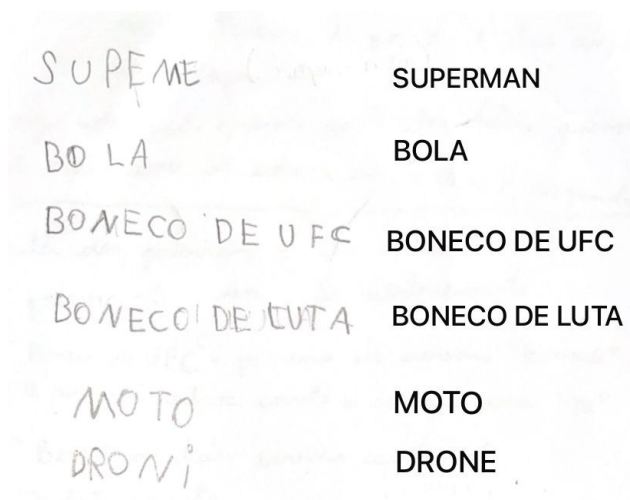
Na palavra “BALINHA” o aluno escreveu BA, e na hora de representar as sílabas “LI” e “NHA” sentiu dificuldades para registrar as letras que compõem essas sílabas, por isso não fez o registro das consoantes. No entanto, como percebeu que as sílabas tinham como ênfase o som das vogais I em LI e A em NHA, fez o uso das vogais para representar cada valor sonoro.

Durante a escrita, o aluno demonstrou bastante incômodo com os resultados do que escrevia. Isso mostra que ele percebia que algo não estava certo. Essa situação é típica dessa fase e causa um conflito cognitivo que ajuda na reflexão sobre as questões ortográficas, o desafio que surge quando o aluno se encontra em um estágio mais desenvolvido de compreensão da escrita.

As investigações realizadas no diagnóstico de março de 2025 permitem constatar que o Aluno 2 encontrava-se na fase silábico-alfabética, pois compreendia que a escrita tem relação com a fala, mas ainda não conseguia estabelecer essas correspondências de forma precisa.

A Figura 3, a seguir, mostra o diagnóstico realizado no mês de agosto de 2025, com o mesmo aluno (aluno 2) após um período de desenvolvimento de atividades direcionadas para alfabetização na concepção de letramento. Nessa ocasião, o aluno escolheu elaborar uma lista de brinquedos que gostaria de ganhar em seu aniversário.

**Figura 3** – diagnóstico de leitura e escrita do aluno 2 realizado meses após as atividades de alfabetização



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A escrita do aluno revela que ele se encontra alfabetizado, na hipótese Alfabética, pois já entende que a escrita não é apenas uma transcrição oral, ou seja, que precisa seguir padrões e regras. Seus registros são mais precisos e seu repertório se ampliou na medida em que consegue fazer registros de mais de uma palavra e fazer as devidas separações entre as palavras.

Durante a escrita, um comentário bastante interessante foi proferido pelo aluno que, ao escrever as palavras BONECO DE LUTA, disse: “Eu não sabia que eu conseguia escrever isso”. Esse momento levou-me a refletir não apenas acerca dos avanços do estudante, mas também em relação ao efeito das intervenções em seu processo de aprendizagem, pois ele estava percebendo que era capaz de explorar possibilidades que antes acreditava não conseguir.

É perceptível que essa investigação nos revela muitas informações importantes sobre a escrita dos alunos. Identificando as dificuldades que a criança enfrenta, podemos compreender melhor sobre sua relação com o sistema de escrita, sendo capaz de orientar intervenções que as tornem alfabetizadas e letradas (Soares, 2020).

Ferreiro (1988), afirma que aprender a interpretar as escritas infantis é um aprendizado que requer uma atitude teórica definida, e a partir dessa compreensão, percebo que o PIBID firmou essa atitude teórica na minha formação, e contribuiu para um adensamento reflexivo, que orientaram e orientam minha prática. Nesse sentido, essa foi uma experiência ímpar em minha trajetória, que me ajudou a

compreender melhor sobre um espaço que no futuro pretendo explorar com ainda mais prontidão.

### **3.2 E há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto**

No ato de ensinar, quando partirmos dos conhecimentos prévios dos alunos, almejamos que esses alunos tomem consciência de que eles fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo sujeitos ativos nesse processo.

Milton Nascimento e Wagner Tiso, por meio da canção *Coração de Estudante*, fazem uma citação que guia minha Pedagogia. Quando os compositores dizem: “e há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto”, penso no aluno como esse broto e percebo a importância de manter o olhar sensível quando se está em uma escola.

A metáfora do “cuidar broto” ganhou materialidade a partir das observações e vivências enquanto bolsista do PIBID. A escola em que tive a oportunidade de lecionar dentro do subprojeto de Alfabetização, de acordo com as observações e relatos da equipe pedagógica, é uma escola que possui um grande número de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Muitas dessas crianças residem de forma permanente ou temporária numa instituição de acolhimento de menores cujos responsáveis perderam a guarda em decorrência de situações adversas que comprometem a proteção da criança.

Estando imersa nessa realidade, se tornou evidente que a educação, bem como a forma como os alunos são envolvidos nas práticas pedagógicas, podem assumir um caráter decisivo na trajetória desses sujeitos. Muitos alunos faziam comentários do tipo: Não vejo a hora de ir embora, Não quero fazer essa atividade, Isso vai me servir de que? Nessas ocasiões, é muito importante assumir uma postura de acolhimento e não julgamento.

Boa parte dessas crianças carecem de estímulo fora da sala de aula, por isso, buscar compreendê-las e incentivá-las a atuar dentro desse espaço que é essencialmente seu, mostrando a centralidade de sua participação, é uma postura pedagógica fundante que representa uma das formas de cuidar do broto para que a vida nos dê flor e fruto.

No tocante à alfabetização, a concepção psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1991, p. 15), reforçou minha compreensão sobre como a aquisição da escrita tem relação direta nesse contexto. As autoras argumentam que “juntamente com o cálculo elementar, a lecto-escrita se constitui num dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar”.

Em razão disso, a não aprendizagem da leitura e da escrita pode ser um fator frustrante para o aluno, levando-o à desmotivação ou até mesmo a desistir de ir à escola, por não ter o apoio que precisa para mudar essa situação. Tal acontecimento torna-se recorrente porque, como explicam Ferreiro e Teberosky (1991), a escola tradicional nega que a aprendizagem supõe um processo e vê déficit onde somente existem diferenças em relação ao momento de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Para evitar esse cenário, é necessário assumir uma postura que busque orientar a criança. Nesse sentido, recorri aos conceitos de reflexão e intencionalidade tal como apresentados por Tozetto e Stefanello (2021, p. 120), que afirmam que:

Os processos de reflexão não devem ser desprezíveis; pelo contrário, a reflexão, na prática pedagógica docente, assume sua devida importância ao ser efetivada de forma consciente e intencional. Além da reflexão, a intencionalidade é um ponto crucial que compõe o conceito de prática pedagógica. A intencionalidade consiste em ações direcionadas, frutos da reflexão, compreendendo que o ensino vai além da mera transmissão de conhecimentos.

Assim, traçamos metas e objetivos para agir com intencionalidade, buscando promover práticas de ensino mais focadas no aluno que reduzam essas barreiras que costumam estar presentes no processo educativo.

As teorias trabalhadas durante as formações, aliadas aos estudos sobre planejamento de aulas, mostram-se como um alicerce nesse processo. As formações foram profícuas para que na prática eu sentisse segurança para mediar o desenvolvimento das atividades durante as aulas, assim como ser capaz de compreender as dinâmicas cognitivas que orientam a aprendizagem da língua escrita e então atuar de forma inclusiva.

### **3.3 Dimensão teórico-prática no PIBID**

A partir desses pressupostos, reflito de forma mais abrangente sobre as experiências teórico-práticas vividas no âmbito do PIBID. É comum que os discentes de licenciatura, ao terem seu primeiro contato com a sala de aula, expressem comentários de que a teoria não corresponde à prática ou de que a realidade seja muito diferente do que se aprende na universidade.

Por ter compartilhado deste mesmo pensamento quando tive minha primeira experiência em uma escola, considero que compreendo o sentido dessas percepções. Em meu caso, esse pensamento emergiu pela forma como eu percebia as complexidades da escola e minha compreensão, que era pouco abrangente, sobre como os conceitos estudados no decorrer da minha formação se materializam na prática.

Sobre isso, Tardif (2012, p. 236) aponta que “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”. Portanto, esse tipo de pensamento pode surgir da insegurança dos discentes diante de uma realidade que pode ser multifacetada ou da dificuldade de vincular seus saberes à prática.

No PIBID, com os estudos e discussões ocorridas durante as formações, que nos preparavam para o contato com a escola, compreendi que essas dificuldades são justamente aquilo que a teoria busca problematizar.

Enquanto bolsista, pude constatar que não é possível desejar certos conhecimentos que se aprende dentro do curso se aplique de forma homogênea em todo e qualquer contexto educativo, justamente porque cada escola e cada turma possuem suas especificidades

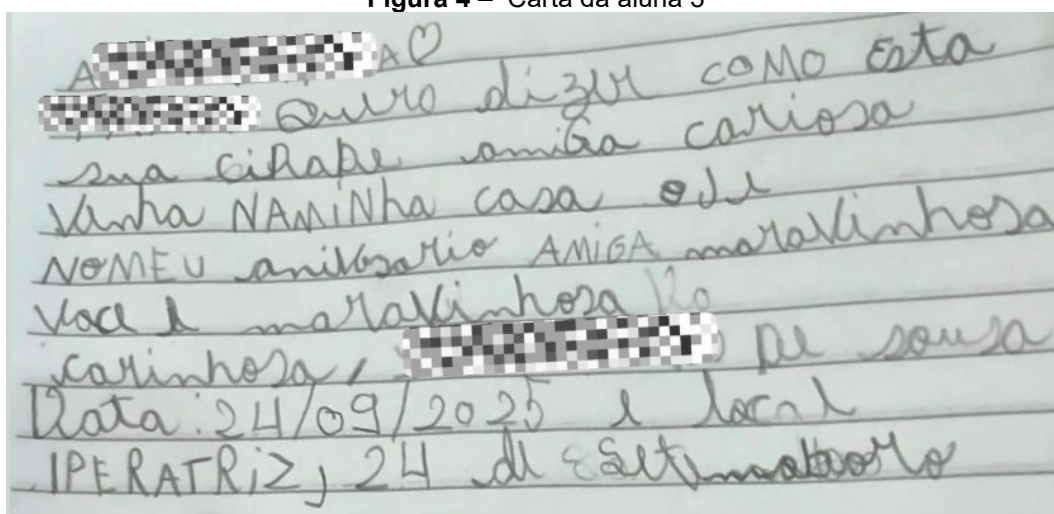
Com base nisso, considerando a abordagem construtivista, que dá ênfase a alfabetização por meio de textos, adotamos essa como a concepção de ensino para desenvolver as atividades de alfabetização. Segundo Soares (2020, p. 210), o “texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados”.

Buscamos explorar os gêneros textuais que se faziam mais presentes no cotidiano dos alunos, como bilhete, carta, notícia, lista de compras, receita culinária, parlendas, entre outros. Sobre os gêneros textuais, Del Grossi e Strang (2017, p. 38), afirmam que:

Aprender com a variedade de gêneros textuais proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer textos que circulam socialmente e, por meio de suas análises, ele mesmo pode sistematizar as convenções ortográficas e gramaticais, assim como pode aperfeiçoar o uso da estruturação textual.

As atividades desenvolvidas eram planejadas de modo a estabelecer vínculo com o cotidiano dos alunos, dentro e fora de sala de aula. Nessa perspectiva, de modo a evidenciar os apontamentos abordados até o momento, apresento no exemplo da Figura 4, uma proposta de atividade com o gênero textual carta.

**Figura 4** – Carta da aluna 3



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A Aluna 3 se encontra na hipótese silábico-alfabética, e compreende a função comunicativa do gênero carta. Na sua escrita, utiliza grafias como representadas oralmente, sem segmentação das palavras, como NAMINHA e NOMEU. Isso ocorre porque, ao falar, pronunciamos algumas palavras de forma rápida, sem realizar uma pausa clara entre elas, fazendo com que soem como uma única unidade. Esse comportamento é muito comum do processo de alfabetização, pois a criança registra por escrito exatamente como ela fala, fazendo com que uma palavras que, na oralidade, parecem ser uma só.

Para escrever sua carta, ela traz para o texto pessoas de sua real vivência, sendo em seu caso uma amiga que mora em outra cidade. A realização dessa atividade mostra que o uso da escrita vai além da sala de aula, pois a aluna está desenvolvendo competências comunicativas que serão utilizadas fora da sala de aula.

Por meio dessas experiências, tendo contato direto com as crianças, as mediações que foram sendo feitas ao longo das aulas permitiram que eu percebesse a teoria ganhando concretude na prática. Dessa forma, através das interações com cada criança e intervenções no seu processo de aprendizagem, tornou evidente que grande parte dos referenciais teóricos estudados estavam sendo aplicados, afirmando o que Tardif (2012, p. 49) defende quando afirma que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”.

A partir dessas compreensões, minhas ações na prática se tornaram muito mais intencionais e precisas, podendo ser capaz de discernir quais as melhores propostas para os alunos, compreender sobre como ele constrói sua aprendizagem, e principalmente, ser capaz de acompanhar e analisar os avanços de cada um, mostrando que o agir na prática exige conhecimento teórico.

#### 4. DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO PIBID: SABERES E REFLEXÕES FORMATIVAS

Todas as aprendizagens e reflexões construídas no PIBID revelam a importância do envolvimento do licenciando com o ambiente escolar, mostrando que a formação docente se consolida na relação teoria e prática. Essa compreensão me faz refletir sobre a frase de Adélia Prado (2013, p. 16), que diz: “Não quero faca nem queijo. Quero a fome”. Reflito que, não basta oferecer os instrumentos, os métodos e os saberes pedagógicos, se o discente não consegue se reconhecer naquele espaço, se não é oportunizado a estar ali e a compreender o sentido social e humano de ensinar.

Embora não trate explicitamente da educação, o texto me provoca uma reflexão que pode ser deslocada para a docência. A frase, para mim, abriu um campo interpretativo de que não basta oferecer instrumentos ou certos saberes se não posso atuar naquele espaço e me reconhecer nele, do mesmo modo, não posso entender, a partir da experiência vivida, o sentido social e humano de ensinar.

Enquanto licenciandos, se não formos instigados a participar da realidade escolar, todo o esforço formativo corre o risco de se tornar distante e pouco significativo. Nesse sentido, é importante despertar a fome, que interpreto como o desejo de ensinar, e então a faca e o queijo – isto é, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme explica Tardif (2012) e outros estudiosos da docência – encontram sua real função na prática educativa.

Sobre a dimensão da prática docente, Pimenta (1996, p. 76), afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A reflexão apresentada pela autora evidencia que a identidade docente é fruto da inserção do profissional na realidade escolar, pois o contato permite perceber as dinâmicas da educação, bem como suas necessidades. Isso mostra que a identidade profissional se constitui por meio do diálogo entre teoria e prática.

Portanto, posso dizer que minha concepção sobre o ensinar e o aprender foram expandidas ao atuar como bolsista do programa, o qual se constituiu como um importante canal para realizar observações, análises e reflexões sobre o fazer pedagógico. Se antes, existia uma discente insegura, com poucas percepções sobre sua profissão, agora existe uma futura professora que entende expressivamente sobre os saberes necessários a prática educativa (Freire, 2021).

Compreendo que a docência vai muito além da relação comumente estabelecida em que o professor ensina e o aluno aprende, não se restringindo à transmissão de conteúdo. Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Freire (2021, p. 34), pois segundo o autor:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

A reflexão acerca do caráter formador da docência pode ser entendida como um saber pedagógico. Tardif (2012, p. 37) afirma que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Essa afirmação apresenta, portanto, os saberes pedagógicos como elementos fundamentais para a transformação da realidade escolar. Assim sendo, na prática educativa, a troca de saberes entre o professor e o aluno permite que o ensino dialogue com a realidade dos sujeitos envolvidos, tornando-o ainda mais significativo e favorecendo a construção de novos saberes. Sobre isso, Tardif (2012, p. 234), afirma que “a prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Nesse sentido, a docência não se reduz a um conjunto de técnicas ou procedimentos, uma vez que os desafios do cotidiano escolar exigem tomadas de decisão em contextos marcados pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade das situações educativas (Pimenta, 1996).

As experiências formativas no PIBID se mostraram como uma oportunidade de aprendizagem docente transformadora em minha formação como discente de Pedagogia. O desenvolvimento da capacidade de reelaborar um planejamento por não ter alcançado os objetivos esperados, adotar estratégias e mudar as propostas da aula devido às reações ou dificuldade dos alunos, são saberes que pude construir na prática, sendo o que Tardif (2012, p. 39), chama de saberes experienciais. Segundo o autor:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitue e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Sendo bolsista do PIBID, pude contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos no programa e, ao mesmo tempo, aprender com outros PIBIDianos e professores mais experientes, que nos ofereciam direcionamentos e suporte sobre como agir diante de diversas situações em sala de aula. As vivências no Subprojeto Alfabetização foram fundamentais para compreender que a formação do professor se constitui pela articulação de diferentes saberes. Sobre isso, Tardif (2000, p. 11) argumenta que:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda.

Os saberes disciplinares, vindos da formação teórica na universidade, especialmente no que se refere às concepções de ensino, às metodologias pedagógicas e teorias da aprendizagem, junto aos saberes experienciais que foram sendo construídos, contribuíram para que eu pudesse ser capaz de mediar um ensino de forma objetiva (Tardif, 2012).

Com todas as observações realizadas em sala de aula compreendi que não basta pensar somente no conteúdo; é necessário olhar para a turma e considerar as capacidades e limitações dos alunos que a compõem.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente retomar o questionamento de Freire (2021, p. 33) sobre o ensinar: “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Essa provocação de Freire ressalta que o ensino não pode estar dissociado da realidade dos estudantes, pois a forma e o que ensinamos em sala de aula podem influenciar as atitudes dos alunos fora dela, e que a partir dos conhecimentos adquiridos em sala, eles passam a interferir o meio em que vivem.

Dessa forma, ao desenvolver atividades de alfabetização e letramento, com o objetivo de inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, compreendo que educar, assim como explica Pimenta (1996), é um ato de preparar os estudantes para atuarem na sociedade, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

O contato direto com a escola permitiu o desenvolvimento de saberes relacionais e éticos, pois a convivência com os alunos mostrou como a escuta, o olhar sensível e a inclusão, são importantes na prática docente, podendo ser fatores determinantes na aprendizagem, participação e interesse dos alunos em sala de aula.

Ao levar em consideração as condições concretas em que se dão os processos de ensino e aprendizagem e dos sujeitos envolvidos podemos tornar o ensino mais significativo. Freire (2021), afirma a importância de respeitar os saberes dos educandos construídos na prática comunitária e de aproveitar tais experiências discutir os diversos temas que são tratados nas atividades pedagógicas.

Ainda segundo Freire (2021, p 83), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno é dialógica, aberta, curiosa e indagadora e não apassivada, enquanto um fala e o outro ouve”. Em vista disso, compreendo, que o reconhecimento dos saberes, das percepções e das experiências dos alunos são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica dialógica, na qual o educando se percebe como sujeito que pode contribuir e agir nesse espaço.

Compreendo, portanto, em consonância com Nóvoa (2022), que a formação docente vai além da aquisição de determinados conhecimentos, implica vivências, interações e dinâmicas de socialização, razão pela qual a docência está cada vez mais se configurando numa dimensão coletiva.

Diante do exposto, reafirmo a importância de programas formativos como o PIBID, na formação inicial. Em minha experiência, foi um importante agente para a construção de uma concepção de docência fundamentada na reflexão crítica, na articulação entre teoria e prática e na valorização da diversidade dos saberes docentes. Trata-se de um elemento essencial para a construção da minha identidade profissional e para que eu me reconhecesse na futura profissão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever um memorial de formação vai além da oportunidade de compartilhar vivências, aprendizagens e reflexões feitas durante a formação. Trata-se também de uma afirmação para si mesmo da evolução que se teve dentro da área de profissão que se deseja atuar.

Esse texto teve como objetivo analisar, por meio do memorial de formação, aspectos da minha trajetória acadêmica, com ênfase nas vivências teóricas e práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no âmbito do PIBID, que se revelaram fundamentais em meu processo de formação para a docência.

As experiências abordadas neste memorial, evidenciam que o PIBID se constituiu como um espaço privilegiado na minha formação, por possibilitar uma inserção mais profunda no ambiente escolar e permitir o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos.

Ter esse contato frequente com a escola durante todo o ano letivo, atuando em sala de aula, diferentemente das experiências nos estágios obrigatórios e não obrigatórios, favoreceu a compreensão das dinâmicas escolares, das especificidades dos alunos envolvidos no processo educativo e das múltiplas dimensões que atravessam o trabalho docente.

No campo da alfabetização e do letramento, as experiências vivenciadas reforçaram a compreensão de que ensinar a ler e a escrever vai além da apropriação do sistema alfabético, exigindo a consideração das hipóteses de escrita que as crianças se encontram.

A partir desse entendimento, ampliei minha compreensão sobre a docência, rompendo com a visão técnica de ensino que experiencie em alguns momentos, numa perspectiva reduzida a transmissão de conhecimento, passando a entendê-la como um espaço de diálogo e troca de conhecimento.

Aprender a realizar os diagnósticos de leitura e escrita foi fundamental para deslocar olhares marcados por classificações reducionistas, permitindo reconhecer as potencialidades nas escritas dos alunos e ajudando a compreender sobre o percurso cognitivo de cada um. Esse ato de ver o invisível foi uma reflexão profunda na minha formação, pois reafirmou a importância de uma prática pedagógica sensível e fundamentada teoricamente.

Com as vivências e reflexões feitas no programa, é possível afirmar sua contribuição na minha formação, de modo que pude desenvolver uma postura reflexiva durante as ações teórico-práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No PIBID, também pude evidenciar a indissociabilidade entre teoria e prática. Ao contrário da ideia recorrente de que a teoria se distancia da realidade escolar, as experiências vividas mostraram que essa parte teórica da formação inicial ganha todo sentido quando estamos dentro da realidade escolar. Nesse processo compreendi que a teoria não oferece receitas, nem respostas prontas, mas instrumentos de análise que nos ajudam a compreender a realidade e a tomar decisões pedagógicas que façam sentido.

Sobre a construção da minha identidade docente, é possível perceber um amadurecimento, marcado pela superação de inseguranças iniciais e pela consolidação de uma concepção de docência comprometida com a formação humana dos educandos. As ações no programa favoreceram o desenvolvimento de saberes experienciais e éticos, fundamentais para o exercício da docência, sendo, portanto, decisivas para que eu me percebesse como uma pessoa capaz de atuar na área da educação, pois favoreceram não apenas a ampliação de saberes da docência, mas também a capacidade de analisar criticamente a prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BELCHIOR. **Fotografia 3x4**. BELCHIOR. Alucinação. Rio de Janeiro: Philips, 1976. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6umd8V0RdksxFHhKotcTBh?si=Jv0QDXNRTTOFJS4d1-y5lghttp>. Acesso em: 03 de dez. 2025.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e47919, p. 1-15, 2023. DOI: 10.26512/lc29202347919. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919>>. Acesso em: 18 out. 2025.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 31 jan. 2026.
- CARVALHO, Marlene; APPLE, Michael. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- DA SILVA ALVES, Ilza Maria; BORGES, Maria Celia. A função social da universidade e a política de assistência estudantil para maior acesso e permanência na Educação Superior. In: **Revista Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 56, n. 1, p. 99-115, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14861988. Disponível em: <[https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/6099](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6099)>. Acesso em: 5 out. 2025.
- DEL GROSSI, Edy Simone; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A Relação entre Letramento e Gêneros Textuais. In: **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 36-40, 2017. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n1p36-40. Disponível em: <<https://revistaensinoeeducao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4766>>. Acesso em: 11 dez. 2025
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988. p. 42–63.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.
- NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. **Coração de estudante**. In: iCollection, 2015.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 24 nov. 2025.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Karina Perez. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. In: **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 117-139, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SCAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.20. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SENHORAS, Elói Martins. **Impactos da pandemia da covid-19 na educação**. In: ANAIS VII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68707>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, Silvina Pimentel; DE OLIVEIRA, Evanila Abreu; SILVA, Carolina P. Ruivo. Reflexões sobre a atuação docente: existe o professor ideal?. In: **Revista Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>>. Acesso em: 10 dez. 2025

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract)>. Acesso em: 20 dez. 2025

TOZETTO, Susana Soares; STEFANELLO, Franciele Stefanello. OS SABERES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSIDERANDO O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19. **Revista Contrapontos**. Santa Catarina, v. 21, n. 1, p. 116-130, 2021. DOI: 10.14210/CONTRAPONTO.S.V21N1.P116-130. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/17696>>. Acesso em: 5 out. 2025.