

Alfabetização e Afetividade: entrelaços na formação docente

Andressa Almeida Costa^{1*}, Joelma Portugal Silva², Núbia Pereira Paiva¹

¹ Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Irecê, Bahia, Brasil.

² Professora da Rede Municipal de Ensino, Irecê, Bahia, Brasil, Bahia, Brasil.

*Autora correspondente:
Andressa Almeida Costa.

E-mail:
fundacaoandressa@gmail.com



Revista Sertão Sustentável 2025.
Open access sob licença Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International.

Recebido:30-03-2025.

Aceito:30-11-2025.

Resumo

Este artigo se constitui nas tramas formativas que emergem da experiência vivida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no ciclo de alfabetização em uma escola municipal de Irecê (BA). A pesquisa visa compreender como a afetividade contribui para o processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, narramos e refletimos essa experiência no PIBID à luz de uma abordagem (auto)biográfica, destacando os vínculos entre emoção, alfabetização e formação inicial do pedagogo. Os sentidos construídos demonstram que o acolhimento das emoções favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da autoconfiança e a ampliação da autonomia leitora e escritora. Em suma, o percurso evidencia que a articulação de práticas pedagógicas que valorizem o afeto e a reflexão crítica para ressignificar a própria história, potencializa os processos de alfabetização. Essas reflexões reforçam o papel fundamental do PIBID na formação inicial do pedagogo.

Palavras-chave: Afetividade. Alfabetização. Formação inicial do pedagogo.

Abstract

This article is constituted by the formative threads that emerge from the experience lived in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID), developed in the literacy cycle at a municipal school in Irecê (BA). The research aims to understand how affectivity contributes to the literacy process of children in the early years of Elementary Education. Thus, we narrate and reflect on this experience in PIBID through a (auto)biographical approach, highlighting the connections between emotion, literacy, and the initial training of the pedagogue. The meanings constructed demonstrate that welcoming emotions favors the building of bonds, the development of self-confidence, and the expansion of reading and writing autonomy. In sum, the journey evidences that the articulation of pedagogical practices that value affection and critical reflection to resignify one's own history enhances literacy processes. These reflections reinforce the fundamental role of PIBID in the initial training of the pedagogue.

Keywords: Affectivity. Literacy. Initial teacher education.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita vivências da pulsação cotidiana da escola, especialmente no Ensino Fundamental durante o ciclo de alfabetização — momento em que se exigem resultados concretos e onde se revela o ritmo mais intenso e vital do ato de educar.

É uma travessia formativa em que a escuta, o afeto e o encantamento se tornam bússolas para pensar a docência como experiência viva, situada e sensível. Entre histórias contadas e hipóteses de escrita desenhadas com lápis tímidos sobre folhas de papel, fui compreendendo que o processo de alfabetização não se limita apenas na decodificação das letras, mas se alicerça na relação entre emoção e aprendizagem, corpo e linguagem, silêncio e expressão.

Neste artigo, convidamos a uma reflexão sobre como a afetividade contribui para o processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentados pela proposta do projeto “Recepção e Compreensão do Texto Lido e do Texto Contado”, desenvolvido com a coordenação geral de Núbia Paiva, em parceria com a professora supervisora, Joelma Portugal, em uma escola municipal de Irecê (BA), vivenciamos uma experiência de planejar e desenvolver atividades que

entrelaçam contação de histórias, letramento multimodal e, nesta intervenção específica, a educação emocional.

A inquietação que nos move é: como a afetividade contribui para o processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ao observar as emoções que emergem no ato de aprender — frustrações, alegrias, medos e encantamentos — compreendi que ensinar a ler e escrever é também um gesto de cuidado com o mundo interior da criança.

Dessa forma, narramos e refletimos essa experiência no PIBID à luz de uma abordagem (auto)biográfica, destacando os vínculos entre emoção, alfabetização e formação inicial do pedagogo. A relevância dessa questão para a formação docente reside na compreensão de que o desenvolvimento emocional das crianças está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem, especialmente na alfabetização.

Formar educadores sensíveis a essa dimensão possibilita práticas pedagógicas mais humanizadas, favorecendo um ambiente de acolhimento que fortalece a autoconfiança e a autonomia dos aprendizes. Para a infância, reconhecer e valorizar a afetividade no contexto escolar é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento integral das crianças, considerando-as como sujeitos complexos, cuja trajetória de aprendizagem envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Dessa forma, esse percurso de aprendizagem engloba o planejamento, a execução e a vivência no acompanhamento de uma sequência de atividades com crianças do primeiro ano, com resultados concretos no que diz respeito à compreensão do sistema de escrita alfabética e capacidade de nomear seus próprios sentimentos.

Compreendemos que essa base formativa que propõe o programa PIBID representa um componente essencial na formação inicial do professor. Tal processo, contribui para a configuração da identidade profissional e didática do docente em formação, articulando teoria e prática e favorecendo o desenvolvimento de uma atuação educativa consciente, reflexiva e situada no contexto social.

À luz das atuais políticas públicas voltadas à alfabetização e à formação docente — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) — torna-se ainda mais urgente compreender de que maneira as dimensões emocionais atravessam os processos de aprender e ensinar.

Embora tais documentos enfatizem o desenvolvimento integral, a literatura científica ainda revela uma lacuna significativa no que diz respeito à articulação entre afetividade e alfabetização, especialmente quando analisada a partir de experiências concretas vividas no espaço escolar.

Nesse sentido, investigar como a afetividade se inscreve na prática pedagógica de futuros professores contribui para fortalecer a agenda contemporânea da educação brasileira, que demanda profissionais capazes de reconhecer, acolher e trabalhar com as emoções das crianças como parte constitutiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Assim, objetivamos compreender de que maneira a afetividade contribui para o processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, iremos narrar a experiência vivida no PIBID, e refletir sobre a relação entre afetividade e alfabetização na formação inicial do pedagogo, aspectos que motivaram este estudo. Dessa forma, busca-se aprofundar o entendimento sobre a importância das dimensões emocionais na construção dos processos de aprendizagem das crianças.

Materiais e Métodos

Para essa proposta, adotamos uma abordagem qualitativa e descritiva/narrativa, enredada na perspectiva (auto)biográfica como caminho teórico-metodológico. A pesquisa se constrói a partir da experiência vivida no PIBID, tecendo a relação entre afetividade e os processos de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito de uma escola municipal de Irecê (BA).

Do ponto de vista técnico, esta pesquisa se caracteriza como descritiva/narrativa, pois tem como finalidade relatar, interpretar e compreender aspectos constituintes de uma prática pedagógica situada, conforme define Prodanov (2013). Assim, descrevemos os modos como a afetividade foi mobilizada e percebida ao longo das intervenções realizadas no contexto escolar e como essa dimensão influenciou o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, narrando sob a perspectiva de adultos em formação docente.

A abordagem qualitativa, por sua vez, permitiu captar a complexidade e a singularidade das situações vividas, compreendendo que os sentidos produzidos na prática pedagógica não são redutíveis a dados mensuráveis, mas exigem escuta sensível e abertura à dimensão subjetiva do fenômeno educativo (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse percurso, o ato de pesquisar é atravessado por memórias, afetos e pela experiência do próprio sujeito pesquisador, que também se coloca como parte da trama investigativa.

A investigação se apoia na pesquisa narrativa e (auto)biográfica, compreendendo que os sujeitos estão inseridos em contextos em que suas histórias de vida são contadas, sendo tais produções fontes legítimas de construção de conhecimento. Para Cunha (1997), os seres humanos são contadores e ouvintes de histórias, e o estudo das narrativas é o estudo de como as pessoas experimentam o mundo. Portanto, essa metodologia reconhece o valor epistemológico da memória, da experiência vivida e da subjetividade implicada no fazer docente.

A escrita (auto)biográfica se apresenta, nesse contexto, como um dispositivo metodológico que favorece a ressignificação da experiência, promovendo o exercício reflexivo da memória e a articulação entre teoria e prática. Essa forma de pesquisa é conceituada por Wiercinski (2014, p. 01) como uma “hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia)”. Nesse horizonte, a escrita de si emerge como gesto de compreensão da própria trajetória formativa, ao mesmo tempo em que revela as marcas do tempo, das tramas sociais e dos discursos culturais que atravessam e configuram nossas vivências.

A construção da narrativa exige, assim, uma escuta implicada, que considere a inter-relação entre quem narra, quem escuta e o mundo vivido por ambos. A escuta e a observação foram dispositivos centrais para a produção de dados neste trabalho, articuladas às reflexões teóricas sobre alfabetização, educação emocional e formação docente. As observações realizadas durante a vivência no PIBID foram registradas semanalmente, em forma de diário reflexivo, o que permitiu identificar aspectos recorrentes e sensíveis da experiência com as crianças em processo de alfabetização.

Para organizar e interpretar esses dados, utilizamos como estratégia analítica a metáfora do “Rio da Vida”. Esse dispositivo autobiográfico, emprestado da Pesquisa Participativa Baseada na Comunidade (Wallerstein, 2024), é de natureza poética e foi escolhido por sua capacidade de representar o percurso da formação como fluxo contínuo, feito de desvios, encontros e aprendizagens. Assim como o curso de um rio, a trajetória formativa que aqui se narra é marcada por passagens, por pausas e por intensidades que ressoam e transformam.

Dessa maneira, o processo de análise foi conduzido a partir da identificação de unidades de significados emergentes da experiência narrada, articulando-as com os referenciais teóricos que sustentam este trabalho, especialmente no campo da afetividade e da alfabetização. Com isso, buscamos compreender de que modo práticas pedagógicas atravessadas pelo afeto podem favorecer o processo de ensinar e aprender, bem como como essa vivência impacta a constituição subjetiva e profissional do professor em formação.

Resultados

A proposta pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID vem sendo atravessada pela articulação entre letramento multimodal, contação de histórias e educação emocional, o que potencializou práticas sensíveis e situadas, centradas na formação integral das crianças. Desde os primeiros encontros, as atividades foram planejadas para acolher o universo emocional da turma como parte constitutiva do processo de aprendizagem, reconhecendo que as dimensões afetivas influenciam diretamente a disponibilidade cognitiva e a relação com a linguagem escrita.

O trabalho com a obra “O Monstro das Cores”, de Ana Llenas (2017), constituiu-se como um dispositivo didático fundamental. A partir da leitura, foi criado o “pote dos sentimentos”, no qual as crianças puderam registrar — por meio de desenhos, palavras ou pequenas frases — as emoções vivenciadas naquele momento. Após a roda de conversa, cada estudante realizou seus registros individuais, que eram depositados no pote, mantido acessível na sala. Esses materiais funcionaram como representações simbólicas que permitiram acessar modos de sentir e compreender o mundo, fortalecendo a confiança, o pertencimento e a comunicação entre os pares.

Coletivamente, as crianças também decidiram o destino de sentimentos que as incomodavam, optando por deixar no pote aqueles que contribuíam para um ambiente emocionalmente equilibrado e favorável ao bem-estar coletivo. Esse exercício de autodeterminação afetiva ampliou a percepção sobre a importância de nomear, compartilhar e regular emoções, reforçando a ideia de que a alfabetização é um processo que envolve o corpo, a linguagem e a subjetividade.

A escuta dessas narrativas — desenhadas, escritas e faladas — revelou um aspecto central desta pesquisa: quando atravessada pelo afeto e pela possibilidade de expressão subjetiva, a escrita torna-se um gesto emancipatório. Ao perceberem-se autorizadas a falar de si, as crianças demonstraram maior confiança para experimentar a linguagem escrita de modo significativo, menos mecânico e mais implicado com suas vivências.

As propostas pedagógicas buscaram respeitar as diferentes hipóteses de escrita identificadas na turma, com intervenções cuidadosamente planejadas. Para as crianças em nível pré-silábico, trabalhamos aspectos quantitativos da linguagem; para as silábicas e silábico-alfabéticas, atividades envolvendo a relação fonema-grafema e combinação de sílabas; para as alfabéticas, intervenções relativas às convenções da escrita. Todas as ações foram conduzidas com intencionalidade e sensibilidade, reconhecendo as singularidades e limitações de cada criança.

Nesse percurso, foram construídas rotinas que incorporavam a presença constante da linguagem no cotidiano escolar: jogos, leitura coletiva, leitura do calendário, identificação dos nomes dos colegas, leitura de sumários, entre outras práticas. Embora simples à primeira vista, essas atividades sustentaram avanços expressivos, pois estavam assentadas em vínculos reais e em um ambiente emocionalmente seguro, no qual errar não era motivo de constrangimento, mas parte do processo de aprender.

Dentre os movimentos observados, destaca-se o avanço significativo de uma criança que saltou do nível pré-silábico ao alfabético em curto período. As intervenções da professora regente ocorreram de forma pontual no cotidiano escolar — auxiliando na localização de páginas, na formulação de hipóteses de resposta ou na reflexão sobre escolhas linguísticas. Em alguns momentos, trabalhava-se especificamente o som aberto ou fechado da letra “N” conforme sua posição na sílaba; em outros, exploravam-se os diferentes usos da letra “R” ou as distinções sonoras entre “C” e “S”. Embora tecnicamente acertadas, tais intervenções só produziram efeito porque estavam ancoradas em uma relação marcada por vínculo, respeito e confiança, condições indispensáveis para que a aprendizagem se efetive.

A partir dessa experiência, reafirmamos a tese de que a aproximação com o contexto real das crianças — suas emoções, histórias, inseguranças e potências — cria condições profícuas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando não se sentem ameaçadas, as crianças se autorizam a

errar, criar, reorganizar suas hipóteses e experimentar novas formas de dizer e registrar o mundo, possibilitando uma aprendizagem genuína e autoral.

Discussão

A dimensão emocional no processo de aprendizagem vem sendo compreendida como um dos entrelaçamentos fundamentais que atravessam o desenvolvimento cognitivo e a produção de sentidos. Bettelheim (2015) sugere que as narrativas operam como dispositivos simbólicos capazes de mediar conflitos internos, oferecendo à criança possibilidades de expressão, elaboração e regulação emocional — aspectos que não podem ser dissociados da experiência de aprender.

Ao se imbricar com o conhecimento, a emoção desestabiliza dicotomias tradicionais entre razão e afeto, ampliando os modos de atenção, engajamento e memória, e abrindo fissuras para formas de aprendizagem mais fluidas, integradas e sensíveis à singularidade de cada sujeito.

Nesse campo de reflexões, Wallon (2007) traz uma contribuição decisiva ao compreender a emoção como fator constitutivo do desenvolvimento humano e como elemento estruturante da inteligência. Para o autor, emoção, cognição e movimento não são instâncias isoladas, mas dimensões profundamente interdependentes que se articulam na trajetória formativa da criança.

A emoção, longe de ser um obstáculo ao pensamento, constitui uma das bases do desenvolvimento cognitivo, organizando as primeiras formas de relação com o outro e configurando o terreno sobre o qual a inteligência se edifica. Assim, compreender a aprendizagem em sua plenitude implica reconhecer que a criança aprende com o corpo inteiro — razão, emoção e ação se imbricam em um mesmo processo formativo.

Ao destacar o papel central das emoções, Wallon (2007) também enfatiza a importância da mediação pedagógica, na medida em que o vínculo afetivo entre professor e aluno se torna condição para a co-construção do conhecimento.

O professor, ao oferecer segurança emocional, possibilita que a criança se arrisque cognitivamente, avance em suas hipóteses e se engaje no movimento investigativo próprio da aprendizagem. Essa visão dialoga com a noção vygotskiana de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), reforçando que o suporte do educador é simultaneamente cognitivo e afetivo, ancorado na reciprocidade construída no encontro pedagógico.

Considerar as contribuições de Wallon (2007) amplia a compreensão da educação como prática integral e relacional, em que a emoção não se apresenta como algo acessório, mas como dimensão constitutiva da experiência de aprender.

Essa concepção convoca um olhar mais sensível e contextualizado, ultrapassando a lógica da instrução fragmentada e reconhecendo o estudante em sua totalidade. Nesse sentido, favorece-se uma aprendizagem que valoriza a dimensão afetiva como parte indissociável da construção de sentidos, da memória, da linguagem e da produção de conhecimento.

Considerações finais

A trama construída neste percurso formativo revela que a escuta sensível, o acolhimento das emoções e a valorização da subjetividade constituem fundamentos potentes para o ato de alfabetizar. Ao narrar e refletir sobre a experiência vivida no PIBID, compreendemos que a aprendizagem vai além da decodificação — ela emerge do encontro entre corpo, linguagem e afeto, entre o mundo interno da criança e as práticas pedagógicas que a acompanham.

Percebemos que, quando as emoções são legitimadas no cotidiano escolar, os vínculos se fortalecem, a autoconfiança se amplia e a autonomia leitora e escritora floresce com maior liberdade. A escuta atenta, nesse contexto, torna-se um ato formativo e político, capaz de deslocar o ensino da rigidez técnica para um campo de construção de sentidos, no qual o sujeito aprende porque se sente reconhecido em sua inteireza.

A articulação de práticas que conjugam o afeto à reflexão crítica sobre a própria história mostra-se um caminho possível para ressignificar o processo de alfabetização. Nesse sentido, reafirmamos que o PIBID se constitui como um território de formação que desafia e reinventa a profissionalidade docente desde seu início, permitindo que futuros professores experienciem as complexidades, tensões e potências do cotidiano escolar.

Não buscamos propor fórmulas prontas ou encerrar debates. Ao contrário, desejamos sustentar perguntas, tensionar certezas e abrir margens para que outras experiências — tão singulares quanto esta — sigam sendo contadas, examinadas e vividas. Como bem nos lembra Galeano (1994), inspirado em Birri, a utopia nos convida ao movimento — e é nesse caminhar, sempre inacabado, que se anunciam os horizontes de uma educação mais afetiva, humanizada e emancipadora.

Se educar é também sonhar, que sejamos sonhadores: aqueles que contam com as mãos das crianças, com as escutas dos professores e com os rios de histórias que atravessam nossas formações.

Ao longo desta jornada, compreendemos que a alfabetização é um movimento cultural e social. Cada gesto, cada tentativa de escrita, cada interpretação do mundo revela o modo como a criança se inscreve na vida. As práticas desenvolvidas no PIBID evidenciam que a leitura se inicia antes das letras — nasce do olhar curioso, da escuta que se abre, das experiências que compõem a paisagem sensível do aprender. Nesse sentido, alfabetizar é também construir pontes entre a vida e a palavra.

Além disso, percebemos que o ato de ensinar se constitui sempre em relação: não há aprendizagem sem encontro, sem a mediação que considera o tempo da criança, suas perguntas e seu modo singular de habitar o mundo. As vivências na escola nos mostraram que a alfabetização exige presença, disponibilidade e uma constante reinvenção de si. É no exercício de acompanhar trajetórias tão diversas que o futuro professor descobre os contornos éticos e estéticos de sua própria docência.

Outro aspecto que emergiu deste percurso refere-se à potência das narrativas como instrumentos formativos. Ao registrar, reler e interpretar as experiências vividas, fomos produzindo também uma compreensão mais ampla de nossa identidade docente. As narrativas nos permitem enxergar nuances invisíveis no cotidiano acelerado da escola e, ao mesmo tempo, devolvem sentido ao gesto educativo. Elas instauram um espaço de análise que transforma a prática e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Por fim, este percurso reafirma a necessidade de defender as infâncias em sua plenitude, compreendendo-as como territórios de direitos, de expressão e de encantamento. As experiências no PIBID nos recordaram que a escola deve ser um espaço em que as crianças possam viver a alegria de descobrir o mundo, brincar com as palavras e experimentar-se como autoras de suas histórias. Defender as infâncias, portanto, é defender também um projeto de educação que reconhece cada criança como um rio em movimento — ora calmo, ora turbulento, mas sempre pulsante de vida e de futuros possíveis.

Agradecimentos

Nestas singelas palavras de agradecimento, eu agradeço, primeiramente a Deus, por conduzir meu caminho com cuidado e propósito, permitindo-me servir às crianças com humildade, alegria e responsabilidade. Reconheço que cada gesto, cada encontro e cada aprendizagem vivida neste percurso só foi possível porque Sua graça sustentou meu caminhar.

Nesta travessia formativa, percebo-me como um rio em constante curso: nascente de inquietações, correnteza de descobertas e margens que se alargam à medida que encontro, nas infâncias, sentidos profundos para a docência. As experiências vividas no PIBID fluíram como águas que esculpem a paisagem — ora serenas, ora intensas —, e que, em seu movimento, transformam quem aprende, quem ensina e quem escreve.

Agradeço às professoras que me acolheram e me oportunizaram viver momentos encantadores no processo de alfabetização. Seu compromisso, sensibilidade e generosidade abriram caminhos para que eu pudesse compreender, na prática, que ensinar é também um ato de afetar e ser afetado. Sou

profundamente grata pela confiança, pelas escutas compartilhadas e pelas experiências que me permitiram enxergar a alfabetização como um território afetivo e potente.

Estendo minha gratidão às crianças, que são a razão de toda esta caminhada. Elas me convocam, diariamente, a defender as infâncias em sua inteireza — seus direitos, suas memórias, seus mundos e seus tempos. São elas que me lembram que a educação nasce do encontro, do cuidado e da coragem de sonhar horizontes mais humanos e justos.

Assim, agradeço a cada pessoa, gesto e circunstância que compuseram as águas deste rio formativo. Que eu siga fluindo, aprendendo e lutando pela dignidade das infâncias, permitindo que este movimento continue irrigando meu fazer docente e minha existência.

Referências

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

CUNHA, M.I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185–195, jan./dez. 1997.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Poema de Fernando Birri. Porto Alegre: L&PM, 1994.

LLENAS, A. **O monstro das cores**. São Paulo: Aletria, 2017.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade FEEVALE, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Organização: Michael Cole et al. Tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLERSTEIN, N. et al. **Pesquisa participativa e empoderamento: teorias e práticas de participação social**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2024.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIERCINSKI, G. **Pesquisa auto-biográfica: uma introdução metodológica**. Salão do Conhecimento, Ijuí, 2014.