

ORGANIZADORES

Francine de Paulo Martins Lima

Braian Garrito Veloso

Regilson Maciel Borges

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Relatos de pesquisas e práticas de ensino
na Residência Pedagógica Pedagogia



ORGANIZADORES

Francine de Paulo Martins Lima

Braian Garrito Veloso

Regilson Maciel Borges

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Relatos de pesquisas e práticas de ensino
na Residência Pedagógica Pedagogia



I

São Paulo

I

2024

I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A654

Aprendizagem da docência em tempos de pandemia e pós-pandemia: Relatos de pesquisas e práticas de ensino na Residência Pedagógica Pedagogia / Organização Francine de Paulo Martins Lima, Braian Garrito Veloso, Regilson Maciel Borges. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-271-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7

1. Formação de Professores. 2. Aprendizagem da docência. 3. Práticas de Ensino. 4. Educação Básica. 5. Articulação universidade e escola. I. Lima, Francine de Paulo Martins (Org.). II. Veloso, Braian Garrito (Org.). III. Borges, Regilson Maciel (Org.). IV. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de Professores

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Creative_hat - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Barlow, Belarius Poster
Revisão	Rayane Catarina Teixeira de Oliveira Marques
Organizadores	Francine de Paulo Martins Lima Braian Garrito Veloso Regilson Maciel Borges

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

José Antônio Araújo Andrade
Prefácio12

Francine de Paulo Martins Lima
Braian Garrito Veloso
Regilson Maciel Borges
**Aprendizagem da docência
em tempos de pandemia e pós-pandemia:
introdução à obra.....14**

PARTE 1
**RELATOS DE PESQUISA
SOBRE APRENDIZAGEM
DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 26**

CAPÍTULO 1
Pollyanna Maria Resende
Francine de Paulo Martins Lima
**Formação docente, aprendizagem
da docência e constituição do raciocínio
pedagógico no Programa
de Residência Pedagógica 27**

CAPÍTULO 2
Nathalia Garcia Fernandes
Francine de Paulo Martins Lima
**A investigação didática e a formação
de professores alfabetizadores no contexto
da Residência Pedagógica91**

CAPÍTULO 3

Nayane Aparecida Souza Prado

Francine de Paulo Martins Lima

**Evidências das categorias da didática
histórico-crítica no Programa Residência
Pedagógica Pedagógica..... 115**

PARTE 2

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA
SOBRE APRENDIZAGEM
DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA148**

CAPÍTULO 4

Beatriz Maria de Nazaré Siqueira

Francine de Paulo Martins Lima

**O processo de investigação didática
com foco na formação de frases:
relato de experiência no contexto
do ensino remoto..... 149**

CAPÍTULO 5

Isabelle Aparecida Henriques

Francine de Paulo Martins Lima

**A relevância do Programa de Residência
Pedagógica na formação do pedagogo
e suas implicações para o processo
ensino-aprendizagem..... 160**

CAPÍTULO 6

Maria Rosa Wallwitz Cardoso

Braian Garrito Veloso

**O processo de formação docente
no Programa de Residência Pedagógica
em regime remoto:**

um relato de experiência174

CAPÍTULO 7

Raquel Aparecida Silva Costa

Francine de Paulo Martins Lima

**As potencialidades da articulação
universidade-escola no âmbito
da Residência Pedagógica**

..... 183

CAPÍTULO 8

Lorraine Neves dos Santos

Regilson Maciel Borges

**Possibilidades e desafios no ensino
remoto no contexto do Programa
de Residência Pedagógica**

..... 192

CAPÍTULO 9

Rayane de Castro

Regilson Maciel Borges

**As contribuições do Programa
de Residência Pedagógica**

para a formação do licenciando 202

CAPÍTULO 10

Sabrina Maria da Silva

Francine de Paulo Martins Lima

Braian Garrito Veloso

**Práticas de letramento no ensino
remoto emergencial:**

a diversidade em “Menina bonita do laço de fita” 211

CAPÍTULO 11

Thaynara de Carvalho Pereira
Francine de Paulo Martins Lima
Braian Garrito Veloso

Processo de alfabetização:
a contextualização como potencializadora
da aprendizagem 219

CAPÍTULO 12

Estella Carolina da Cruz Dias
Marcela Santos
Maria Luísa Paulino
Maria Rita da Silva Ribeiro
Maísa Maria Costa
Andressa Souza Teixeira
Braian Veloso
Francine de Paulo Martins Lima

A lagarta e a borboleta:
sequência didática para crianças
em fase de alfabetização 228

CAPÍTULO 13

Lara Dias
Lidiane Guimarães
Ludmila Heloisa Moraes
Monaliza Nascimento
Snaider Trindade
Leandra Sousa Souza
Regilson Maciel Borges
Francine de Paulo Martins Lima

Sequência didática para alfabetização:
contando e encantando 243

Sobre a organizadora e os organizadores 266

Sobre os autores e as autoras 268

Índice remissivo 274

PREFÁCIO

É com imensa satisfação e entusiasmo que apresento esta notável obra, resultante da dedicação e colaboração de profissionais destacados, comprometidos com a educação. “Aprendizagem da docência em tempos de pandemia e pós-pandemia: relatos de pesquisas e práticas de ensino na residência pedagógica” surge como um testemunho valioso das experiências vivenciadas no contexto desafiador da pandemia, delineando caminhos de reflexão e aprendizado que transcendem as fronteiras da sala de aula.

Organizada pelos professores Francine de Paulo Martins Lima, Braian Garrito Veloso e Regilson Maciel Borges, esta compilação representa uma contribuição significativa para a compreensão das potencialidades inerentes ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores. O livro reflete a vivência intensa e enriquecedora do Subprojeto Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Lavras (UFLA), evidenciando a interação entre teoria e prática no processo formativo.

O Subprojeto Pedagogia foi concebido em alinhamento ao Projeto Institucional do PRP, seguindo a premissa da formação compartilhada de professores mediante a inserção dos estudantes da segunda metade do curso de Licenciatura em Pedagogia no cotidiano das escolas públicas. As práticas de ensino desenvolvidas são constantemente embasadas em estudos teóricos e permeadas pelo processo formativo da reflexão. Isso implica que os caminhos percorridos para o desenvolvimento do Subprojeto Pedagogia têm como foco principal a formação do futuro professor ou professora. Adicionalmente, busca-se promover a formação continuada de professores e professoras da educação básica e da Universidade, visando fomentar a formação cidadã nos estudantes da educação básica.

O Edital Capes PRP nº 1/2020, com duração de 18 meses, proporcionou uma experiência única aos residentes e preceptores do Subprojeto Pedagogia, estabelecendo uma sólida parceria entre a UFLA e as escolas municipais de Lavras. A obra é uma celebração das experiências compartilhadas, das práticas inovadoras e dos desafios superados, especialmente em tempos tão adversos como os enfrentados durante a pandemia.

Os capítulos, divididos entre relatos de pesquisas e relatos de práticas de ensino, proporcionam uma visão abrangente das experiências vivenciadas no PRP. Desde a constituição do raciocínio pedagógico até as implicações do programa na formação do pedagogo, passando por investigações que contemplam aspectos importantes da didática e dos desafios do ensino remoto, cada capítulo contribui para a construção de um panorama multifacetado e enriquecedor.

Como coordenador institucional do PRP no período em que essas experiências foram vivenciadas, parabeno calorosamente os organizadores pela iniciativa de publicação desta obra. Expresso meu reconhecimento aos demais autores e autoras por compartilharem suas vivências e conhecimentos, enriquecendo o cenário da formação docente e contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e emancipatória por meio de processos de alfabetização. Que este livro inspire educadores, pesquisadores e todos os interessados na melhoria contínua da educação, demonstrando que, mesmo em tempos desafiadores, a aprendizagem da docência floresce e se renova, apresentando novas perspectivas à aprendizagem da docência.

José Antônio Araújo Andrade
Coordenador Institucional do Programa
de Residência Pedagógica na UFLA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: INTRODUÇÃO À OBRA

*Francine de Paulo Martins Lima
Braian Garrito Veloso
Regilson Maciel Borges*

A formação inicial de professores tem como um de seus objetivos oferecer ao futuro docente o aprendizado de alguns fundamentos e princípios básicos da profissão, somados a ferramentas de cunho científicos e pedagógicos, para que estes possam tomar decisões e assumir a tarefa educativa em sua total plenitude. Tem sido um campo constantemente pesquisado, no sentido de compreender o processo de formação da identidade docente, buscar reflexões acerca da prática docente e sobre as possibilidades de materialização didática.

Vários são os desafios que perpassam o fazer docente e o sistema educativo exige cada vez mais habilidades diversificadas e diferenciadas, que possam ir além da dominação de conteúdos de ensino. Nesse sentido, enfatizamos a importância da formação de novos perfis de educadores, alinhados às novas demandas sociais. Para tanto, é necessário que se tenha uma formação que seja coerente, consistente e comprometida com o fazer educativo.

Com isso, ressaltamos a importância de iniciativas e programas como a Residência Pedagógica que oferece a possibilidade de os graduandos desenvolverem as características necessárias para lidar com desafios da educação desde o início de sua formação em um processo gradativo de inserção profissional e aprendizagem da

docência. É na escola que os graduandos ainda na formação inicial encontram um ambiente fértil para lidar com as situações reais de ensino, tendo a possibilidade de experienciar diversas metodologias, contribuindo para o aprimoramento e a construção de suas próprias práticas de ensino. Segundo Formosinho (2009, p. 226) “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”, ou seja, ocorre na interação com o contexto e tem por finalidade a melhoria da realidade escolar.

Programas da natureza da Residência Pedagógica oportunizam a convivência com a dinâmica da escola, da sala de aula e do trabalho docente no cotidiano escolar, tornando-se primordial para a aprendizagem da docência de forma situada no contexto profissional. A respeito das possibilidades de aprendizagem da docência no chão da escola, André *et al.* (2017) elucidam que:

é nesse espaço, permeado pelos valores, crenças, significados e modos de agir de seus membros que os professores iniciantes constroem sua profissionalidade, por isso devem conhecer os aspectos instituídos, mas, sobretudo, participarem como instituintes de novos processos e novas práticas, pois seu desenvolvimento profissional é permeado por esses aspectos (p. 513).

Para André *et al.* (2017) passar por essas experiências e vivências no âmbito escolar, de interlocução universidade e escola, oportunizam ao graduando, futuros professores, a compreensão dos conceitos com os quais tem contato teórico na graduação, como planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem. Nessa direção, Nóvoa (2003, p. 5) destaca que

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Desse modo, podemos destacar a importância de os estudantes da graduação se revelarem dispostos a participar de iniciativas como o Programa Residência Pedagógica - PRP e também o Programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID, ambas iniciativas do governo federal, para fomentar a aproximação do futuro professor do contexto de trabalho. De acordo com Nóvoa (2003) existem alguns tipos de conhecimentos que só irão emergir da prática e da reflexão sobre a prática real da docência, o que por sua vez contribui para o entendimento de que a docência é um exercício pautado na reflexão, na discussão e no trabalho coletivo.

É nesse contexto que se insere a obra em tela, intitulada “A aprendizagem da docência em tempos de pandemia e pós-pandemia: relatos de pesquisas e práticas de ensino na Residência Pedagógica”, cujo objetivo é o de compartilhar pesquisas e experiências docentes vividas por futuros professores no âmbito do Programa Residência Pedagógica, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), em duas edições do Programa - 2020-2022, sob a coordenação da Professora Francine de Paulo Martins Lima e do Professor Regilson Maciel Borges e no ano de 2022 a 2024, sob a coordenação dos Professores Francine de Paulo Martins Lima, Braian Garrito Veloso e Regilson Maciel Borges, todos professores do Curso de Pedagogia da UFLA, vinculados ao Departamento de Gestão Educacional Teorias e Práticas de Ensino, da Faculdade de Filosofia, Ciência Humanas, Educação e Letras - FAELCH/UFLA.

As ações empreendidas no Programa PRP - Pedagogia, tiveram como premissa a inserção gradativas dos graduandos no contexto da escola e da docência, de tal forma que assumissem o protagonismo e exercessem a docência de forma ética, responsável e comprometida com a aprendizagem das crianças, juntamente com os docentes da educação básica, chamados de preceptores e dos coordenadores da universidade, professores responsáveis pela condução do programa, pelas orientações, intervenções e ações que

potencializassem estudos e experiências pautadas teoricamente e, ao mesmo tempo, que valorizassem os saberes e experiências que emergissem do contexto escolar e da sala de aula e que permitissem aprender a ser professor, considerando diferentes nuances e dilemas presentes no contexto profissional, oportunizando a constituição da profissionalidade docente dos futuros professores. Cabe destacar que, o desenvolvimento da edição da PRP Pedagogia se deu em um momento adverso, que assolou a toda a humanidade: a Pandemia COVID-19. Tal contexto, exigiu o distanciamento social de toda a população, reconfigurando modos de se relacionar, viver e, também, ensinar e aprender. Reconfigurou, também, os modos que as escolas se organizavam para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, exigindo novos modos de fazer educação, de ensinar e aprender. Nessa direção, envolvidos com as mudanças impostas pelo contexto social e comprometidos com o direito à educação de todas as crianças, somamos - professores e residentes da universidade - esforços junto às equipes das escolas participantes do PRP, a fim de garantir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em contexto pandêmico.

Sem roteiro, sem prescrição e sem experiências antecedentes para nos apoiar, nos deparamos com a possibilidade de criar, reinventar e buscar condições possíveis para que a atividade escolar e, notadamente, a alfabetização das crianças ocorresse. Neste contexto, os conhecimentos acerca do uso de recursos tecnológicos e digitais se fizeram primordiais e foi aqui, que o que parecia um grande desafio, se tornou a oportunidade de maior aproximação entre os professores em aprendizagem com os professores experientes, oportunizando trocas e construção de saberes profissionais de forma coletiva e contextualizada com as demandas sociais e de aprendizagem das crianças.

O contexto pandêmico acentuou as desigualdades sociais existentes, bem como os desafios que cercam os modos de educar nas escolas. Acentuou ainda, as desigualdades no que tange ao

acesso ao conhecimento socialmente construído e aos bens culturais, exigindo das escolas e dos professores ações pontuais para a garantia do acesso ao conhecimento pelos estudantes e, apesar, de tantos esforços, sabemos que nem todas as crianças e jovens puderam dar continuidade aos estudos de forma satisfatória.

As consequências negativas da pandemia puderam ser identificadas pelos residentes em diferentes situações ao longo da edição 2020-2022 e também na edição 2022-2024, no que tange a aprendizagem (ou não) dos estudantes, os desafios de educar pós-pandemia (se é que podemos assim dizer). Foi possível também, identificar as aprendizagens profissionais sobre a docência de forma qualitativa, emergindo debates e reflexões ao longo das reuniões de estudos e intervenções propostas pelas residentes, sob a orientação das coordenações e preceptores do PRP Pedagogia, a fim de provocar novas formas de desenvolvimento pedagógico, sobretudo, no contexto da alfabetização e apoiar os estudantes da educação básica de forma que pudessem avançar em suas aprendizagens. Nessa direção, diferentes investigações didáticas foram realizadas, seja na edição do PRP-Pedagogia – 2020-2022, com o projeto intitulado *“Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco”*, seja na edição 2022-2024, com o projeto intitulado *“Didática e docência no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.”*

Isso posto, a presente obra apresenta relatos de pesquisas e práticas de ensino desenvolvidas ao longo das duas edições no PRP Pedagogia como possibilidade de contribuir para o debate e as reflexões sobre a aprendizagem da docência e as contribuições do PRP Pedagogia para a formação de professores situada no contexto da escola e das nuances que a cerca e que permite, sobretudo, a constituição da identidade profissional e da profissionalidade docente.

De forma específica, a presente obra está dividida em duas partes. A primeira parte, intitulada *Relatos de pesquisa sobre aprendizagem da docência no contexto da residência pedagógica*, conta

com o relato de pesquisas desenvolvidas no contexto da graduação, pela via da iniciação científica realizada ao longo da trajetória de pesquisa de estudantes do curso de Pedagogia, todas participantes do PRP Pedagogia.

O capítulo intitulado “Aprendizagem da docência e a constituição do raciocínio pedagógico por futuros professores no contexto do Programa Residência Pedagógica Pedagogia”, de autoria de Pollyanna Maria Resende e Francine de Paulo Martins Lima, trata sobre como se deu os processos de desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico por futuros professores participantes do Programa Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 em que as atividades se desenvolveram, buscando compreender a partir das experiências relatadas pelos residentes nos seus registros reflexivos, a constituição do raciocínio pedagógico existente em suas atividades e ações durante o processo de ensino e aprendizagem no programa Residência Pedagógica.

Já o capítulo intitulado “A investigação didática e a formação de professores alfabetizadores no contexto da Residência Pedagógica”, de autoria de Nathalia Garcia Fernandes e Francine de Paulo Martins Lima, discute as possibilidades de uso da Investigação Didática como dispositivo para a formação docente no âmbito do programa Residência Pedagógica Pedagogia e evidencia as mudanças de concepções na prática docente e como a investigação didática possibilitou o avanço nas estratégias de ensino durante a pandemia de Covid-19.

O capítulo “Evidências das categorias da didática histórico-crítica no programa residência pedagógica pedagogia”, de autoria de Nayane Aparecida de Souza Prado e Francine de Paulo Martins Lima, encerra a primeira parte com de relatos de pesquisa e nos convida a refletir sobre os processos ensino empreendidos no contexto da Residência Pedagógica pelas residentes a luz das categorias da didática histórico-crítica, reafirmando a potência dos estudos teóri-

cos para embasar uma prática docente crítica e comprometida com a transformação social.

A segunda parte desta obra intitulada *Relatos de experiência sobre aprendizagem da docência no contexto da residência pedagógica* conta com relatos de experiências e compartilhamento de práticas de ensino desenvolvidas no âmbito do PRP Pedagogia, evidenciando os desafios e conquistas dos residentes e como as ações empreendidas oportunizaram a aprendizagem da docência em diferentes situações e contextos.

Nesse sentido, o relato intitulado “O processo de investigação didática com foco na formação de frases: relato de experiência no contexto do ensino remoto” de autoria de Beatriz Maria de Nazaré Siqueira e Francine de Paulo Martins Lima, compartilha os resultados das reflexões oriundas de seu trabalho de investigação qualitativa. Trata-se de estudo desenvolvido no âmbito das vivências do Programa de Residência Pedagógica, com o objetivo principal de socializar o processo de investigação didática em meios às práticas de alfabetização e letramento. Siqueira relata a experiência que ocorreu durante atividades no contexto do ensino remoto emergencial. A investigação didática levada a cabo evidencia a importância da contextualização das práticas pedagógicas, de modo a construir processos didáticos com significado para os estudantes. Por meio do estudo, as autoras concluem que o PRP proporcionou uma experiência diferenciada, mostrando-se rico em vivências teórico-práticas que, com efeito, contribuíram para a construção da profissionalidade docente de cada um dos participantes.

Quanto ao capítulo seguinte, com o título “A relevância do Programa de Residência Pedagógica na formação do pedagogo e suas implicações para o processo de ensino- aprendizagem”, Isabelle Aparecida Henriques e Francine de Paulo Martins Lima discute, mediante pesquisa qualitativa, suas vivências no contexto da pandemia de Covid-19. No texto, as autoras apresentam o percurso de desenvolvimento das regências, delineando o processo de construção

juntamente com as potencialidades e possibilidades do PRP para a formação docente e para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Henriques e Lima, as atividades analisadas na sua pesquisa foram subsidiadas por estudos, diálogos e discussões nos encontros remotos semanais, dadas as medidas de distanciamento e isolamento social do período pandêmico. De acordo com o relato, as experiências no PRP foram em demasia importantes na medida em que corporificam todo um processo de vivência, estudo e prática, contribuindo sobejamente para a construção de sua identidade profissional docente.

Em seguida, Maria Rosa Wallwitz Cardoso e Braian Garrito Veloso contribuem com o capítulo "O processo de formação docente no programa de residência pedagógica em regime remoto: um relato de experiência". No texto, os autores apresentam as vivências durante o ensino remoto emergencial enfatizando o caso de uma criança cuja situação socioeconômica levantou importantes reflexões sobre escola e sociedade. A partir da sequência didática desenvolvida, Cardoso percebeu a necessidade de ajustar a proposta pedagógica à realidade da estudante, com vistas a contextualizar as práticas, tornando-as significativas. Não se pode deixar de mencionar que o relato propicia, ainda, importantes discussões sobre a desigualdade social que, com efeito, foi agravada durante a pandemia de Covid-19. Pela experiência, Cardoso chega à conclusão de que o processo formativo deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de fornecer aos docentes os meios necessários ao pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de formação na e pela prática profissional.

Em "As potencialidades da articulação universidade-escola no âmbito da residência pedagógica e do ensino remoto" Raquel Aparecida Silva Costa e Francine de Paulo Martins Lima apresentam uma sequência didática desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental durante as atividades no contexto da Residência Pedagógica. A sequência foi desenvolvida à luz da abordagem teórica de Soares (2020) e utilizou o poema "A Casa" de Vinicius de

Moraes. Conforme as autoras do capítulo, a experiência contou com os desafios decorrentes das aulas remotas. Não obstante, o processo de elaboração e aplicação das atividades foi em demasia profícuo para o processo de formação docente. As autoras asseveram que, por meio das práticas, foi possível perceber o desenvolvimento que se deu em meio a análises, reflexões e socialização que ocorreram nos encontros semanais com as residentes, a coordenadora e as preceptoras. Constatou-se, portanto, contribuições relevantes para a formação no curso de licenciatura em Pedagogia.

No capítulo, com o título “Possibilidades e desafios no ensino remoto no contexto do programa residência pedagógica”, os autores Lorraine Neves dos Santos e Regilson Maciel Borges, enfatizam a importância do processo formativo a partir das reflexões desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica. No texto, os autores relatam as práticas de alfabetização e letramento vivenciadas no contexto pandêmico, compartilhando estratégias e abordagens encontradas em meio ao ensino remoto emergencial a fim de promover resultados significativos. A partir da experiência, os autores destacam a percepção dos desafios e das responsabilidades da docência. Salientam, ainda, a importância do exercício profissional docente visando à constituição ética dos sujeitos, num processo formativo que esteja para além do ler e escrever, permitindo às crianças a criticidade necessária ao letramento social.

O capítulo “As contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação do licenciando”, elaborado pela residente Rayane de Castro e Regilson Maciel Borges, discutem as vivências com ênfase nas peculiaridades que decorreram do cenário pandêmico. Os autores destacam os desafios oriundos do ensino remoto emergencial, que contou, no contexto analisado, com os Planos de Atividades em Casa (PAC). De acordo com os autores, a experiência enquanto residente no cenário pandêmico levantou reflexões sobre desigualdade no acesso às tecnologias, bem como desafios e vantagens no uso de tecnologias como forma de mitigar as consequências

da paralisação das aulas presenciais. Relatando, ainda, algumas das experiências que advêm das discussões no grupo de residentes e da elaboração e aplicação de sequências didáticas os autores ratificam a importância da Residência Pedagógica para a sua formação enquanto pedagoga. De fato, o Programa propicia verdadeira práxis ao inserir os estudantes na realidade da sala de aula.

O capítulo seguinte, “Práticas de letramento no ensino remoto emergencial: a diversidade em ‘menina bonita do laço de fita’”, de autoria de Sabrina Maria da Silva, Francine de Paulo Martins Lima e Braian Garrito Veloso, traz o relato sobre a primeira regência realizada em aula online, durante o ensino remoto emergencial pela residente, primeira autora deste capítulo. O trabalho discute sobre as contribuições da contação de história para o desenvolvimento de práticas de letramento em diálogo com a realidade dos estudantes. A proposta se embasa no uso do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” que foi escolhido devido à boa narrativa e enredo que exploram, de maneira lúdica, temas relevantes e sensíveis como o preconceito racial, a criação de estereótipos e a imposição social de padrões de beleza. A partir da experiência vivenciada, os autores destacam a importância da contação de histórias, enfatizando a relevância da prática reflexiva como fundamento do processo dialético de práxis em que reflexão e ação estão imbricadas.

O relato produzido pela residente Thaynara de Carvalho Pereira em parceria com Francine de Paulo Martins Lima e Braian Garrito Veloso, intitulado “Processo de alfabetização: a contextualização como potencializadora da aprendizagem”, teve como objetivo evidenciar a importância de práticas contextualizadas, assim como a potencialidade do planejamento, visando uma prática potente para os avanços e compreensões sobre a escrita. A experiência ocorreu com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e também partiu do contexto específico da pandemia de Covid-19. Na atividade levada a cabo pela autora foi usada uma história em quadrinho da Turma da Mônica. Ora, para além dos desafios inerentes à prática

docente, Pereira relata alguns dos percalços decorrentes do ensino remoto emergencial. A despeito disso, conforme a autora a vivência relatada foi profícua e de fulcral importância para sua formação. Pereira destaca, ainda, que a experiência possibilitou desvelar a relevância da construção de práticas significativas no contexto da alfabetização e do letramento.

A obra se encerra com dois capítulos trazendo propostas e experiências para além da pandemia. Trata-se de sequências didáticas elaboradas e aplicadas no contexto do Programa de Residência Pedagógica, porém, num cenário pós-pandêmico. O primeiro trabalho, com o título “A lagarta e a borboleta: sequência didática para crianças em fase de alfabetização”, foi escrito por Estella Carolina da Cruz Dias, Marcela Santos, Maria Luísa Paulino, Maria Rita da Silva Ribeiro, Maísa Maria Costa, Andressa Souza Teixeira, Braian Garrito Veloso e Francine de Paulo Martins Lima. O texto aborda uma proposta que gravita em torno da temática da lagarta e sua transformação em borboleta. O trabalho das autoras, para a alfabetização, visa à aprendizagem significativa, isto é, trabalha práticas contextualizadas. Iniciando com uma atividade que utiliza o livro “A Primavera da Lagarta” de Ruth Rocha, Dias *et al.* propõem uma sequência didática pautada por uma abordagem lúdica a fim de construir uma aprendizagem efetiva.

O último capítulo do livro, “Sequência didática para alfabetização: contando e encantando”, foi escrito por Lara Dias, Lidiane Guimarães, Ludmila Heloisa Moraes, Monaliza Nascimento, Snaider Trindade, Leandra Aparecida de Sousa Souza, Regilson Maciel Borges e Francine de Paulo Martins Lima. Trata-se de outra experiência resultante do contexto pós-pandêmico. No texto, os autores propõem uma sequência didática para a alfabetização que nomeiam de “Contando e encantando”. A proposta lança mão do livro infantil “Chapeuzinho amarelo” de Chico Buarque. Utilizando recursos didáticos acessíveis, as atividades exploram temas interessantes como medo e coragem. A experiência de aplicação compartilhada por Dias

et al. indica que a proposta foi capaz de atingir os objetivos pedagógicos, promovendo uma aprendizagem significativa na medida em que aborda assuntos com sentido e significado para as crianças.

Acreditamos, por fim, que os capítulos que compõem esta obra oferecem oportunidades de estudos e profícuas reflexões acerca da aprendizagem da docência e das práticas de ensino empreendidas no contexto da escola e, sobretudo envolvendo os processos de alfabetização, evidenciando a potência da articulação universidade e escola na formação de futuros professores e professoras para a educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 505-520, 21 ago. 2017. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271992231>.

FORMOSINHO, Julia Oliveira (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

1

Parte

**RELATOS DE PESQUISA
SOBRE APRENDIZAGEM
DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

1

*Pollyanna Maria Resende
Francine de Paulo Martins Lima*

FORMAÇÃO DOCENTE, APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.1

INTRODUÇÃO

Diferentes pesquisas na área da formação de professores, como as desenvolvidas por Bolzan e Isaia (2010), Prado (2020), Roncon (2018), Cunha (2014), Shulman (2014), ressaltam a importância da formação não apenas limitada à graduação, mas também levando em consideração os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino. Assim, esses estudos buscam compreender e facilitar a tomada de consciência e ação dos professores sobre as questões, incertezas e crenças envolvidas em sua prática docente, argumentando que esse processo é responsável por mobilizar e ampliar os saberes específicos da docência. Dessa forma, torna-se importante compreender como se dá o ensino nos espaços onde os professores atuam e as interações entre os professores, a troca de experiências e saberes, e como a dinâmica das instituições escolares pode ou não ser propícia a esse processo.

A aprendizagem da docência pressupõe a compreensão de que é um processo que se aprende ao longo da vida do formando. Assim, são múltiplas as fontes de ensino aprendizagem, as formas de interagir e atuar no contexto escolar desde o primeiro semestre do um curso de graduação, no qual os estágios tem potencial para grandes experiências.

De acordo com Mizukami *et al.*, (2010) tem-se que:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos [...] processos esses que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (Mizukami *et al.*, 2010, p. 47).

Aprender a ser professor não é um processo que termina com a conclusão de um curso ou técnica instrumentalizada em um curto período de tempo definido. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao longo da vida de formas diversas e contínuas que incluem elementos

de natureza objetiva e subjetiva, além da própria formação e história de vida do professor. De um modo geral, conhecer a matéria é suficiente para ser um bom professor. No entanto, não é um indicador suficiente da qualidade do ensino:

[...] Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto (Tancredi, 2009, p. 15).

Outros tipos de conhecimento também são essenciais, como: Conhecimento contextual, conhecimento sobre os alunos, conhecimento sobre si mesmo como profissional e conhecimento sobre a docência, em que se enquadra o processo de aprendizagem profissional da docência (Mizukami *et al.*, 2010)

Cunha (2014) defende que a aprendizagem da docência se faz por meio de situações práticas e genuinamente problemáticas que exigem do professor habilidades reflexivas, além da aquisição de um conjunto de atitudes adequadas às necessidades da situação. Portanto, aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo de desenvolvimento que requer tempo e recursos para que os professores mudem sua prática.

O tornar-se professor consiste para Pacheco e Flores (1999, p. 45) em:

[...] um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagem e de experiência ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Logo, a prática docente pode ser vista como uma produção do saber profissional, já que a escola também se constitui um espaço privilegiado de formação docente e aprendizagem da docência na qual os professores podem rever os saberes adquiridos na formação inicial e, dessa forma, adequá-los à profissão, procurando identificar e desenvolver aquilo que contribui para a resolução dos problemas presentes na prática educativa.

No movimento de ensino aprendizagem, um dos aspectos fundamentais para um modo geral de organização para o ensino, que está associado ao desenvolvimento da reflexão teórica do professor sobre o que está ensinando, é o movimento de reflexão sobre as suas ações e estratégias pedagógicas, movimento esse entendido como a conscientização dos professores sobre aquilo que ensina.

Além do processo de aprendizagem da docência, Mizukami (2004) que discute Shulman (1986), explica ainda que para que possamos continuar esse processo, devemos ter ciência dos conhecimentos específicos, construídos a partir de uma base de conhecimento para o ensino, que são: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] **Conhecimento do conteúdo específico**, aqui compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização; **Conhecimento dos contextos formativos escolares** – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.); **Conhecimento de processos de aprendizagem da docência** de fora a promovê-los adequadamente em diferentes contextos. Implica reconhecer e explorar

concepções / teorias pessoais dos professores / futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las. (Mizukami, 2010, p. 8).

Esse conhecimento fornecido pela autora é parte de uma combinação de conteúdo e pedagogia utilizada para entender como um determinado tópico, questão ou problema é organizado, apresentado e adaptado aos diferentes interesses e habilidades dos alunos e apresentado no decorrer da educação em sala de aula. Representa uma fusão entre matéria e instrução através da qual se pode compreender como certos tópicos ou questões são organizados, representados e adaptados aos vários interesses e habilidades dos alunos.

De acordo com Mizukami (2004, p. 38):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional [...].

Assim, dentro das universidades e instituições de ensino superior, o conhecimento adquirido na formação inicial é o da formação profissional, seja nos cursos técnicos ou na graduação. Os saberes relacionados às diversas áreas de conhecimento específicas, como a Matemática, a Geografia, Língua Portuguesa, são os saberes disciplinares, daquelas disciplinas e, os saberes resultantes da experiência dos professores adquiridos por meio da prática docente são chamados de saberes da experiência (Tardif, 2005).

Entendendo a relevância desses saberes necessários para o conhecimento e aprendizagem de um professor, a necessidade também da reflexão no movimento formativo para o ensino e a sua constituição como um dos elementos do desenvolvimento do

pensamento teórico, temos para sua implantação como um dos mais importantes, capaz de revelar as manifestações desse movimento de apreensão no sentido do objeto, ou seja, no sentido de ensinar, condição essencial da atividade dos futuros professores:

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1995, p. 33).

Dito isso, compreendemos que os processos de formação docente devem levar em consideração o sujeito em formação, seus anseios, necessidades e perspectivas. Deve-se considerar ainda as mudanças constantes no contexto educacional que afetam diretamente o docente e os modos do fazer pedagógico.

Pode-se compreender que a disciplina, o conteúdo e o currículo de um curso de graduação não constituem a totalidade da formação acadêmica que estudantes necessitam, mas são meios para a realização dessa formação. Logo, são esses caminhos o modo como esses acadêmicos se apropriam dos percursos formativos que os constituirá para a docência. Ou seja, as trajetórias de formação permitem que os sujeitos construam suas concepções sobre o que é ser professor e como essas concepções implicam no processo formativo. Sabemos que não existe um modelo único para aprender a ser professor, no entanto para que o processo de formação docente seja possível, várias possibilidades e caminhos precisam ser desenhados.

Poladian, (2014, p. 24) explica que:

Os cursos de formação inicial devem então propiciar tempos e espaços planejados para a constituição da profissionalidade docente, que não se dá apenas no âmbito teórico. A prática da profissão é parte integrante da profissionalidade docente, juntamente com as concepções

teóricas nas quais o indivíduo está ancorado. E, por esse motivo, a formação inicial deve oferecer condições para que haja essa articulação, que contribuirá para a constituição identitária do professor.

É necessário que os acadêmicos compartilhem momentos com seus colegas e professores para entender a relação entre teoria e prática, vivenciando essa relação em seus cursos. Os estudantes que passam pela formação inicial compartilhada com as experiências dos professores e dos colegas, constroem suas identidades docentes a partir do saber que é a relação fundante para aprender a ser professor.

Estudos de Bolzan (2009, p. 16-17) mostram que o professor:

[...] aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras do ensino que irá organizar. Esse processo de reflexão crítica feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teórico e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional.

É possível compreender que o processo de aprender a ensinar inclui aspectos emocionais, cognitivos, éticos e relacionados ao desempenho dos professores. Mizukami *et al.* (2010, p. 25) nos mostra que ainda não existem referenciais teóricos sobre a aprendizagem profissional da docência “que possa informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada”. Logo, nos abre margem para aprofundar a investigação sobre este tema de forma a colaborar com a ampliação de pesquisas na área, incentivando a sua consolidação, enquanto campo de investigações.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Começar nunca é fácil, seja em um emprego novo, em uma casa nova ou em qualquer ambiente que seja necessário qualquer começo. No âmbito da Educação, para os professores que iniciam o exercício da docência, esse é um dos principais desafios enfrentados. Pesquisas recentes sobre professores iniciantes apontam a necessidade de estudos que tratem sobre esse assunto, pois muitas são as dificuldades que permeiam o início da carreira e o desafio da inserção do docente na escola.

Mas, para que os estudantes dos cursos de licenciatura consigam chegar até o chão da escola, percorrem um caminho extenso e de muitos aprendizados. Durante a formação inicial, além das questões e abordagens realizadas pelas disciplinas no contexto da sala de aula, as discussões e experiência vivenciadas por meio dos estágios supervisionados, dos projetos de pesquisa de iniciação científica, bem como por meio dos projetos de extensão, realizados dentro da universidade e fora dela, permite que os estudantes tenham diversas experiências que auxiliam na sua formação inicial e, na futura prática de sala de aula. Um desses caminhos e uma grande oportunidade, é o Programa de Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que constituem a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade do currículo dos cursos de graduação e permitir que os alunos vivenciem efetivamente a relação entre teoria e prática. As novas diretrizes curriculares fundamentam-se na política pública de educação e buscam colaborar para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Salientam a necessidade de as instituições

formadoras criarem programas de formação inicial com o objetivo de fazer licenciaturas alicerçadas na relação entre a teoria e a prática, de modo a que a experiência adquirida seja objeto de análise e reflexão para a consecução de um ensino de qualidade. É oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e contempla os estudantes dos cursos de Licenciatura a partir do terceiro ano de curso (6º semestre), com o intuito de aproximá-los da realidade das escolas, dando prosseguimento ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que é ofertado no 1º e 2º ano desses cursos.

As atividades do programa ocorrem da seguinte maneira:

As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.

O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos.

O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação (CAPES, 2018).

As escolas-campo como são chamadas, tem como mediador os professores das Universidades, nomeados como “docentes orientadores”, com o objetivo de inserir os “estudantes residentes”, no contexto educacional de escolas públicas oportunizando ambientes

de aprendizagem profissional e também de intervenção em sala de aula, com “professores preceptores” das escolas de educação básica.

Todos os participantes do PRP, coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente, de acordo com seus respectivos editais, participam do processo seletivo em sua área de atuação, firmando convênios de disponibilidade de horário e cooperação entre universidades e escolas. As bolsas são concedidas aos candidatos participantes do programa, a saber: 1) Coordenador Institucional: para o professor da IES responsável pelo projeto institucional da Residência Pedagógica; 2) Docente orientador: para o professor que orientará os residentes, estabelecendo um vínculo entre a teoria e prática; 3) Preceptor: para professores das escolas-campo que acompanharão a residência na sua escola; 4) Residentes: para estudantes que estejam regularmente matriculados em algum curso de licenciatura e tenham cursado pelo menos 50% da carga horária total do curso.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), explica que o Programa de Residência Pedagógica compõe a Política Nacional de Formação de Professores e tem por princípio básico a compreensão de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica, durante seu processo de formação.

É uma iniciativa, que oportuniza aos alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante, como apresenta o edital 06/2018:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, 2 sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018, p. 1).

Dessa forma, o programa parte da imersão dos estudantes, durante dezoito meses consecutivos, em todas as atividades desenvolvidas na escola, com a participação ativa do professor preceptor. Nesse sentido, o estudante participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extras sala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto com os estudantes, a coordenação do projeto, o professor preceptor e as escolas.

Além da observação, os residentes desenvolvem atividades, tais como: plano de atividades, regência de sala de aula, atendimento individual com os alunos, intervenções pedagógicas e demais atividades relacionadas a prática escolar, com o acompanhamento da preceptora em consonância com a docente orientadora. Como é possível perceber na fala de Freitas *et al.* (2020, p. 8):

Salientamos que o planejamento e o desenvolvimento das aulas, acontece à luz da BNCC. A mesma define de forma clara, o que os alunos precisam aprender (competências e habilidades) nas diferentes etapas da Educação Básica, ano a ano, as diferenças nas aprendizagens dos alunos vindos de outras escolas são minimizadas e a troca de experiências de sucesso e o compartilhamento de dificuldades serão potencializados a partir das orientações que recebemos da Secretaria Municipal da Educação.

Essa troca de experiência, acontece também quando participam da atividade inicial, que é o processo de observação participativa, podendo então, notar questões importantes do cotidiano escolar e situações reais do dia a dia da escola que os residentes não estão habituados, compreender também de que maneira ocorre a aprendizagem das crianças, quais as dificuldades encontradas de acordo com os conteúdos abordados, a relação com os demais colegas e a interação entre professor e alunos.

Neto *et al.* (2020, p. 11), em sua pesquisa, nos mostra que a participação no PRP:

Por sua vez, a vivência na referida bolsa permitiu uma experiência de troca de conhecimento teórico e prático em contato com a sala de aula, tornando-se uma chance de aperfeiçoamento das habilidades profissionais, da formação e do enriquecimento curricular.

Logo, de acordo com a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 o Programa de Residência Pedagógica tem como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Essas experiências aprimoram a formação dos estudantes dos cursos de Licenciaturas e colaboraram com a formação contínua dos professores que estão atuando nas escolas, estreitando os laços entre escola e IES, a partir do projeto principal da Residência e os subprojetos que são desenvolvidos pelos estudantes residentes ao longo do período que ali estão, essa experiência constitui para todos os envolvidos uma vivência significativa, embutida de conhecimentos, valores e sentimentos.

Corroborando ainda com essa perspectiva, podemos perceber que o Programa de Residência Pedagógica, possui diversos agentes envolvidos e dois deles são a IES e a escola na qual os residentes estão inseridos. Para tanto, é necessário reforçar a importância de fortalecer laços entre as entidades parceiras, promovendo uma correlação com a IES que oferece a formação e com a escola que recebe e incentiva os residentes.

O Programa de Residência Pedagógica apresenta-se como um elo da formação inicial e consequentemente, na formação continuada para os preceptores. Várias são as ações que potencializam essa aproximação entre as unidades de ensino. Podemos citar as orientações com os preceptores, professores orientadores, coordenador do programa, através de reuniões periódicas, acompanhamento na escola, fortalecendo a parceria entre escola e universidade.

Neto *et al.* (2020, p. 11) apresenta ainda que:

As atividades desenvolvidas em sala de aula, conforme o planejamento, a regência e as experiências vivenciadas durante o período da bolsa, produziram excelentes resultados, no sentido de que foi possível trabalhar o conteúdo, as informações e os assuntos do cotidiano, de forma ampla e produtiva, que possibilitou criar um ambiente de observação, participação e interação com a turma.

A proposta apresentada pelo Programa de Residência Pedagógica, contribui para refletir acerca da unidade teoria e prática na formação de professores, tendo em vista a intenção de imersão e de colaboração entre os Institutos de Educação Superior e as escolas de educação básica. Contudo, pode se ressaltar a relevância da reflexão sobre as práticas e as experiências dos projetos em ação ao longo do Programa de Residência Pedagógica na formação de um profissional.

Leal (2016) explica que o Programa de Residência Pedagógica permite:

[...] um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da Residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores (p. 95).

A aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares. A presença dos professores da universidade na escola, se dá em diversos momentos do processo, construída a partir da relação estabelecida entre escola e professores preceptores, de forma harmoniosa construtiva.

Imbernón (2006, p. 75) explica que:

A formação inicial pode fornecer as bases para construir o conhecimento pedagógico especializado, pode dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, assim como capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva e crítica, com a flexibilidade e o rigor necessário.

Por isso, a possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura. A conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão, do saber fazer. A formação inicial prepara então, o licenciando para a realidade escolar, logo, fazer parte do Programa de Residência Pedagógica possibilita que esses estudantes adquiram essa experiência durante a graduação, auxiliando no contato futuro com a instituição.

Nesse sentido, Neto *et al.* (2020) explica que:

O Programa é uma oportunidade que privilegia o estudante em diversos aspectos do saber, como a construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar de atividades e estratégias, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que contribui para reflexão permanente acerca da função do professor.

O Programa de Residência Pedagógica contribui inteiramente para a melhoria da qualidade da formação dos estudantes residentes dos cursos de Licenciatura, pois compreende a necessidade da imersão e reflexão sobre as práticas e a realidade que esses estudantes irão vivenciar nas escolas, além de contribuir para a Formação Contínua e para a qualidade de trabalho dos professores preceptores na educação básica.

Nos relatos dos residentes participantes da pesquisa de Soares *et al.* (2020), um deles aponta que:

R01 – Acredito que o programa tem extrema importância dentro da licenciatura, onde os acadêmicos aprimoram e buscam por inovações pedagógicas na prática escolar, vivenciando a rotina junto com os alunos, havendo uma troca de conhecimento, experiências e saberes ímpar para os residentes que estarão melhor preparados para a carreira docente. Sendo assim acredito que não podemos acabar com as políticas públicas de incentivo a docência. Pois apenas as aulas da universidade não nos preparam para a vivência da docência escolar (p. 10).

A formação inicial de professores necessita de metodologias e estratégias diferenciadas nos cursos de licenciaturas. Pensando dessa forma, a universidade e a educação básica juntas, precisam oferecer um espaço formativo em que se possa ampliar e criar novas formas de ensinar e aprender, não somente aspectos curriculares, mas, uma reflexão sobre o que envolve a função de ser professor, de ser educador.

A relação entre a teoria e a prática é objeto de discussão de muitos autores que defendem uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente importantes. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo olhar teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.

Prado (2020, p. 52) explica que:

A relação teoria e prática na formação de professores contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas, buscando o aperfeiçoamento e a reflexão, possibilitando aos estudantes aprendizagens que possam contribuir para transformação e mudança de práticas.

É possível observar que, o início da docência é uma fase da formação docente composta por características específicas, no entanto, não podemos afirmar que todos os professores, ao se inserirem na carreira docente passam pelas mesmas dificuldades e/ou mesmas aprendizagens, tendo em vista que o fator humano é um dos elementos centrais e que cada contexto é único, ou seja, as pessoas não são iguais e reagem de forma diferente às situações encontradas, a partir da realidade de cada escola.

A docência, assim como outras profissões, parte da perspectiva que exige diversos saberes que a constitui, tratando-se de um trabalho movido por interações humanas. Na tarefa docente não basta somente ensinar, mas fazer com que esses ensinamentos tenham significados para os estudantes. Logo, ensinar é uma tarefa que requer dos educadores agirem sabiamente na sala de aula ou fora dela, utilizando de todos os recursos possíveis que beneficiem a aprendizagem dos alunos. Assim, para quem está em processo de formação docente, é necessário a imersão nas experiências proporcionadas pelas práticas de ensino, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica.

Garcia (2009, p. 10) reforça que:

o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor.

A partir dos estudos de Poladian (2014), Pires (2017), Barbedo (2018) e Conceição (2018), Faria (2018), Prado (2020) e Roncon (2018), é possível compreender que o Programa de Residência Pedagógica, é uma possibilidade de formação continuada, onde a prática pedagógica pode ser discutida e ressignificada, por meio das trocas de experiências dos professores iniciantes nas escolas. Possibilita também que as Universidades realizem uma avaliação das suas próprias práticas, identificando dificuldades e ou mudanças que devem ser feitas em relação aos projetos.

Entende-se que o processo identitário de formação docente se dá pela relação estabelecida com os inúmeros momentos formativos do sujeito, quer sejam esses durante a formação inicial, anterior ou posterior a ela. Isto porque o processo de formação de um professor não é simples, é repleto de influências trazidas pela trajetória de vida do próprio sujeito.

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação de professores, atualmente, constitui-se em um grande desafio para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola. A docência é essencialmente uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é sempre dinâmica, contraditória, repleta de incertezas e apresenta problemas singulares. Para enfrentar esses e outros desafios é necessária a mobilização de saberes oriundos de fontes diversas e que também são produzidos pelos próprios docentes.

Logo, levando em consideração a teoria e a prática que caminham juntas ao longo do Programa de Residência Pedagógica, é

possível pensarmos no estudo de Shulman (1986) sobre o Raciocínio Pedagógico que possibilita o estudante-professor a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos. E esse é o trabalho das residentes, que quando chegam nas escolas, se deparam com um novo cenário que muitas vezes terá de ser mudado completamente ao longo do período do projeto, para que eles consigam realizar o que se propõe.

Dessa forma, com base nas informações apresentadas, parece-nos que o Programa de Residência Pedagógica contribui para a formação dos saberes docentes desses licenciandos, em especial para a aprendizagem docente, portanto, essa troca de experiências entre os licenciandos, relacionando os conhecimentos veiculados e apreendidos na universidade, com a atuação, a orientação e a supervisão dos professores das escolas públicas, amparadas pelos saberes das suas práticas.

DAS BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Em cenários de mudanças educacionais, cresce a compreensão acerca do papel dos professores na formação; e na contribuição destes no desejado êxito em formar egressos críticos, criativos e humanos. Nesse sentido, os projetos de formação de professores que vinculam as práticas aos estudos de sala de aula, privilegiam as experiências e auxiliam na formação para uma prática pedagógica que leve em consideração todas as necessidades de todos os estudantes. Pensando nisso, para que possamos compreender o Raciocínio Pedagógico e a sua relação com a prática Docente, Shulman (1986) propõe que raciocinemos a partir de um determinado assunto, texto, ideia, para que consigamos ter a nossa intenção pedagógica do que ensinar.

Proposto originalmente por Shulman (2014, p. 12), o “*processes of pedagogical reasoning and action*”, ou processo de raciocínio e ação pedagógica, apresenta uma sequência de eventos relacionados as práticas pedagógicas cujo objetivo principal é possibilitar ao estudante-professor a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em diferentes contextos que vão ser encontrados durante a sua trajetória.

Segundo Shulman (2014 *apud* Barbosa, 2018, p. 95):

[...] chamou-se de raciocínio pedagógico – um conjunto de princípio-ações que compreendem o amálgama do teor didático-pedagógico e a leitura da estrutura tanto “substantiva quanto sintática” da disciplina específica.

Para isso, Shulman (1986, p. 15) apresenta o processo de raciocínio e ação pedagógica, formado por um ciclo, composto por seis “caminhos” a serem seguidos, são eles: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, e nova compreensão, que abrangem diferentes etapas do desenvolvimento do estudante-professor com sua base de conhecimentos, os estudantes e a sua prática pedagógica, no sentido da construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Quadro 1: Processo de raciocínio pedagógico

Compreensão	Estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.

Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Autoria própria com base em Shulman (1986).

Esse modelo de raciocínio pedagógico, segundo Mizukami (2004, p. 40):

[...] envolve processos inerentes às ações educativas e retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido a partir da perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

A seguir explicaremos melhor as fases que compõem o ciclo do Raciocínio Pedagógico:

1. Compreensão: é a ação do professor de compreender o material ou o tema de sua aula; compreender o movimento de compreensão, desde o primeiro contato com o material em si, sua relação dentro da disciplina e dos objetivos curriculares. Nessa fase, os professores traduzem o conteúdo de uma forma que fique mais claro o entendimento pra si próprio, dos objetivos curriculares, das estruturas do campo de produção de saber e das relações do mesmo com os objetivos formativos/escolares. Para Shulman (2014, p. 217), considera que [...] esperamos que os professores entendam o

que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Logo, a compreensão busca fazer com que os estudantes-professores não apenas conheçam um assunto específico, mas que diversifiquem ao máximo suas formas de compreender, de saber e de interpretar o assunto.

2. Transformação: essa fase envolve a reflexão sobre as possibilidades de escolhas didáticas e pedagógicas realizadas pelo professor que são adaptadas às características dos seus estudantes. Na transformação, o professor seleciona o material que utilizará, considerando a importância atribuída ao conteúdo, o tempo de atividade e a melhor estratégia didática para a turma. Para que a transformação dos conhecimentos do conteúdo sejam possíveis, Shulman (1986) sugere a combinação de cinco diferentes subprocessos: (1) preparação ou interpretação crítica, que pode ser analisada sob a ótica tanto dos critérios de seleção dos materiais didáticos quanto da própria avaliação da sua adequação, ou não, aos objetivos, ao contexto e as dificuldades de cada estudante; (2) a representação das ideias, que se refere às análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações" e demais formas de representar o assunto para os estudantes; (3) a escolha de estratégias de ensino, envolvendo não apenas o uso de métodos de ensino tradicionais, mas também o uso de estratégias de ensino alternativas; (4) adaptações, ou seja, todas as modificações que podem ser implementadas na prática de ensino para permitir que os alunos compreendam o assunto; e (5) adaptações "conjuntas", cujo desafio é não apenas levar em conta as características e particularidades de cada um dos alunos, mas analisá-las de forma coletiva e integrada.

De acordo com Shulman (2014, p. 217):

Essas formas de transformação, esses aspectos do processo pelo qual se vai da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem são a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como

pensamento e do planejar – implícita ou explicitamente – o exercício da docência.

É nesta fase que o professor opta por sugerir o estudo de um capítulo de livro, a leitura de um texto ou um vídeo, fornecidos previamente ou em sala; que opta por uma aula expositiva, prática ou uma visita técnica com ou sem designação de tarefa para entrega; pontuando atividades ou não na avaliação. Há grande movimento de reflexão, pois certamente estarão presentes neste processo aprendizados advindos de experiências anteriores, oriundos da sabedoria adquirida com a sua própria prática docente.

3. Instrução: Envolve o desempenho observável de alunos e professores na implementação de diferentes estratégias de ensino, incluindo aspectos pedagógicos como a organização de ambientes de ensino e aprendizagem; usando explicações, descrições e demonstrações claras e compreensíveis para os alunos; monitorando, auxiliando os alunos com ideias ou problemas e interagir, é, contudo, as reflexões e escolhas realizadas na fase anterior (transformação). Shulman (2014, p. 219) conclui que a instrução [...] inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da instrução direta e heurística eficaz, já bem documentadas na literatura da pesquisa sobre ensino eficaz.

4. Avaliação: está relacionada tanto aos processos formais de avaliação da aprendizagem e da evolução dos estudantes quanto à coleta de informações subjetivas a partir da interação com eles. Essas informações são referentes ao desempenho e aprendizado dos estudantes de acordo com a prática docente, seja em relação a cada estudante individualmente ou, para a turma em geral. O foco da avaliação, nesse caso, não são os alunos, mas o desempenho e a influência do estudante-professor para o alcance dos objetivos.

Shulman (2014, p. 221) explica que

[...] entender o que um aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos

processos de aprendizado. Essa compreensão precisa ser específica para cada matéria escolar e para tópicos individuais dentro da matéria.

Portanto, seja de maneira direta, seja de maneira indireta, de modo formal ou informal, o objetivo da etapa de avaliação no processo de raciocínio pedagógico, é receber um feedback da sua prática docente, relacionada ao aprendizado dos alunos e da sua capacidade de transformar seus próprios conhecimentos, naquilo que os estudantes consigam compreender.

5. Reflexão: tem como objetivo analisar a maneira como se desenvolveu a prática pedagógica escolhida pelo professor, visando repensá-la caso não tenha dado certo, refletindo em qual momento isso não funcionou e, mudar para que essa prática consiga atender a todos os estudantes. De acordo com Shulman (2014, p. 221) “Isso é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”. Logo, têm-se a possibilidade também de refletir acerca de algo que deu certo, partindo da premissa de que se deve continuar ou não.

6. Nova compreensão: essa fase é representada por uma espécie de fim do ciclo, mas, para dar início a um novo movimento reflexivo.

Assim, chegamos ao novo começo, à expectativa de que, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, o professor atinja uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos.

Esse novo começo, como citado pelo autor, está relacionado as novas compreensões dos professores em relação as suas práticas, o seu método de ensino, a partir das suas experiências adquiridas durante o ciclo. Nesse sentido, as reflexões sobre as práticas pedagógicas resultam que determinado conhecimento pode ser

utilizado para solucionar uma situação-problema específica naquele momento ou mesmo posteriormente, compreendendo que uma nova compreensão acerca de um antigo conhecimento, consequentemente vai adquirir uma nova ideia na base de novos ensinamentos.

Ressalta-se que, apesar do processo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman (1986) ser apresentado nessas seis fases, é ressaltado por ele que sua utilização nas práticas pedagógicas não deve ser necessariamente nessa mesma sequência, existem diversas situações que apenas os professores em sua sala de aula conseguem saber então, esse modelo pode ser apresentado de formas diferentes a criada por Shulman, por se tratar muitas vezes de situações específicas de cada ação proposta.

Segundo Salazar (2005, p. 6):

Este modelo é baseado no pressuposto de que o ensino começa a partir do momento em que você pensa em como vai agir no processo educacional (planejamento). Dizendo modelo de natureza cíclica e dinâmica, toma como ponto de partida a reflexão do ato professor a partir das intenções educacionais, da estrutura conceitual e das ideias que cercam os aspectos internos e externos da disciplina a ser ensinada.

Por isso a importância do raciocínio pedagógico, ele permite que os professores tenham um feedback do seu método de ensino, bem como os resultados dos alunos e as suas dificuldades, buscando sempre o aperfeiçoamento das suas práticas.

Sobre o conceito de Raciocínio Pedagógico foram encontrados textos dos autores Rinaldi (2012), Domingues e Mizukami (2012), e Montenegro (2018). Esses textos apresentam a base do conhecimento para o ensino e o modelo do raciocínio pedagógico considerados fundamentais no processo de aprendizagem da docência.

Rinaldi (2012), não detalha a fundo o modelo do raciocínio pedagógico, apenas resalta que a formação dos professores

em interação com a prática tem importantes contribuições para o desenvolvimento dos mesmos. Domingues e Mizukami (2012), escrevem sobre a profissão docente a partir do modelo proposto por Shulman e os seis processos que nele é proposto (compreensão; transformação; instrução; avaliação; reflexão e nova compreensão), analisam ainda depoimentos de professores que os auxiliam na conclusão da pesquisa.

Montenegro (2012), descreve o modelo proposto por Shulman (1986) a partir da resenha do autor. Montenegro e Fernandez (2015), apresenta o modelo de raciocínio pedagógico e ação a partir da sua estrutura e a importância desse modelo para o desenvolvimento da prática docente e o conteúdo pedagógico. Montenegro e Fernandez (2015), apresentam a importância do modelo de raciocínio pedagógico e ação para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, em relação ao conhecimento dos professores.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em tela tem como objetivo investigar como se deu os processos do Raciocínio Pedagógico, no contexto da Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 - em que as atividades se desenvolveram, buscando compreender a partir das experiências relatadas pelos residentes nos seus registros reflexivos, a constituição do raciocínio pedagógico existente em suas atividades e ações durante o processo de ensino e aprendizagem no Programa de Residência Pedagógica.

Logo, de forma específica, pretende:

- Analisar os processos pedagógicos desenvolvidos ao longo do programa que oportunizaram a constituição do Raciocínio Pedagógico pelos participantes do programa;

- Identificar como se efetivam as categorias propostas por Shulman para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico;
- Elaborar um repositório de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Residência pedagógica que potencializam o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por professores dos anos iniciais.
- Pandemia é um termo que se refere a uma doença com transmissão contínua que se espalhou para várias partes do mundo ao mesmo tempo. Isso significa que em alguns países e continentes, a mesma doença afeta populações infectadas por outras pessoas que vivem na mesma área.

A pandemia teve início em 11 de março de 2020, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). “A COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família coronavírus. A documentação da doença começou em 2019, mas a identificação do agente causador e consequências dessa infecção só ocorreram em 2020. Essa infecção, que causa febre, dificuldade para respirar e tosse, é semelhante à gripe. No entanto, o COVID-19 deve ser considerado um grave problema de saúde pública, pois pode levar a complicações graves e morte. A transmissão do COVID-19 ocorre de pessoa para pessoa através do contato com gotículas respiratórias. Por isso, uma precaução é evitar lugares lotados.

Quando a pandemia de Covid-19 atingiu o Brasil no início do ano passado, o chamado ensino a distância ainda era praticamente desconhecido e em grande parte não utilizado. Com a suspensão das aulas presenciais, todos os estudantes foram obrigados a ingressar nesta forma de ensino, que utiliza a internet como meio para transmissão de conteúdo dos professores para os alunos.

Contudo, além da própria dificuldade com um sinal de internet de qualidade ou, até mesmo, ter um sinal de internet, outra dificuldade encontrada foi no que diz respeito aos equipamentos

necessários para a transmissão dessas aulas e conteúdo, como computadores, smartphones e tablets.

Como forma de amenizar os prejuízos e viabilizar a continuidade do estudo desses estudantes, medidas foram adotadas pelas escolas para tentar continuar os estudos em formato remoto durante a pandemia, como: distribuição de materiais pedagógicos a pais; criação de grupos em redes sociais e a gravação e disponibilização de aulas em vídeo; foram empregados pelas instituições métodos, como realização de aulas por videoconferência, parcerias com líderes comunitários para envio de materiais e famílias, envio de atividades e materiais por e-mail e uso de plataformas virtuais de educação.

A pandemia nos mostrou que, na verdade, todos os estudantes bem como os professores, escolas e instituições ligadas a educação sofreram com essa nova forma de ensino. Porém, os números da pesquisa nos apontam disparidades. Segmentos e locais de difícil acesso, como áreas rurais, pequenas escolas e redes municipais, exigem investigação detalhada e consideração de contramedidas.

Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de um questionário e a análise documental dos registros reflexivos dos residentes participantes da pesquisa.

De acordo com Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 33),

Na busca qualitativa, em vez de iniciar com uma teoria específica e depois “voltar” ao mundo empírico para confirmar se ela é apoiada pelos fatos, o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com os dados, de acordo com aquilo que observa, geralmente denominada por *teoria fundamentada* (Esterberg, 2002), com a qual observa o que acontece.

Isso significa que a abordagem qualitativa, é aquela que busca uma compreensão detalhada dos significados e das características encontradas ou apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, logo, faz se uma relação entre as teorias estudadas e a prática encontrada ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, primeiramente buscamos aplicar um questionário social, com o objetivo de compreender quem são esses estudantes participantes da pesquisa, de onde vieram, por que escolheram a Residência Pedagógica, dentre outras características importantes para delimitar a busca. O contato realizado, inicialmente pela coordenadora do projeto, foi destinado a todos os participantes, no entanto, com baixo retorno. Acredita-se que, em função do período de férias e do final das atividades letivas, a coleta ficou comprometida e com baixo retorno. Apesar de não ter sido viabilizado retornos na quantidade que esperávamos, não houve impedimento para a seleção dos registros reflexivos, os quais serviram para a coleta dos dados.

Os critérios para seleção dos Relatos Reflexivos foram: presença de elementos para a constituição de um Raciocínio Pedagógico; A formação docente no contexto do programa e a aproximação com o tema de pesquisa.

A partir da leitura atenta de 10 registros reflexivos e, considerando as etapas do ciclo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico, foram estabelecidas as categorias de análise, quais sejam:

- Aprendizagem da docência;
- Das possibilidades do desenvolvimento do raciocínio pedagógico;
- Dilemas do ensinar no contexto da pandemia: exigência do raciocínio pedagógico e da constituição de novos saberes sobre a docência.

ANÁLISE DOS DADOS

O PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e é implementado pela CAPES. O programa foi iniciado pelo Governo por meio das portarias CAPES nº 35 e 45/2018 e edital

nº 06/2018, instituído por meio da Portaria CAPES nº 38/2018 através da Comissão de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que seleciona instituições de ensino superior para implementar projetos institucionais de residência pedagógica.

O programa faz parte de uma rede de 242 instituições de ensino superior que atuam como polos. De acordo com o edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018), a proposta visa apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que promovam a interface entre teoria e prática nos cursos de graduação.

O PRP pressupõe “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Brasil, 2018), bem como “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” (Brasil, 2018).

A pesquisa parte do Projeto do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Lavras, edital Nº 01 – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PRG/UFLA, de 17 de junho de 2020, dentro do subprojeto Alfabetização - Pedagogia Presencial Núcleo 1, coordenado pela Professora Dr.^a Francine de Paulo Martins Lima.

Logo, o edital capes nº 01/2020 tem como objetivo

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II. promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC;
- III. fortalecer e ampliar a relação entre as IES e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV. fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Alguns dos objetivos do novo Edital CAPES nº 01/2020, foram reescritos, em relação ao edital 06/2018. O objetivo II *Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica*; foi excluído desse novo edital. Outra característica importante de se ressaltar, é que o novo documento não faz menção ao estágio, porém, as IES devem estar comprometidas em reconhecer e validar a carga horária dos residentes, no programa de aproveitamento de créditos do curso.

Outra diferença importante entre os dois documentos, é que a carga horária também teve uma alteração. Houve uma diminuição de 440 horas totais, para 414 horas e, as 100 horas que eram destinadas à regência, foi alterada para 40 horas apenas.

Logo, levando em consideração essas mudanças que aconteceram de um edital para o outro, o subprojeto Alfabetização, do Programa de Residência Pedagógica da UFLA, teve como objetivo geral: qualificar a formação docente de licenciandos em Pedagogia com ênfase na formação do bom professor alfabetizador e no atendimento às crianças em processo de alfabetização (1º e 2º anos), no contexto da Educação Básica.

De forma específica pretende:

proporcionar estudos acerca da didática da alfabetização e sua estreita relação com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem; analisar e problematizar, por meio de estudos críticos, os contextos e práticas de alfabetização e sua relação com as práticas desenvolvidas no contexto escolar; fomentar o desenvolvimento de investigação didática e intervenções tendo como base as orientações da Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 e da BNCC, a fim de assegurar atendimento ao eixo de Leitura/Escuta – com ênfase nas estratégias de leitura na

perspectiva do letramento, bem como ao eixo Produção de Textos, com ênfase na ação didática de produção de textos de diferentes gêneros textuais; proporcionar o desenvolvimento de investigação didática com foco na ação docente e discente e nos processos de ensino e de aprendizagem; analisar, planejar e desenvolver sequências didáticas (regências) com foco na alfabetização e no letramento; elaborar e realizar estratégias interdisciplinares de práticas de leitura literária na escola e de uso social da escrita; analisar e planejar processos de avaliação da aprendizagem e seus resultados no contexto da alfabetização; promover estudos acerca da Psicogênese da Língua escrita; da apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica; da produção de texto como processo discursivo; do entendimento dos condicionantes da produção do fracasso escolar e sua relação com o processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural entre outros temas afetos ao processo de alfabetização e letramento de crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. propiciar o aprofundamento de questões teórico-metodológicas abordadas nas disciplinas da graduação que subsidiam o entendimento e desenvolvimento da ação docente, de forma especial, das metodologias de ensino, práticas pedagógicas e estágio curricular supervisionado; promover a discussão sobre a docência de forma contextualizada, articulando teoria e prática, de forma a oportunizar a elaboração e reelaboração de saberes profissionais, numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente; potencializar e fomentar espaços de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, com vistas à possíveis redimensionamentos da formação inicial e continuada de professores e da qualificação dos processos educativos desenvolvidos na escola no contexto da alfabetização.

A análise dos dados teve como ponto de partida, as respostas dos estudantes, participantes do PRP, que aceitaram participar e responder o nosso questionário. Infelizmente, não tivemos uma adesão completa de participantes. De um total de 26 residentes, tivemos apenas 6 respostas. Por isso, tivemos que partir para o próximo

passo da nossa coleta de dados, a análise dos registros reflexivos, realizados pelos residentes ao longo da participação no programa, os quais seguem discutidos considerando as categorias de análise estabelecidas como segue.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Aprendizagem da docência é o processo pelo qual os professores aprendem a ensinar. Envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, bem como a compreensão das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Aprendizagem da docência é um processo contínuo que começa antes da formação inicial do professor e continua ao longo de toda a sua carreira.

Os professores em formação passam por diversas etapas no processo de aprendizagem da docência. Em geral, a formação começa com a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a educação, as teorias de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Em seguida, começam a participar de atividades práticas nas escolas, onde têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos de base teórica adquiridos na universidade no contexto da prática.

No PRP, não é diferente, os residentes têm reuniões cujo foco está na discussão de questões teóricas para que possam compreender o contexto escolar, os sujeitos que dele participam considerando a base teórica de tal forma que possam analisar na prática, no chão da escola as nuances do fazer docente, abordando os diferentes temas de ensino, como é possível compreendermos nos registros desses estudantes:

Em linhas gerais, o encontro ocasionou reflexões não apenas sobre a contação de histórias e suas qualificações, mas também para a alfabetização e as inúmeras

possibilidades de ações pedagógicas. Ser um professor alfabetizador é atentar-se para a primazia de uma formação voltada para uma interação e construção por parte dos alunos. Outrossim, para que a contação de histórias não caia no mero “entretenimento”, é fulcral que docentes tenham uma relação íntima com livros e assim, possa permitir que os alunos se envolvam, divirtam-se, desenvolvam-se e se relacionem com a literatura (Residente 1).

Perante as fundamentações apresentadas no livro Reflexões sobre Alfabetização (2010) de Emilia Ferreiro, perpasso alguns caminhos refletidos na reunião a fim de conceitualizar as fases da escrita de forma sucinta, mas em uma perspectiva de refletir sobre a prática docente. Inerente a isso, objetiva-se potencializar mediante esse registro os conhecimentos sobre como a interpretação pedagógica deve incidir de forma respeitosa sobre a natureza do sistema de escrita alfabética, reeducando o olhar sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Acerca da organização da reunião, essa se direcionou em elucidar sobre cada fase da escrita, e posteriormente com a participação das residentes, houve uma atividade de identificação das fases da escrita das crianças apresentada pela professora Francine Martins (Residente 2).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é considerada um dos processos que participam da produção da docência, tendo como princípio a experiência e os processos reflexivos sobre a atividade da docência (Bolzán; Isaia, 2010).

Logo, a aprendizagem da docência, nada mais é que um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências necessárias para atuar como professor. Esse processo envolve uma combinação de teoria e prática, bem como uma reflexão crítica sobre a própria prática docente e, dentro do PRP, essa relação teoria e prática sempre caminham juntas, buscando aprimorar aquilo que os residentes aprendem durante o

curso, trazendo sempre uma reflexão de suas práticas de estudos e vivências nas escolas.

Em síntese podemos perceber que a reflexão da prática pedagógica acontece por via das experiências práticas do professor, a realidade educacional e o pensar sobre as ações pedagógicas. As vivências da prática profissional permitem uma aproximação com a realidade e ensinam sobre o exercício da docente nas peculiaridades de cada contexto, estimulando o desenvolvimento de novas possibilidades de ensinar e aprender (Residente 3).

Essa reflexão sobre a prática de ensino é uma parte fundamental do processo de aprendizagem da docência, permitindo aos professores avaliar o impacto de suas ações e ajustar suas abordagens conforme necessário. As trajetórias de formação permitem que os sujeitos construam suas concepções sobre o que é ser professor e como essas concepções implicam no processo formativo conforme apontado pela aluna entrevistada:

A reeducação do olhar do professor para ensino e aprendizagem se fundamenta nas reflexões sobre sua prática, legitimando sua ação em bases teóricas que buscam melhorias e indicadores que reconheçam sua profissionalidade enquanto sujeito ativo que atua sobre o saber de diferentes sujeitos (Residente 4).

Sabe-se que não existe um modelo único para aprender a ser professor. Dessa forma, é importante que os estudantes adquiram um conhecimento sólido em sua área de atuação, mas também é necessário que possam exercitar a docência, na prática, de tal forma que possam consolidar e sistematizar os conhecimentos adquiridos.

Aos futuros professores é necessário aquisição de conhecimentos sobre como aprendem e se desenvolvem os estudantes, bem como as diferentes abordagens de ensino que podem ser utilizadas para atender às necessidades de cada estudante. Isso pode envolver o uso de tecnologia, estratégias de ensino diferenciadas e metodologias baseadas em projetos. No PRP, os residentes são

provocados a pensarem nas metodologias e estratégias necessárias para o atendimento às demandas apresentadas pelos estudantes em processo de alfabetização e são incentivadas a buscarem referenciais teóricos que deem subsídio às suas escolhas metodológicas quando da oportunidade de desenvolverem suas regências ou analisar as tarefas realizadas pelos estudantes:

Em síntese, o que me chamou atenção sobre os temas discutidos no decorrer da reunião, é a importância da sondagem, pois é por meio dela e da observação cuidadosa e constante das produções dos estudantes durante o ano que se pode saber em que momento se encontra cada um, se sua abordagem e rotina estão funcionando, qual a expectativa razoável de evolução para os que ainda se encontram em hipóteses mais primitivas e como ajustar o planejamento do trabalho para que, ao fim do ano letivo, todos estejam alfabetizados (Residente 4).

Com o mesmo conceito, outra aluna entrevistada aponta sobre sua percepção quanto aos desafios da sala de aula e do conteúdo aprendido durante a residência pedagógica:

A gente investiga e analisa, quando elas não dão conta mais de responder nossas inquietações buscamos outras teorias para avançar, e é exatamente isso que estamos fazendo da Residência Pedagógica, pois já havíamos identificado que não é possível a manutenção da leitura, como já começamos com o texto sobre diversificação da leitura se sustentar, apesar e ainda, somando-se a isso, a psicogênese da língua escrita é determinante para entender o que se faz na escola, então não se pode deixar de estudar e compreender os passos que ela propõe, e é exatamente isso que estamos fazendo (Residente 5).

Os registros apontam para uma consciência sobre o desenvolvimento de um planejamento que leva em consideração as especificidades dos estudantes e suas necessidades, resultando em uma capacidade de planejar aulas eficazes, transmitir informações de forma clara e envolvente, avaliar o aprendizado dos alunos e ajustar

a abordagem de ensino conforme necessário. Isso posto, entende-se que a aprendizagem da docência é, portanto, um processo contínuo e estimulante, mas também gratificante e crucial para o sucesso dos alunos e do sistema educacional como um todo:

A primeira coisa a se fazer é desenvolver mecanismos estratégicos para o desenvolvimento das práticas leitoras dentro da sala de aula. O educador deve selecionar os livros de maneira, em que não diminua a potencialidade e capacidade da criança, onde o diálogo entre o leitor e o autor do texto. Normalmente, neste momento o aluno compreende as singularidades do texto, fazendo uma reflexão, construindo sentido e significado ao texto, desenvolvendo estratégias que vão além de uma leitura deleite (Residente 6).

Bolzan e Isaia (2006) entendem que a aprendizagem da docência se articula à atividade própria de ser professor e ocorre a partir de momentos interrelacionados. Esses momentos incluem: a compreensão pelo professor da tarefa educativa a ser realizada e das ações e operações necessárias à sua consecução; a autorregulação no desenvolvimento da tarefa; o delineamento de novos caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos de ensino.

A aprendizagem da docência acontece de forma que haja articulação entre o ensino e a aprendizagem por parte dos estudantes, com base no conhecimento profissional compartilhado e no aprendizado compartilhado com os outros alunos. Dessa forma, os residentes compreendem que não é possível generalizar a aprendizagem docente, mas sim perceber as suas diferentes formas de expressão a partir do contexto e vivências de cada professor, dos percursos formativos e da atividade educativa a que se dirigem.

De acordo com Bolzan e Isaia (2010, p. 16),

[...] o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta

os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Contudo, o ensino ocorre de forma que haja um vínculo entre o que os alunos ensinam e que eles aprendem, com base na experiência compartilhada e no aprendizado compartilhado com outros alunos. Dessa forma, compreendem que não é possível generalizar sobre o ensino- aprendizagem, mas compreender as suas diferentes expressões a partir da formação e experiência de cada professor, do percurso formativo e da atividade educacional a que se dirigem. Portanto, a construção do conhecimento pedagógico profissional é pautada pela própria prática educativa, pois significa a capacidade do professor de transformar e adequar o conhecimento científico ao ensino.

DAS POSSIBILIDADES DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

O raciocínio pedagógico é uma habilidade fundamental para os profissionais da educação, notadamente os professores, pois se trata da capacidade de pensar criticamente sobre a prática pedagógica, desenvolver estratégias de ensino eficazes e avaliar o progresso dos alunos de maneira adequada. Ele envolve a compreensão profunda das teorias de aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento e das metodologias de ensino, bem como a habilidade de aplicar esse raciocínio de forma prática.

Segundo Shulman (2014 *apud* BARBOSA, 2018, p. 95): “[...] chamou-se de raciocínio pedagógico – um conjunto de princípios – ações que compreendem o amálgama do teor didático- pedagógico e a leitura da estrutura tanto “substantiva quanto sintática” da disciplina específica”. Para Shulman (1986), o raciocínio pedagógico envolve a capacidade de combinar esses diferentes tipos de conhecimento para criar uma prática de ensino eficaz. Ele argumenta que os professores que possuem um forte conhecimento pedagógico são capazes de fazer escolhas informadas sobre como ensinar e avaliar seus alunos, adaptando sua abordagem às necessidades individuais de cada um.

De acordo com Mizukami (2004, p. 38),

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Além do raciocínio pedagógico, Schulman e seus colaboradores trabalharam para desenvolveram uma estrutura teórica para explicar e descrever o conhecimento necessário à docência, que compreende a perspectiva de os professores traduzirem o conhecimento do conteúdo em uma forma que seja eficaz para a sua prática pedagógica, adaptando sempre as mudanças, de acordo com a situação e ambientes que estão inseridos.

Esse conhecimento necessário a docência, foi dividido em três conhecimentos diferentes: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Conhecimento de conteúdo específico: é aquele que o professor precisa saber (como o conteúdo de sua matéria) para conseguir lecionar, mas o entendimento desse conteúdo não garante

que o professor consiga transmitir esse conhecimento para seus alunos e nem eles aprender.

Conhecimento pedagógico geral: é aquele que o professor precisa ter, independente de uma disciplina específica; é sobre a gestão e organização da escola, culturas, outras disciplinas e também o manejo de lidar com os alunos.

Conhecimento pedagógico do conteúdo: é aquele construído pelo professor, todos os dias quando ensina o seu conteúdo. Nesse conhecimento o professor tem total autonomia ao transmitir o seu saber e nele consegue adquirir todas as experiências possíveis.

Analisando os registros reflexivos das residentes, foi possível compreender como acontecia esse processo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico, distribuído no seu ciclo de acontecimentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Esse ciclo, procura compreender os conhecimentos que o professor possui sobre o conteúdo e sobre as abordagens metodológicas que desenvolve sobre um determinado assunto, em cada uma das etapas. Nessa direção uma série de conhecimentos e habilidades são necessárias, completando assim o ciclo do raciocínio pedagógico.

Logo, para uma melhor análise desse item, iremos desmembrar essa categoria em seis subcategorias que fazem parte do ciclo do raciocínio pedagógico: Compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Compreensão: Como ponto de partida no modelo do raciocínio pedagógico, nós temos a Compreensão, que é a forma como os professores analisam e estudam o que vão ensinar aos seus estudantes ao longo das disciplinas.

Vários autores (Shulman (1986), Mizukami (2004), Salazar (2005)) explicam que o desenvolvimento da compreensão busca

tornar o professor não apenas consciente de um determinado assunto, mas diversificar ao máximo as formas como ele compreende, reconhece e interpreta aquele assunto.

De acordo com Mizukami (2004, p. 41)

Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprendam.

A partir disso, no PRP, a compreensão se dá a partir dos estudos teóricos que os residentes têm nas reuniões de estudo com a coordenadora, preceptora e também, os estudos dos temas das regências que vão ser realizadas em sala.

Antes de iniciar as orientações e os combinados da aula, será contado uma história para que os alunos possam desenvolver a leitura deleite, na qual visa incentivar o hábito da leitura, assim, enfatizando a perspectiva do letramento literário. O livro de Tim Warnes – Perigoso! (Residente 6).

O processo de colocar em prática a teoria aprendida em sala de aula para os alunos requer conhecimento do conteúdo, convicção do que se fala e se pensa para então iniciar o processo de partilha, conforme aponta outra aluna entrevistada:

Percebo o quanto desenvolver essas questões é fundamental, se pensarmos na essência da percebemos que no fim se trata de receber e comunicar informações, para tanto, precisamos conseguir captar na máxima totalidade o conteúdo do que está escrito e seus impactos em nosso pensamento (Residente 3).

Outro ponto apontado por uma entrevistada refere-se ao aporte de conteúdo e da importância do apoio durante o período da pandemia de Covid-19, como forma de enriquecer e de proporcionar maior segurança nas práticas em sala de aula, uma vez que experiências foram compartilhadas:

O presente encontro da Residência Pedagógica dirigido pela professora Francine contando com a participação das preceptoras, residentes e alunos do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras-UFLA delineou-se em uma roda da conversa a respeito das atividades da residência no contexto da pandemia e os desafios impostos por essa nova realidade, além do compartilhamento entre os pares alunos da graduação e alunos do mestrado a respeito do processo de ensino-aprendizagem e a alfabetização. A roda de conversa é um momento de inclusão, encorajamento e motivação dos alunos. A roda de conversa é essencial para que o aluno se sinta ouvido e aceito. Assim, os estudantes devem aprender a respeitar o que o outro tem a dizer, não interromper e esperar a sua vez de falar (Residente 7).

Verificou-se que a roda de conversa serviu como uma ferramenta útil e motivadora para as alunas e educadoras, uma vez que muitas experiências foram trocadas e partilhadas, trazendo um novo olhar sobre os desafios em sala de aula:

A regência se principiou por uma conversa das residentes com a professora, salientando nossa disposição para ajudá-la na condução das aulas e produção de materiais didáticos. Assim, compreendemos que devido a somente duas aulas por semana deveríamos nos apoiar sobre o planejamento da professora, logo, como essa estava trabalhando com as famílias silábicas, construímos uma aula sobre a família do G, em que fizemos uma atividade coletiva e um vídeo interativo. (Residente 2).

A compreensão envolve a interpretação e o processamento da informação, assim como a capacidade de relacionar novas informações com conhecimentos prévios. Quando os alunos compreendem um conceito, eles são capazes de aplicá-lo em situações da vida real e relacioná-lo com outros conceitos, o que os ajuda a desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda do mundo que os cerca.

Com isso, dizer que para ser professor é preciso primeiro esclarecer seu conteúdo e finalidade, não é dizer que aquele professor que não sabe fazer isso, não vai conseguir dar a sua aula. A chave

para diferenciar a base de conhecimento de um professor, da forma como ele ensina, está na interseção entre conteúdo e pedagogia, e na habilidade do professor de transformar o conhecimento de conteúdo que possui em uma forma pedagogicamente poderosa que é ao mesmo tempo adaptável a mudanças nas habilidades e contextos apresentados pelos alunos.

TRANSFORMAÇÃO

A transformação refere-se à mudança ou evolução que ocorre em algo ou alguém. No contexto da educação, a transformação é um objetivo fundamental do processo de aprendizagem, pois busca promover mudanças na vida e nas perspectivas dos alunos. Logo, é a etapa do modelo do raciocínio pedagógico que o professor deve selecionar o conteúdo, prepará-lo e adaptá-lo de acordo com as especificações dos seus alunos.

Para encontrar seu próprio caminho no ato de ensinar, o professor deve pensar sua trajetória entre o que ele entende e os pensamentos e motivações dos seus alunos.

De acordo com Shulman (2014, p. 217):

Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, cada um dos quais emprega algum tipo de repertório: (1) preparação (dos dados materiais de texto), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação das ideias na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; (3) seleções instrucionais num leque de métodos e modelos de ensino; e (4) adaptação dessas representações para as características gerais dos jovens em sala de aula.

Logo, no PRP, lendo os registros dos residentes participantes, podemos perceber que essa transformação acontece em muitas

regências, na qual os estudantes, fazem uma preparação, representação, seleção e adaptação dos conteúdos que vão ser lecionados, de acordo com as características e informações que eles vão tendo, dos seus alunos, ao longo do acompanhamento. É possível perceber essa questão, nas falas das residentes abaixo:

Nessa perspectiva, foi sugerido uma atividade em que as crianças construíssem plaquinhas para indicar a vogal que iniciasse determinadas imagens. A proposta teve um ótimo resultado, porque despertou o interesse das crianças, e auxílio na fixação da atenção. No entanto, essa atividade revelou que alguns alunos ainda não desenvolveram a consciência fonológica, que segundo Soares (2016), configura-se como a compreensão do som da própria língua (fala), que o torna capaz de distinguir os sons das palavras de seu significado, e de segmentar a palavra em seu som (Residente 8).

O desenvolvimento da consciência fonológica é um dos grandes desafios do ensino remoto, uma vez que, este processo requer um acompanhamento significativo entre o educador e o aluno. No caso, durante a pandemia os alunos tiveram como auxiliares do processo de ensino os pais e/ou responsáveis, que também apresentaram dificuldades em ensinar os alunos:

Como forma de finalização, sugere-se a aplicação de um jogo. Para tanto, a docente conectou à internet e compartilhou com a turma a ação. O jogo “Roleta do Alfabeto”, onde possibilitou que as crianças refletissem sobre as letras e sobre palavras que possam ser iniciadas com a fonte em questão. Para tornar a dinâmica ainda mais divertida, sugeriu que ocorra, no mínimo, duas rodadas e de forma individual, com cada aluno (Residente 4).

As atividades lúdicas têm sido uma relevante indicação para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização e letramento, desta forma, saber escolher o que trabalhar e a forma como será realizada a tarefa tem sido uma forma motivadora de estimular os alunos:

Iniciando a aula a professora apresentou os números de 1 a 10 para as crianças lembrarem a sequência, repetindo de maneira que os alunos pudessem fixar de maneira relevante. Por meio de um vídeo explicativo a professora apresentou os números vizinhos (antecessor e sucessor). Em seguida, com o auxílio de uma reta numérica, a docente desenvolveu com as crianças uma atividade no qual os alunos deveriam identificar o número antecessor e sucessor de acordo com número que estava na tela (Residente 4).

A prática do lúdico durante a pandemia foi trabalhada de diversas formas, principalmente as que envolve pesquisas, danças, histórias que estimulam o aprendizado dos alunos, além de contribuir diretamente para seus conhecimentos teóricos e socioculturais:

Desse modo, na aula do dia 10/08 foi nossa primeira experiência pegando temas da apostila somado ao que a professora Érika nos pediu para trabalhar, ou seja, trabalhamos a canção de ninar e o folclore do curupira, junto com as letras que a professora nos pediu: B e C. Além disso, no final trabalhamos um momento de geografia, com identificação dos continentes (Residente 9).

A transformação, portanto, requer uma combinação ou sequência dos processos, cada um dos quais utilizando algum tipo de repertório, seja a preparação (dados de material textual), incluindo um processo de interpretação crítica dos textos utilizados pelos alunos ou o resultado da aplicação desses textos, a seleção pedagógica adequada de uma variedade de métodos de ensino e modelos, no qual, em uma mesma turma, podem ser utilizados métodos e modelos diferentes e uma adaptação do conteúdo que será apresentado, considerando os diversos contextos que vão ser encontrados em sala, ao longo da trajetória de ensinar e aprender.

Essas formas de transformação, esses aspectos do processo de passar da própria compreensão para preparar os outros para a compreensão, são a essência do ensino do raciocínio, do ensino como pensamento e do planejamento (implícito ou explícito) da atividade docente.

INSTRUÇÃO

Logo, o próximo passo do Raciocínio Pedagógico e que acontece no PRP é a instrução. Instrução é a forma como o professor auxilia, explica e ensina os conteúdos aos seus alunos, é a forma como ele deve lidar em situações de grupos ou individualmente com cada um, com uma dose de sabedoria e manejo profissional, como podemos ver nos registros abaixo:

Será apresentado uma curiosidade para desenvolver os textos informativo/científico. Vamos mostrar as características de Crocodilo e Jacaré. / Neste momento, vamos ensinar as crianças a separarem as sílabas e solicitar para que elas possam contar as quantidades de sílabas indicando um círculo ou bolinha para cada sílabas, e escreva o numeral correspondente. Exemplo: PA NE LA – 4 (Residente 6).

Observa-se que a forma de apresentar os conteúdos tem sido rico em criatividade e ao mesmo tempo objetivos quanto ao aspecto de ensinar. O processo envolve contos, língua, raciocínio matemático, cores, formas entre outros:

Este momento tem como objetivo integrar o momento interpretativo do conto “A princesa e a ervilha”, as discussões se iniciaram com a professora regente e culminaram neste momento. Para iniciar irei retomar os conceitos aprendidos na aula a respeito dos contos clássicos, revisitando alguns autores e suas principais obras (Residente 3).

O processo de alfabetização requer atenção e cooperação no processo de ensino e aprendizagem, desta forma, é preciso, no caso de o sistema de ensino à distância trabalhar mais a participação do aluno, envolvendo-o em todas as atividades, como forma de chamar a atenção ao conteúdo:

Desenvolvimento 1º momento: A fim de possibilitar e relembrar conteúdos anteriores, a professora deverá apresentar as letras do alfabeto, solicitando, individualmente,

que os alunos reconheçam a respectiva letra. 2º momento: Após lembrar as letras, inicia-se a segunda etapa de aprendizagem, as distinções entre consoantes e vogais. Todavia, para tal ação, centraliza-se as atenções para o conhecimento das vogais. Desse modo, propõe-se que as crianças identifiquem as figuras que iniciam com cada vogal (Residente 1).

A instrução atividade consiste no desempenho e na observação do professor em vários sentidos como: organizar e administrar a sala de aula; explicar claramente e descrever vividamente o que está sendo ensinado; atribuir e verificar o trabalho; e interagir efetivamente com os alunos perguntando, respondendo, elogiando e criticando se preciso.

Envolve o desempenho observável do aluno-professor na implementação de diferentes estratégias de ensino, incluindo aspectos pedagógicos “chave”, como a organização e o gerenciamento do ambiente de ensino; usando explicar, descrever e demonstrar de forma clara e compreensível, e acompanhar, auxiliar e interagir com os alunos.

Contudo, é papel do professor é ajudar os alunos a desenvolver a compreensão, utilizando estratégias de ensino que os incentivam a relacionar novas informações com conhecimentos prévios, estimulando o pensamento crítico e a reflexão. Isso pode incluir a realização de atividades práticas, como discussões em grupo, trabalhos em equipe, experimentos, entre outros, que permitem que os alunos apliquem e relacionem os conceitos aprendidos.

AVALIAÇÃO

Já a Avaliação é o processo que acontece antes, durante ou depois, e é uma das formas de compreender o que os alunos

aprenderam e se a forma como o professor está trabalhando está fazendo sentido para esses alunos. Antes das aulas e atividades propostas, os residentes avaliam os conteúdos e estratégias que vão ser utilizados para com os alunos. Durante as avaliações e atividades, avaliam se os conceitos propostos estão de acordo com o que foi planejado e pós aula, avaliam se conseguiram alcançar os objetivos que foram propostos:

Para finalizar a aula, as crianças vão ilustrar as coisas ao seu redor que possa começar com a letra P em sua casa e escrever (escrita espontânea) o que foi ilustrado. Neste momento vamos analisar a escrita da criança. / A avaliação acontece individualmente com cada aluno. Conforme a conversa realizada com pais na reunião, cada aluno vai realizar em um determinado horário (Residente 6).

A pandemia Covid-19 trouxe um novo olhar para a avaliação de aprendizagem do aluno, pois agora deve-se considerar o trabalho da família como facilitadora. A forma mais indicada ainda é a avaliação individual, uma vez que as orientações durante a pandemia é que mantenha o distanciamento social:

A avaliação dessa atividade se concretiza de forma processual, isto é, ao longo da regência realizada, observando as interações, questionamentos e compreensão sobre a proposta expressa (Residente 5).

Ao observar as exposições das residentes, verificou-se que a avaliação processual foi a mais citada, considerando todo o processo e desenvolvimento do aluno, conforme se observa:

Avaliação: Buscando contemplar e potencializar a aprendizagem dos alunos, a professora irá realizar uma avaliação processual. Desse modo, ao longo de toda a aula será observado o envolvimento dos alunos, assim como as possíveis dúvidas, visando a melhoria da aula e no processo de aprendizagem (Residente 1).

Outra forma trabalhada foi a participação ativa dos alunos durante as atividades, o estímulo que esta residente provocou nos

alunos proporcionou o estímulo as diferentes opiniões e pontos de vista. Estas ações são fundamentais para verificar o que realmente o aluno entendeu e percebeu sobre o conteúdo apresentado:

Como forma de permitir que todos participam será feito um rodízio onde cada um responde uma questão e é requerido a turma que concorde ou não com a resposta da colega, permitindo que mesmo aqueles que não tem costume de participar sejam estimulados (Residente 3).

Nesta fase, o professor avalia o progresso dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem e usa essa informação para fazer ajustes no plano de ensino, conforme necessário. A partir dos resultados da análise feita durante a avaliação, o professor identifica as áreas em que os alunos tiveram mais dificuldades e os pontos fortes. Com isso, fornece um feedback para os alunos, explicando seus pontos fortes e as áreas que precisam melhorar e também, um retorno para si mesmo, em relação a sua prática pedagógica.

Esse processo inclui verificações instantâneas de compreensão e má interpretação que os professores devem usar na instrução interativa, bem como testes e avaliações mais formais que os professores usam para organizar portfólios e notas. É claro que verificar esse entendimento requer que o professor compreenda todas as formas de conteúdo e transformações descritas acima.

Saber o que os alunos entendem requer uma compreensão completa do material que está sendo ensinado e do processo de aprendizagem. Esse entendimento precisa ser específico para cada disciplina escolar e para tópicos individuais dentro das disciplinas. Isso representa outra forma de usar o que chamamos de conhecimento do conteúdo de ensino. O próprio ensino dos professores, bem como o currículo e os materiais usados nessas atividades também são avaliados. Nesse sentido, a avaliação leva diretamente à reflexão.

REFLEXÃO

A Reflexão é a análise do desempenho do professor, são as reflexões sobre a ação pedagógica e o resultado dessa ação estabelecida em conjunto ou individualmente. Esse é o momento em que os integrantes, preceptoras e coordenação analisam as suas práticas pedagógicas a partir do que já foi feito e buscam novas ideias e estratégias para futuras regências.

A partir da análise dos ditados, solicitamos uma reunião de pais para que nos apresentássemos e passássemos as propostas e orientasse os pais para auxiliar os estudantes (Residente 6).

A orientação aos pais e alunos são fundamentais para o bom êxito do processo de ensino e aprendizagem, pois cria-se uma rede dinâmica e participativa, tornando o educar algo efetivo e real. A busca por novas ferramentas e formas de expor os conteúdos tem sido um caminho promissor não só para os alunos, mas para os pais, responsáveis e educadores:

Em disposição final, é válido caracterizar que as crianças apontaram ter gostado da aula, que acharam diferentes. Logo, concretizamos que, a busca por novas ferramentas de ensino se efetiva de forma qualitativa no ensino e aprendizagem, principalmente na situação atual que estamos vivenciando que é a pandemia do COVID-19 (Residente 5).

Tem como objetivo analisar o modo como se desenvolveu a prática docente, procurando reconstruí-la e revivê-la, recapitulando assim como se deram os acontecimentos, que emoções surgiram e como se deu a aprendizagem. De acordo com Shulman (2014), a reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais raciocina.

É isso que os professores fazem quando olham para o ensino e a aprendizagem que acabaram de acontecer e reconstróem, reen-
cenam e/ou reproduzem eventos, emoções e conquistas. É por meio
desse conjunto de processos que os profissionais aprendem com a
experiência. Isso pode acontecer sozinho com a ajuda de um dispo-
sitivo de gravação ou apenas da memória.

NOVA COMPREENSÃO

E por fim, temos a Nova compreensão, a mesma foca nos
processos estabelecidos e nas novas ideias, um novo conhecimento
sobre todas as questões já trabalhadas, mas que possamos adqui-
rir novas aprendizagens. Parte do processo na qual os residentes,
preceptoras e coordenação avaliam e planejam as novas ações que
acontecerão ou até mesmo algo que poderia ser alterado na ação
atual para que a mesma possa ser repetida. A nova compreensão
não precisa necessariamente vir por último, ela deve estar atrelada
ao processo pedagógico estruturado em cada plano individualmente:

A regência se principiou por uma conversa das residen-
tes com a professora, salientando nossa disposição para
ajudá-la na condução das aulas e produção de materiais
didáticos. Assim, compreendemos que devido a somente
duas aulas por semana deveríamos nos apoiar sobre o
planejamento da professora, logo, como essa estava
trabalhando com as famílias silábicas, construímos uma
aula sobre a família do G, em que fizemos uma atividade
coletiva e um vídeo interativo. Assim, a aula se efetivou de
muita participação das crianças, em que cada residente
ministrou uma parte da aula mediando a atividade no
intuito de envolver as crianças na dinâmica. Devido ao
pouco tempo, fizemos a atividade de modo coletivo, em

que perpassamos por cada sílaba perguntando o seu som e quais palavras se tinha com tal sílaba (Residente 2).

A variação das atividades, a busca em proporcionar atividades dinâmicas e interativas proporcionou um novo olhar sobre a prática pedagógica e os novos saberes dentro do contexto da Educação. Os desafios continuarão a existir, mas a vontade de fazer diferença deverá prevalecer sobre o medo e a insegurança de lecionar:

Sei que preciso fazer alguma coisa, talvez em uma regência eu possa explorar isso e despertar em minha professora o desejo de também fazer. Não sei ainda (Residente 3).

As ações sobre o que trabalhar deverão atentar a real necessidade do aluno, mesmo que para isso tenha que reiniciar o processo de alfabetização, considerando todas as dificuldades e bloqueios que o aluno possa apresentar e a partir de então, conduzi-lo até o ponto em que o restante da turma se encontra:

Já para as aulas de reforço buscamos planejar atividades que voltassem ao início do processo como o alfabeto, as vogais e os sons de cada letra com o intuito de fazer com que as crianças reconheçam os sons e tenham avanço no processo de leitura e escrita (Residente 6).

É o professor que percebe que a partir da instabilidade inicial gerada por um dilema ou situação-problema, ele consegue reorganizar sua base de conhecimento, seja reconstruindo partes dela ou construindo novas bases de conhecimento a partir delas. Esse processo de auto esclarecimento pode se desenvolver não apenas com conhecimentos novos ou reestruturados, mas também com conhecimentos antigos.

Nesse sentido, ao refletir sobre a sua prática docente, o professor pode tomar consciência de que determinado conhecimento pode ser utilizado para resolver determinada situação-problema que antes desconhecia. Entende-se que, embora o possua, não sabe

que pode ser usado alguns casos. Portanto, esta situação pode ser interpretada como uma nova compreensão do conhecimento antigo, obtendo assim um novo status na base de conhecimento.

Logo, para que o professor consiga realizar um raciocínio pedagógico eficaz, é preciso que ele identifique as necessidades dos alunos, para oferecer uma educação de qualidade, é importante que o professor esteja ciente das necessidades dos seus alunos, tais como habilidades, interesses, estilo de aprendizagem e contexto social.

A partir disso, faça uma seleção de estratégias de ensino com base nessas necessidades, selecionando as melhores estratégias de ensino para atingir os objetivos de aprendizagem. Isso pode incluir atividades em grupo, projetos, jogos educativos, apresentações e outros recursos didáticos, realizando no final, uma avaliação da aprendizagem.

O raciocínio pedagógico também envolve a habilidade de avaliar o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de reforço ou desenvolvimento. Isso pode ser feito por meio de avaliações formativas, feedbacks individualizados e observações em sala de aula. À medida que os alunos progridem, o professor deve adaptar sua abordagem de ensino e recursos para atender às necessidades dos alunos. Isso pode envolver mudanças nas atividades, ajustes nas expectativas ou modificação das estratégias de ensino.

Contudo, o modelo de raciocínio pedagógico e ação proposto por Shulman (1986) enfatiza a importância da análise informada da situação de ensino e da tomada de decisões fundamentadas no conhecimento pedagógico para orientar a ação eficaz em sala de aula. O modelo destaca a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e enfatiza a necessidade de os professores possuírem uma ampla gama de conhecimentos para serem eficazes.

DILEMAS DO ENSINAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: EXIGÊNCIA DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO E DA CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES SOBRE A DOCÊNCIA

A educação passou por diversos desafios, sendo vários deles relacionados à alfabetização e o letramento, visto que uma grande parcela de alunos não lê, ou apresenta dificuldade nas competências de leitura e escrita. Entre esses e outros problemas, há ainda a necessidade de buscar novos caminhos para a educação, frente ao novo cenário gerado pela pandemia Covid 19.

Em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan na China iniciou-se vários episódios de uma doença infecciosa respiratória causada pelo vírus Sars-CoV-2 sendo conhecido mais tarde por Covid, em fevereiro e março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021) declarou o surto como pandemia e “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”.

A pandemia impactou diretamente os países asiáticos, europeus e norte-americanos em semanas, paralisando todo o tipo de atividade laboral, de lazer e similares. O número de infectados que evoluíram para internações e óbitos aumentada em proporções assustadoras. Todos os ambientes sociais ficaram comprometidos, principalmente o ambiente escolar, colaboradores, familiares e pessoas próximas a quem trabalha em escolas.

Para conter a disseminação tomaram como medidas preventivas o distanciamento social, o uso obrigatório de máscara cobrindo o nariz e a boca, a fim de, evitar qualquer tipo de contato com saliva ou respiração, adotou-se também o uso de álcool 70% em gel para higienização das mãos e locais de contato.

De acordo com Ferreira *et al.*, (2020) no Brasil o primeiro caso de Covid-19 ocorreu em março de forma que foi estipulado pelas autoridades públicas a suspensão das aulas visando a não propagação do vírus. Essas medidas tiveram como principal objetivo o de reduzir o risco de contágio entre os alunos e os professores, bem como quem convivem os citados.

Com essas mudanças imediatas ocorridas pela pandemia, foram alteradas a rotina em todos os setores, principalmente o da Educação, ao qual as crianças passaram a ter aulas em modo remoto, por chamadas de vídeo em computadores, para manter o processo de aprendizagem, que com poucos recursos e a obrigatoriedade de manter o distanciamento professores iniciaram um processo de criar apostilas, aulas gravadas, aulas virtuais e plantões por meio do uso de aparelho telefônico para quem não tem acesso aos aplicativos de comunicação virtual.

Para evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o Conselho Nacional de Educação recomendou que as atividades escolares fossem ofertadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior de forma remota, para que as famílias e os estudantes não perdessem o contato com a escola e não tivesse retrocessos no seu desenvolvimento.

No PRP não foi diferente, os estudantes foram obrigados a trabalhar de forma remota, atualizando, mudando, alterando aquilo que estudaram, e que seria realizado de uma forma completamente diferente:

Fica de reflexão da presente reunião que em meio ao cenário pandêmico e em tempos de desvalorização da educação e do desprezo pela teoria, é de grande importância, mesmo com obstáculos, reconhecer que o papel da educação é essencial. A educação básica pública vem sofrendo desmonte, o sucateamento e escassez de recursos, mas também é necessário reconhecer os esforços dos professores na realização de suas práticas

pedagógicas com seus alunos em meio a tantas dificuldades (Residente 5).

Os aspectos sobre a melhor conduta durante o período pandemia foi determinante para muitos residentes e estudantes, mas não menos desafiador para o professor que teve que desenvolver novos métodos e adequar a realidade de cada aluno:

Logo, reconhece os desafios da docência mediante o ensino remoto, visto que, esse exercício atual de sobrevivência posto para os professores não pode ser naturalizado. Contudo, compreendemos que é primordial o reconhecimento da ação docente que busca constantemente o desenvolvimento profissional para o alcance de certa forma de um número significativo de crianças. Posto que, não são todas as crianças que possuem acesso à internet, pontuando que perante a onda roxa do Covid-19 a entrega de materiais foi interrompida (Residente 2).

As atividades realizadas de forma remota, inspiradas na modalidade à distância de educação, é um exemplo que tem sido uma realidade constante e analisando o processo de como acontece às aulas na EaD, percebe-se que o diferencial está em como as mesmas são aplicadas, podendo estar o professor em espaços e tempo diferentes. No caso da PRP e do formato remoto estabelecido, a forma como as atividades tiveram de ser apresentadas também merece menção, haja vista que, poderá ser via correios, multimídias, internet, entre outras modalidades tentando manter a mesma qualidade e cronograma, e aproximando o máximo possível da estrutura das aulas presenciais, apesar de todos os desafios. Fica nítido isso, nas falas de uma das residentes:

A função social da escola neste momento, é utilizar o mecanismo de aproximação, dialogando com as crianças e seus familiares nesse período de isolamento, acolher suas angústias, dificuldades e ter um olhar sensível e compreender a realidade de cada educando. Neste momento as escolas tentam vários mecanismos para

não deixar nenhum estudante sem seus direitos, pois eles não podem ser penalizados por não ter o acesso aos recursos (Residente 6).

Deve-se estabelecer entre professor e aluno a interação e o diálogo, sendo o aluno o corresponsável pelo seu aprendizado por meio de disciplina do tempo de estudo, dedicação, participação ativa nas atividades expostas pelo programa do curso, além de manter contato direto com o material oferecido. Logo, o professor não é dispensado do processo de aprendizagem.

O fato é que o uso da tecnologia dentro da sala enriquece as aulas com suas imagens precisas, as aulas tornam-se interessantes e cheias de detalhes e isso contribui para um bom aprendizado, pois o aluno terá mais uma referência ao ser avaliado. O que se espera é que o professor saiba explorar as diversas opções metodológicas que a tecnologia oferta, de forma que exponham o assunto com uma gama de variedades atrativas, transformando o ensino aprendizagem em algo prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno.

Deve-se atentar pelo fato que a pandemia apontou um número expressivo de desigualdade social, em que muito casos de estudantes as mazelas tornaram-se expostas e desta forma, o aprendizado ficou comprometido, primeiramente por não ter o contato direto com o professor e em segundo lugar o fato que são famílias que não possuem ou possuem pouca estrutura para ensinar em casa.

Hodges *et al.* (2020) afirma que a pandemia dispôs ao Estado somente uma alternativa de forma que os alunos não ficassem sem aula ou estrutura, criando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) de maneira semiestrutura ao qual foi e ainda está sendo ajustada com o tempo:

[...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas

para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.* 2020, p. 05).

Contudo, o PRP veio, em uma via de mão dupla, para poder auxiliar os professores/ preceptores, das escolas em que o projeto acontecia, nessas dificuldades, estranhezas e complicações, advindas do período de pandemia, no qual os estudantes não tinham o acesso a uma “educação de qualidade” como se deve ser. Logo, a Residente 3 explica que:

A residência neste contexto atua justamente na mobilização, seja na formação inicial ou continuada, de mecanismos reflexivos contextualizados pela prática em sala de aula, atua na formação da cultura profissional docente articulando saberes de professores iniciantes aos dos mais experientes. Sendo uma via de mão dupla do conhecimento, na medida em que enquanto os residentes se apropriam de saberes do fazer docentes as preceptoras podem ter seus saberes teórico-práticos revisitados e em muitas das vezes atualizados. Em ambos os casos é nítido que a reflexão fomenta a construção desses novos saberes (Residente 3).

A alfabetização na pandemia apresenta uma complexidade não só pela forma de ocorrência, de ser por acesso remoto ou a distância, mas sim, porque provocou uma desigualdade com os que já estavam em condições desiguais, precisa do contato com a leitura e a escrita, com família, colegas e principalmente professores, das variadas atividades sociais que levam a ler e a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como se deu os processos do Raciocínio Pedagógico, no contexto da Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 em que as atividades se desenvolveram, buscando compreender a partir das experiências relatadas pelos residentes nos seus registros reflexivos, a constituição do raciocínio pedagógico existente em suas atividades e ações durante o processo de ensino e aprendizagem no Programa de Residência Pedagógica.

As mudanças provocadas pela pandemia Covid 19 apresentou consideráveis mudanças na rotina escolar em todas as etapas, desde a Educação Infantil até os cursos acadêmicos e de especialização pela modalidade presencial. Todos passaram a estudar pelo modo a distância ou ensino virtual, os cursos de graduação e especialização já tiveram algum contato com tal formato, mas a Educação Básica iniciou a utilização do aprendizado remoto com rápidas adaptações em busca de manter os alunos no ritmo de aprendizagem, mesmo que de certa forma, permanece a sensação de um processo mais lento do que o normal.

A alfabetização requer a atenção e a persistência pedagógica que a escola proporciona, além de manter variadas situações sociais em que o aluno irá se desenvolver à medida que passa a conhecer novas letras e palavras. O processo de alfabetização ficou um pouco comprometido, mesmo tendo apostilas para seguir ou aplicativos e jogos para ensinar, o professor (presencialmente falando) torna-se essencial neste processo.

O ERE forneceu ferramentas e condições para que o aluno mantivesse contato com o material, mas algumas famílias se queixaram da dificuldade de não saber ensinar, muitos casos de alunos que os pais não tem acesso a aparelhos smartphones ou computadores, outros com esses dispositivos, porém, não sabiam utilizar

plataformas de ensino como o Google Meet e similares, ou mesmo de não ter tempo hábil como é ofertado na escola, entendendo que os alunos foram impossibilitados das atividades de dinâmicas em grupo com os colegas ou com o auxílio presencial da professora.

Os alunos também estão sentindo muito a mudança da rotina e buscam constantemente formas de ver os colegas e a professora, neste período o acesso virtual tem sido uma ótima alternativa, mas deve-se atentar para que todos tenham aprendido da melhor maneira, aguardando o retorno do contato direto entre professor e alunos.

Ressalta-se que os professores muitas vezes estão usando recursos próprios para ministrar suas aulas, dispondo de tempo extra para auxiliar alunos que não tem acesso aos recursos tecnológico entre outros, deverão se reinventar de forma que os alunos não queiram pensar na evasão escolar. Os educadores tiveram uma relevante mudança não só no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente na aquisição dos seus saberes. O desafio de ensinar e alfabetizar a distância trouxe novos conhecimentos, novas oportunidades e um longo caminho a ser descoberto e explorado.

A partir da presente pesquisa, compreende-se que os processos de aprendizagem profissional da docência dos residentes, aconteceram mediante o contato com dilemas e/ou situações difíceis e conflituosas da prática pedagógica. Compreende-se que, de algum modo, esses dilemas colaboraram para que os estudantes pudessem avançar nos seus processos de desenvolvimento profissional docente, induzindo a reflexão sobre a própria prática pedagógica, além de colaborar para a mobilização de conhecimentos profissionais estruturantes da sua base de conhecimento e da descoberta de seus saberes, a fim de mediar desafios ao longo dos processos.

As análises mostraram que o envolvimento desses estudantes com as regências no PRP, contribuíram para a sua formação como professores, permitindo: relacionar a teoria estudada no curso com

a prática pedagógica desenvolvida no espaço das escolas; potencializar processos de elaboração do conhecimento a partir da prática pedagógica e os desafios postos por ela desde o seu planejamento até o seu desenvolvimento; evidenciou a atitude reflexiva frente às regências desenvolvidas e àquelas que desejavam desenvolver; fomentar processos de raciocínio pedagógico ao longo de todo tempo em que estiveram atuando e compartilhando saberes e fazeres pedagógicos, de acordo com as opções encontradas no programa.

Contudo, compreendeu-se que a participação dos estudantes no Programa de Residência Pedagógica permitiu o desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas futuras pedagogas, favorecendo a aquisição de uma postura profissional contextualizada e significativa. Permitiu-se, ainda, a ressignificação de conhecimentos profissionais, favorecendo a constituição da aprendizagem da docência e sua identidade profissional em meio aos desafios gerados pela pandemia Covid-19 e o uso repentino de tecnologias assistivas tanto para os educadores quanto para os alunos.

Verificou-se que a necessidade de adaptação a novos formatos de ensino para a educação básica nas séries iniciais estimulou as novas docentes a explorar seus saberes, a explorar seu raciocínio pedagógico de forma a atender seus alunos em suas variadas necessidades e diferenças de aprendizagem. As salas de aulas em que as residentes trabalharam mantiveram a mesma quantidade de alunos, ou seja, com vários alunos em diferentes níveis de aprendizagem e de conhecimento do processo de alfabetização, o desafio foi ensinar um processo trabalhado totalmente presencial até o momento em um formato não presencial.

Sugere-se para pesquisas futuras explorar os novos saberes para educadores que surgiram durante a pandemia Covid-19 e o reflexo destes para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Por fim, ressalta-se que entre os resultados elencados, há ainda que se destacar os ganhos da aprendizagem profissional e

peçoal para mim, como pedagoga e que pode crescer sobrema-
neira neste processo de pesquisa. Certamente não sou a mesma
desde que iniciei a pesquisa. Amadureci, aprendi ainda mais sobre
a profissão e sobre a necessidade de uma base teórica sólida e con-
sistente que possa subsidiar a prática docente e efetivar o raciocínio
pedagógico em prol da qualidade do ensino e, por consequência, da
aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBEDO, I. D. **Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARBOSA, M. B. C. **A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre cidade na formação inicial do professor de Geografia em Santarém-Pa**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: **Diário Oficial da União nº 41**. Publicado no D.O.U. de 1º de março de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>.

CONCEIÇÃO, C. P. F. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 03, p. 789-802, 2014.

DOMINGUES, I. M. C. S.; MIZUKAMI, M. G. N. A formação-intervenção a distância com casos de ensino. *In*: XVI Endipe 2012. Campinas. **Anais** Livro 2, 2012. pp.4813-4825.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 386 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2018.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da Língua Materna. **Revista Vertentes & amp; Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, v. 12, n. 02, Jul/dez. 2020.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v.1, n.2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

HODGES, C.; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, Revisão EDU-CAUSE, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e **incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 1-16, 2004.

MIZUKAMI *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MONTENEGRO, V. L. dos S.. **Processo reflexivo e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo: análise a partir de uma intervenção na formação contínua de professores de química**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

MONTENEGRO, V. L. dos S.; FERNANDEZ, C. Processo reflexivo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo numa intervenção formativa com professores de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 251-275, 2015.

MONTENEGRO, Vanda Luiza dos Santos. **Processo reflexivo e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo: análise a partir de uma intervenção na formação contínua de professores de química**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NETO, B. M. O.; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. de S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3669. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Coleção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora, 1999.

PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Pós- Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Psicologia, Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRADO, B. M. S. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

RINALDI, R.P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. **Anais**. Porto de Galinhas/CE. 2012.

RONCON, C. L. A. **Implicações De Programas De Iniciação À Docência Na Formação Inicial De Pedagogos**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades investigativas en educación**, Costa Rica, v. 5, n. 2, 2005. SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SAMPIERI, R. H; CALLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2. fev. 1986, p. 4-14.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOARES, R. G.; DE CARVALHO VARGAS, V; MARIANO, V; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254>.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: Edufscar, 2009. 62 p. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_AprendizagemDocencia.pdf.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: balho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

2

*Nathalia Garcia Fernandes
Francine de Paulo Martins Lima*

A INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹

1

O texto em tela foi originalmente publicado na Revista Interfaces, Suzano, ano 16 nº12, em julho de 2024 e foi devidamente autorizado para compor esta obra.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.2

INTRODUÇÃO

Discussões teóricas acerca da formação inicial de qualidade e efetiva, não são novidade no contexto educacional. Além disso, são discutidas as qualificações necessárias nos processos de formação com o objetivo de aprimorar as etapas de ensino e aprendizagem, buscando iniciativas e programas que promovam a formação inicial e continuada de docentes.

Segundo Tardif (2007), o trabalho do futuro professor depende de alguns saberes importantes para a sua profissão e esses conhecimentos são necessários para desenvolver no cotidiano, pois mobilizam a prática docente adquirida e construída pelos pedagogos em formação. Ainda de acordo com o autor, é importante que o professor lance mão de alguns conhecimentos, principalmente sobre conteúdos, disciplinas e currículo, os quais serão essenciais para ampliação da prática reflexiva e crítica.

São diversos os desafios existentes no processo de formação inicial, especialmente quando falamos da articulação teórica e prática, que por muitas vezes, é ausente durante a formação docente. A articulação é fundamental, visto que são essenciais ao exercício profissional, seja nas diversas áreas e possibilidades de atuação do pedagogo, assim como na construção da identidade docente durante a formação inicial.

Nessa mesma linha conceitual, Gatti (2010, p. 58) afirma que para um profissional atuante, a base inicial deve ser sólida formada pelos mais diversos conhecimentos e diferentes facetas de ação. Esse contexto nos permite entender que os cursos de licenciatura devem possibilitar competências para exercer a práxis pedagógica, isto é, alinhar o fazer científico a suas práticas educativas. Sendo assim, o profissional deve ser capaz de tomar decisões a partir das interrogações reflexivas formuladas pela práxis. Essa é uma tarefa

complexa e necessita-se de pressupostos teóricos-metodológicos muito bem definidos.

De modo geral, os currículos das licenciaturas devem garantir aos discentes conceitos e fundamentos educacionais, dessa forma, é de extrema importância fomentar as pesquisas de ensino sobre a formação profissional de uma forma consolidada e enriquecedora. Diante do exposto, podemos observar que há uma ausência formativa direcionada ao perfil profissional desses professores na formação inicial para atuar na educação básica.

Para Gatti (2011, p. 89),

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Nessa direção, pensar em processos formativos situados no contexto da escola, ainda no momento da graduação, favorece uma formação docente centrada nas demandas da escola e das necessidades formativas dos professores. Favorece, ainda, a aprendizagem da profissão no contato com as nuances do dia-a-dia da escola e da sala de aula.

Iniciativas de programas de inserção à docência como o Programa de Bolsa de iniciação à docência – PIBID² e o Programa Residência Pedagógica – RP³, do governo federal, vêm contribuindo sobremaneira para a qualificação da formação inicial e para a inserção gradativa de futuros professores no contexto da escola de educação básica. Estudos realizados por (Gatti *et al.*, 2019), tem evidenciado que muitos são os ganhos dessas iniciativas para a formação

2 Ano de 2007.

3 Ano de 2018.

do bom professor e para a reconfiguração dos currículos na formação inicial, apesar de ainda serem programas que não abrangem a totalidade dos estudantes da graduação. Os autores relatam que por meio desses programas e do trabalho neles desenvolvido é possível pensar em possibilidades de qualificação da ação docente, bem como sobre metodologias e processos pedagógicos desenvolvidos, agregando novos conhecimentos profissionais e modos de desenvolver o processo ensino-aprendizagem, muitas vezes superando práticas reducionistas acerca do ensinar e aprender.

Valorizando iniciativas como a descrita e as ações pedagógicas nelas desenvolvidas é que se insere este estudo, o qual tem como objetivo analisar as contribuições do trabalho com a investigação didática como dispositivo para a formação docente no âmbito do programa Residência Pedagógica. De modo específico, pretende-se evidenciar as mudanças de concepções na prática docente e como a investigação didática pode possibilitar o avanço nas práticas de ensino.

Assim sendo, como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, em que foi analisado os registros reflexivos de uma residente integrante da Residência pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, acerca da investigação didática realizada ao longo do programa.

A INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A qualificação da prática pedagógica requer a análise sistemática das ações desenvolvidas, dos fenômenos e das nuances do dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem. Pressupõe a análise

detida acerca dos conhecimentos necessários para o desempenho de uma ação docente profícua e que favoreça a aprendizagem e avanços dos estudantes.

A esse respeito, chamamos a atenção para o necessário conhecimento da prática pedagógica, em uma perspectiva qualitativa de investigação, que de acordo com (Cochran- Smith & Lytle, 1999 *apud* Marcelo, 2009), está associada a ideia de professor investigador. Nessa perspectiva,

Parte-se da ideia de que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa. (Cochran- Smith & Lytle, 1999 *apud* Marcelo, 2009, p. 18)

Nessa direção, o presente estudo, acredita ser importante para o docente utilizar a investigação na prática pedagógica como uma ferramenta que permite, didaticamente, o planejamento e as indagações para a construção do seu próprio saber profissional, sua visão de pesquisa sobre métodos, práticas de ensino e os desafios que enfrentam de forma situada e contextualizada na escola.

Para André (2006), esse movimento de “investigação-ação” na formação do professor, vem ganhando força desde a década de 1980 com a discussão sobre a prática docente. Contudo, foi somente a partir da década de 1990 que houve uma preocupação maior em torno desse tema, o que trouxe melhorias significativas em relação à formação dos saberes docentes. Assim sendo, é importante fortalecê-los uma vez que as contribuições para a investigação proporcionam qualidade no ensino-aprendizagem por meio da construção do conhecimento na prática e a reflexão sobre o desenvolvimento do profissional.

O que estamos defendendo é a importância de os docentes realizarem a reflexão sobre suas práticas, esse tipo de investigação tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e todos os fatores que interferem nesse processo. A investigação na prática pedagógica pode ser fundamental por vários motivos, um deles é o exercício de reflexão da práxis, que não se trata apenas do conteúdo ensinado, mas também da aprendizagem cognitiva que conduz à absorção dos conteúdos e das ações frente a relações didáticas envolvidas durante ação profissional docente.

Nesse sentido, a investigação da própria prática tem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, pois é lhes dada a oportunidade de formar suas próprias ideias, refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado para contribuir em uma aprendizagem emancipatória, visando sempre a ressignificação para a resolução dos problemas. Somado a isso, proporcionar um desenvolvimento profissional e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, são práticas essenciais no desenvolvimento do currículo docente. Portanto, um docente que investiga sua prática, passa a entender que não é possível somente transmitir o conhecimento, mas é possível fornecer as condições para que sejam construídos (FREIRE, 2017). Esse tipo de investigação implica na organização, no planejamento e investigação dos desafios na sala de aula para encontrar soluções.

Paniago, Flores e Sarmento (2021, p. 04) apoiadas nas ideias de La Valle e Flores (2018), defendem a ideia de que o professor seja continuamente pesquisador da sua prática pedagógica

[...] para que os professores aprimorem sua prática, sendo consumidores e produtores de conhecimento. Em forma de espiral cíclica, os professores adquirem conhecimentos advindos de pesquisa e transformando por meio de um processo de preparação, instrução, avaliação e reflexão, de modo a aprimorar a sua prática ressignificando o conhecimento (PANIAGO; FLORES; SARMENTO, 2021, p. 04).

As autoras complementam ainda que “Este aprimoramento pedagógico terá um efeito multiplicador que contribuirá para uma prática mais baseada em pesquisa, que, por sua vez, aumenta o profissionalismo do professor” (La Valle Ee Flores, 2018, P.533 *apud* Paniago, Flores e Sarmento, 2021, p. 04).

É nesse contexto que se insere a investigação didática como uma possibilidade de aprimoramento dos fazeres docentes com vistas à qualificação da aprendizagem pelo estudante, observando os desafios frente ao ensino e a aprendizagem de um tema ou um conteúdo.

Diferentes autores como André (2016), Pimenta e Lima (2017) e Pimenta (2005) corroboram as ideias apresentadas e enfatizam a importância de os professores se desenvolverem como pesquisadores da prática pedagógica. Pontuam a necessidade de preparação teórico-metodológica que os permita aproximar-se gradativamente da realidade escolar. Defendem ainda, que é na formação inicial que essa aproximação se inicia, seja pelo estágio curricular, seja pela participação em programas de iniciação à docência.

Dessa feita, uma das possibilidades de investigação da prática pedagógica com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, centra-se no processo de investigação didática que segundo Lima (2022, s/p.),

refere-se à análise e reflexão detida sobre dilemas e desafios envolvendo o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, tendo uma situação, uma problemática e uma temática a ser ensinada ou aprendida que por alguma razão não encontra-se satisfatória (Lima, 2022, S/P).

De acordo com Lima (2022), trata-se de um processo de avaliação sistematizada acerca das ações empreendidas no processo ensino-aprendizagem, que em última instância, provoca o aprimoramento e qualificação dos processos pedagógicos.

A esse respeito, André e Potin (2010, p. 16) destacam que

[...] ao se abordar o tema avaliação e investigação didática, estamos nos referindo à possibilidade de conhecer os processos de aprendizagem dos alunos com o objetivo de organizar e reorganizar as atividades de ensino, ajustando-as à aprendizagem. A avaliação torna-se então uma aliada do professor na busca da melhoria do seu ensino. (André; Potin, 2010, p. 16)

Nessa direção, a investigação didática está diretamente relacionada aos processos de avaliação, reconhecimento e revisão de rotas ao longo do processo ensino-aprendizagem, de forma situada pelo tema de estudo, pelo tempo histórico que se desenvolve, pelos modos de interação professor-estudante e as condições de trabalho (Lima, 2022). Compreende-se assim, que ao abordar uma temática ou um conteúdo, as situações desafiadoras ou dilemáticas irão variar de acordo com o público, com as necessidades formativas dos envolvidos e as condições de ensino-aprendizagem, requerendo uma análise detida de cada situação.

Assim, ao professor é necessário o domínio de conhecimentos específicos sobre a docência, sobre os processos de ensino, sobre os processos de aprendizagem, sobre as especificidades do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico do conteúdo, do conhecimento curricular (Shulman, 1986) entre outros que possam figurar como elementos importantes para a compreensão aprofundada do processo ensino-aprendizagem.

Considerar a investigação didática na prática pedagógica permite identificar as fragilidades e potencialidades do processo ensino-aprendizagem, permite o delineamento de um planejamento sistêmico para a promoção das ações docentes e discentes de modo qualitativo e que culmine na aprendizagem do estudante, principal objetivo.

Diante do exposto e, considerando a participação no programa Residência Pedagógica, discorreremos sobre uma experiência

de investigação didática desenvolvida. Para tanto, trataremos a seguir sobre as especificidades do programa no curso de pedagogia da UFLA e, na sequência, analisaremos a investigação didática desenvolvida.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

Com a necessidade de enfrentar problemas no campo da formação de professores, algumas iniciativas vêm se preocupando e considerando a importância da permanência de políticas públicas educacionais para a qualificação da formação inicial de professores da educação básica do nosso país, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica (RP). O programa tem como objetivo estimular a formação de professores da educação básica de nível superior e orientar os licenciados para o exercício ativo na prática docente profissional, e na busca da reflexão pedagógica com experiências práticas, atreladas às teorias adquiridas nos cursos superiores.

Além disso, cria e introduz o aperfeiçoamento na formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a aproximação entre universidade e a escola, possibilitando a imersão do licenciando na Educação Básica. O programa proporciona uma experiência ativa entre teoria e prática da profissão docente por meio de um trabalho articulado entre professores em formação continuada e professores formadores da universidade.

Conforme explicitado no documento oficial da Capes⁴, o programa se justifica pela necessidade de estabelecer a coparticipação entre as Instituição de Ensino Superior (IES), e as redes de ensinos,

4

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm.

assim, fortalecendo a articulação entre a formação acadêmica e a profissional, na qual, contribui para o aprimoramento da construção da identidade profissional dos licenciandos e incentiva o aprender em contexto, e a pesquisa acadêmica com base nas situações reais, vivenciadas em sala de aula.

Dito isso, entendemos que a RP representa uma experiência que favorece as práticas formativas de ser professor, bem como a efetivação de uma formação inicial mais sólida e o fazer pedagógico significativo, oportunizando assim, um ensino de qualidade, um espaço de criação, protagonismo e identidade profissional e pessoal.

Nessa direção e, com o intuito de incentivar a construção do saber docente, em 2020 foi lançada nova edição do RP pela Capes⁵ que por sua vez permitiu chamada institucional pela UFLA, por meio do edital Nº 01 – Residência Pedagógica/PRG/UFLA, de 17 de junho de 2020, na Universidade Federal de Lavras.

Na ocasião, foram lançados editais para a seleção de preceptores; Orientadores e residentes, seguindo as orientações do edital para a participação no subprojeto intitulado **“Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco.”**, sob a coordenação da Professora Francine de Paulo Martins Lima⁶. Este projeto realiza a articulação entre escola e universidade, por meio da participação de três instituições parceiras da rede municipal de Lavras, três preceptoras, destinadas a auxiliar e ensinar o dia a dia de ser professor do primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e por fim, dois docentes orientadores, com o intuito de propiciar e conduzir as reflexões teóricas e práticas no contexto da Universidade.

5 https://prograd.ufla.br/images/arquivos/PIBID_Residencia/EDITAL_N_01_RP_PRG_UFLA_estudante.s.pdf.

6 O Subprojeto contou ainda com a colaboração do Professor Regilson Maciel Borges, do Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino, com membro da equipe.

Perante a isso, a inserção das estudantes pesquisadoras no espaço escolar visionou um confronto com a realidade encontrada, compreendendo então, que a aproximação universidade e escola contribui para a qualificação da formação docente numa perspectiva do desenvolvimento profissional. Assim sendo, os novos caminhos traçados foram em que os saberes da dimensão teórica, prática, ética, cultural e política poderiam ser adquiridos ainda na formação inicial pelos licenciandos. Para Canário (2002), devemos nos atentar às oportunidades de aprendizagem experiencial, e que essa prática não deve equivaler à imitação de práticas observadas, mas sim fornecer aos alunos meios para se tornarem pesquisadores reflexivos.

Assim, para proporcionar aos estudantes situações que (re)signifiquem sua formação e sua experiência docente, os projetos de pesquisa e extensão se estabelecem como parceiros nesse processo. De acordo com (Martins *et al.* 2014), algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas para auxiliar e aproximar as necessidades da educação básica com os currículos das universidades formadoras, um exemplo disso é o RP, organizado pela CAPES, estabelecido como um processo de aquisição de conhecimento profissional de forma preparar os estudantes em formação inicial.

No âmbito da UFLA, o projeto “Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco”, tinha como objetivo a formação de bons professores alfabetizadores e, para tanto, apoiou-se na ideia de investigação da prática pedagógica, com o foco na investigação didática.

Foram estudados e explicitados os referenciais teóricos tanto da formação de professores, como da didática e da alfabetização para o desenvolvimento da análise acerca do contexto escolar, sobre os processos de ensino-aprendizagem, das intervenções pedagógicas e da investigação didática propriamente dita.

Dessa forma, o estudo utilizou experiências vividas durante o RP nos anos de 2020 e 2022 sob pandemia da COVID-19, em uma escola municipal de Lavras - Minas Gerais, Brasil. Foram coletadas informações para análise e reflexão dentro de registros que foram subdivididos em: Planejamento, Ação, Sondagem e Estudos da Reunião. Por fim, as discussões e resultados foram aplicados para a obtenção de uma Investigação Didática.

Inicialmente, as atividades foram divididas em dois momentos baseados nos pressupostos teóricos que respondem à problematização. No primeiro, foi contextualizado a escrita reflexiva dos registros e a discussão baseando-se em um olhar investigativo da residente atuante (Planejamento e Ação). No segundo, foi realizada a etapa de Sondagem para a identificação do nível de escrita e leitura dos alunos de uma turma de 1º ano. Os relatos obtidos eram transmitidos através das reuniões à distância com as preceptoras, docentes orientadores e a residente. De acordo com as demandas exigidas pela escola e os docentes, foi desenvolvido um registro reflexivo que permitiu iniciar o processo de investigação didática. Por orientação da coordenadora e orientadora do projeto, nesse registro haviam algumas perguntas provocadoras e norteadoras: "Qual o Motivador?", "Qual a Saída?", "O que fez?" e "Como se deu o processo de Ensino-aprendizagem?"

Ao analisar os registros reflexivos da residente Manuela⁷ foi possível observar que dos temas desafiadores ou situações dilemáticas presentes no processo ensino-aprendizagem emergiu a necessidade de ampliar as práticas pedagógicas referentes a fluência leitora e escritora, fazendo uso de uma perspectiva lúdica. A atividade relatada foi desenvolvida na turma do primeiro ano do ensino fundamental da mesma escola. A proposta permitiu estimular saltos qualitativos e possibilitou a aproximação e a incorporação dos alunos na cultura letrada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise dos registros reflexivos percebeu-se que as primeiras produções apresentavam uma escrita descritiva em que a residente se preocupava em narrar os fatos. Pode-se perceber através do excerto abaixo retirado do planejamento do mês junho/2021, comparado ao registro reflexivo do mesmo plano, nota-se a ausência de dados reflexivos e uma repetição dos momentos a serem desenvolvidos na sala de aula.

(Excerto 1)⁸ *Momento 1: Hora do conto... Antes de iniciar as orientações e os combinados da aula, será contado uma história [...] Momento 2: Curiosidade: Crocodilo ou Jacaré? Será apresentado uma curiosidade para desenvolver os textos informativo/científico. [...] Momento 3: Sílabas: As crianças vão realizar a leitura das sílabas da família do P.*

(Excerto 2) *[...] O primeiro momento foi marcado pela contação de história [...] O segundo momento contou como as curiosidades, onde buscamos destacar as diferenças e as semelhanças entre jacaré e crocodilo através de um texto informativo [...] No terceiro momento identificamos as letras que compõe o título do livro, com o intuito de introduzir a família silábica da letra P.*

Essa forma de registro foi aos poucos sendo revista no decorrer do programa por meio dos encontros, mediações e diálogos compartilhados, pois, os registros do meio do processo e do final apresentam reflexões da prática pedagógica articulada ao fazer pedagógico, no qual a residente pensa o ensino, dando-lhe sentido e significado. Abaixo apresenta-se um excerto retirado do registro reflexivo do mês de dezembro/2021, em que a residente demonstra seu desenvolvimento na escrita e na reflexão da prática pedagógica.

(Excerto 3) *Com a estudante X, conseguimos observar que o processo de leitura ocorreu de maneira associativa (imagem e rima), pois houve uma percepção das rimas durante o processo. Portanto, a criança reconheceu os sons finais e assim conseguiu associar figura e sonorização (rima). Vale ressaltar também, o quão é importante e complexo que a criança compreenda toda essa estrutura, e saiba manipular diferentes sons, sílabas e letras, para formar novas palavras.*

Esse processo de evolução de registros de uma postura descritiva para a reflexiva é enfatizado por André e Pontin (2010, p.18) quando apontam que os "diários forneceram importantes informações sobre os dilemas das professoras, suas ansiedades, dificuldades e, sobretudo, os avanços que iam conseguindo nessa nova perspectiva." Esse movimento pôde ser percebido através do registro reflexivo como instrumento nesse processo da Investigação Didática por meio do programa RP.

A SONDAGEM DE LEITURA E ESCRITA COMO INSTRUMENTO NA INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

Diante da necessidade de uma revolução conceitual sobre a linguagem escrita, Ferreiro (2010), se propõe a investigar através da psicogênese da língua escrita, quais são os processos do aprendizado do ler e escrever. Por via da compreensão dos papéis de cada elemento da tríade, aluno-professor-objeto do conhecimento, deseja dar indícios para a constituição de percepções eficazes sobre os processos de alfabetização.

Ao longo do programa RP, a residente pôde realizar sondagem de leitura e escrita na sala do primeiro ano do Ensino

Fundamental I. Após as observações, a residente afirma a importância da sondagem como ferramenta de avaliação diagnóstica no desenvolvimento das crianças, pois auxilia o professor em sua ação didática, principalmente com as dificuldades que os alunos apresentam. A situação apontada pela residente, se refere aos estudos de Emília Ferreira durante os encontros. Vejamos o excerto retirado do registro reflexivo, em que a residente demonstra seu desenvolvimento na escrita e na reflexão em que levam a uma prática significativa, para que as atividades de fato proporcionem avanços qualitativos no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças.

(Excerto 4)⁹ *Ao perceber cada sondagem, percebemos que as escritas das crianças devem ser observadas de maneira específica e individualmente. Lembrando que devem escrever uma lista mais conhecida como campo semântico, com palavras que conhecem e querem escrever, algo que os provoque. Sendo assim, a escrita tem que ser reconhecida em todo o processo e a criança ser o protagonista da sua evolução.*

Avaliar a aprendizagem dos alunos, na perspectiva da avaliação formativa, significa acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, realizando as mudanças necessárias no planejamento para atender às suas reais necessidades. Nesse sentido, organizar uma boa sondagem é um importante recurso. Podemos perceber através do excerto abaixo retirado do planejamento os caminhos percorridos durante a sondagem.

(Excerto 5) *O caminho a ser percorrido para esta avaliação, vai iniciar com o processo de leitura onde será identificado o nível de leitura da criança (logográfica, alfabética e ortográfica); em seguida será diagnosticado a consciência fonológica e dentro dela entram alguns subgrupos como; consciência intrassilábica, fonêmica, silábica e de palavra; e para finalizar com a hipótese de escrita, que se*

subdividem em garatuja; pré-silábica, silábica com valor sonoro, silábica sem valor sonoro, silábico alfabético e por fim alfabético.

O docente deve ter conhecimento sobre representação ativa do estudante no processo de descoberta da escrita e de sua relação com esse objeto do conhecimento para além dos muros escolares. Segundo Ferreira (2010) um dos mecanismos que permite o levantamento de indicadores sobre o processo de aquisição da linguagem escrita da criança, são o uso das sondagens de leitura e escrita como instrumento diagnóstico desse processo. A partir disso, a residente teve a oportunidade de realizar sondagem com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, exercendo a função de professora residente alfabetizadora. No excerto abaixo retirado do registro reflexivo, podemos observar esse momento especial.

(Excerto 6) *Atendendo ao pedido da professora regente, ao relatar suas preocupações com um determinado grupo de estudantes de sua turma, foi realizada no mês de julho a primeira avaliação diagnóstica, com o propósito de identificar os níveis de escrita e leitura de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, pois por meio da sondagem é possível planejar adequadamente as intervenções didáticas a partir dos referenciais teóricos indicados.*

A demanda trazida pela professora passa a ser objeto de preocupação da residente, que por sua vez passa a refletir e investigar didaticamente os caminhos possíveis de soluções. Registra-se que nesse momento, faz-se primordial considerar as especificidades de cada aluno para que o planejamento seja condizente com a demanda e as ações possam culminar no desenvolvimento e avanços de todas as crianças. Para tanto, foi necessário um estudo sistemático das próximas ações, com o auxílio de referenciais teóricos e discussões em grupo por meio das reuniões orientadas no programa RP.

A INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA EM FOCO: COMO FAZER OS ESTUDANTES AVANÇAREM NA PROFICIÊNCIA LEITORA E ESCRITORA

Com as experiências vividas com a RP, o contato direto e inevitável com os alunos permitiu obter alguns estudos importantes para a Investigação Didática. Em um dos alunos do grupo estudado, o avanço na fluência leitora não foi consistente como as bases teóricas utilizadas neste estudo relatavam. Assim, fez-se a utilização de uma aula composta de atributos importantes na alfabetização e letramento.

A escolha da temática foi bem desafiadora, contudo, aplicando a metodologia proposta pela orientadora em reuniões de estudo compartilhado, foi possível desenvolver estratégias compatíveis com a demanda apresentada. Assim, optou-se pelo uso de Textos Fatiados para alavancar e promover a leitura de forma gradativa.

Antes da ação, ainda dentro do Planejamento, para o uso de Textos Fatiados, deve-se inicialmente fazer um estudo da familiarização dos estudantes como as cantigas de roda, parlendas, músicas ou adivinhas, repertório conhecido de memória, de interesse dos estudantes. O uso do texto de memória provoca nos estudantes a ideia de que já dominam algo no processo de leitura e escrita, permitindo-os fazer inferências e associações para, em um segundo momento, a partir do texto fatiado, refletir sobre as especificidades da escrita e da leitura. Vejamos no excerto abaixo retirado da Investigação Didática como esse processo ocorreu:

(Excerto 7) *Antes de colocar em prática todo o planejamento de trabalhar com um texto fatiado é fundamental sabermos que os textos podem ser qualquer cantiga de roda, parlenda, música ou adivinha que as crianças mais se familiarizem, pois o que deixará mais complexo na*

atividade é o objetivo que o do educador está querendo alcançar, ou seja, que eles possam ler e escrever do intuitivo para o sistemático.

Com a aplicação da metodologia, realizou-se tanto a Sondagem de Leitura (SL), quanto a Sondagem de Escrita (SE). De fato, ambas são consideradas complementares, portanto, a proposta da aula escolhida foi de acordo com a necessidade de trabalhar diferentes portadores textuais, o que se definiu como um suporte para o avanço da alfabetização e letramento.

O foco principal da aula foi a memória textual. Esses textos devem ser utilizados em situações pedagógicas no qual os alunos são desafiados a lerem por si só para uma reflexão de como possa ser lido, quais frases podem ser usadas e como deveria ser sua ordem. Através desta atividade foi possível analisar o desenvolvimento e o conhecimento prévio de cada criança no sistema de leitura. Além disso, foi perceptível que o trabalho da leitura de modo virtual é um grande desafio para o docente sob o contexto atual, já que neste, soma-se a influência dos pais mais direta durante o processo de desenvolvimento das crianças.

(Excerto 8) *Na primeira atividade, os alunos tiveram algumas dificuldades em realizar a leitura de determinadas palavras e ainda existiram dúvidas sobre segmentação das palavras. Contudo, na segunda atividade, onde foi realizada a segmentação de palavras, percebeu-se que os alunos tiveram um salto qualitativo no desenvolvimento da leitura, momento este que trouxe maior segurança para o progresso da qualidade na sonoridade, principalmente do estudante com as dificuldades na fluência leitora, mostrando-se como fator fundamental na pronúncia entre grafemas e fonemas.*

Como resultado, amplificou-se o repertório leitor e o processo de leitura, propiciando grandes avanços e momentos de aprendizagem e consequentemente no processo de aquisição da linguagem das crianças. Ler e escrever no contexto escolar é visto como um

grande desafio, pois ser culturalmente letrado vai além das relações imediatas com a língua escrita, abarcando questões de ordem cultural, política e principalmente social. É por meio do ler e escrever que o indivíduo adquire saberes que o permitem utilizar como parâmetros para as práticas sociais e em compreender as multiplicidades culturais. Deste modo, é necessário compreender as peculiaridades do alfabetizar, em um olhar mais amplo, que articula o processo do ler e escrever aos seus usos sociais, então, deste momento em diante, a cultura letrada começa a fazer parte não somente no ambiente escolar, mas para além dele.

Sendo assim, a escola deve entender a importância do protagonismo da criança na cultura letrada. Cabe à escola preparar as crianças para compreender o árduo caminho do processo de ler e escrever de maneira social, que permite a utilização deste instrumento para o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança. O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002, p. 18).

Diante do exposto, compreende-se que percorrer a análise sistemática do processo pedagógico e das aprendizagens das crianças por meio da investigação didática, mais do que uma estratégia, configura-se como uma decisão de fazer do processo pedagógico algo significativo em prol da aprendizagem e avanço das crianças, fortalecendo o direito à educação de qualidade a todos, sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desafios enfrentados com a pandemia da COVID-19, as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica -

RP do curso de Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), corroborou consideravelmente para formação inicial e para a construção da profissionalidade docente, pois possibilitou um novo olhar para docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Ricas em experiências teórico práticas que certamente colaboraram de cada um dos participantes. Baseando nos pensamentos de Ferreiro (2006) e Soares (2020), foi possível compreender o processo de alfabetização e letramento e quais são os processos do saber ler e escrever. Torna-se importante ressaltar que um professor envolvido com a aprendizagem do seu aluno, possibilita saltos qualitativos e avanços no desenvolvimento do mesmo. Nesse sentido, é fundamental que o professor possa refletir, analisar e reexaminar diariamente as práticas de ensino que desenvolve, observando as necessidades de aprendizagem dos estudantes e revisão de rotas no processo de ensino em benefício da aprendizagem significativa pelos estudantes e, ao mesmo tempo, de sua própria prática docente.

Os registros analisados e foco de nossa discussão permitiram identificar os ganhos e potência do uso da investigação didática como dispositivo formativo no processo de aprendizagem da docência, notadamente naquelas práticas de ensino envolvendo a aquisição da leitura e escrita pelos alunos da educação básica. A reflexão empreendida, a análise dos processos permitiu ressignificar caminhos estabelecidos e/ou planejados inicialmente, considerando sobretudo as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A formação inicial de professores, que representa um período de construção do conhecimento profissional, traz ao futuro docente um aprendizado teórico e prático, que somado a fundamentos científicos e pedagógicos da profissão docente, enriquecem o currículo do profissional. Para Libâneo e Pimenta (2011), esses estudos contribuem para a formação de uma identidade profissional docente. Sendo assim, a inserção no contexto escolar se torna um momento do processo formativo em que colocarão em prática as competências construídas e desenvolvidas durante a fase de formação inicial,

pois é na prática profissional, ou seja, no contexto escolar que se constitui o processo de tornar-se docente.

A inserção da prática reflexiva na formação inicial dos discentes da licenciatura, futuros professores, sob um cenário de aprendizagem contextualizada, permitiu compreender e construir sua identidade docente ainda que na formação inicial, além de ampliar os conhecimentos profissionais sobre a docência. Nessa direção, a função do professor da universidade, enquanto mediador no processo de aprendizagem da docência, foi crucial para que os residentes, permitindo-os, provocando-os a desenvolver práticas pedagógicas com foco no avanço dos estudantes e sua inserção na cultura do escrito.

Isso posto, ficou evidente a mudanças de concepções e modos de atuação da residente à medida que a Investigação Didática foi sendo desenvolvida, somado aos momentos de reflexão coletiva realizados junto com o grupo de residentes, professora preceptoras da educação básica e coordenadora do projeto, professora da universidade ao longo da Residência Pedagógica, agregando conhecimento profissional, sobretudo, no que tange a leitura e escrita.

Ficou evidente que as ações empreendidas no Programa Residência Pedagógica buscaram realizar um trabalho baseado na ideia de desenvolvimento compartilhado do conhecimento sobre leitura e escrita, destacando seus usos e formas em um contexto social mais amplo, com uma perspectiva crítica de produção e elaboração do conhecimento, seja pelos docentes, seja pelos estudantes no contexto da educação básica. Nessa direção, o uso da investigação didática como dispositivo formativo potencializou a elaboração de conhecimentos profissionais e docentes, sobretudo envolvendo o processo ensino-aprendizagem no âmbito da leitura e escrita, trazendo ganhos a todos os envolvidos, seja no âmbito da formação inicial, para os licenciandos, futuros professores, seja para os alunos e docentes da educação básica envolvidos no programa.

Os resultados evidenciaram a importância das reflexões acerca do processo de escrita, dos registros reflexivos e a evolução do olhar investigativo da residente que culminaram nos processos de ensino-aprendizagem com foco no ler e escrever e de seus usos sociais. Nesse sentido, esse estudo corroborou para a construção da formação inicial e da profissionalidade docente, pois possibilitou um novo olhar para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Em síntese, o processo de investigação didática no contexto da Residência Pedagógica proporcionou ricas experiências teóricas e práticas e, notadamente, contribuiu para a reflexão sobre a prática docente e seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. *Plurais Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55- 69.

ANDRÉ, M. E. D. A. D; PONTIN, M. M. D. **O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática**. Meta: Avaliação - Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, abr./2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45452051_O_Diario_Reflexivo_Avaliacao_e_Investigacao_Didatica. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. LEI N. 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. PORTARIA Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. **Aprova o Regulamento do Programa Residência Pedagógica (RP). Diário Oficial da União, Brasília, 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Relatório de gestão 2013**. Brasília: Fundação CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatorio-DEB-2013>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In*: CANÁRIO, R; PIRES, C; HADJI, C. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. *In*: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. **Anais do Simpósio**, 1, 151-175. 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 18.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Notas e Registros Pessoais**. Lavras: Ufla, 2022.
Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino – DPE - UFLA.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **REVISTA**, Universidade de Sevilla (Espanha), v. 22, n. 8, p. 18, abr./2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO____Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ANDRÉ, Marli. Uma iniciativa de inserção à docência: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. *In*: BONINI, L. M. M.; CIANCIARULLO, T. I.; PANHOCA. (Orgs). **Políticas Públicas: estudo e casos**. 1. ed. São Paulo: Ícone: 2014.

PANIAGO, R. N.; FERNANDES, M. A. F.; SARMENTO, T. **INVESTIGATING PEDAGOGICAL PRACTICE AS A KEY ELEMENT IN TEACHER EDUCATORS' WORK AT THE FEDERAL INSTITUTES: FROM EXISTING ACTIONS TO DESIRED ACTIONS**. *SciELO Preprints*, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2544. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2544>. Acesso em: 7 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PROGRAD-UFLA. **EDITAL Nº 01 – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PRG/UFLA, de 17 de junho de 2020**. Disponível em: https://prograd.ufla.br/images/arquivos/PIBID_Residencia/EDITAL_N_01-_RP_PRG_UFLA_estudantes.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

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

SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, Washington D.C., v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

3

*Nayane Aparecida Souza Prado
Francine de Paulo Martins Lima*

EVIDÊNCIAS DAS CATEGORIAS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA¹⁰

10

Texto originalmente publicado na Revista Devir Educação, Lavras, vol. 8, n. 1, e-907, 2024 e devidamente autorizado pela Revista para composição desta obra.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.3

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Saviani (2018), tem suas bases filosóficas em Marx que, por meio do materialismo histórico dialético, compreende a constituição da sociedade pela materialidade das relações de poder e do trabalho. Este pressuposto convoca a educação a assumir uma função ideológica, cujo lugar de resistência e luta contra a alienação e a exploração da classe.

Essa perspectiva teórica baseia-se na noção de desenvolvimento da consciência humana proposta pela Psicologia Histórico-cultural. Em particular, utiliza essa abordagem para explorar o desenvolvimento do pensamento, baseando-se nas ideias de Vygotsky (2009) e Leontiev (2017) entre outros. A escola de Vygotsky, como eram chamados, ao reconhecer a natureza social do psiquismo humano, destaca o papel fundamental da atividade no desenvolvimento dos indivíduos. Nessa direção, considerando também as contribuições de Leontiev (2017) o qual aprofundou as discussões do psiquismo humano a partir do desenvolvimento da Teoria da Atividade, especialmente no contexto da atividade de estudo, delineiam-se categorias para a organização da prática pedagógica. Isso visa à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e à elaboração de um pensamento capaz de compreender as múltiplas determinações presentes na realidade.

Ensinar, nesse contexto, é visto como uma fonte de humanização, justificando a especificidade do fenômeno educativo ao mediar a transição do pensamento sincrético/empírico presente nos saberes cotidianos para um nível de compreensão conceitual que considera a realidade como síntese de múltiplas determinações. Na escola, os saberes ensinados devem estar articulados com o desenvolvimento do sujeito em contato com as produções do gênero humano nos campos da arte, filosofia e ciência, ou seja, os conhecimentos

clássicos. Martins (2013) destaca que os conhecimentos clássicos são saberes universais, que vão além do senso comum, sendo escolhidos por representarem o que há de mais refinado nas conquistas culturais humanas e por captarem a essência das leis que regem o movimento histórico dos fenômenos.

Destaca-se que vários são os desafios para a aproximação desta teoria às práticas escolares. Por seu pioneirismo suas formulações são alvo de interpretações equivocadas que descaracterizam o caráter dialético do método, na tentativa de sua aplicabilidade imediata negligencia-se a necessidade da apropriação de seu arsenal teórico, reduzindo-o a um procedimento de ensino. Numa perspectiva de construção coletiva, a PHC vem sendo analisada por diversos autores brasileiros – Martins (2013), Asbahr (2014), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Pasqualini e Lavoura (2019) –, que buscam compreender suas repercussões para o campo da didática. As pesquisas, à luz da psicologia histórico-cultural, vêm evidenciando o movimento dialético que move o ato educativo e reconfigura as categorias centrais para compreensão do fenômeno educativo.

A PHC percebe no fenômeno educativo, a possibilidade de formar para o entendimento da realidade, atuando na criação de signos potentes que possam estruturar a imagem subjetiva levando a inteligibilidade da realidade. Traz assim para as discussões, a natureza da produção material e social do conjunto das atividades humanas, preservando sua historicidade e seus movimentos dialéticos. Diante da complexidade deste processo, instaura-se a necessidade de se pensar as relações de ensino-aprendizagem, mais especificamente, no campo da didática.

A partir de Garcia (2009) defendemos que, na escola, o professor também aprende e se desenvolve profissionalmente. O trabalho mediado pelas relações teóricas, estabelecidas através do estudo, é que possibilitam o desenvolvimento de seu pensamento, logo, a transformação de sua prática pedagógica (Bernardes; Moura, 2009).

Assim, por meio da análise de sua prática, mediada por estudos teóricos, o professor consegue desenvolver seu pensamento, superando um olhar imediatista sobre sua prática. Evidencia-se em primeira instância o papel da escrita reflexiva enquanto elemento promotor de neoformações na medida em que permite ao docente ampliar sua consciência a respeito de seu objeto de trabalho. Sublinha-se também a importância da análise reflexiva para a constituição de um fazer pedagógico que engendre o desenvolvimento do pensamento, que crie espaços, tempos e oportunidades para que aluno de fato aprenda.

Evidencia-se que os estudos realizados no campo da PHC e da didática apontam para a especificidade da educação, o que exige uma transformação nos fundamentos didáticos que guiam as relações de ensino-aprendizagem, demandando uma reflexão sobre o papel do ensino, seu conteúdo e forma. Diante da particularidade do arcabouço teórico que sustenta essa pedagogia, esta tem sido alvo de compreensões equivocadas e de discursos que a distanciam das práticas educativas por sua demasiada complexidade. Em resposta a essa demanda, este artigo objetiva identificar a possível expressão das categorias para uma didática histórico-crítica postuladas por Galvão, Lavoura e Martins (2019) nos registros reflexivos de residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

Com esse intuito, será feita uma breve caracterização teórica da PHC, destacando os aspectos centrais da constituição dessa teoria pedagógica. Prosseguindo, o texto apresentará a unidade teórico-metodológica entre a PHC e a psicologia histórico-cultural proposta por Vygotsky e suas repercussões para o entendimento da prática pedagógica, com um recorte específico sobre o papel do docente neste processo. Ademais, pontuaremos qual o lugar dos registros reflexivos no processo de constituição de uma prática docente alinhada ao arcabouço histórico-crítico. Por fim, propõe-se, a luz das contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019), identificar possíveis expressões das categorias didáticas para uma PHC em

registros reflexivos feitos por residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE CARACTERIZAÇÃO

A PHC é uma teoria pedagógica contra hegemônica elaborada inicialmente por Dermeval Saviani, que busca a superação das tendências pedagógicas até então vigentes, promovendo assim uma educação de qualidade de forma igualitária para todos os indivíduos, principalmente os das classes trabalhadoras (alvos da marginalização, pela privação ao acesso às conquistas sistematizadas pelo gênero humano).

Com a análise das diferentes perspectivas pedagógicas, Saviani (2018) postula que, para a elaboração de uma pedagogia crítica, é necessário encarar a escola como um agente histórico, passível de transformação intencional pela atividade humana. Este pressuposto é central para a elaboração da PHC, na medida em que coloca a atividade humana como mediadora da ação do ser humano sobre a natureza. A igualdade essencial dos homens é entendida pela universalidade dessas atividades, que por serem produtos do gênero humano, independem da consciência para existir e precisam ter seus mecanismos de operação aprendidos para que os indivíduos singulares possam se inserir na cultura.

Nasce, destas considerações, o compromisso da PHC em se instituir enquanto mediadora da prática social, sendo a prática seu ponto de partida e chegada. Movimentando o conhecimento, inicialmente baseado em uma visão sincrética para uma percepção rica de determinações e mediações, concreto-pensado, por via da problematização, instrumentalização e catarse. Atingindo a essência da

realidade por meio do desenvolvimento da consciência, sob via das operações do pensar entendidas de forma dialética: análise e síntese, comparação e generalização (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

A especificidade do fenômeno educativo está justamente na elevação da consciência, mediação na prática social global, pois à medida que permite a apropriação dos saberes mais desenvolvidos na área das ciências, filosofia e das artes produzidos pela humanidade se posiciona na articulação entre o indivíduo e o gênero humano. Saviani (2015) define o fenômeno educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). Nesse sentido, fica evidente o posicionamento marxista de uma formação omnilateral dos seres e como ela pode ser alcançada pela captação do real no campo ideativo, em sua gênese historicidade e possibilidades de transformação.

Pelo pressuposto da centralidade da educação na manutenção do progresso humano, a mesma deve ser concebida no seio da prática social, enquanto ponto de partida e chegada. Para tanto, as relações no processo educativo devem compreender e contemplar a realidade em sua estrutura e dinâmica, ou seja, para além das aparências há de se estabelecer um olhar aprofundado e crítico, desvelando as múltiplas determinações que compõem os fenômenos. Nas palavras de Saviani (2012, p. 2), “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reitar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Uma nova percepção, sobre os saberes a serem socializados pela escola, é delimitada pelo pesquisador quando se refere ao desvelamento de aspectos interiores às relações sociais. Nesse momento, o autor se compromete com uma forma específica de conhecimento. Segundo Saviani (2013):

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu esta sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências do seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior (p. 273).

Este excerto evidencia a necessidade de um posicionamento histórico desse saber. Nesse sentido, cabe ao professor captar esses movimentos lógico-históricos num nível aprofundado de compreensão social, para que assim o docente possa problematizá-la, haja vista que “identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 61).

Em seguida, espera-se instrumentalizar os alunos com os conhecimentos fundamentais para que possam compreender o fenômeno em sua máxima totalidade e apropriando-se dele (catarse), incorporados como segunda natureza:

o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade a sua prática social. (Saviani, 2013, p. 274).

Saviani (2018) pondera que esses passos devem ser pensados como categorias do pensamento didático na sistematização das práticas pedagógicas. Assim, precisam estar articulados em uma unidade orgânica. Logo, é inaceitável sobrepor esses momentos a uma lógica formal de entendimento cronológico e linear.

Para Saviani, uma pedagogia que se comprometa, de fato, com a classe popular deve valorizar a existência da escola e a potência de uma educação intencional e sistematizada. Assim, seus métodos devem dialogar com as especificidades e desejos de seus

alunos sem, no entanto, secundarizar o papel do professor. As ações devem partir de uma compreensão do estudante, na concretude de suas múltiplas determinações, e a necessidade se ter contato com as máximas conquistas da humanidade e que, sobretudo, compreendam a relação entre sociedade e escola.

Lavoura, Martins e Galvão (2019) destacam que justamente neste posicionamento está o caráter contra hegemônico da teoria em questão, indicando sua luta pela educação de qualidade a todos, qualidade entendida pela natureza dos conhecimentos e as formas de ensino. Pensando na escola, os saberes a serem vinculados devem estar articulados com o desenvolvimento do sujeito em contato com as produções do gênero humano no campo da arte, filosofia e ciência, em suma: os conhecimentos clássicos.

Martins (2013) aponta que os conhecimentos clássicos são saberes universais, para além do senso comum, sendo estes escolhidos pelo entendimento de que representam o que há de mais apurado nas conquistas culturais humanas e captam a essência das leis que regem o movimento histórico dos fenômenos. Assim, referem-se aos conteúdos vivos e atualizados que são fundamentais para o desenvolvimento humano, expressos nas principais objetivações humanas e na cultura. Estes saberes são indispensáveis para a incorporação das máximas conquistas do gênero humano pelos indivíduos, isto é, para que os indivíduos possam-se desenvolver em sua máxima potencialidade.

Ao postular a defesa pelo clássico, a PHC defende uma prática educativa que sintetiza conteúdo e forma na relação com sua atividade em sua potência de formação desenvolvente, relacionando a qualidade dos seres sociais, suas condições de vida e educação, às condições objetivas da realidade social. Objetiva-se incorporar no fenômeno educativo a unidade dialética presente na relação entre mundo e psique, teoria e prática enquanto aspectos de um mesmo fenômeno: a realidade.

Assim evidencia-se que o caráter material da PHC em nenhum momento perde o contato com a prática social; o fenômeno educativo se enraíza na materialidade da existência e se desenvolve no sentido de requalificá-la pelo olhar apurado do pensamento conceitual. Logo, percebe-se que para pensar educação, enquanto motor do desenvolvimento, é preciso entender como se dão os processos de desenvolvimento psíquicos e qual o papel do ensino neste fenômeno.

POR QUE ENSINAR? UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE A PHC E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS DIDÁTICOS

Os estudos da Psicologia Histórico-cultural revolucionam as bases de entendimento do psiquismo humano. Vygotsky a partir das contribuições do materialismo histórico dialético, elaborado por, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), sob a compreensão da essencialidade material de todos os fenômenos, concebe a atividade social do ser humano (trabalho) como substância da consciência. Para esses pensadores o trabalho é indispensável para a humanidade, sendo parte da natureza de sua existência, isto é, uma dimensão ontológica onde o ser humano se constitui e expressa sua humanidade (Oliveira, 2010).

Pelo trabalho, enquanto atividade específica de transformação da natureza, a humanização do ser humano passa a ser produto histórico-social, por meio dele o ser humano deixa de depender exclusivamente dos agentes naturais e evolui se tornando um ser social, complexo, que se relaciona com a natureza por meio de atividades específicas.

A partir desses pressupostos, a psicologia histórico-cultural desloca as discussões da psicologia de posturas inatistas/deterministas, postuladas pela imediatividade da apreensão do real, para a compreensão desse processo a partir das mediações que o constituem. Isto é, revolucionando a velha psicologia que entendia a consciência formada fora das relações objetivas, instaurando uma psicologia histórica e cultural, que calca seus estudos na base material de formação da consciência. Pontuando a primazia social do desenvolvimento humano, o pesquisador defende que à medida que o indivíduo age na realidade constrói sua consciência, intervindo nela e, ao mesmo tempo, sendo seu produto. O sujeito, ao travar relação com a cultura pela atividade, extrai imagens subjetivas carregadas de significados sociais e históricos fixados na materialidade da vida real. Complexificando assim seus motivos e necessidades, exige o desenvolvimento do pensamento para as novas ações demandadas, clama pelo desenvolvimento psíquico e o promove.

Nesse sentido, a complexificação do trabalho na transcendência da articulação ser humano-natureza e logo das relações sociais, exige uma formação específica que possa reproduzir esse avanço dado historicamente em cada sujeito individual de forma mais rápida e eficaz. “O ser humano, por meio do trabalho, transmite às novas gerações da espécie aquilo que se desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 48). Evidencia-se que as necessidades humanas ganham traços históricos e mediatizados, não podendo ser satisfeitas por relações imediatas com a natureza, devendo ser atendida pela atividade social mediada pelas objetivações humanas expressas na cultura, objetos modificados pela atividade humana.

Pelos pressupostos de Vygotsky (2012), Pasqualini e Lavoura (2020) compreendem que a educação pode atuar no desenvolvimento dos conceitos já elaborados pelas crianças, sendo também a principal fomentadora da aquisição dos conhecimentos científicos. Os conceitos são formados pela atividade pensante da criança

considerando que para aprender é preciso se envolver em uma atividade intelectual. “requer a reorganização e constituição de novas operações do pensamento” (Pasqualini, Lavoura, 2020, p. 16).

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural configura-se como aporte teórico e base para a formulação dos pressupostos da PHC, proposto por Saviani (2005), notadamente, quando destaca que a escola pode operar na gênese e desenvolvimento do pensamento por conceitos. É possível inferirmos que ao falar sobre o papel da escola na formação da segunda natureza, o pesquisador se referia ao rearranjo do pensamento possibilitado pela verdadeira apropriação de conceitos. Cabendo a escola se articular:

aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2005, p. 20)

Assim, cabe à escola promover a transformação do pensamento do estudante qualificando-o para que este possa usufruir das máximas habilidades do pensamento, conquistadas pela humanidade até então. Tais ferramentas do pensar são entendidas enquanto elementos históricos, forjadas pela atividade de trabalho e novas necessidades que não podem ser satisfeitas por relações imediatas com a natureza, são assim mediadas pelas objetivações humanas expressas na cultura, objetos modificados pela atividade humana.

Essas contribuições evidenciam a necessidade do ato educativo, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos, entendendo que para a internalização de signos é necessário a mediação de outros sujeitos, que possuem essa função em sua forma interpessoal que por meio da internalização se transforma em uma função intrapsíquica.

Martins (2013) sublinha que as funções psíquicas superiores se desenvolvem em contextos em que sejam requeridas e que tenham condições para tanto. Por esse pressuposto, a PHC compreende como fundamental o papel da escola na socialização de conhecimentos que sejam capazes de promover desenvolvimento das funções psíquicas superiores, articulando-os com formas que possibilitem sua apropriação.

Pelo pressuposto da psicologia histórico-cultural, compreende-se que o papel do professor está na mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento, entendidos na PHC como os saberes universais (clássicos), promovendo através da criação de zonas de desenvolvimento iminente, a ascensão do psiquismo humano. É função da educação promover condições que requeiram e promovam a apropriação das máximas objetivações humanas, presentes no conhecimento científico. Portanto, cabe à educação “promover, em cada sujeito particular, a humanidade alcançada pelo gênero humano” (Martins, 2013, p. 132).

Segundo Asbahr (2016), para que a prática pedagógica permita o desenvolvimento do sujeito é preciso que o conteúdo científico seja estruturado de forma que possa reproduzir os elementos nucleares do processo histórico de desenvolvimento de tal saber. Surge então, a tarefa de estudo, como a unidade entre o objeto da ação e suas condições de realização responsável por criar a problemática acerca dos conhecimentos. Prosseguindo com as discussões, Asbahr (2016 *apud* Davidov; Márkova, 1987) disserta:

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele quem organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. (*Idem*, p. 180)

Fica evidente a importância do docente na organização de situações que possam criar condições para que o estudante entre em atividade de estudo. Esse processo deve permitir que a criança tenha contato com as relações nucleares do objeto do conhecimento, experimentando para descobrir suas relações gerais, a expressão do gênero humano na particularidade desse objeto e suas numerosas relações. Assim, as práticas pedagógicas devem ser capazes de formar as bases para o desenvolvimento da consciência, incorporando o que há de mais avançado na produção da existência humana.

Nessa direção, cabe à escola identificar aqueles saberes que se constituem enquanto motor do desenvolvimento psíquico, das objetivações humanas mais desenvolvidas e estas, devem ser a base da educação escolar. Somente a partir da relação de apropriação, daquilo que já foi produzido até então, que o ser humano pode vislumbrar a criação de novas objetivações, através da socialização dos conhecimentos e sua reprodução das conquistas humanas, oportunizando a criação do novo.

Emerge deste contexto a necessidade de se investigar a prática pedagógica em todos os seus componentes para além da experiência empírica. Para tanto, o professor deve ter um conhecimento aprofundado sobre a realidade para que seja capaz de construir atividades de ensino que possibilitem a de estudo.

Diante das discussões feitas até o momento, nota-se o papel central do professor enquanto par experiente que irá possibilitar, ou não, a aquisição dos saberes mais sofisticados elaborados pela humanidade e do desenvolvimento do pensamento. Nesse processo de mediação, o docente deve articular situações que demandem os conceitos, sistematizando ações, metodologias e avaliações.

Nota-se, assim, que tal pressuposto complexifica as categorias para se pensar a prática pedagógica, colocando o professor no desafio de pensar como essas contribuições podem guiar seu pensamento para a elaboração de situações que de fato promovam a

atividade de estudo. Para avançarmos nas discussões, analisaremos a postura investigativa enquanto necessidade profissional do professor que deseja se amparar na perspectiva da PHC e quais as possíveis contribuições dos registros reflexivos enquanto ferramenta reflexiva.

POSSIBILIDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE HISTÓRICO-CRÍTICO: O LUGAR DOS REGISTROS REFLEXIVOS

Segundo Asbahr (2016), o fazer pedagógico precisa ser investigado de maneira sistemática. Assim, os registros reflexivos, traduzem-se como uma ferramenta de investigação aos professores, lançando luz às teorias para investigar as situações, trazendo à tona informações fundamentais para a organização da atividade de ensino com vistas ao desenvolvimento da atividade de estudo. Isso permite que o docente alcance uma visão concreta acerca de sua realidade.

Diante disso, há necessidade de se pensar em ferramentas didáticas que possam permitir a sistematização do pensamento sobre a prática docente, não perdendo de vista suas questões técnicas, políticas e principalmente seu comprometimento em prol do desenvolvimento do estudante. Neste viés, identifica-se o uso dos registros reflexivos como possibilidade para a organização da prática pedagógica na perspectiva histórico crítica.

Neste trabalho, o conceito de registro reflexivo é utilizado a partir das contribuições de Pontes (2011). Segundo a pesquisadora, este modo de registro incorpora as reflexões do professor, indo além dos registros burocráticos, traz à tona as concepções do docente sobre sua prática pedagógica. Registrar as vivências, em sala de aula de modo reflexivo, permite ao professor incorporar a percepção para suas práticas com um olhar problematizador, analisando a partir de

referenciais teóricos os fenômenos em sua máxima completude, bem como pensar em formas de superar as problemáticas.

Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o “seu eu”, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Trata-se, entretanto, de uma prática pedagógica que ainda não faz parte do cotidiano escolar e precisa ser aprendida. Pelas características que reúne e pelos benefícios que promove, acredito que a prática dos registros reflexivos favorece a construção da autoria pedagógica. (Pontes, 2011, p. 2)

Nesse sentido, os registros reflexivos se instauram enquanto uma ferramenta que permite ao professor se colocar enquanto investigador, seja da disposição e das necessidades educativas suas, quanto de seus alunos e assim selecionar tarefas alinhadas à mobilização dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Essa ferramenta pedagógica investigativa atua justamente na reflexão articulada entre forma, conteúdo e destinatário, desvelando as relações nucleares que devem guiar a organização do ensino.

Os registros reflexivos permitem aos professores coletar dados sobre o processo de ensino-aprendizagem e seu contexto educativo. Ao lançar sobre essas informações à luz dos estudos teóricos, suas observações saem da esfera empírica e as relações internas a esse fenômeno são desveladas. Essa ampliação de perspectiva mobiliza conhecimentos que apontam para intervenções pedagógicas alinhadas às demandas, às características da sala e aos objetivos educacionais.

Há na escrita reflexiva um olhar de reconceitualização da formação, quebra-se o paradigma de se pensar apenas naquilo que o sujeito pode tornar-se, evidenciando aquilo que ele já é, contemplando quais caminhos tem traçado para alcançar seus objetivos formativos.

Escrever nesta perspectiva é tido como meio para aprendizagem, na medida em que permite pela análise e documentação

de fenômenos. O desvelar de aspectos até então desconhecidos pela empiria, é capaz de promover novas provocações para se pensar a prática docente.

A análise e registro na perspectiva da reflexão traz à tona o entendimento do estudante enquanto um ser cognoscente, que integra ativamente o seu processo de apropriação do conhecimento e ao mesmo tempo reforça a atuação do professor enquanto par experiente que organizará ações para que esse aprendizado seja feito de forma plena. Quebra o paradigma que imperou durante anos entre o protagonismo do professor ou do estudante, bem retratada pela pedagogia tradicional e escola nova, há aqui nesta perspectiva uma integração entre alunos e professores cada um sendo partícipe daquilo que lhe cabe. Sendo o professor incumbido da organização de ações para apropriação dos conhecimentos, atuando enquanto par experiente, que já se apropriou da cultura e assim pode mediar situações para aqueles que ainda estão neste processo.

Sendo assim, a escrita reflexiva instaura-se enquanto uma metodologia que permite ao professor analisar criticamente sua prática docente, colocando concepções e práticas à luz da reflexão para que sejam aperfeiçoadas. Por seu viés teórico-prático, esse modo de investigação capacita os docentes a olhar para além daquilo que os olhos podem ver e, então, adentrar nas relações que estão por trás dos fenômenos. Em outras palavras, permite que o professor saia da imediatividade dos fenômenos escolares e compreenda-os em suas diversas faces podendo então através de um apurado estudo compreender quais as melhores escolhas para a criação de situações que promovam a atividade de estudo, instrumento que permite a consciência dos fenômenos que até então eram imperceptíveis ou tratados de forma simplista.

Weffort (1996, p. 40) ressalta que “se apropriando do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo a condução do seu processo”. Neste contexto,

percebe-se nos registros reflexivos um espaço onde o professor é convidado a pensar sobre sua prática pedagógica conscientemente, permite que o professor olhe para práticas pedagógicas das relações nucleares da atividade de estudo, suas operações e ações, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento. Levanta informações sobre as circunstâncias e condições requeridas para um ensino que de fato promova a aquisição das funções psíquicas superiores e a apropriação dos saberes historicamente sistematizados.

Diante desses apontamentos iniciais, nota-se uma possível potencialidade no uso dos registros reflexivos enquanto ferramenta teórico metodológica que permite ao professor aproximar suas práticas pedagógicas da PHC. Tais contribuições dos registros reflexivos se alinham com os saberes requeridos ao professor que deseja trabalhar nesta perspectiva.

METODOLOGIA

O estudo em tela foi realizado no contexto do Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual tem como objetivo apoiar Instituições de Ensino Superior a implementar projetos de articulação entre teoria e prática nas licenciaturas. Neste contexto, a (RP) nº1/2020- UFLA, promovido pelo curso de Pedagogia, modalidade presencial, ocorreu entre os anos de 2020 e 2021. Contou com a participação de 24 estudantes do curso de Pedagogia sob coordenação da professora Francine de Paulo Martins Lima e colaboração do professor Regilson Maciel Borges.

Com o intuito de identificar elementos nas escritas das residentes que possam indicar caminhos para uma didática histórico-crítica, conforme proposto por Galvão, Lavoura e Martins (2019) e partindo das discussões que enfatizam a legitimidade do uso de registros

reflexivos na construção de uma didática histórico-crítica, procederemos à análise das investigações didáticas realizadas por residentes. Dentre os 24 registros reflexivos realizados pelas residentes, dado o grande volume de informações contidas em cada registro, resultado dos estudos, experiências e discussões empreendidas ao longo dos dois anos de participação no programa, foram escolhidos quatro registros para análise que atendiam aos critérios para a constituição de um registro reflexivo, conforme as contribuições de Pontes (2011). Foram selecionados os registros que apresentavam as seguintes características:

1. Explicativo: Ir além de meras descrições, proporcionando uma compreensão aprofundada das situações observadas.
2. Reflexivo: Incluir reflexões críticas sobre as questões que mais instigaram o questionamento, permitindo uma análise detalhada dos eventos e suas implicações.
3. Crítico: Questionar práticas e situações para promover melhorias e inovações na sala de aula.
4. Autoconhecimento: Aprofundar o autoconhecimento, promovendo uma melhor compreensão das próprias práticas e atitudes.
5. Percepção Crítica: Desenvolver uma percepção crítica sobre questões de aprendizagem, ajudando a identificar e resolver problemas de forma eficaz.
6. Problemas na Sala de Aula: Contribuir para a solução de problemas na sala de aula e/ou na escola, proporcionando estratégias práticas e reflexões para superar desafios.
7. Questões Amplas: Incluir a compreensão de questões mais amplas de ordem política, social e educacional que interfiram no trabalho das educadoras, contextualizando as situações observadas em um panorama mais amplo.

Assim sendo, partimos para a análise de registros reflexivos de quatro residentes (A, B, C e D) escolhidos por contemplarem os aspectos fundamentais para uma escrita reflexiva. A investigação foi feita a partir de categorias à priori, estabelecidas a partir de Galvão, Lavoura e Martins (2019), a saber:

- Primeira categoria: *caracterização da atividade pedagógica em sua esfera ontológica, no sentido de se pensar em questões de ordem superior, “para que ensinar”, “o que ensinar?”, “qual o papel da educação?”*
- Segunda categoria: *assumir a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico*
- Terceira Categoria: *a exigência dos professores dominarem em plenitude o objeto de conhecimento a ser ensinado aos alunos*
- Quarta categoria: *pensar a dinâmica do ensino a partir da lógica dialética para que possa proporcionar aos alunos uma reflexão pedagógica ampliada*
- Quinta categoria: *pensar a dinâmica do ensino a partir da lógica dialética para que possa proporcionar aos alunos uma reflexão pedagógica ampliada*

CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM SUA ESFERA ONTOLÓGICA, NO SENTIDO DE SE PENSAR EM QUESTÕES DE ORDEM SUPERIOR, “PARA QUE ENSINAR”, “O QUE ENSINAR?”, “QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO?”

Na primeira categoria destaca-se a necessidade de o docente compreender o trabalho educativo como uma atividade humana, isto é, atividade que carrega em si a esfera ontológica que perpassa todas as atividades sociais. A PHC traz à tona a necessidade de se

conhecer a estrutura e a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem, delimitando as finalidades do ensino (para que ensinar?), do objeto (o que ensinar?), das ações e operações (como ensinar?), bem como a consideração do destinatário (a quem ensinar) e as condições objetivas de tal trabalho educativo (em quais condições?) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Vejamos como essa categoria se apresenta nos registros das residentes, no que diz respeito a importância da alfabetização e do letramento:

A língua escrita é considerada um patrimônio da humanidade, este foi elaborado durante um longo período histórico e caracteriza a cultura humana. Sua aquisição permite uma revolução no modo de perceber e atuar sobre o mundo, ampliando as capacidades comunicativas e possibilitando acesso a várias expressões da atividade humana materializadas pelo escrito (Residente A).

Na reunião de 12/02/2022, a professora Francine nos instigou a pensar sobre a relação entre didática e alfabetização. Iniciamos nossa reflexão acerca do ensino, pensando que: este se dá na escola; tem como objetivo promover a aprendizagem; e é através dele que vários conhecimentos, como a leitura (patrimônio humano), são socializados de forma sistemática, para que os sujeitos aprendam (Residente B).

Percebe-se que os dois registros evidenciam o caráter ontológico que há no ensino da língua escrita, concebido pelas estudantes, a partir de diversos estudos, enquanto um patrimônio histórico e cultural da humanidade. O “para que ensinar” nesses trechos é pensado a partir da perspectiva do desenvolvimento social humano, entendendo que a aprendizagem é fator de elevação da consciência.

No que tange aos conteúdos a serem ensinados (o que ensinar), destaca-se nos registros da residente A referências à dimensão ontológica presente na escolha dos conteúdos, neste caso especificamente a alfabetização, enquanto aspecto primordial para o desenvolvimento humano.

A língua escrita é considerada um patrimônio da humanidade, esta foi elaborada durante um longo período histórico e caracteriza a cultura humana. Sua aquisição permite uma revolução no modo de perceber e atuar sobre o mundo, ampliando as capacidades comunicativas e possibilitando acesso a várias expressões da atividade humana materializados por escrito (Residente A).

A estudante demonstra ter se apropriado do entendimento da educação enquanto fator de desenvolvimento psíquico. Apresenta-se também a consciência a respeito do conhecimento enquanto materialização de um longo processo histórico e cultural humano. Em outro trecho, a estudante avança nessa discussão, se relacionando a um aspecto essencial para a PHC: a necessidade da sistematização de situações que promovam a aquisição dos saberes.

Nesse sentido, o ler e escrever não são inatos, precisam ser desenvolvidos pela atividade do sujeito com a cultura, mas especificamente com a atividade de estudo que acontece primordialmente na escola. As instituições educativas carregam o dever de socializar os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade de forma sistematizada para que os novos sujeitos possam se desenvolver em sua máxima possibilidade (Residente A).

A residente B, corrobora com essa afirmação e complementa trazendo apontamentos a respeito das categorias que devem guiar o “como ensinar”:

O meio que a educação escolar tem para desenvolver e humanizar os indivíduos é através do trio “conteúdo-forma-destinatário”, ou seja: compreender quem é o aluno, suas necessidades, especificidades e sua atividade-guia, bem como, desenvolver a melhor forma para que este aluno aprenda um conteúdo que faça sentido para ele e que desenvolva os conhecimentos conceituais (Residente B).

Há neste trecho, a referência no que diz respeito à configuração da prática educativa postulada pela PHC. A tríade citada “conteúdo-forma-destinatário” dialoga com os estudos de Martins (2013),

pesquisadora brasileira da temática, que salienta a estruturação da prática educativa no contexto da PHC enquanto síntese do conteúdo, sua forma na relação com sua atividade e sua potência de formação desenvolvendo na relação com os seres sociais, suas condições de vida e educação, isto é, às condições objetivas da realidade social.

Pensando justamente na objetividade social, que deve ser contemplada pelo fenômeno educativo, ao relembrar os estudos de Ferreiro (2020) a residente C disserta a respeito da importância da categoria destinatário e sua relação com a docência em práticas alfabetizadoras.

Ser professor implica, sobretudo, compreender as especificidades e necessidades que cada aluno encontra, para que o processo de aquisição da leitura, não fique apenas na decodificação, mas também no uso significativo desse sistema. Assim, como bem aponta Emília Ferreiro, é preciso que o professor compreenda que a alfabetização é um processo construtivo, sendo assim ter como amparo a pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, é corroborar com um processo de ensino e aprendizagem de sentidos e significados (Residente C).

Nota-se que os trechos destacados contemplam a necessidade de se pensar o fenômeno educativo em sua esfera ontológica, os escritos trazem reflexões a respeito "do que ensinar" "para que ensinar" "como ensinar" e "para que ensinar" que vão além de perspectivas empíricas, apontando para a educação enquanto meio para a formação humana.

ASSUMIR A TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS COMO NÚCLEO ESSENCIAL DO MÉTODO PEDAGÓGICO

A segunda categoria aponta para a necessidade de se assumir a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico. O conhecimento aqui defendido se refere aos

clássicos, isto é, aqueles saberes que permitem a ascensão da consciência por meio das máximas objetivações culturais. Para tanto, há que se dominar tais construções de forma que se possam socializá-las em sua máxima capacidade desenvolvimentista.

Ao refletir a partir dos estudos de Castedo (2010) torna-se evidente o paradigma espontaneísta que por muito tempo secundarizou o papel do professor e dos conteúdos escolares, por isto a residente A escreve:

A escola deve criar motivos culturais para que o ler e o escrever tenham significado. Destaca-se que neste ponto quebra-se o paradigma espontaneísta de que os motivos devem partir apenas do estudante. Segundo Castedo (2010), ninguém pode querer aquilo que não conhece, nessa perspectiva, reforça-se o papel do professor enquanto par mais experiente que tem como função, organizar a atividade de estudo de seus alunos (Residente A).

Referindo-se aos estudos da psicologia histórico-cultural, a residente frisa o papel da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos: É a partir desta compreensão vygotskiana, que a escola é vista como lugar de transmissão do saber elaborado, ou seja, uma transmissão intencional de saberes já existentes e elaborados historicamente para os e as estudantes de forma significativa, construindo e elaborando processos de sentido e significado e não uma transmissão limitada, de “passar” para frente, sem uma visão histórico- crítica.

Nessa esteira de escrutínio, a residente C defende a importância da sistematização de práticas educativas que permitam aos alunos se apropriarem da cultura escrita, para tanto, aponta para a necessidade do professor em construir espaços nos quais esses saberes sejam requeridos.

Tratar sobre a alfabetização, implica, para além do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, discutir sobre o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais,

caracterizado pelo letramento. Sendo assim, cabe ao professor alfabetizador a tarefa de possibilitar que seus educandos construam seus conhecimentos acerca do código escrito e alcance a complexidade de práticas sociais (Residente C).

Evidencia-se nestes posicionamentos o valor dado aos conhecimentos que cercam a leitura e a escrita, tema central da RP, nota-se nos registros a consciência das residentes da importância da socialização dos saberes elaborados pela humanidade. Nesse sentido, a residente D relata:

Assim, o ler e escrever deve ser desenvolvido pela ação do sujeito com a cultura, especialmente com a atividade de estudo que acontece primordialmente na escola. As escolas têm o dever de conduzir e socializar os saberes desenvolvidos pela humanidade, de maneira estruturada para que os sujeitos possam evoluir suas capacidades de reflexão sobre essa sistematização, mas só é possível através da didática (Residente D).

A PHC concebe o conhecimento como mediador no psiquismo do sujeito, permitindo uma compreensão consciente e intervenção na sociedade. As residentes reconhecem a importância da transmissão do conhecimento, destacando o ensino da leitura e escrita como essencial para reorganizar o pensamento e ressignificar a atuação dos sujeitos na realidade. Assim, identificam o conhecimento como fundamental para o desenvolvimento humano pleno.

A EXIGÊNCIA DOS PROFESSORES DOMINAREM EM PLENITUDE O OBJETO DE CONHECIMENTO A SER ENSINADO AOS ALUNOS

Na terceira categoria destaca-se a necessidade de o professor dominar plenamente o objeto de conhecimento a ser ensinado, conforme postulado por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Analisando os registros reflexivos das residentes A, B, C e D é possível perceber em vários momentos a profundidade estabelecida com o objeto de conhecimento a ser ensinado, a leitura e a escrita. Diante das limitações deste trabalho, destacarei alguns desses trechos.

A partir dos estudos da alfabetização à luz da PHC a residente A escreve:

A Pedagogia Histórico Crítica assume a especificidade do fenômeno educativo e o papel da escola enquanto agente de socialização dos saberes historicamente sistematizados pela ciência, ao evidenciar a necessidade da organização do processo de alfabetização afirma a potência do trabalho docente. Avança na medida em que destaca a necessidade de um ensino sistematizado para a consciência fonológica e na elaboração de instrumentos específicos para a avaliação da leitura. Reconhece as qualidades da elaboração das fases por Emília e Teberosky, mas defende sua demasiada estagnação. Nesse contexto, incorpora aspectos ligados à semântica e a intervenção a partir do erro, como forma de entendimento dos vários movimentos possíveis do ler e escrever na escola (Residente A).

Interessante notar a qualidade presente neste fragmento. A residente mostra ter se apropriado das concepções teóricas que cercam o objeto de conhecimento e demonstra um posicionamento teórico lúcido, na medida em que consegue justificar-se através de argumentos teóricos de complexa densidade conceitual.

Mais à frente, a residente A relembra esse posicionamento ao justificar suas escolhas no planejamento de uma de suas regências a partir de Soares (2020), que traz uma concepção histórico- crítica dos processos de aquisição da escrita.

Para a elaboração dessa aula me apoiei no conceito de alfalettrar defendido por Magda. Alfalettrar é entender a

totalidade desse processo em suas múltiplas facetas é “um conjunto de procedimentos articulados” (p.289) diversos e específicos que permitem que “ao mesmo tempo em que a criança, vai aprendendo o sistema de representação fonema-grafema, vai também aprendendo a compreender e interpretar textos (Residente A).

Apoiando-se também nas discussões de Soares (2020), a residente B, relata sua satisfação ao perceber que o domínio dos conhecimentos a serem socializados, bem como de suas formas, possibilitou o sucesso de sua aula. Percebe-se que a residente justifica este resultado usando conceitos específicos da área, estudados ao longo da RP.

Fiquei muito contente com a aula do dia 09/07, pois percebi que é possível colocar em prática o que estudamos na teoria, pois eu li diversas vezes sobre a potência de trabalhar com os nomes das crianças da turma, como por exemplo com Coutinho (2005). Essa atividade do nome contribuiu muito para a turma em relação à consciência fonológica (Soares, 2020), pois nela as crianças conseguem refletir sobre o sistema de escrita e suas representações sonoras, bem como, compreender os segmentos sonoros: os fonemas, as sílabas, as palavras (Residente B).

Segundo Martins (2015), o professor que promove o desenvolvimento humano deve superar a alienação, apropriando-se profundamente do conhecimento e suas objetivações humanas. Para ensinar, é necessário aliar esse conhecimento a metodologias que permitam a plena expressão dos signos nas relações de ensino-aprendizagem, conforme a faixa etária. Os relatos das residentes mostram uma profunda apropriação e domínio dos conhecimentos teóricos necessários para a prática pedagógica, especialmente no ensino da leitura e escrita.

PENSAR A DINÂMICA DO ENSINO A PARTIR DA LÓGICA DIALÉTICA PARA QUE POSSA PROPORCIONAR AOS ALUNOS UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA AMPLIADA

Na perspectiva da PHC se tem uma concepção de ensino, pautada na dialética. Sendo assim, a quarta categoria elaborada por Galvão, Lavoura e Martins (2019) sublinha a concepção ampliada sobre o eixo e dinâmica do ensino que deve permear a didática histórico-crítica.

Para tanto, o ensino deve ser sistematizado levando em conta as múltiplas determinações que permeiam o fenômeno educativo. Para organizar o ensino, o professor deve identificar os métodos e formas gerais de atividade mental. Isso se liga, ao sistema que está por trás do conceito, ao processo de abstração que o forma, ao modo como foi pensado. Tem a ver com transformar esse conceito na intelectualidade do sujeito.

A residente A demonstra ter se apropriado dessa concepção de ensino ao registrar suas concepções a respeito dos processos de alfabetização.

Neste contexto a alfabetização, enquanto objeto produzido historicamente é percebido em sua multiplicidade de determinações. Sendo necessários procedimentos específicos para que este conhecimento que é patrimônio cultural da humanidade seja assimilado (Residente A).

Continuando suas reflexões é possível compreender que a residente percebe a apropriação do conhecimento a partir de sucessivas aproximações, em sua processualidade, avançando em diferentes graus de generalização: assim como defendido pela PHC.

As situações para a alfabetização inicial não são diferentes daquelas desenvolvidas nas séries mais avançadas, devendo ser percebidas em uma integralidade que se especifica de diferentes formas de acordo com as faixas

etárias e os objetivos de aprendizagem. Nesse contexto, como forma de garantir uma continuidade de processos em meio à diversidade de situações de aprendizado e dar conta da essencialidade cultural do objeto de conhecimento da alfabetização emergem novos fundamentos didáticos que compreendem a leitura e a escrita como ações indissociáveis e o aluno enquanto sujeito ativo em sua aquisição (Residente A).

Esse posicionamento se encontra em consonância aos estudos de Galvão, Lavoura e Martins (2019), que apontam para a necessidade de organização do processo de conhecimentos de forma crescente e espiralada, desvelando as múltiplas determinações da realidade. Por meio das sucessivas aproximações adentrando à essencialidade dos fenômenos.

Ao relatar uma regência, a residente D aponta a busca por estratégias que possibilitem um olhar sobre o texto que possa promover ao estudante a identificação de elementos nucleares para uma requalificação da prática social. Destaca-se o engajamento a favor de situações que possam trazer a essencialidade dos fenômenos e em certa medida, reproduzi-las, enquanto ferramentas do pensar.

Portanto é importante entender as estratégias que auxiliam em uma compreensão melhor do contexto do texto. Essa estratégia como de síntese da possibilidade de identificarmos os fatos essenciais e a forma de reconstruirmos informações que possam agregar e adicionar conhecimentos, culturais e ao mesmo tempo trazer a criticidade a sua própria realidade (Residente D).

A residente A identificou a importância dessa concepção ampliada sobre a dinâmica do ensino numa de suas regências:

O que mais me chamou a atenção nesta aula, foi o planejamento e como uma percepção enriquecida de como a leitura e escrita se configuram nas práticas educativas podem abrir espaço para aprendizados significativos e potentes. A questão das sucessivas aproximações conceituais que devem perpassar todo o ensino, também

foram fundamentais para a compreensão do que é atuar na zona de desenvolvimento proximal e como o ensino deve no ensino fundamental levantar as bases de conceitos, que serão complexificados nos próximos anos escolares (Residente A).

Lavoura e Pasqualini (2020) evidenciam que os verdadeiros conceitos são aqueles que expressam em si os movimentos e conexões com o todo, de forma dependente se instauram no interior da totalidade abarcando a interação dos fenômenos em si “constituindo um sistema holístico”. Assim interconectam objetos singulares e mediam a relação entre o singular e o universal.

Os relatos indicam que a sistematização das aulas buscou contemplar os objetos a serem ensinados em suas múltiplas determinações. A forma como as situações educativas eram organizadas objetivava trazer diversos aspectos desses saberes, indo além da sala de aula.

COMPREENDER O ENSINO E A APRENDIZAGEM COMO PERCURSOS METODOLÓGICOS CONTRADITÓRIOS E INVERSOS NO INTERIOR DO FENÔMENO EDUCATIVO

Para que o caráter dialético do método pedagógico seja preservado, a quinta categoria reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. Há nesta premissa, o entendimento do ensino e da aprendizagem como aspectos contrários de um único fenômeno. O aluno na posição de aprendiz, guiado por uma relação sincrética com a realidade e o professor enquanto par experiente, que por ter se apropriado das objetivações humanas têm uma visão sintética sobre a realidade em posições de conhecimento diferentes. A residente A demonstra ter consciência deste aspecto ao dissertar a respeito da PHC (Galvão; Lavoura; Martins, 2019):

A Pedagogia histórico crítica se engaja na constituição deste método à medida que postula a educação enquanto mediação da prática social, buscando promover uma prática educativa que supere as representações ideais empírico-sensoriais, buscando promover em seus alunos, pelos conteúdos clássicos, verdadeiros conceitos que os permitam conhecer sua realidade em articulação com o todo, em suas relações internas, movimentos e contradições (Residente A).

Em consonância ao explicitado, a residente D em seus registros frisa o aspecto relacional que há por trás dos processos de ensino-aprendizagem:

O processo ensino-aprendizagem efetiva-se por meio da relação desenvolvida entre aluno e professor. São as interações criadas entre esses sujeitos que potencializam a construção de conhecimentos, tanto no ponto de vista discente, quanto docente (Residente D).

A partir desse pressuposto a residente A, faz algumas considerações a respeito da leitura de textos em articulação com os estudos de Soares (2020), salientando o papel do professor na organização de ações para a aquisição de saberes por seus estudantes:

Soares (2020) em seu livro defende que a compreensão e interpretação são elementos indissociáveis para uma leitura potente, sendo papel do professor sistematizar as estratégias para o desenvolvimento de capacidades interpretativas e compreensivas de seus alunos na leitura de textos (Residente A).

Destaca-se nesses recortes, a concepção da mediação do professor enquanto par experiente que sistematiza situações e guia o desenvolvimento do estudante. Subjacente a essa compreensão, está o entendimento da indissociabilidade do ensino e da aprendizagem e, principalmente, dos diferentes níveis de apreensão da realidade pelo aluno e pelo professor.

As análises dos registros reflexivos das residentes do curso de Pedagogia- Presencial/UFLA nº1/2020, a partir das categorias fundamentais para uma didática histórico- crítica elaboradas por Galvão, Lavoura e Martins (2019), indicam aproximações teórico- metodológicas do programa com a PHC. As residentes demonstram em seus relatos terem se apropriado em profundidade dos preceitos defendidos por tal corrente teórica, seus registros expressam compreensão dos conceitos nucleares da PHC, os quais nos permite identificar tais saberes internalizados enquanto ferramentas do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou identificar a possível expressão das categorias para uma didática histórico-crítica postuladas por Galvão, Lavoura e Martins (2019) nos registros reflexivos de residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, participantes do Programa Residência Pedagógica, buscando apreender como seus conceitos foram mobilizados na prática docente desenvolvida pelas residentes. Inicialmente, foi caracterizada brevemente a PHC, evidenciando seus aspectos centrais mais especificamente da defesa uma escola crítica e comprometida com a socialização do conhecimento clássico.

Estabeleceu-se a relação entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural com foco em suas repercussões didáticas. Evidenciou-se suas contribuições essenciais para a educação, como o entendimento do aluno como sujeito social, a universalidade das operações do pensar e a atividade educativa como mediadora da relação sujeito-gênero humano.

A análise desses registros reflexivos indicou uma aproximação com a PHC, evidenciando a dimensão ontológica do fenômeno

educativo, a transmissão de conhecimentos e a dialética das relações de ensino-aprendizagem. Os resultados revelam que a RP nº1/2020 UFLA se aproximou das categorias para uma didática histórico-crítica, apontando caminhos para a promoção de práticas educativas alinhadas aos pressupostos histórico-críticos.

As ações de estudos e práticas empreendidas no contexto da Residência Pedagógica Pedagógica evidenciadas, a partir dos registros reflexivos realizados pelas residentes, denotam a preocupação com a dimensão crítica na aprendizagem da docência e a construção de bases sólidas para o desenvolvimento do ensino na educação básica, reafirmando as premissas da PHC como perspectiva teórico-metodológica que impulsiona práticas de ensino críticas e comprometidas com a realidade escolar e com todos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, p. 169-178, 2014.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. /n: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. (org.). **Periodização histórico cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados, 2016. p. 171-192.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosv. \ a'!\ sdrtdlo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 463-478, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados, 2019.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?. **Educação em revista**, v. 36, 2020.

PONTES, Rosana AF. Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. **V COLÓQUIO INTERNACIONAL " EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE"**, V, p. 1-15, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. 2012. p. 2.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, V. L. T. DE .; ANDRADA, P. C. DE .. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul. 2013.

VIGOTSKI, L. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Parte

2

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA
SOBRE APRENDIZAGEM
DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

4

*Beatriz Maria de Nazaré Siqueira
Francine de Paulo Martins Lima*

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA COM FOCO NA FORMAÇÃO DE FRASES:

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO
DO ENSINO REMOTO**

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O Programa tem como um de seus objetivos impulsionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, que se dá por meio da inserção do graduando no âmbito escolar da educação básica.

A partir dessa inserção o graduando tem diversas oportunidades de participar da prática escolar e perceber as nuances que perpassam todo o ambiente educacional. As atividades proporcionadas durante o Programa são: regência de sala de aula, proposições de intervenções pedagógicas, elaboração de materiais didáticos, entre outras atividades que colaboram para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam proporcionar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Todas as atividades realizadas são acompanhadas por um professor da escola (preceptor) e orientadas por um docente da sua instituição formadora (coordenador).

Assim, notamos que a participação em programas como esse é importante para o docente em processo de formação exercitar de forma ativa a relação teoria e prática. Muitos são os desafios que afetam a educação básica e com a vinda da pandemia os desafios se tornaram ainda maiores. Estar imerso no contexto de ensino mesmo que de forma remota colabora para que, na relação com o coletivo (coordenador, preceptor, alunos e pares residentes), o residente tenha oportunidade de aprender, construir e reconstruir a sua prática pedagógica.

Sendo assim, o texto em tela visa compartilhar uma experiência, qual seja, o processo de investigação didática vivenciado no âmbito do Programa de Residência Pedagógica de forma remota,

no contexto da Pandemia. Para tanto, iniciamos com uma breve apresentação sobre o PRP, em seguida apresentamos o processo de aquisição da leitura e da escrita a partir das considerações de Emilia Ferreiro (2010) e Magda Soares (2020). Após isso, trazemos um relato de experiência sobre como se deu o processo de investigação didática de forma remota, em função da Pandemia Covid-19. Por fim, apresentamos em caráter conclusivo a proeminência de ações como a realizada no Programa para o entendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, além de considerar a importância do PRP para o processo de formação docente inicial.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A escrita é resultado de um processo histórico-social, a sua criação trouxe grandes marcos para as interações sociais e a manifestação do pensamento. É por meio da escrita que é possível a perpetuação da história pelo registro escrito. É possível resgatar memórias de nossos antepassados e registrar as novas para as futuras gerações. Há uma complexa relação de signos e significados na escrita, relação esta que é extremamente importante para o processo de compreensão dessa ferramenta cultural construída há tantos anos. Assim como vários elementos presentes na nossa sociedade, a escrita também demanda reflexão sobre o desenvolvimento gerado por ela. Nesse sentido, conforme explicita Ferreiro (2017), o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é mais do que a codificação e decodificação.

De acordo com os estudos realizados a partir das considerações de Emília Ferreiro (2010), ao iniciar o processo de aprendizagem das práticas de leitura e escrita é possível identificar que as crianças passam por alguns níveis de hipóteses de escrita antes de se

apropriarem do sistema alfabético. O primeiro nível são as garatujas: resultados de produções espontâneas, no qual as crianças representam a escrita tal como acreditam que seja, por meio de desenhos e rabiscos. Essas produções podem ser determinadas por dois domínios, o icônico, em que a criança produz desenhos que dão forma ao objeto que quer representar, e não icônico, no qual são produzidos traçados que não dão forma a nenhum objeto, considerados como a primeira manifestação característica da escrita.

No nível pré-silábico, as produções escritas das crianças, além de letras, podem vir acompanhadas de desenhos e outros símbolos. Desse modo, começam a apresentar critérios de diferenciação para que a escrita possa ser compreendida, com isso a criança começa a escrever usando um repertório variado de letras. A partir desse nível, atingem o nível silábico, em que se inicia a percepção de que cada sílaba corresponde a uma parte da palavra, sendo assim, suas produções escritas podem conter uma letra para cada sílaba, mas não há correspondência sonora, pois ainda é feito o uso de letras aleatórias, a criança se encontra então no nível silábico sem valor sonoro.

Posteriormente, se inicia a percepção fonológica havendo um avanço em relação ao eixo qualitativo, onde a criança começa a perceber a relação entre fonema e grafema atingindo o nível silábico com valor sonoro. Por fim, as crianças se tornam alfabéticas, onde começam a se dissociar da ideia de unidade começando a acrescentar mais letras para representar a emissão sonora, solidificando sua compreensão sobre o sistema de escrita alfabético, havendo ainda alguns conflitos ortográficos.

Contudo, evidenciamos que todo esse processo descrito por Ferreiro (2010) ocorre pela aquisição de uma habilidade de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, isto é, a consciência fonológica. A consciência fonológica se refere a um conjunto de habilidades que possibilitam ao aluno compreender e manipular as unidades sonoras da linguagem, dividindo assim as unidades maiores em unidades menores (Soares, 2020).

É importante notar que a consciência fonológica possui diferentes níveis que o aluno irá experimentar até que se aproprie do sistema de escrita alfabético. Dentre esses níveis, podemos nos referir ao estágio de consciência silábica em que as sílabas das palavras são manipuladas de diversas maneiras como a segmentação, contagem do número de sílabas, entre outras; o estágio de rimas e aliteraões no qual são realizados o reconhecimento e a produção de palavras que rimam; e, por fim, a consciência fonêmica onde o aluno percebe a relação entre os sons das palavras pronunciadas (Soares, 2020).

RELATO DE EXPERIÊNCIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O relato em tela parte da discussão sobre um processo de investigação didática que ocorreu na Escola Municipal José Serafim da rede pública do município de Lavras-MG. A situação envolveu os discentes/residentes do Programa que atuaram na sala do 2º ano do Ensino Fundamental.

Com a passagem do período crítico de distanciamento social imposto pela pandemia as escolas do município de Lavras-MG retomaram seu funcionamento de forma gradual, pois os pais tinham a opção de deixar seus filhos frequentarem ou não o ambiente escolar. As famílias que optaram por não ir podiam continuar colocando seus filhos para participar das aulas que ocorriam de forma online. Com essa volta das aulas, a aula que acontecia de forma remota contou com participação de apenas um aluno. Desse modo, a investigação didática foi realizada com esse estudante.

O aluno em questão se encontrava alfabético, ainda cometendo enganos ortográficos, de acordo com as hipóteses de leitura e escrita descritas por Ferreiro (2010). No início do ensino remoto era ausente nas aulas, mas apesar do ingresso tardio apresentou consideráveis avanços tanto na leitura quanto na escrita. A investigação

se faz importante e necessária, pois a partir desse processo foram identificadas as aprendizagens consolidadas e as necessidades de aprendizagem que ainda precisavam ser sanadas.

Percebido que o aluno já havia consolidado a capacidade de segmentar, ler e escrever palavras. Foi identificado que era o momento de verificar o seu conhecimento em relação à escrita de frases visando captar elementos para a investigação. Para tanto, foi preparado, a partir de conversas entre os residentes envolvidos, um planejamento que permitia a identificação das necessidades do aluno em relação à escrita de frases.

O planejamento envolveu a exploração de um texto de memória presente na cultura infantil, a parlenda “Corre Cutia”. Assim, a primeira atividade consistia na recuperação oral do texto e uma conversa inicial buscando referências sobre as experiências vivenciadas pelo aluno com a parlenda. Posteriormente, em um segundo momento, o texto foi apresentado ao aluno com as frases embaralhadas, almejando identificar a capacidade do educando em relação à busca da organização das frases do texto, uma vez identificado que ele era capaz de realizar esse movimento com as sílabas das palavras. Nesse momento, o aluno apresentou um pouco de dificuldade em relação à organização das frases, tendo em vista que em vários momentos foi feita a recuperação oral do texto.

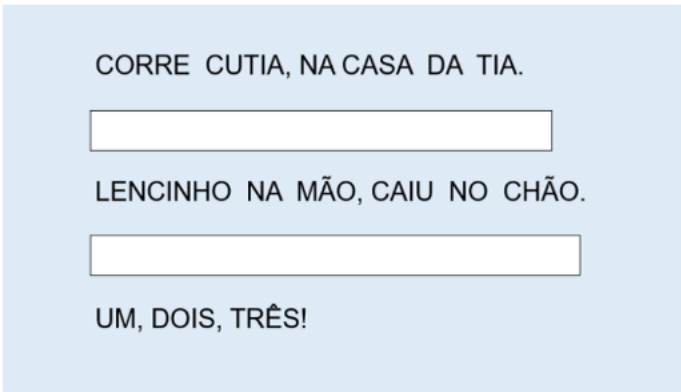
Figura 1: Apresentação 1 (primeira atividade)

CORRE CUTIA, NA CASA DA TIA.
LENCINHO NA MÃO, CAIU NO CHÃO.
CORRE CIPÓ, NA CASA DA AVÓ.
UM, DOIS, TRÊS!
MOÇA BONITA, DO MEU CORAÇÃO...

Fonte: Autoria própria.

A última atividade realizada visou identificar a escrita de frases pelo aluno. Para tanto, a ele foi apresentado o texto com uma faixa branca sobre algumas frases. Sendo assim, primeiramente, o aluno realizou a escrita das frases faltosas. Antes que pudesse ser realizada a correção foi solicitado à mãe o envio de uma foto da escrita do aluno.

Figura 2: Apresentação 2 (segunda atividade)



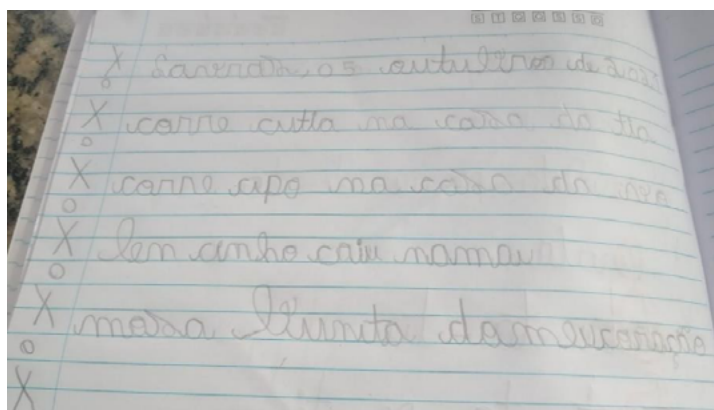
CORRE CUTIA, NA CASA DA TIA.

LENCINHO NA MÃO, CAIU NO CHÃO.

UM, DOIS, TRÊS!

Fonte: Autoria própria.

Figura 3: Caderno do aluno



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme pode ser observado no registro fotográfico do caderno do aluno, ele apresentou uma boa grafia das palavras e organização das frases havendo ainda a ocorrência de alguns enganos ortográficos. No entanto, ao final, é possível observar que não é realizada a segmentação das palavras onde é grafado “domeucoração”. Isso se deve ao fato de que durante o processo de escrita o aluno sempre escrevia uma palavra e questionava se tinha espaço, mesmo sob nossa orientação para que escrevesse da maneira que achava ser correto, pois percebemos que estávamos de alguma forma interferindo na sua escrita. Ao final, após o reforço do combinado que havia sido feito, não houve mais questionamento.

Foi nesse momento que percebemos as necessidades de aprendizagem do aluno, um dos nossos objetos de investigação, que são, portanto, desenvolver a capacidade de escrita segmentada das palavras na formação de frases e o desenvolvimento da fluência escritora e leitora. Assim, buscamos desenvolver estratégias que ajudassem o aluno a desenvolver tais habilidades.

Todo o processo de investigação teve como referencial teórico prioritariamente as considerações da autora Magda Soares (2020), entre outras discussões como as de Ferreiro (2010). Segundo a autora, no processo de apropriação do sistema alfabético “[...] a partir do momento em que a criança se torna silábico-alfabética ou alfabética, é preciso desenvolver habilidades de ler conjuntos de palavras que formam frases, conjuntos de frases que formam textos” (Soares, 2020, p. 197).

Nesse sentido, é ressaltado que durante esse processo é necessário investir em atividades de leitura de frases decorrentes de oportunidades cotidianas como avisos, lembretes, ou de atividades destinadas especificamente ao desenvolvimento da escrita e da fluência na leitura de frases. Esses recursos são a base para a próxima etapa por meio da qual o estudante irá passar, que é a leitura e produção de textos.

Como observamos na escrita do aluno, mesmo a criança já estando alfabetizada ela ainda comete alguns erros de ordem ortográfica, isso se dá devido ao fato de ela não dominar as regras e irregularidades comuns à língua portuguesa. O sistema alfabético de escrita da língua portuguesa apresenta uma ortografia relativamente transparente sendo marcada por distintas relações que determinam o modo como a escrita ortográfica será realizada. Nesse sentido, as crianças muitas vezes erram a grafia das palavras, ocorrendo um fenômeno que a autora denomina de hipercorreção ou ultracorreção em que ela substitui a letra correta pelo seu som (Soares, 2020).

Dando continuidade ao trabalho realizado para o desenvolvimento da habilidade de escrever frases com autonomia e coerência, visto que o aluno apresentou na primeira etapa da investigação didática problemas em definir o momento em que deveria ser realizada a segmentação das palavras que compõem a frase, realizamos um planejamento que visou explorar essa habilidade.

Desse modo, devido ao gosto que o aluno apresentou durante as regências por literaturas no planejamento, contemplamos o uso da literatura infantil “Quem soltou o Pum?”, de Blandina Franco. Esse livro possui uma narrativa de fácil entendimento e até mesmo cômica pela duplicidade de sentido presente no conceito da palavra “pum”. A partir da leitura dessa literatura foi primeiramente trabalhada a construção de pequenas frases com cenas retiradas do livro e, em um segundo momento, foi realizada uma atividade em que o aluno deveria segmentar as palavras da frase que lhe fora apresentada sem nenhuma separação.

Na primeira atividade o aluno apresentou uma dificuldade moderada em relação à escrita de certas palavras e ainda dúvidas em relação à segmentação das palavras. No entanto, na segunda atividade que trabalhou a segmentação das palavras foi notado que o aluno teve dificuldade apenas na primeira frase e as restantes foram desempenhadas com êxito.

A partir desse processo de investigação e proposição de soluções para a dificuldade de aprendizagem foi possível perceber o quanto as atividades que partem de um contexto são capazes de produzir uma relação de sentido/significado e promover avanços significativos nas aprendizagens dos educandos. No caso do aluno em questão, partir de um interesse pessoal dele, o gosto por literaturas, foi primordial para o envolvimento com as atividades propostas, o entendimento e a superação da dificuldade que possuía.

Logo, em conformidade com as considerações de Lima, Ferreira e Magalhães (2019), existe uma força educativa nas narrativas que permite a fruição da aprendizagem onde o aluno pode “distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso” (Lima; Ferreira; Magalhães, 2019, p. 266), e essa fruição pode ser transmitida para o exercício da escrita por meio por exemplo da retextualização escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo tendo passado por momentos tão difíceis, a importância da educação e do ambiente escolar se fez notória. Frente aos desafios devido ao momento pandêmico da Covid- 19, o Programa de Residência Pedagógica proporcionou uma experiência diferenciada aos participantes, seja para os estudantes e professores da escola de educação básica, seja para os professores e estudantes da universidade. O PRP se mostrou rico em experiências teórico- práticas que certamente colaboraram para a construção da profissionalidade docente de cada um dos participantes. A partir de um processo que, conforme André Martins e Pereira (2014) parte de uma dimensão cultural, profissional e pessoal.

Dessa maneira, ocorre ao mesmo tempo para os futuros professores, ainda no contexto da graduação, uma formação baseada

em situações reais e aos professores já em exercício da docência a valorização e ampliação de suas práticas.

Portanto, a partir da experiência relatada é possível observar os ganhos e aprendizagens a todos os envolvidos. É possível observar ainda, a relevância de práticas de ensino que levem em consideração as adversidades dos contextos em que o estudante está inserido, suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, a investigação didática ganha destaque como caminho metodológico e estratégia pedagógica para o planejamento de provocações e atividades que possuem significado para o estudante e o mobilize a aprender. Isso posto, reafirmamos a potência dos processos de reflexão sistemática realizado pelo professor via investigação didática para a promoção do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva investigativa e em benefício da aprendizagem de qualidade pelo estudante.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. **Uma iniciativa de inserção à docência: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 1ª ed. – São Paulo: Ícone, p. 450-464, 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Vol. 6. Cortez Editora, 2017.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

5

*Isabelle Aparecida Henriques
Francine de Paulo Martins Lima*

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.5

INTRODUÇÃO

Considerando-se a complexidade do atual cenário devido à pandemia do COVID- 19, o sistema de ensino frente a esse momento atípico enfrentou e tem enfrentado grandes dificuldades, haja vista a suspensão das atividades escolares presenciais das instituições ou ainda aquelas em que o seu funcionamento tem ocorrido de forma parcial e remota. Diante de tal questão, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) se apresentou em uma nova conotação, alterando o encontro *in loco* para atividades de cunho remoto, se consolidando como um meio alternativo para se pensar o processo das práticas pedagógicas.

Desse modo, este relato de experiência nasceu através da participação da primeira no Programa de Residência Pedagógica com ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, notadamente com uma turma de 2º ano, com o projeto “Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco”. Tendo isso em vista, este capítulo tem por objetivo caracterizar a vivência da primeira autora deste texto, enquanto integrante do Programa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) acerca das aprendizagens em relação ao contexto da docência.

A Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que propõe a formação inicial e continuada com base na parceria universidade e escola pública de educação básica, a articulação entre teoria e prática, bem como a conexão entre ensino e pesquisa. O estudante ainda em formação que se debruça sobre essa oportunidade garante o contato com a docência, a relação com o ambiente escolar, e, sobretudo, tem a possibilidade de refletir sobre seu papel e desempenhar o processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, desenvolver a sua identidade profissional.

Assim, ao atuar em situações de regência no Programa foi possível caracterizar a necessidade de alguns campos que auxiliam a prática pedagógica do professor. Podendo aqui mencioná-los, como planejamento, ação intencional, propósitos e objetivos bem definidos e de acordo com a necessidade da criança. Tal alinhamento se articula com o pensamento didático, isto é, dentro de suas dimensões: o que ensinar? como ensinar? e para que ensinar? Sendo estes eixos balizadores que corporificam ação pedagógica.

Nesse sentido, quando se fala em docência é essencial pensar nas diversas possibilidades do ensino para se propor no contexto da aprendizagem um repertório de sentido e significado. Desse modo, faz parte desse processo a didática, como saber necessário para o exercício da formação do professor para que se vincule uma boa relação entre o ensinar e o aprender. Sobretudo, articula-se a esse movimento os saberes propostos pela psicologia da educação, algo notadamente feito em meus estudos, àqueles relacionados à psicologia histórico-cultural, a qual compreende o sujeito como um ser social, histórico e cultural que se desenvolve através de interposições educativas (Martins, 2011).

Ainda, faz-se necessário que os estudos do campo da psicologia estejam atrelados ao campo pedagógico. Tendo isso em vista, a psicologia histórico-cultural tem se articulado aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, dado que ambas foram desenvolvidas sob as preposições do materialismo histórico-dialético (Martins, 2011; Saviani, 2015).

À vista disso, o presente relato de experiência tem como objetivo caracterizar a vivência de uma residente, primeira autora deste texto, dentro do contexto da pandemia de Covid-19, sob o qual ocorreu todo o módulo de desenvolvimento do Programa de forma remota. E dentro disso, apresentar como foi o percurso do desenvolvimento das regências, os eixos que balizaram os estudos, como se delineou o processo de construção das regências e, por fim, destacar

as potencialidades e possibilidades do Programa para a formação docente e para o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Segundo Prodanov e Freitas (2013), o presente trabalho é orientado pela pesquisa básica na perspectiva qualitativa, pois valorizará o contato direto com o ambiente e a situação estudada. Nesse viés, para que os nossos objetivos no campo da alfabetização e letramento vinculados ao pensamento didático fossem concretizados, buscamos observar e analisar o desenvolvimento das crianças frente às atividades propostas. Dessa forma, referenciamos tal pesquisa como documental, por se tratar de uma análise de registros reflexivos de reuniões e também do diário reflexivo, realizados pela estudante durante a participação no Programa de Residência Pedagógica-Pedagogia/UFLA. Para mais, utiliza-se da coleta de dados descritivos com o objetivo de retratar alguns elementos presentes na realidade estudada. Dessa forma, os instrumentos de coletas de dados serão primários com objetivos de caráter exploratório, visto que analisaremos documentos que ainda não receberam devidamente tratamento analítico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE

As atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica primeiramente foram subsidiadas por estudos, pesquisas, diálogos, discussões e encontros remotos semanais com a coordenadora do projeto e demais integrantes da RP, gerando, assim, desenvolvimento

do pensamento didático sobre a área de atuação em que estaríamos imersos. No que se refere ao contato presencial com a escola este não foi realizado, visto que, como já exposto, com a disseminação da Covid-19, o contato com o ambiente escolar desde o início foi de forma remota, isto é, através de encontros, aulas e estudos, de maneira online.

O grupo de residentes foi dividido entre três escolas, para as quais os residentes foram redimensionados para as respectivas turmas. Assim, o grupo o qual a residente, autora deste texto, ficou com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e com 3 (três) residentes. Condicionados a essa organização, a ferramenta de comunicação foi o grupo de WhatsApp e a plataforma Google Meet, tanto para encontros de desenvolvimento de planejamentos, quanto para ministração das regências. Além disso, fez parte do desenvolvimento das regências as ferramentas Canva, Google Jamboard, Microsoft Word, Microsoft PowerPoint e o site de criação de jogos online Wordwall.

As regências eram planejadas semanalmente para que se tornassem mais interessantes, atrativas, lúdicas, e, sobretudo, estivessem atreladas a uma sequência de estudos e de acordo com o contexto atual e, assim, gerassem aprendizado para as crianças, dado que são crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em que a faixa etária está vinculada a 7 (sete) anos, idade essa que merece total atenção. Conforme a periodização do desenvolvimento infantil regida pela psicologia histórico-cultural, a criança na idade elencada se encontra na atividade-guia de estudo.

Como destaca Asbahr (2016, p. 95):

Primeiramente é importante conceituar a atividade de estudo. Vale destacar que quando estamos falando sobre a atividade de estudo não podemos tomá-la como sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações,

cópias, lição de casa etc. A atividade de estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. As ações mencionadas podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos desta atividade no sentido da formação do pensamento teórico, mas podem, por outro lado, serem meras operações que pouco contribuem à sua formação.

Assim, diante dos estudos relacionados ao campo da periodização do desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, sempre buscava-se o desenvolvimento de uma prática pedagógica atenta a esse eixo exposto. Dado que o saber sistematizado e o ato educativo necessitam da compreensão do sujeito a quem se destina a prática pedagógica. Portanto, no desenvolvimento de todas as regências o planejamento era cuidadosamente pensado partindo das necessidades da criança, tratando, assim, a organização do ensino de forma intencional e com objetivos bem claros. Segundo Marsiglia e Saccomani (2016, p. 346) “uma das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico”.

À vista disso, para que haja um processo efetivo diante da engenhosidade do ensino- aprendizagem é necessária a compreensão científica do desenvolvimento infantil atrelada a eixos do campo pedagógico, traçados pela pedagogia histórico-crítica, bem como atrelados ao pensamento didático. Conforme Saviani (2018) é necessário coordenar as ações educativas em direção a uma práxis efetiva e intencionalmente conduzida.

Desse modo, como o trabalho no PRP desde o seu início esteve atrelado a estudos, foi possível caracterizar dentro das vivências regências exitosas e com contribuições valiosas no processo de aprendizagem das crianças participantes do programa, promovendo, assim, saltos qualitativos.

De acordo com Libâneo (2006), é possível definir o processo de ensino como uma série de desenvolvimento de atividades caracterizadas pelo professor, no intuito de que o aluno, através do conhecimento, perpassa pela sua assimilação e tenha por direção o aprimoramento de habilidades e capacidades. O papel do professor é proporcionar aos seus alunos respectivas formas para um processo de assimilação dos conteúdos efetivo. Em outras palavras, o ensino não é meramente transmissão de informações, é também uma condição de organização da atividade de estudo que será transpassada para os estudantes.

Tendo isso em vista, é oportuno dizer que o ensino e a aprendizagem apresentam uma relação de reciprocidade, pois expressam uma interligação indissociável. Uma vez que a principal função do ensino é a transmissão de conhecimentos sistematizados e por meio desse processo promover a assimilação dos conteúdos a fim de concretizar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Ao nos debruçarmos sobre as ideias expostas pelo autor, em articulação com o processo atuante nas regências, as quais em sua maioria foram feitas de forma compartilhada entre os pares de cada núcleo de residentes, nas discussões de planejamento sempre foi destacada a necessidade de o saber sistematizado ser exposto para a criança de forma intencional. Uma vez que o ensino já passava por dificuldades por estar sendo de forma remota, o que impossibilitava a demonstração presencial e o contato concreto.

Partindo disso, buscamos de maneira coesa, com objetivos intencionais e conteúdos articulados às necessidades das crianças, atender ao contexto remoto em que as regências eram realizadas, e, sobretudo, buscar articular propostas e atividades lúdicas. Como explicita Rau (2012, p. 62): “A ludicidade como recurso pedagógico ocupa um espaço no processo de ensino e aprendizagem, atendendo às necessidades e aos interesses do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem”.

Estar imerso nessa experiência, principalmente no 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, exige do professor estar atrelado à dimensão lúdica, ao conhecimento científico do desenvolvimento infantil e, inclusive, pensar didaticamente. Dado que a etapa elencada está diretamente ligada ao processo de alfabetização e letramento.

Assim, pensar esse processo, de acordo com Soares (2020), exige entender que a leitura e a escrita são um patrimônio humano, isto é, histórico e cultural que precisa ser ensinado. E tudo que envolve ensino, de certa maneira, envolve a didática. A leitura e a escrita são consideradas como um conhecimento elementar, necessário para qualquer ser humano, e é aquilo que nos permite dialogar e compreender esses processos de uma forma coletiva e compartilhada. Segundo Libâneo (2006), a didática entra como um fator de organização do ensino, uma vez que traça objetivos, conteúdos, métodos que podem contribuir para os saltos qualitativos do aluno, bem como auxiliar o processo da ação pedagógica.

Isso posto, é válido destacar que quando se fala da leitura e da escrita como conhecimento essencial para a humanidade por ser um patrimônio humano, a gente precisa de processos de socialização do conhecimento, esses processos se dão de forma sistemática por meio do ensinar. Temos a escola como um lugar privilegiado para a socialização dos conhecimentos socialmente construídos (MARTINS, 2016). A escola se situa como instituição educadora e formal para que esses processos aconteçam, isto é, os processos de ensino que vão promover a aprendizagem (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017).

À vista disso, quando se pensa no processo de ensinar, necessariamente se pensa na dimensão da didática. Segundo Candau (2012), tal dimensão está diretamente ligada às perguntas didáticas: O quê ensinar? Para quê? Por quê? Para quem? Como ensinar? Essas perguntas se organizam em três grandes dimensões, que são chamadas de didática fundamental, que é um conhecimento essencial para qualquer conteúdo a ser ensinado, independentemente da área de referência. Nesse sentido, tem-se alguns elementos

didáticos necessários a esse trabalho, isto é, dimensões: Dimensão humana (quem ensina e quem aprende?); dimensão técnica (como se ensina e como se aprende?); e dimensão político-social (por que e o para que se ensinar?).

Em outras palavras, não é possível falar de educação sem considerar esses elementos didáticos que compõem o fazer pedagógico, pois eles são a base da reflexão didática e para que o percurso do trabalho docente aconteça. Então, considerar as dimensões didáticas pressupõe saber a amplitude dessa dimensão humana, técnica e político-social. Isso quer dizer que, na medida em que olhamos para esses elementos, se constrói os elementos da prática pedagógica, as condições e os condicionantes da prática pedagógica, que pressupõem uma reflexão inicial, contínua e final sobre os processos que estão sendo desenvolvidos, tanto por parte do ensino quanto por parte da aprendizagem.

Quando se fala na dimensão humana, se considera todos os condicionantes que cercam o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, considerando o ponto de aprendizagem inicial, como ele se encontra, e onde deseja que ele chegue. Nesse ponto de aprendizagem inicial, ele envolve situações de ser e estar no mundo, como esse sujeito se percebe, como ele se relaciona com o conhecimento, quais os condicionantes que permitem ou não a ele se relacionar com o conhecimento, que às vezes pode gerar ou não algum complicador no processo de ensino e aprendizagem propriamente dito, ou seja, que pode alavancar ou em algumas situações impedir esse processo de aprendizagem. E, para isso, é necessário que se considere também a dimensão técnica, pois é a partir do conhecimento do contexto da realidade daquele que aprende, e do reconhecimento da reflexão da condição de ensinante do professor, que também se apresenta uma série de limitações que podem levar a desenvolver tecnicamente uma aula melhor ou não. A reflexão sobre o sujeito que ensina também é essencial, pois a partir dessas reflexões didáticas que se vai promover o ensino e a aprendizagem, escolhendo as melhores técnicas, as melhores ferramentas, como, por exemplo,

as digitais, as melhores ferramentas metodológicas. Partindo do exposto, como fazer a criança avançar na leitura e na escrita? O que é certo, é que independentemente da escolha da atividade, é necessário que se priorize a reflexão sobre a leitura e a escrita, é necessário que se olhe para a condição da criança, para além da dimensão do erro, por que para nós nesse momento não é erro, é elaboração, elaboração de uma lógica de organização do pensamento no processo de alfabetização. Isso se torna uma reflexão de escolha de estratégias, de recursos, mas que só pode ser feita de modo bastante adequado se sabermos do referencial teórico que nos dá suporte para pensar sobre aquele fenômeno ou objeto de estudo, e ainda sobre as condições da aprendizagem dessa criança, para que se possa, a partir das melhores ferramentas e metodologias, fazê-la avançar.

Notadamente, dentro do processo de leitura e escrita, isso só é possível quando se traz a dimensão da função social da escrita, nós escrevemos para quê? Nós lemos por quê? Isto é, qual a razão de aprender o que estou aprendendo? De ensinar aquilo que estou ensinando? É nesse momento de reflexão sobre a pertinência do conteúdo que está sendo ensinado e aprendido que se traz a dimensão político-social desse processo. É como se a dimensão humana, dimensão técnica, e a dimensão político-social estivessem o tempo inteiro articuladas e dialogando para que a dimensão didática se concretize de uma maneira completa e significativa para o estudante. Nesse sentido, qualquer planejamento, qualquer processo de sequenciação didática vai solicitar que essa reflexão seja feita a todo o tempo.

De acordo com Candau (2012), quando não há a articulação entre essas três dimensões o professor desenvolve uma didática instrumental, ou seja, ela não cumpre o seu papel completo, ela é um instrumento pontual, que serve para aquele único objetivo, mas que não completa o ciclo didático necessário para uma boa aprendizagem, para um bom processo de ensino. Assim, a autora defende que é necessário percorrer uma didática fundamental, que é quando se tem as três dimensões dialogando.

Diante do exposto, fica evidente que o Programa de Residência Pedagógica é momento de muita relevância para a formação do estudante e futuro professor. Dado que ele permite a ênfase nos estudos e pesquisas, reflexões, o contato com a prática pedagógica e a escola, permeando, assim, a interlocução entre os conhecimentos necessários. Como ressalta Nóvoa (2003, p. 5):

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

De acordo com os pressupostos teóricos expostos e a experiência a partir do projeto intitulado “Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco, com ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, notadamente com uma turma de 2º ano, fica evidente a necessidade de o processo de ensino remoto estar baseado em ferramentas que potencializam o processo, um planejamento intencional, com propósitos e objetivos bem definidos, articulado a estudos e pesquisas que possam de fato promover saltos qualitativos no processo de aprendizagem da criança, atendendo às suas respectivas necessidades. Logo, o percurso vivenciado no vínculo entre universidade e educação básica se efetiva fortemente como um alicerce de aprendizagem, de construção, reflexão e identidade profissional ainda em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência relatada fica evidente as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para o processo de tornar-se professora e para a formação docente, da residente autora do relato,

mesmo que de forma remota devido à pandemia de Covid-19. O processo vivenciado ainda em formação corporifica todo um processo de vivência, de estudo, de prática, e principalmente de perfil profissional e de conhecimento do que realmente é o ambiente escolar, pois vivenciamos na prática as dificuldades, as possibilidades e as potencialidades do ato educativo. Isto é, essa imersão e esse contato com a escola real promovem um conhecimento com profundidade dos aspectos da cultura organizacional da escola e, sobretudo, corporificam a identidade profissional. Assim, considerando a experiência no Programa, é possível apontá-la como enriquecedora.

Outro ponto a se caracterizar é que nesse espaço de atuação, de construção de planejamentos, de compreensão científica do desenvolvimento da criança, e reflexão do pensamento didático, ao mesmo tempo em que ensinamos, também houve aprendizagens, uma vez que permitiu à residente assumir o protagonismo das aulas preparadas, possibilitando a autonomia, a atuação ativa no processo de planejamento e desenvolvimento das regências.

Em linhas finais, fica evidente que a participação no Programa promoveu a confirmação da identificação sobre a área vivenciada, promovendo saltos qualitativos em relação à formação profissional da residente. Além disso, provocou reflexões acerca da necessidade de ser uma profissional em formação contínua, isto é, uma professora precisa estar sempre na busca do aprimoramento, de estudos, de pesquisas, na busca do conhecimento para si e para ensinar ao outro, de modo intencional e organizado, perpassando por momentos de reflexão, de criticidade e principalmente de constância.

Por fim, acreditamos que a formação inicial não esgota a aprendizagem do professor, pelo contrário, ela é porta de entrada para um processo de autoanálise e de autorreflexão como forma de construção profissional e pessoal em benefício da aprendizagem dos estudantes e da educação básica.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. /n: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/08/a-didc3aaltica-em-questc3a3o.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo (SP): Cortez Editora, 2006. v. 1. 262 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B1Cd9oH5xwRWRG5NdmZ2ck5JM3M/view>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico historicocrítico. /n: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, p. 343-368, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, 2017. Disponível em: <<http://edueojs.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo. A.; FACCI, Marilda. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. v. 01. 368 p.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural**. 2011. 250 p. Tese (Livres-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru. 2011. Disponível em: <https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

NÓVOA. Antônio. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PRODANOV, Cleber. C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013, v. 1, p. 276. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelis. **A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico- crítica hoje Dermeval Saviani. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. cap. 12, p. 235-255. Disponível em: <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo-min3_>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 26-43, 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

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

6

*Maria Rosa Wallwitz Cardoso
Braian Garrito Veloso*

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM REGIME REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTRODUÇÃO

Sabemos que é por meio das interações sociais e, por consequência, da vida acadêmica que o estudante e futuro professor vivencia várias experiências que irão possibilitar o seu amadurecimento profissional. Assim, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) entra com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura e estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, promovendo novas experiências por meio da imersão dos alunos em escolas. Podemos associar a isso o pensamento de Zeichner (1993), que valoriza as atitudes reflexivas do professor, destacando a grande importância de se considerar as condições sociais em que este está inserido, ou seja, o seu campo de atuação.

Vemos, então, por meio de estudos, vários reforços do quão importante é o PRP, por promover experiências e vivências que permitem uma postura crítico-reflexiva, possibilitando um amadurecimento profissional. A experiência mais importante trazida pelo PRP é a própria prática docente para a formação. Prática essa na qual Schön (1992) três pontos de grande importância: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Com esse pensamento o presente relato entra em congruência com o pensamento de Nóvoa (1992) e Freire (1996) que frisam o fato de a formação não se dar apenas a partir do repertório adquirido de forma teórica em cursos. A formação, em verdade, dá-se também por meio de vivências, exigindo reflexão crítica acerca das práticas. Assim, neste texto será apresentado um relato de experiência com ponderações pessoais e embasadas de acordo com estudos feitos a fim de não só compartilhar experiências vividas, mas possibilitar a reflexão sobre a reflexão na ação.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho tem caráter qualitativo e apresenta um relato de experiência, no intuito de compreender e investigar as ações que são desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) por uma estudante do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

A experiência foi desenvolvida em uma escola do interior de Minas Gerais localizada na cidade de Lavras, com estudantes da turma de 2º Ano do Ensino fundamental, sob a supervisão da professora preceptora da turma. Especificamente este relato tem como objetivo apresentar minhas pesquisas, estudos, vivências e observações realizadas de forma mais focada especificamente no sujeito do relato, isto é, a aluna que iremos chamar de “P”. A investigação ocorreu no período pandêmico, notadamente no ano de 2021, tendo por característica específica o ensino remoto emergencial, utilizando de meios digitais, tais como WhatsApp e Google Meet. O percurso metodológico foi pautado por registro das aulas e análises das seguintes etapas, considerando a importância de todos esses passos na reflexão e na construção identitária da licencianda e também no processo de aprendizagem da criança:

- Observações de aulas;
- Identificação do ponto de investigação;
- Avaliação diagnóstica;
- Criação de uma ação pedagógica de mediação;
- Ferramentas e ambiente de ensino;
- Contextualização das atividades.

1º Primeiro passo: O processo de investigação começa a partir da observação ativa durante as interações com a aluna P,

incluindo as interações com colegas e com a professora regente. Em congruência com a observação, foi empregada uma abordagem que promove o questionamento e a análise crítica do processo de formação e alfabetização infantil. Assim, percebeu-se, durante as primeiras aulas observadas e em meio às atividades propostas pela professora regente, que a aluna escolhida apresentava dificuldades no desenvolvimento da leitura e do letramento.

2º Segundo passo: A partir da identificação de um “problema” o foco se direcionou para uma análise e observações mais aprofundadas. Notei e refleti sobre uma necessidade de preparação prévia e aplicação de atividade diagnóstica com a criança, pois ela possuía muita dificuldade em se comunicar online, além da dificuldade na leitura, que nesse ponto ainda levantava dúvida sobre algum problema comunicativo devido a algum fator específico, ou, então, algum fator ligado à aprendizagem na alfabetização e letramento. Pois a aluna P se isentava da participação ativa nas atividades, muitas vezes se recusando a responder e às vezes saindo da aula por causa do extremo nervosismo. Diante disso, a metodologia das atividades desenvolvidas foi estruturada a partir do conhecimento prévio e do diagnóstico do verdadeiro nível da leitura do aluno, estimulando a criança a expor suas questões e sugestões. Durante o processo investigativo, e a partir disso, foi possível criar e mediar atividades específicas focadas no trabalho de evolução na leitura, fazendo os alunos participarem de forma ativa na construção do conhecimento.

3º Terceiro passo: Para que a avaliação da aprendizagem seja, também, diagnóstica é preciso que ela leve em consideração o crescimento do educando (LUCKESI, 2003). Partindo dessa premissa, a avaliação diagnóstica não pode ser pensada desconsiderando o contexto de avaliação da aprendizagem, o que me fez pensar que a avaliação de forma assíncrona não foi efetiva, sendo necessário um conhecimento real da criança em questão. Tentei, então, atividades síncronas para analisar a real fase de leitura, mas me deparei com a problemática de que a aluna não tinha participação e

não se comunicava comigo, não realizando as atividades, mesmo as atividades impressas.

4º Quarto passo: A solução encontrada deu-se a partir do conhecimento prévio no sentido de partilhar alguns conceitos e informações sobre a leitura de uma parlenda, e tentar de forma, oral com a aluna (e os outros alunos presentes), questionamentos, para ver se conheciam alguma letra no corpo do texto, ou se a aluna em questão sabia, partindo para identificação das sílabas conhecidas logo em seguida. O que notei foi que a aluna P não estava tão avançada como as atividades impressas realizadas de forma assíncrona mostravam. Mas apesar disso ela sabia ler todas as sílabas, conseguindo ler algumas palavras completas e outras de forma silabada e fragmentada, algo que não imaginava que sabia, por causa do pouco retorno e participação nas demais atividades.

Partindo desse começo eu percebi que precisava primeiro conhecer a criança melhor para criar metodologias que a provocassem a interagir comigo, já que durante o processo de ensino esse foi um dos maiores dilemas, o que me fez voltar a refletir sobre a minha metodologia, O que percebi foi que na verdade a criança não possuía nenhum vínculo comigo, a residente, o que provavelmente tornava o processo mais difícil. Pelo pressuposto de Cunha (2008, p. 67):

O que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e as vivências das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por esta razão que todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes.

Quando a criança interage com a professora por meio de situações de afetividade, o aluno tende a se tornar uma pessoa com uma imagem positiva de si que lhe traz confiança. A partir disto, ela passa a acreditar que é capaz, e se torna mais confortável nas

interações. Com isso em mente parti para uma atividade na qual tentava de forma sutil interagir com os alunos a fim de criar uma situação de conversa relaxada. Além disso, o vínculo e a confiança da criança partem da premissa do sentimento de pertencimento e inclusão, que se elencam com as possibilidades de participar ativamente no seu processo de aprendizagem

5° Quinto passo: Estimular os alunos a expor as suas ideias, interesses, questões e sugestões, durante o processo investigativo: A partir do desenvolvimento anterior procurei criar momentos de deleite e outros lúdicos com o intuito de criar um ambiente propício para interação da aluna. A forma que encontrei foi variando diferentes ferramentas pedagógicas como contação de histórias, leitura de poemas, parlendas, trava-língua, música e vídeos no YouTube. O que notei foi que essas ferramentas ajudam na contextualização das atividades, trazendo um significado para as crianças e quanto mais próximo da aluna P mais possibilidade de participação, além de propiciar uma oportunidade de diálogo aberto sem “teor pedagógico”. Assim, percebi que ela se sentia muito mais segura em participar nesse momentos, no contexto das atividades que estavam “fantasiadas” de apenas conversas. Dentro de uma análise crítica sobre o desempenho da aluna, observei algumas dificuldades de interpretação e compreensão de pequenas leituras

6° Sexto passo: Mediar as atividades ajudando os alunos a fazer conexões entre as suas ideias/questões e as suas ideias do mundo exterior. Seguindo as ideias e dados analisados dos momentos anteriores, a análise que tive da contextualização era que as atividades não foram suficientemente contextualizadas para todos os alunos, uma vez que alguns gostavam, mas ainda apresentavam muita dificuldade no entendimento. Segundo Soares (2000), o ato de ler e escrever precisa fazer sentido para os alunos; o aprendizado da leitura e da escrita deve estar relacionado com a sua vida e o seu cotidiano. Dessa forma, o aluno pensa criticamente, estabelecendo relações com o aprendizado, as leituras feitas e as suas vivências.

Ora, tentando de certa forma mediar esse momento e torná-lo próximo de acordo com o sujeito da aprendizagem, tentei criar um momento de interação e conversa com a aluna P, e me surpreendi com uma revelação feita sobre a própria aluna referente a uma das atividades.

Nessa aula foi necessário relembrar o gênero textual lista, para embasamento das atividades impressas, a pedido da professora regente. Com esse pensamento em mente a atividade desenvolvida se iniciou com uma contextualização teórica, de explicação acompanhada de exemplos de diferentes tipos de listas. Nesse momento houve uma mediação com as crianças e incentivo para elas falarem quais tipos de lista fazem em casa, tendo a participação de todos os alunos que estavam presentes.

As atividades propostas foram desenvolvidas de forma com que as crianças conseguissem se relacionar com a temática, utilizando da pergunta: “Quais tipos de produtos encontramos em uma lista de compras de supermercado?”. Demos exemplos ilustrados de vários elementos de supermercado, nos quais as crianças podiam se embasar. Ao passar a informação fomos categorizando os produtos em listas para diferentes utilidades, inicialmente fazendo de forma oral e depois ajudando na parte escrita.

Os alunos gostaram muito das atividades fazendo uma lista do que comprariam. A maioria escolhia produtos como bolacha, chiclete, chocolate etc. A aula foi muito proveitosa, mas a aluna P em questão não participou. Na aula seguinte perguntei a ela se não havia gostado da atividade da aula anterior. Cabe ressaltar que ela foi a única que compareceu à aula seguinte, pois não era raro aparecerem apenas um ou dois alunos nas aulas síncronas. A aluna P disse para mim: “Hum...”; e levantou os ombros em dúvida e logo me disse: “Professora, não conheço nada disso, não tem nada disso em casa do que mostrou, não sei como separar porque não conheço nada aqui, minha mãe não compra quase nada disso aí, não sei separar nada não!”. Completando ela disse: “Minha mãe também não escreve muito bem, compra o que ‘tá’ precisando; não faz lista não!”

Percebi os problemas na minha mediação. Modifiquei-a, então, apresentado um cenário onde um familiar faria as compras do início do mês, e a criança poderia escolher qualquer produto. A ideia seguinte foi criar a lista juntamente com a aluna P, juntando os produtos que escolheu em uma lista, trabalhando com ela palavras conhecidas e presentes no seu dia-a-dia.

A atividade seguinte utilizou a lista para separar os produtos em categorias e em seguida trabalhávamos a estrutura de cada palavra, desde a sonoridade de cada letra à também a separação e número de sílabas. A partir dessa aula senti uma participação mais ativa da aluna P que se propunha a tentar mais, de forma ainda um pouco reticente, mas era clara a tentativa, o que me fez refletir sobre a possibilidade de adequar uma metodologia/atividade de forma a impulsionar algum aluno a evoluir no seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica trouxe uma experiência enriquecedora, pois permitiu vivenciar compartilhamentos e conversas embasadas teoricamente. Isso sem dúvida agrega ao repertório para uma formação mais completa, além de permitir a atuação pedagógica sob o acompanhamento de uma preceptora como suporte que nos permite um acréscimo às diferentes metodologias utilizadas. Tal como Pimenta e Lima (2006) afirmam, a aprendizagem da profissão da docência ocorre muitas vezes pela perspectiva da imitação, e em conjunto tem-se a observação, a reprodução e a reelaboração dos modelos existentes na prática. Pois é de acordo com suas próprias vivências que o profissional vai se formando por meio da elaboração do seu próprio modo de ser, a partir de uma reflexão crítica das suas experiências.

Considera-se, portanto, que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Este relato de experiência, nesse sentido, me fez refletir sobre o quão importante é a reflexão não apenas sobre as crianças, mas principalmente sobre o próprio trabalho. Este relato, as vivências e os relatórios feitos sob a tutela do PRP permitiram um ato constante e contínuo de reflexão sobre o próprio trabalho e ações pedagógicas futuras. Isso evidencia a importância de uma formação continuada constante com o intuito de se ajustar às necessidades específicas da situação apresentada, de forma a impulsionar a evolução e o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-52.

7

*Raquel Aparecida Silva Costa
Francine de Paulo Martins Lima*

AS POTENCIALIDADES DA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ÂMBITO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.7

INTRODUÇÃO

Frente à pandemia que o mundo presenciou, fez-se necessário adotarmos medidas preventivas, incluindo o distanciamento social. Com isso, afetou-se diretamente todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação, onde os docentes se reinventaram para modificar as metodologias e migrarem emergencialmente para as aulas remotas, exigindo um olhar minucioso e atento quanto ao processo de ensino-aprendizagem. De fato, esse momento foi de grande reflexões e desafios, uma vez que essas circunstâncias levaram os educadores e estudantes a se adaptarem a um novo modelo de ensino, utilizando a tecnologias como aliadas nesse período.

Dito isso, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem como princípio inserir estudantes de universidades nas instituições de ensino. Tem, ainda, o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos práticos, aprofundando os estudos teóricos, a fim de desenvolver uma análise crítica e reflexiva a respeito as práticas empenhadas pelos educadores das instituições da educação básica, que diante a pandemia tiveram que se adaptar, juntamente com as preceptoras do PRP, ao ensino remoto.

Ora, o PRP apoiou-se nas tecnologias e de modo consciente foram desenvolvidas aulas e atividades com o auxílio das plataformas Google Meet e YouTube, assim propiciando aulas síncronas e interativas juntamente com a preceptora, aproximando os estudantes do ensino e tornando esse momento prazeroso.

Desse modo, o objetivo deste relato é expor as experiências do Programa de Residência Pedagógica e retratar uma sequência didática desenvolvida com os alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Lavras-MG, tendo como abordagem teórica e metodologias de ensino as pesquisas desenvolvidas por Magda Soares.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS

Quando pensamos sobre teoria e prática, Saviani (2007) nos traz que a pedagogia desenvolveu-se a partir da relação que estabeleceu com a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática, ora sendo identificada como o modo por meio do qual essa prática se estabeleceria. Vale destacar como a relação teoria e prática é crucial para a formação docente, e por mais que o PRP não tenha somente esse único objetivo, contribui significativamente para essa aproximação dos residentes no cotidiano escolar, contribuindo para reflexões teóricas e práticas.

Indo ao encontro dessas contribuições, Almeida (2007) destaca importância do aporte teórico durante as práticas de ensino e a mediação do/a docente articulando as relações entre professor/a e aluno/a:

[...] fundamento de uma didática que compreende um método, uma metodologia e uma lógica, permitindo assim aos professores o acesso a um referencial teórico e operacional por meio do qual possam desenvolver um processo de ensino comprometido com a aprendizagem dos alunos. Isso porque a mediação encerra uma totalidade que articula método, metodologia e lógica, elementos centrais e necessários àquele processo. Assim, a mediação permite ao professor superar os tradicionais métodos de ensino – que se fundamentam numa didática de cunho estritamente metodológico, sem a devida articulação da metodologia com o método e a lógica (Almeida, 2007, p. 13).

Nesse sentido, a noção de teoria e prática representa que, na realidade do cotidiano escolar, o processo de ensino-aprendizagem pode ser desafiador, levando em consideração que cada indivíduo é único e está em constante construção, demandando diferentes

tempos de aprendizagem. Destaca-se, assim, o contexto social, os valores e as culturas nas quais os estudantes estão inseridos. Desse modo, fazendo valer a importância da formação inicial e continuada, conforme Barreiro (2006, p. 22) traz:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Mesmo não sendo algo fácil no presencial, para se ajustar à nova prática do ensino remoto foi necessário ponderar a formação inicial do Programa. Nessa formação os residentes, juntamente com as preceptoras, tiveram que se apoiar em aportes teóricos para desenvolver as atividades. No entanto, considerando a carga horária a ser cumprida no Programa de Residência Pedagógica, foram estabelecidas pela coordenadora do Programa as seguintes atividades: preparação da equipe e direcionamento aos núcleos/escolas, elaboração de planos de aulas, regências e elaboração de relatórios.

Para Domingo (2013) a formação de professores e a experiência da Residência Pedagógica são uma maneira de estar sempre potencializando as práticas, em que:

a oportunidade não somente de preparar-se para a tarefa docente, senão de viver em si mesma a própria experiência da experiência, isto é, de experimentar o viver que se surpreende, se interroga, se renova. Isto é o que se aprende em definitivo, mais além de uma receita para o trabalho. Porque a aspiração é poder cultivar-se no sentido de experiência que se mantém viva em qualquer circunstância e portanto, em suas vidas como docentes acompanhando crianças e jovens em suas experimentações e ampliações de seus registros de vida (Domingo, 2013, p. 36).

Neste relato, pois, serão narradas experiências acerca da sequência didática desenvolvida com a turma de 1º ano do ensino

fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Lavras-MG. A partir do que analisamos quanto aos níveis de escrita dos alunos, embasados na obra “Alfalettar” de Magda Soares, foi desenvolvida uma sequência didática planejada por três residentes. Esta teve como objetivo trabalhar o gênero textual poema buscando desenvolver as habilidades leitora e escritora dos alunos. Utilizou-se, para tanto, a ferramenta Google Meet para realizar a aula síncrona.

A priori, foi investigado o conhecimento prévio da turma acerca do gênero textual poema, em seguida, conduziu-se à leitura do poema “A casa” do autor Vinícius de Moraes. Após a leitura, utilizando-se boas perguntas, foi oportunizado um momento de diálogo para que as crianças pudessem expor as suas impressões a respeito do poema. Ademais, foi enfatizado que esse poema também é conhecido em formato de música e utilizado em brincadeiras.

Com o intuito de explorar a escrita de uma maneira mais lúdica, a turma foi convidada a completar uma cruzadinha. E as respostas foram encontradas por meio de adivinhações. Nessa etapa, o aluno foi apresentado a uma palavra, logo, ele deveria fazer a leitura de outras palavras dispostas em um quadro, e assinalar a que rimasse com ela.

Por fim, como forma de finalização das atividades, foi trabalhada a consciência fonêmica dos estudantes. Para tal, as residentes exibiram algumas palavras que se diferenciavam apenas por uma letra, a seguir, a criança fazia a leitura da palavra empregando a nova letra. Por exemplo: “CASA”, se trocar o “S” por “M” fica “CAMA”.

Ao final, foi analisada a capacidade dos alunos de escreverem e fazerem a leitura das palavras comandadas pelas residentes durante a atividade, bem como a apropriação do conteúdo. As atividades desenvolvidas buscavam atender à demanda da investigação didática para ser realizada com os alunos, porém, somente dois alunos participaram da aula síncrona, devido a isso, foi possível analisar como eles se empenharam com as atividades.

O aluno 1 possuía algumas dificuldades de associar os sons das sílabas e realizar a junção delas para formar as palavras. Nesse caso foi feita a mediação da residente para que ele concluísse a atividade, porém, o fato de os familiares auxiliarem além do necessário fez com que o aluno se apoiasse nisso, impedindo sua autonomia de realizar a atividade e comprometendo seu desenvolvimento.

Já o aluno 2 possuía o domínio da leitura e cometeu somente alguns enganos de junção das sílabas para formar as palavras, mas com a medição da residente ele realizou o raciocínio em voz alta repetindo as sílabas e conseguindo realizar a leitura e a escrita das atividades. Porém, em alguns momentos a intervenção dos pais ultrapassou o limite, limitando seu tempo de raciocínio.

Frente a isso, o professor deve oferecer aos alunos possibilidades que possam compreender e fazer o uso social da leitura e da escrita, de modo que Soares (2020) afirma que o letramento deve:

[...] entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar (SOARES, 2020, p. 12)

Com base nessas informações é importante alfabetizar e, ao mesmo tempo, promover momentos de letramento.

Pois bem, dando continuidade à sequência de atividades elaboradas pelas residentes, estas buscaram atender aos objetivos de estimular a leitura e a escrita, organizar o texto de memória, escrever de maneira autônoma as palavras e ampliar as concepções acerca de um texto, compreendendo começo, meio e fim.

Precipuamente, as residentes dialogaram com a turma sobre o texto trabalhado anteriormente, indagando-os sobre o conteúdo

evidenciado no poema. Por conseguinte, os alunos foram convidados a realizarem a leitura do texto, todavia, o desafio nesse momento foi organizar a estrofe do poema, considerando a sequência correta. Para isso, foram usadas questões norteadoras que apoiaram os alunos durante a atividade. Sendo assim, os discentes deveriam realizar a leitura do texto e indicar a sequência correta da estrofe apresentada. Para tanto, buscando a organização do poema, os alunos em níveis de escrita mais avançados foram organizando um verso, sendo necessária a leitura de todas as palavras. Já os alunos em outros níveis - pré-silábicos e silábicos - deveriam completar as lacunas em branco nos versos.

Considerando que a casa do poema não tinha nada, as residentes provocaram os alunos a pensarem sobre os objetos, características, móveis, etc. que podem conter em uma casa. Sendo assim, cada aluno realizou o registro de uma lista, culminando em uma lista das possibilidades mencionadas. Com o intuito de finalizar a sequência trabalhada de forma lúdica e significativa, a docente convidou os alunos para um momento brincante. Sendo assim, foi apresentado aos alunos o jogo da forca, cujo objetivo é, por meio de palpites, acertar a palavra secreta. Desse modo, os alunos deveriam mencionar uma letra e, com base nos acertos, dar os palpites sobre a palavra correta. À vista disso, as palavras que foram selecionadas para a brincadeira foram: “CADEIRA” e “ARMÁRIO”.

Por fim, foi analisado durante toda a aula o desenvolvimento da habilidade de leitura, bem como a reflexão sobre a escrita de cada aluno. Ressaltando que os alunos participantes da aula foram: aluno 1 e aluno 2. De modo que a análise registrada na aula anterior se manteve nesse momento de aula síncrona, ou seja, a intervenção dos pais se manteve e os alunos tiveram os mesmos desenvolvimentos. Além disso, foi possível notar como faz-se necessário um texto mediador para as atividades, pois ele fundamenta o planejamento, possibilitando diversas formas de ser trabalhado, contribuindo também para o repertório de textos para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, pode-se destacar o quanto a Residência Pedagógica nos proporciona experiências únicas para a aprendizagem enquanto futuras pedagogas e docentes, aprimorando e fornecendo um conhecimento enriquecedor em práticas que consolidam a trajetória do curso de Pedagogia. O fato de unir escola e universidade em prol de uma educação de qualidade e frente a inúmeros desafios propostos pelo tempo de pandemia aguçou o olhar de maneira significativa e prazerosa, indicando como devemos continuar lutando por uma educação emancipadora e de qualidade.

Por meio das práticas desenvolvidas e pela sequência relatada foi possível perceber o aprimoramento da formação docente através das vivências que foram fundamentais para análises, reflexões e socialização nos encontros semanais com os demais residentes. Assim, o Programa trouxe contribuições relevantes e melhorias na trajetória enquanto estudante de Pedagogia, sendo essencial nas reflexões diárias no cotidiano escolar, para além dos desafios e barreiras que foram impostas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. V. de; OLIVEIRA, E. M de; ARNONI, M. E. B. Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. Edições Loyola, São Paulo, 2007. **DICIONÁRIO online de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/competencia/>. Acesso em: 24 mar 2018.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

DOMINGO, José Contreras. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. /n: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 21-39.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

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

8

*Lorraine Neves dos Santos
Regilson Maciel Borges*

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.8

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar a formação inicial de alunas e alunos dos cursos de licenciatura, ao articular a interação entre teoria e prática, por meio de projetos que intensificam o exercício da docência, com a interlocução entre universidades e escolas, promovendo a imersão dos discentes na educação básica. Oportuniza, ainda, intervenções educativas e regências no chão da escola, que viabilizam uma formação alicerçada em práticas pedagógicas que surgem de contextos reais, numa perspectiva crítica, superando o fazer técnico-instrumental.

Pois bem, cita-se que, com a alta disseminação da Covid-19, causada pelo Sars-Cov-2, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2019, declara pandemia, resultando na suspensão de todas as atividades escolares de modo presencial. Com essa medida é criada uma estratégia impreterível para que os estudantes não fiquem sem aulas. Trata-se do Ensino Remoto Emergencial (ERE), respeitando protocolos de medidas preventivas. Levando em conta essas especificidades o Programa de Residência Pedagógica também aderiu ao ERE, enquadrando-se dentro das novas possibilidades de ensino.

Nesse sentido, todos os segmentos e resoluções do Programa também foram desenvolvidos dessa forma. Encontros com os núcleos, orientações e reuniões com a coordenadora, preceptores e residentes, bem como as regências se deram por meio de videochamadas na plataforma Google Meet e demais contatos por e-mail e WhatsApp. Assim, as ações produzidas com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, relatadas neste texto, ocorreram em momentos síncronos, com apoio de diversas ferramentas digitais com multimídia, tal como o Canva, que permite maior dinamização do processo do ensino-aprendizagem pela forma em que a didática pode ser explorada.

Nesse viés, a edição do Programa se deu no bojo do projeto intitulado: “Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente como foco”. Ao pensarmos a formação da professora e professor, revela-se as diferentes nuances que compõem essa dimensão, sendo a inicial, imprescindível para construção e consolidação da identidade profissional dos sujeitos.

Nessa ótica, menciona-se que o desenvolvimento da criança se dá a partir da interação entre os pares, com o outro e com o mundo, por meio das interações e do convívio no cotidiano da escola. De acordo com Vygotsky (2010), a criança é um ser histórico e social e as aprendizagens se dão diante do que elas veem, vivenciam e experimentam. Desse modo, o professor, ao propiciar experiências significativas para a criança, contribui para a construção do desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos.

Pensando assim, o Programa, em sua grandeza, cria uma ponte entre escola e universidade, na qual os ganhos são mútuos. O licenciando pode refletir e aperfeiçoar a prática, do modo como aponta Nóvoa (1992, p. 13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Dessa maneira, este estudo aponta a importância do processo formativo a partir das reflexões desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica e das práticas de alfabetização e letramento vivenciadas no ERE, tal como as estratégias e abordagens encontradas para promover resultados significativos.

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Levando em conta as especificidades do Ensino Remoto, e as orientações da coordenadora, primeiramente buscou-se compreender as nuances e os aspectos que envolvem o processo de alfabetização e letramento na busca de otimizar os saberes e preparar para as regências. Assim, o aprofundamento teórico, as discussões, impressões e desafios foram a base para construção e aquisição do conhecimento das residentes. Além disso, as preceptoras contribuíram significativamente para a inserção nas aulas online, ao compartilhar suas experiências e estratégias para alfabetização.

À vista disso, as reflexões se deram a partir dos estudos de algumas pesquisadoras e de alguns pesquisadores da área, com foco nas contribuições de Magda Soares e Emília Ferreiro. Na busca de sentido para a construção do saber contemplamos a leitura da obra “Alfaletrar” de Magda Soares e outras obras da pesquisadora, apontando a importância de o trabalho pedagógico ser desenvolvido com vistas a contemplar a função social, a partir de pressupostos já inseridos na realidade daquele aluno. Verificando, então, quem são os sujeitos da aprendizagem, assim como aponta a autora:

[...] Não se aprende a “compor” textos ou a “redigir” textos sobre determinados temas, aprende-se a produzir textos em situações de interação entre quem escreve e para quem se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola (SOARES, 2020, p. 254).

Logo, fica nítida a necessidade de ensinar e atribuir sentido e significado ao processo de alfabetização e letramento com as crianças, para que estas possam ter o pleno domínio do sistema de escrita alfabético e não apenas decifrar códigos. Portanto, a

aprendizagem se dá ao inserir os diferentes gêneros textuais no cotidiano escolar e possibilitar que as crianças possam compreender as funcionalidades dos mesmos, bem como os contextos em que devem ser desenvolvidos.

Ao abordar o princípio do processo de alfabetização, as discussões também foram embasadas a partir das referências teóricas de Emilia Ferreiro, partindo da premissa: como promover o desenvolvimento dos alunos mediante as funções sociais da escrita? Para tanto, é necessário que a criança tenha o contato com um ambiente alfabetizador, o que se dá com as práticas sociais, contato com livros e revistas. Na escola, a professora poderá também valorizar a escrita do nome próprio, a interação com a língua escrita em diversos contextos, concebendo o “erro” como parte constitutiva da aprendizagem. Assim, a alfabetização por vezes começa em casa e a professora na escola deverá dar seguimento à apropriação:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1999, p. 23).

Em suma, vê-se a importância do Programa de Residência Pedagógica para a qualificação do saber docente e para a construção da identidade profissional. Alinhar os referenciais teóricos com a prática é imprescindível para que se possa saber lidar com o cotidiano e os desafios comuns ao ambiente escolar. O contato e o saber estabelecidos na coletividade são ainda mais importantes, pois ao ouvir diferentes experiências, o que deu certo e o que pode ser aprimorado, permite-se uma constante reflexão e a previsão para o que pode acontecer, principalmente em tempos pandêmicos.

Considerando-se esses apontamentos, o Programa aconteceu, como dito, de forma remota, assim como as aulas nas escolas,

que tinham a duração de no máximo 1h. Nesse sentido, antes da imersão, das regências e do contato com professoras e alunas, foram realizadas reflexões acerca do cultura organizacional e outros diálogos fundamentais para refinamento do olhar e da prática pedagógica, visto que o Programa Pedagógica três escolas com localizações distintas e especificidades que divergiam. Posto isso, o grupo foi dividido em três núcleos, nos quais haviam três preceptoras vinculadas às escolas.

Conforme fomos inseridos na realidade escolar, conhecemos as professoras dos anos iniciais com a mediação da preceptora local e assim tivemos a oportunidade de conhecer a turma e fazer parte da escola, podendo, assim, contribuir com a ministração das aulas e o atendimento a outras demandas. Tivemos muitos desafios, como a falta de aparatos tecnológicos, queda e instabilidade de rede de internet, o que se justifica não só por fatores climáticos, mas em virtude das condições socioeconômicas de muitas crianças. Além disso, os desconhecimentos sobre o manuseio das ferramentas digitais de algumas professoras comprometeram o desenvolvimento das aulas. Apesar disso, o que ocorria durante as aulas era levado de modo inteiramente profissional e, a partir disso, eram geradas novas discussões e caminhos para aprimorar e delinear as dificuldades, a todo momento com o olhar sensível e refinado a partir das dimensões ética e humana.

A docente, enquanto mediadora e profissional da educação, deve compreender a prática pedagógica como um processo interacional, o que requer um movimento de escuta e acolhimento na intencionalidade educativa, em que a criança é um sujeito social e, na medida em que interage com os pares, ganha condições e habilidades para se desenvolver e consequentemente aprender (VYGOTSKY, 2010). Assim, as práticas desenvolvidas foram realizadas de acordo com as características e individualidades das crianças. Tudo isso trabalhando em cima do que era possível, na busca de alcançar novos saberes, como aponta Carvalho (2019, p. 84):

Ao detectar o que é essencial, o professor pode organizar o tempo de sua aula dando menor atenção aos aspectos acessórios (aqueles que não são os principais promotores de desenvolvimento) e se atentar aos aspectos nodais, ou seja, àqueles que promoverão de fato a aprendizagem da língua escrita.

Em conformidade com as demandas de ministração de aulas, regências compartilhadas com a professora e outras questões, o contato pedagógico corroborou para que as vértices do conhecimento proporcionassem uma relação harmoniosa com os discentes, permitindo assim a participação e a autonomia dos alunos durante as aulas, principalmente no momento das atividades:

[...] o professor procura intervir na relação didática, considerando a aprendizagem nas dimensões individual e coletiva, e não se assume mais como a fonte do saber. No entanto, não se destitui de sua docência e acompanha as etapas dessa aprendizagem. Para isso, considera os referenciais extra escolares, planejando a situação didática com o cuidado de propor situações desafiadoras, de acordo com o nível cognitivo dos alunos. Portanto, nesse modelo de contrato didático, valoriza-se que o aluno porte-se ativamente na construção do seu conhecimento (Prado, Almeida, 2017, p. 5).

Percebe-se, então, que a boa relação entre aluno e professor resulta em ganhos para ambas as partes. Na medida em que o contato com as crianças foi ficando cada vez mais frequente, o aspecto afetivo também foi burilado. Os alunos já compreendiam e comportavam-se de maneira melhor, o que foi fundamental para utilizar outras ferramentas digitais de alfabetização, como o Wordwall, que contribuiu significativamente para o avanço na aprendizagem, principalmente acerca da consciência fonológica. Além dessa ferramenta, também recorreu-se ao Canva e ao Jamboard, para trabalhar com poemas, parlendas, contação de histórias e interpretação de texto, tornando a aquisição do conhecimento menos mecanizada e mais leve para as crianças. Sendo assim, por diversas vezes as aprendizagens

se davam a partir do lúdico e do brincar, o que é fundamental para a aprendizagem na infância conforme aponta a pedagogia da infância de Tizuko Kishimoto:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

Assim, as ações realizadas com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental foram fundamentais para sistematização e maior compreensão do referencial teórico e das discussões promovidas pela coordenadora. As interações com todos os núcleos funcionavam como balizadoras ao orientar e trazer direcionamentos sobre as ações, promovendo uma autoavaliação e descobertas sobre um ambiente novo para todos. Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial evidenciou ainda mais as discrepâncias e deficiências do ensino, o que ressalta a importância da formação profissional e da formação continuada, para que teoria e prática estejam articuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica atuou como divisor de águas na formação da autora. Estar em contato com a realidade

escolar, com professoras e alunos, ressignificou o olhar e outras concepções sobre a práxis educativa, referentes ao aprofundamento teórico como base para atingir bons resultados.

O acolhimento e contato com as preceptoras e professoras foi engrandecedor. Acompanhar de perto as habilidades de profissionais com maior experiência permite reelaborar algumas ideias e conceitos acerca da escola, sobre o quê, o como, e de que forma fazê-las a fim de que o processo de desenvolvimento de meninas e meninos possa ser ainda maior.

As crianças nos ensinam a todo momento e agem como estímulo para permanecer em prol de uma educação de qualidade. A enorme satisfação ao ver a coordenadora do programa e a Residência Pedagógica, por atuar diretamente na escola e vivenciar o processo de alfabetização e letramento de muitas crianças de modo tão articulado.

Diante disso, destaca-se que a experiência fez a autora perceber a cada dia que a docência envolve desafios, e ser professora é uma grande responsabilidade. Afirma-se, pois, com toda a certeza que a docência será exercida pela autora da melhor maneira, promovendo a formação e a constituição ética dos sujeitos, caminhando para além do ler e escrever e desenvolvendo competências que permitam às crianças a criticidade para materializar o letramento social.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bruna. **Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental:** orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras "Julio de Mesquita Filho", 2019.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

NÓVOA, António, coord. - **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: WMF, 2010.

9

*Rayane de Castro
Regilson Maciel Borges*

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-271-7.9

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência como bolsista no Programa de Residência Pedagógica, que ocorreu entre 2020 e 2022 no curso de licenciatura em Pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Assim, as ações desenvolvidas na vigência do projeto tiveram como foco a alfabetização e o letramento de alunos(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas de educação básica pública da cidade de Lavras em Minas Gerais, nas quais foram realizadas as atividades do Programa.

Desse modo, um trabalho em conjunto desenvolvido com o(a) professor(a) preceptor(a), alunos(as) residentes e docente orientador(a) foi realizado, a fim de vivenciar, experienciar e compartilhar por meio de pesquisas e estudos a docência na sua realidade. Portanto, para que as intervenções pudessem acontecer e levando em conta o contexto pandêmico, as práticas realizadas deram-se de modo remoto para a segurança, saúde e bem-estar de todos os envolvidos.

Sendo assim, ferramentas tecnológicas como as plataformas Google Meet, Google Doc, Google Jamboard, Campus Virtual (Ambiente Virtual da UFLA), Canva e WhatsApp foram utilizadas, além do emprego de registros reflexivos para a efetivação dos trabalhos. Ademais, tivemos como aportes teóricos os fundamentos de Magda Soares (2020), Emília Ferreira (2010) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFLA

Propiciando a imersão do licenciando nas escolas de educação básica do país a partir da segunda metade do curso, o Programa

de Residência Pedagógica articulado com os demais programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma das intervenções que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, que tem como propósito conduzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas, ou seja, contemplando, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. A Residência Pedagógica tem como foco incentivar os alunos dos cursos de licenciatura a conhecerem de perto a realidade escolar, colocando em prática seus conhecimentos adquiridos na graduação no contexto das escolas de educação básica da rede pública de ensino. Ao colocar o graduando em licenciatura direto com a realidade educacional brasileira, espera-se que viva, compreenda e possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em colaboração com o orientador, professor da Universidade.

A Residência Pedagógica proporciona uma interação entre educação superior e educação básica, promovendo a valorização do magistério e estimulando os docentes do ensino superior a atuarem na educação básica de ensino. O estudante de licenciatura tem um grande desafio, qual seja, ser responsável pelo ensino-aprendizagens das crianças na primeira etapa da educação básica. Estas ávidas para experimentarem e conhecerem o mundo em sua volta por meio da sensibilidade e do entendimento. Acredita-se que ser professor vai muito além dos muros das escolas. Ser professor é ser também educador, promover valores fundamentais para a convivência no meio social.

Sendo assim, a identidade docente não é construída apenas com os conhecimentos adquiridos na graduação, é também pelas vivências pessoais e subjetivas, em contato com a cultura e a realidade cotidiana das escolas. Por esse motivo, a consolidação da identidade profissional na Residência Pedagógica acontece quando o residente entra em contato com o ambiente escolar, vivenciando e passando pelas experiências e desafios nesse espaço tão diversificado e importante da etapa da educação das crianças e adolescentes.

Desse modo, o subprojeto intitulado “Contexto e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco” teve como objetivo a qualificação e formação docente dos residentes em Pedagogia que foram aprovados para integrar o grupo do Programa da Residência Pedagógica. Assim, com ênfase na formação do bom professor alfabetizador e no atendimento às crianças em processo de alfabetização da educação básica pública, o projeto contou com a participação e orientação da coordenadora e do coordenador do subprojeto, das professoras preceptoras e dos residentes bolsistas e voluntários.

Isto posto, as ações do programa ocorreram em sua grande maioria de forma remota, pois devido à pandemia do vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como novo coronavírus, a sociedade passou a lidar com o distanciamento social, sendo uma das medidas mais importantes e eficazes para reduzir o avanço da pandemia da Covid-19 e manter o bem-estar de todos. Portanto, as atividades ocorreram remotamente, com reuniões semanais, via Google Meet e comunicação pelo grupo do Programa no aplicativo WhatsApp. Também foi utilizado o Campus virtual da UFLA para as postagens dos trabalhos desenvolvidos pelos integrantes da Residência Pedagógica.

As reuniões, ocorridas nas sextas-feiras no horário das 9h às 12h, apresentavam discussões importantes a respeito da alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, além dos conhecimentos teóricos das pesquisadoras Magda Soares e Emília Ferreira. Na primeira etapa do programa, que aconteceu antes do contato direto com as escolas participantes, houve um aprofundado no estudo sobre a alfabetização e o letramento. Logo, para cada diálogo sucedido o registro reflexivo era escrito, a fim de possibilitar a reflexão das ações planejadas e praticadas.

Assim, a utilização de ferramentas como os registros reflexivos e os diários de leitura foi importante para o desenvolvimento das

ações do Programa, além do uso das plataformas virtuais, que possibilitaram o contato e a interação entre coordenadores, professores preceptores e residentes.

ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dito isso, destaca-se que a alfabetização é um marco na evolução da criança, é preciso entender que o começo da vida escolar do infante não está necessariamente ligado ao início da alfabetização. Contudo, a alfabetização consiste em um método de representação abstrato onde se configura os sons das falas em grafias, desse modo, as crianças começam a desenvolver a escrita, de maneira a passar pelas suas etapas até aperfeiçoá-la por completo (Ferreiro, 2010).

A criança está inserida em um mundo escrito, vivencia um ambiente letrado, porém, é fundamental respeitar as fases de desenvolvimento. Pois é necessária uma imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É indispensável entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais do que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação (Ferreiro, 2010).

Trata-se de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita, Soares (2020) lança mão da metáfora das camadas: a) aprender o sistema de escrita alfabético (Alfabetização); b) ler e escrever textos: usos da escrita (Letramento); e c) contextos culturais e sociais de uso da

escrita (Letramento). Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes (Soares, 2020).

Cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente. Na sala de aula, o foco pode estar em uma camada (por exemplo, aprendizagem do sistema de escrita alfabético), mas as outras duas estão sempre presentes: alfabetizar e letrar (Soares, 2020).

A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Tendo em vista essa discussão e domínio teórico, ressalta-se que, na segunda etapa do Programa, a imersão nas aulas das escolas participantes já era possível. As escolas eram municipais da rede pública de ensino da cidade de Lavras-MG. Ao todo, eram três instituições, com suas respectivas professoras preceptoras, havendo uma divisão de residentes para cada uma das instituições. Com o foco na alfabetização e letramento dos alunos, os trabalhos desenvolvidos com o primeiro ano do ensino fundamental, para compreender e ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes inseridos nessa etapa.

As aulas nas escolas eram remotas, e não aconteciam todos os dias conforme o habitual. Houve mudanças e adaptações no cronograma escolar para atender aos educandos. As aulas eram apenas duas vezes na semana e o Plano de Atividades em Casa-PAC era distribuído para que os alunos fizessem em casa. Porque o contexto pandêmico não permitia que as escolas funcionassem normalmente. Assim, com chamadas via Google Meet, as aulas ocorriam, com o tempo de duração de 2h, durante duas vezes na semana. Além disso,

havia a utilização do WhatsApp para a comunicação entre escola e responsáveis pelo infante.

À vista disso, residentes, professores preceptores e coordenadores do Programa buscaram meios de intervenção para ajudar e facilitar o trabalho docente nas aulas remotas com os infantes no processo de aprendizagem. Desse modo, sequências didáticas e investigações didáticas foram realizadas para fomentar as ações. Vale ressaltar que tais atividades eram desenvolvidas seguindo as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Contudo, apesar dos esforços da escola, dos professores preceptores, dos coordenadores e das residentes, alguns obstáculos eram enfrentados, sendo eles: alunos sem internet para acessar as aulas a distância, baixa frequência nas aulas on-line, pouca participação durante as aulas e pouco retorno dos PAC nas escolas para correção.

Pois bem, as sequências didáticas dizem respeito a um conjunto de atividades amarradas ao conteúdo em torno de um tema gerador. Buscam favorecer a aprendizagem dos alunos, sempre com foco nos objetivos já estipulados em seu planejamento. Isso visa à importância do planejar para que o professor consiga organizar-se e orientar-se em relação aos discentes. Portanto, as sequências didáticas são séries ordenadas e articuladas de atividades que formam as unidades didáticas, ou seja, é onde o docente, através das metas que pretende alcançar com seus alunos, vai organizar sistematicamente uma série de atividades para atingir a aprendizagem daqueles conteúdos selecionados para uma determinada unidade didática, abrangendo elementos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Já a investigação didática constitui uma abordagem que promove o questionamento, o planejamento, a escolha de evidências e as explicações com base nas evidências e na comunicação. Ensinar por investigação significa fazer um movimento de aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos escolares mobilizando assim a atividade do aprendiz ao invés de sua passividade.

O ensino por investigação é aquele capaz de buscar a informação pretendida por meio das discussões com os discentes.

Nesse contexto, destaca-se que as vivências ocorreram no ensino remoto emergencial porque este tornou-se necessário por causa das circunstâncias da pandemia do novo coronavírus. Com o fechamento das escolas e o fornecimento do ensino on-line, forçou-se os educadores a se reinventarem no seu processo de ensino e os pais a assumirem um papel educador na tentativa de ajudar suas crianças a acompanharem as aulas no novo formato, o que trouxe grandes consequências, algumas positivas e outras negativas.

Diante das vivências, constata-se que as desvantagens na adoção do ensino remoto emergencial envolvem a adaptação a essa mudança quase que de um dia para o outro, quando a pandemia veio e surpreendeu a todos. Assim, escolas, professores e pais ou responsáveis tiveram que desempenhar trabalhos que antes não faziam parte de sua realidade, além de dominarem as tecnologias digitais, terem acesso à internet e a aparelhos tecnológicos como recursos para a efetivação das aulas on-line, o que não foi fácil, pois não estávamos todos totalmente preparados para a situação. As vantagens incluem o fato de que, mesmo acontecendo de forma repentina, estávamos aprendendo novas formas de ensinar e aprender, desenvolvendo novas habilidades no que tange à utilização das tecnologias, tanto professores quanto responsáveis e alunos. Porém, nesse período pandêmico ficou escancarada a desigualdade social que vivemos, acentuando o déficit educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas vivências proporcionadas pela Residência Pedagógica na escola, em sala de aula, com o professor preceptor,

docente orientador e residentes, enfim, toda a equipe da Residência Pedagógica, foi possível destacar as oportunidades significativas que tivemos no decorrer do Programa, e o quanto isso colaborou para a nossa formação.

Os estudos e as vivências com o grupo (alunos, professores preceptores e coordenadores) e com a realidade escolar contribuíram de forma crítica e reflexiva, afetando a prática docente nas intuições de educação pública. De forma que, juntos, pudemos propor possíveis intervenções pedagógicas, sendo elas de ensino-aprendizagem, na organização escolar, tendo sempre como meta a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Portanto, na Residência Pedagógica tive a chance de planejar e de executar aulas, fazendo experimentações e refletindo sobre a prática docente. Também percebi a realidade das escolas, as dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem e as possíveis soluções para os avanços da educação brasileira. Ademais, foi possível fazer o diálogo entre a teoria e a prática docente, construindo minha identidade profissional. Logo, viver a futura profissão na prática é tornar-se um profissional muito mais preparado para a atuação, sendo um profissional docente qualificado com uma postura investigativa e reflexiva.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

10

*Sabrina Maria da Silva
Francine de Paulo Martins Lima
Braian Garrito Veloso*

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:

**A DIVERSIDADE EM “MENINA
BONITA DO LAÇO DE FITA”**

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020 uma doença com sintomas semelhantes a uma gripe com maior gravidade se espalhou pelo mundo, sendo chamada de Covid-19, fazendo com que as pessoas adotassem medidas de segurança individuais e coletivas. No Brasil, além da adesão ao uso de máscaras, inúmeras empresas, museus, pontos turísticos e comércios de diferentes segmentos foram fechados, inclusive as escolas. A fim de promover alternativas que não prejudicassem por completo os processos de ensino-aprendizagem nesse momento foi promulgado o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Nesse documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu orientações sobre uma reorganização do calendário escolar mediante o formato do ensino remoto emergencial, tanto na educação básica como no ensino superior (BRASIL, 2020).

Pensar nesse contexto pandêmico é essencial para a compreensão das práticas a serem desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no âmbito do projeto “Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco”. O projeto foi fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre os anos de 2020 e 2022 foram desencadeadas situações diversas que permitiram a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, bem como a consolidação da concepção do fazer docente. Sendo assim, neste trabalho será apresentado um relato de experiência sobre a primeira regência realizada em aula online, durante o ensino remoto emergencial e no contexto da Residência Pedagógica.

A escolha se justifica pelo desejo em discorrer sobre os anseios, desafios e aprendizagens da primeira regência, que partiu de uma contação de história que fomentou discussões de cunho social. Nessa perspectiva, este trabalho expressa as contribuições

da contação de histórias para o desenvolvimento das práticas de letramento em diálogo com a realidade dos educandos. Para tanto, o presente relato conta com aporte teórico em Soares (2020), Freire (1989; 2001), Candau (2000), Abramovich (1993) e André *et al.* (2017).

RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO O LIVRO “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”

É preciso criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam desenvolver a leitura e a escrita. Soares (2020) expõe o pressuposto de associar o trabalho de forma simultânea entre o letramento e a alfabetização, de modo que os sujeitos façam leitura não só da palavra, como também do mundo. Nesse sentido, compreende que “leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (Freire, 1989, p. 7). Em vista disso, o relato irá se desdobrar sobre uma aula ministrada no contexto do ensino remoto emergencial utilizando como recurso uma plataforma de chamada de vídeo disponível na internet, com o intuito de trabalhar aspectos da alfabetização e do letramento. A aula foi preparada para crianças de 2º ano, que com base em observações e acompanhamentos anteriores demonstravam possuir dificuldade em escrever com propriedade e apresentavam resistência em situações que demandavam leitura de textos.

Ao planejar a ação pedagógica, o professor precisa se atentar ao trabalho articulado envolvendo as três dimensões expressas por Candau (2000), nominadas como humana, técnica e político-social. Considerando esses fatores, as escolhas e objetivos estipulados para a aula perpassaram reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e o possível retorno de determinada aprendizagem para o meio em que a criança está

inserida. Ou seja, no momento do planejamento foram valorizadas as três dimensões, ao mesmo tempo em que se considerou o objeto de ensino, como e a quem ensinar.

Posto isso, com vistas a desenvolver a constituição da prática leitora nas crianças, a interpretação de textos e uma posterior discussão fomentada pelo material, foi selecionado o livro “Menina Bonita do laço de fita” (Machado, 1996) para uma contação de histórias. A escolha da obra se justifica pela boa narrativa e enredo que explora de modo lúdico assuntos relevantes para a atualidade, como o preconceito racial, a criação de estereótipos e a imposição social de padrões de beleza. Ou seja, o livro potencializa não só a aprendizagem dos aspectos relacionados à alfabetização, como também do letramento, ao permitir ocasião significativa de reflexão sobre a história contada.

A história, nesse caso, se configura como elemento motivador com o intuito de gerar interesse nas crianças para a leitura, além de ampliar o repertório e vocabulário infantil. Para tanto, ao longo da contação, a capa e as páginas do livro foram posicionadas para que a turma acompanhasse tanto a leitura quanto a ilustração, o que possibilitou a realização de inferências e criação de hipóteses. Nesse ponto, é pertinente destacar que a criança lê se o adulto lê, ou seja, o professor é tido como uma referência para a constituição leitora. De acordo com Abramovich (1993), a constituição leitora do sujeito se dá, a princípio, pela escuta de histórias diversificadas e que oportunizam o entendimento da realidade em que estão inseridos.

Mais adiante, com o objetivo de promover discussões sobre a história, foram elaboradas pela regente boas perguntas para motivar e enriquecer o diálogo, trabalhando a interpretação textual e a relação com situações da realidade, como: Por que o coelho queria tanto ser parecido com a menina? O que vocês acham que é ser bonito (ênfatizando a importância das diferenças, pois é o que torna cada pessoa bonita)? Nós nos parecemos com nossos familiares, vocês

acham que se parecem com quem? Além dessas perguntas, outras discussões partiram da releitura de alguns trechos, como: "O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele já tinha visto em toda a vida! E pensava: "Ah, quando eu casar quero ter uma filhinha preta e linda que nem ela!" (Machado, 1993, p. 6). "A gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos" (Machado, 1993, p. 15).

Conforme as perguntas motivadoras eram destrinchadas pelas falas das crianças, notadamente observou-se que as respostas envolviam aspectos da personalidade dos seres humanos como o fato de que para ser bonita era preciso ser uma boa pessoa, que ajuda os pais, inteligente. Outros trataram da aparência, como ser loiro, ter olhos claros, cabelo liso ou cacheado, sempre penteados e usar roupas bonitas. Mediante isso, percebe-se que há uma diversidade de respostas, mas que ainda demonstram estereótipos enraizados na sociedade. Um exemplo disso está no fato de algumas crianças citarem o cabelo loiro e os olhos claros, quando não havia nenhuma criança com essas características presente na aula.

Ao notar essa questão, logo foi discutido com as crianças acerca do fato de que são as diferenças entre as pessoas que as tornam únicas e bonitas, independentemente da cor do cabelo, dos olhos e da qualidade das roupas usadas. Quanto à interpretação de texto, todas as crianças demonstraram compreender com proficiência a história. É pertinente destacar que como era a primeira regência na turma, o sentimento de ansiedade, preocupação e receio em mediar uma discussão tão complexa como essa se fez presente. Segundo André *et al.* (2017), tais sentimentos são recorrentes para professoras iniciantes no cotidiano da prática docente. Assim, como a prática havia sido planejada com objetivos claros, as inseguranças se dissiparam e foi possível intervir de maneira significativa.

O professor precisa estar em constante processo de reflexão crítica sobre sua prática, significando e ressignificando seus saberes

no fazer docente. Dessa forma, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2001 p. 43). Ou seja, é necessário o exercício contínuo entre o fazer e o pensar pedagógicos, o que promove a criticidade das ações. Nessa perspectiva, o presente relato tratou de apresentar a relação intrínseca e essencial entre os conhecimentos de cunho teórico que conduziram as escolhas da proposta da aula, de modo sistematizado, crítico e reflexivo.

Entende-se, portanto, que a contação de histórias nessa aula serviu como instrumento de estímulo à imaginação, provocando a constituição leitora das crianças, não se restringindo aos elementos interpretativos inerentes à alfabetização, uma vez que foram exploradas práticas de letramento. Em virtude dessas considerações, é válido pensar que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1989, p. 7).

A partir do livro “Menina Bonita do laço de fita” (Machado, 1996) foram subsidiados o diálogo e a interpretação do texto essenciais para a constituição de práticas de letramento. Ao mesmo tempo, as crianças foram imersas em uma situação de aprendizagem que exigia diálogo entre as informações na estrutura do texto, em associação a questões sociais, tais como o racismo e a desconstrução de estereótipos. Por fim, é perceptível que os sujeitos compreenderam o escrito e trouxeram para a discussão suas concepções relacionadas à realidade em que estavam inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do relato de experiência apresentado, compreende-se que o professor pode promover o contato da criança com

as obras da literatura infantil com o intuito de ampliar o vocabulário, a comunicação, a imaginação e potencializar a constituição de uma postura leitora. Ademais, o docente precisa planejar suas práticas para que sejam construídas e organizadas boas provocações, que façam as crianças avançarem no processo de aquisição da leitura e escrita. Estabelecer diálogos que associam os conteúdos científicos com a realidade em que os alunos estão inseridos corrobora para a criação de ações que trabalhem efetivamente com o letramento.

A ação pedagógica deve ser guiada pela reflexão constante, para que possam ser construídas práticas que liguem o conteúdo às vivências e temas cotidianos, de forma crítica, como no caso do relato em questão. Para tanto, o docente deve trazer sentido e significado para as aulas, seja no formato online ou presencial. A significação e ressignificação dos saberes devem estar presentes nos processos de ensino e aprendizagem, assim como na prática docente. É na experiência que o sujeito se torna professor; ao refletir sobre suas práticas potencializa e enriquece sua formação. Encerra-se, portanto, este relato com a ideia de que “é preciso que, pelo contrário, que vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2001, p. 23).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

ANDRÉ, Marli *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 abr 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 14. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ed. Atica, 1996.

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

11

*Thaynara de Carvalho Pereira
Francine de Paulo Martins Lima
Braian Garrito Veloso*

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

**A CONTEXTUALIZAÇÃO
COMO POTENCIALIZADORA
DA APRENDIZAGEM**

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que alfabetizar é viabilizar caminhos para a construção de conhecimentos acerca do código escrito. Todavia, para além de possibilitar que crianças aprendam a ler e escrever é fundamental que os professores promovam ações e práticas que incentivem e estimulem o desenvolvimento crítico nos seus educando, para que possam fazer uso de forma competente da leitura e da escrita. Para tanto, emerge a necessidade de construir ações atreladas aos conhecimentos prévios dos alunos, para que, assim, possam aprender de forma rica e significativa. Segundo Magda Soares (2003), é por meio do contexto que a criança se apropria da leitura e escrita e, conseqüentemente, faz uso delas de forma competente.

À vista disso, emerge a noção de que a alfabetização é um processo construtivo, onde para além de ensinar a ler e escrever, o professor alfabetizador tem, como tarefa, possibilitar que a criança interaja, reflita e formule suas compreensões acerca da escrita. Todavia, essa construção necessita, para uma efetivação de qualidade, atrelar-se a um contexto significativo para o aluno. Assim, visando às contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, faz-se mister que o professor reflita sobre *"Como qualificar as estratégias pedagógicas durante a alfabetização?"*. De acordo com Magda Soares (2003), o ideal é conhecer a turma e desenvolver propostas que vão ao encontro das necessidades de cada aluno.

Telma Weisz (2004), ao tratar sobre a aprendizagem, evidencia a necessidade de considerar esse processo na perspectiva do aluno. Muitas vezes o professor desenvolve práticas buscando fazer com que o aluno se aproprie de determinado conteúdo, mas de uma esfera *"adultocêntrica"* tornando difícil a aprendizagem, pois, "do lugar de quem já sabe, define o que é mais fácil e o que é mais difícil para os alunos e quais caminhos eles devem percorrer para realizar as aprendizagens necessárias" (Weisz, p. 21, 2004). Assim, com base

na autora, para que a criança de fato compreenda de forma qualitativa e competente, faz-se necessário que o professor crie estratégias com base nas concepções e conhecimentos dos estudantes para que, assim, gradativamente, possam ir construindo novos saberes.

Alfabetizar é uma tarefa complexa, porém, pode ser empenhada de maneira prazerosa, uma vez que se pode aprender a ler e escrever por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, que podem ocasionar resultados positivos. Para além dessas questões, o fundamental é a compreensão de que o contexto faz toda a diferença para a consolidação da aprendizagem. De acordo Delia Lerner (2002), é necessário que a escola possibilite aos alunos a apropriação da escrita e de suas práticas sociais, a fim de poder incorporá-las à comunidade de leitores e escritores.

Assim, torna-se indispensável a discussão acerca da necessidade de professores alfabetizadores criarem estratégias com sentidos e significados para as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, com o intuito de frear processos de ensino e aprendizagem mecânicos, e corroborar com uma alfabetização de qualidade.

Dito isso, este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância de práticas contextualizadas, assim como a potencialidade do planejamento, visando uma prática potente para os avanços e compreensões sobre a escrita. Sendo assim, como objeto de análise, destaca-se aqui um relato de experiência, vivenciado em uma escola pública de uma cidade do interior do Sul de Minas Gerais, parceira do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Trata-se de experiência oriunda do curso de licenciatura em Pedagogia dessa mesma Universidade. Cabe destacar, ainda, que o relato parte do contexto específico da pandemia de Covid-19. Ou seja, as atividades foram desenvolvidas em meio ao ensino remoto emergencial, trazendo peculiaridades para o que será relatado nestas páginas.

Desse modo, parte-se dos pressupostos de autores como Magda Soares (2020), Emília Ferreiro (2010), Delia Lerner (2002), Telma Weisz (2004), entre outros, que abordam a importância de uma prática pedagógica significativa, que tenha como centro de suas ações os alunos, considerando suas necessidades, conhecimentos prévios e construções sobre a escrita. Ora, apresenta-se o relato de experiência especificamente de uma regência, realizada com uma turma do ensino fundamental da rede pública, buscando apresentar a potencialidade da análise diagnóstica na construção e elaboração de práticas de professores alfabetizadores.

ASPECTOS CONTEXTUALIZADORES

A Residência Pedagógica do curso de Pedagogia presencial, realizada na Universidade Federal de Lavras, buscou corroborar com práticas docentes reflexivas e significativas para a formação de professores de qualidade. Assim, por meio do projeto intitulado *“Contexto e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco”*, buscou-se contribuir com uma aproximação crítica do chão da escola. Visando à inserção dos bolsistas de forma qualificada nas instituições escolares, oportunizou-se que, semanalmente, os graduandos pudessem fazer observações e, ancorados aos estudos realizados coletivamente, pudessem desenvolver planejamentos que contemplassem as necessidades reais de cada escola. A ação, para além de potencializar as aprendizagens nas instituições, serviam como base para a qualificação da formação dos participantes do projeto. A experiência relatada neste trabalho evidencia uma das muitas oportunidades de construção de conhecimentos profissionais.

Faz-se mister, ainda, pontuar que passamos por um período atípico, onde tivemos que ressignificar o modo como vivemos em sociedade, e na escola não foi diferente. Devido à necessidade de

distanciamento social em decorrência da crise sanitária mundial ocasionada pela Covid-19, as escolas tiveram que se reorganizar, buscando levar aos alunos, mesmo em um período pandêmico, uma educação de qualidade. Assim, uma das estratégias utilizadas nas escolas públicas do Município de Lavras-MG foi a entrega de atividades semanais, além de aulas remotas três vezes na semana. As escolhas se deram pela necessidade de continuar ofertando e possibilitando a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem.

A ação desenvolvida pela primeira autora e mais duas colegas da residência ocorreu em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que pertence à rede municipal da cidade de Lavras-MG, e localiza-se em um bairro periférico. O grupo era composto por cerca de 21 alunos, todavia, com as aulas remotas e as questões de acesso, menos da metade das crianças conseguiam participar dos encontros síncronos. Os acompanhamentos nessas reuniões iniciaram em maio de 2021 e, *a priori*, tinham como objetivo central conhecer a turma, observar e pensar em estratégias de ações pontuais, considerando as necessidades de cada aluno.

RELATO DE EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de elaborar práticas significativas na alfabetização, que considerem prioritariamente os alunos e suas necessidades, foi realizada com a turma de 1º ano uma regência. Com as observações, percebeu-se que uma das problemáticas centrais para a efetivação dos conhecimentos girava em torno da utilização de práticas descontextualizadas. Mesmo com o ensino remoto e as dificuldades que o uso da tela podem ocasionar como, por exemplo, a dificuldade de conexão - fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem - é fundamental que o professor siga com práticas que sejam

significativas e que coloquem o aluno como protagonista, como bem traz Emília Ferreiro (2010).

Assim, a regência buscou suprir algumas necessidades pontuadas pela professora, como, por exemplo, o trabalho com rimas, fonema/grafema e interpretação textual. Além disso, buscou-se não perder de vista pressupostos teóricos e a primazia dos conhecimentos prévios dos alunos. Desse modo, a proposta elaborada era que os alunos, ancorados em uma tirinha da turma da Mônica, realizassem a leitura e identificassem os erros na fala de um dos personagens. O uso da tirinha como estratégia de contextualização se deu pela percepção de que os alunos gostavam de desenhos animados, além de amarem brincar com as palavras. Abaixo segue a imagem escolhida.

Figura 1: Tirinha utilizada na atividade



Fonte: Amiga da educação.

Segundo Magda Soares (2020), a utilização de estratégias como a usada na regência, além de trazer a aprendizagem para o contexto dos alunos, possibilita que a criança compreenda as relações entre som e fala, aproximando-a do princípio alfabético. Assim, visando ao avanço na aprendizagem, o planejamento da regência contemplou algumas perguntas provocadoras, com o intuito de direcionar a turma e possibilitar a construção de conhecimentos significativos.

Antes de realizarmos a leitura do texto e buscado trazer à tona os conhecimentos prévios dos estudantes, realizou-se as seguintes perguntas:

- Vocês conhecem essa turma (da Mônica)? Qual o nome?
- Quais personagens estão nessas cenas?
- O que você acha que eles estão conversando? Vamos, juntos, realizar a leitura?

Feita a leitura, de forma coletiva e tendo a professora como mediadora, iniciou-se uma segunda fase da aula: a interpretação textual. Assim, questionou-se os alunos quanto à escrita, o que eles entenderam, qual o ponto chave, entre outros questionamentos buscando fazer com que identificassem o erro na fala. Ao chegar nos objetivos e percepções das trocas feitas pelo personagem da história, os alunos foram convidados a reescreverem o trava-línguas, considerando a escrita correta. Nesse momento, a professora atuou como escriba e os alunos foram sinalizando qual a maneira correta. Evidencia-se que a cada indicação de escrita os alunos eram induzidos a refletirem sobre a composição das palavras.

Embora alguns discentes tenham tido algumas dificuldades como, por exemplo, perceber a relação entre som e letra, todas as crianças conseguiram compreender a proposta e cada uma à sua maneira realizou a escrita. Como resultado, percebeu-se uma participação mais ativa, animada e reflexiva dos alunos, mostrando a primazia da contextualização e dos conhecimentos prévios para a consolidação da aprendizagem. Outrossim, é válido pontuar que os alunos não se apropriaram dos conceitos apresentados por meio dessa única aula, uma vez que a proposta de considerar o protagonismo infantil permeou outros planejamentos. Contudo, por meio da aula relatada, foi possível perceber, na prática, o quanto é importante possibilitar momentos e construções contextualizadas, para que os alunos de fato aprendam, mesmo com as dificuldades enfrentadas na pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as propostas desenvolvidas ao longo do projeto Residência Pedagógica foram muito ricas e de fulcral importância para a minha formação. Todavia, a maior contribuição foi perceber a relevância da construção de práticas significativas. Tratar sobre alfabetização implica, necessariamente, compreender que durante esse processo a criança deve desenvolver um papel ativo na elaboração de seus conhecimentos. Para Emília Ferreiro (2010), os pequenos são destemidos e não pedem permissão para iniciarem a aprendizagem. Assim, uma boa prática pedagógica é aquela que contempla as necessidades dos alunos, por meio da perspectiva da criança.

Da mesma maneira, para as boas práticas, emerge a necessidade de planejamento e, principalmente, de estudos e pesquisas permanentes. É por meio do planejamento que se tem a oportunidade de pensar em estratégias que contemplem os conhecimentos prévios dos alunos, criando margens para ações contextualizadas, cercadas de sentidos e significados para as crianças. A regência realizada na escola parceira do Programa evidenciou a primazia de ações como essas, além de mostrar a relevância da continuidade e formas possíveis e simples de contemplar essas questões.

Enquanto professores, alfabetizadores ou não, precisamos compreender a especificidade do nosso trabalho, assim como as necessidades e possibilidades de desenvolver ações significativas. O trabalho em questão mostrou, para além das questões potencializadoras da contextualização, a necessidade de pensar nas dimensões da didática para a efetivação de uma educação significativa.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre Alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real o Possível e o Necessário**. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003. BAGNO, Marcos, STUBBS Michael, GAGNÉ Gilles.

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

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

12

Estella Carolina da Cruz Dias

Marcela Santos

Maria Luísa Paulino

Maria Rita da Silva Ribeiro

Maísa Maria Costa

Andressa Souza Teixeira

Braian Veloso

Francine de Paulo Martins Lima

A LAGARTA E A BORBOLETA:

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA CRIANÇAS EM FASE
DE ALFABETIZAÇÃO**

INTRODUÇÃO

Sabemos que para se obter um ambiente alfabetizador prazeroso é preciso ter materiais e práticas que levem em consideração os processos individuais de cada aluno, não deixando de lado suas especificidades. Tornar-se um docente alfabetizador é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo prazerosa; saber qual estratégia utilizar, quais conteúdos levar para o ambiente da sala de aula e quais métodos são eficientes nos leva a refletir a todo momento sobre a nossa própria práxis pedagógica.

Ora, o papel facilitador nesses momentos requer empenho, estudos e compreensão. O processo de alfabetizar e letrar dentro do contexto escolar nos permite levar para essas crianças o sentido e significado social que a escrita e a leitura deveriam ter no meio no qual são inseridas. Diante disso, Soares (2014, p. 36) descreve que:

A pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever, - é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Portanto, a escola atualmente buscando adentrar nessas novas concepções vem trazendo para seus currículos ações pedagógicas que valorizem o protagonismo de cada aluno, para que ele possa se ver em um papel importante e significativo no seu próprio desenvolvimento de alfabetização. Guiados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento que norteia os campos e as habilidades a serem seguidas, os professores elaboraram atividades que vinculam as necessidades de aprendizado dos

alunos, juntando a teoria com a prática. Acreditamos que, na medida em que ampliamos o repertório dos estudantes, ofertamos inúmeras possibilidades na literatura, na escrita, nas artes, na música, bem como em todas as expressões artísticas e culturais que permeiam seus espaços de convivência, atendendo assim o que impera na BNCC: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, levar novos recursos didáticos para as salas de alfabetização torna esse processo mais dinâmico, espontâneo, prazeroso e facilitador. Esses recursos não precisam ser os mais elaborados possíveis, eles apenas tendem a oferecer o melhor suporte para que as crianças compreendam e entendam como se realiza a leitura de mundo a partir da alfabetização e letramento.

O uso do próprio nome, a construção de jogos alfabetizadores, a experiência de apreciar vários gêneros textuais, a construção conjunta de uma obra, etc. tornam a qualidade e o método cada vez mais significativos para as crianças e também para os profissionais que esperam encaminhar para elas a função social da leitura e da escrita.

Posto isso, destaca-se que este relato de experiência foi construído no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Mais especificamente, a sequência didática que será apresentada à frente foi construída no contexto do projeto “Didática e Docência no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental” desenvolvido por residentes do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em parceria com a preceptora. As atividades foram elaboradas e aplicadas no contexto da escola, no período pós-pandêmico, isto é, após o retorno às aulas presenciais.

Pois bem, em busca de uma melhor abordagem pedagógica no desenvolvimento dos conteúdos que nos propomos a trabalhar com as crianças, nós optamos por utilizar a sequência didática que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) possui a finalidade de auxiliar o aluno no domínio de gêneros textuais, possibilitando a melhora e a adequação na leitura e escrita a situações de comunicação, dando acesso a novas práticas de linguagem, ou aquelas mais difíceis. Portanto, “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos, e sobre gêneros públicos e não privados” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Com a proposta de desenvolvermos um trabalho ativo no Programa de Residência Pedagógica, elaboramos uma sequência didática interdisciplinar, um meio de trabalho potente, de extrema importância para nortear o nosso trabalho. De acordo com Nascimento (2009):

Esse dispositivo didático contribui para uma conscientização da necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita) (Nascimento, 2009, p. 68).

Sendo assim, é fundamental a compreensão de quais estratégias de leitura agradam os nossos alunos, determinando quais caminhos seguir para o êxito dessas práticas. A sequência didática proposta, com as adequações necessárias, engloba os anos iniciais do Ensino Fundamental nos quais atuamos, sendo eles o 2º e o 3º anos. Assim sendo, como estudado anteriormente, e baseado nas concepções de Aparício e Vieira (2020), as apresentações de novos dispositivos didáticos:

Auxiliam no processo e no desenvolvimento da linguagem agindo como articuladores das práticas sociais e dos objetos escolares que contribuem para a participação do educando na vida social e comunicativa facilitando e modificando os saberes essenciais para a produção textual no contexto escolar (p. 5).

Ressalta-se que a sequência didática tem o objetivo de estimular as crianças a avançarem na escrita de uma produção de texto e, para isso, trazemos vários gêneros textuais e atividades lúdicas que possam provocar nelas uma experiência criadora mais divertida e ampla. A sequência, já o dissemos, é direcionada para alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em fase de alfabetização.

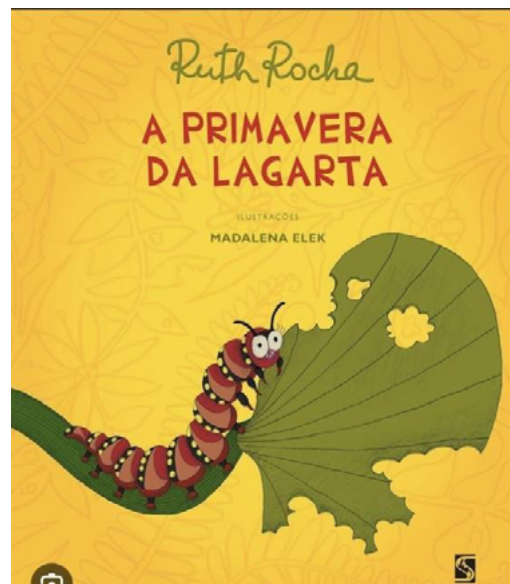
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No primeiro dia de aplicação da sequência didática foi feita a apresentação do livro e da sequência. Nós escolhemos uma leitura deleite em cada dia com o objetivo de proporcionar ampliação de repertório e um momento mais descontraído. A leitura deleite escolhida para o primeiro dia foi “Natureza Maluca” de Edgard Bittencourt.

Logo após a leitura deleite, foi explicado que esta seria uma leitura inicial do nosso projeto, e que no início de todos os dias do projeto nós teríamos uma leitura diferente.

Em seguida, propôs-se a leitura do livro “A Primavera da Lagarta” de Ruth Rocha. Esse livro é a principal leitura de nossa sequência didática, uma vez que nos embasamos nele para pensarmos as atividades e o tema da sequência e da produção textual.

Figura 1: Capa do livro “A primavera da lagarta”



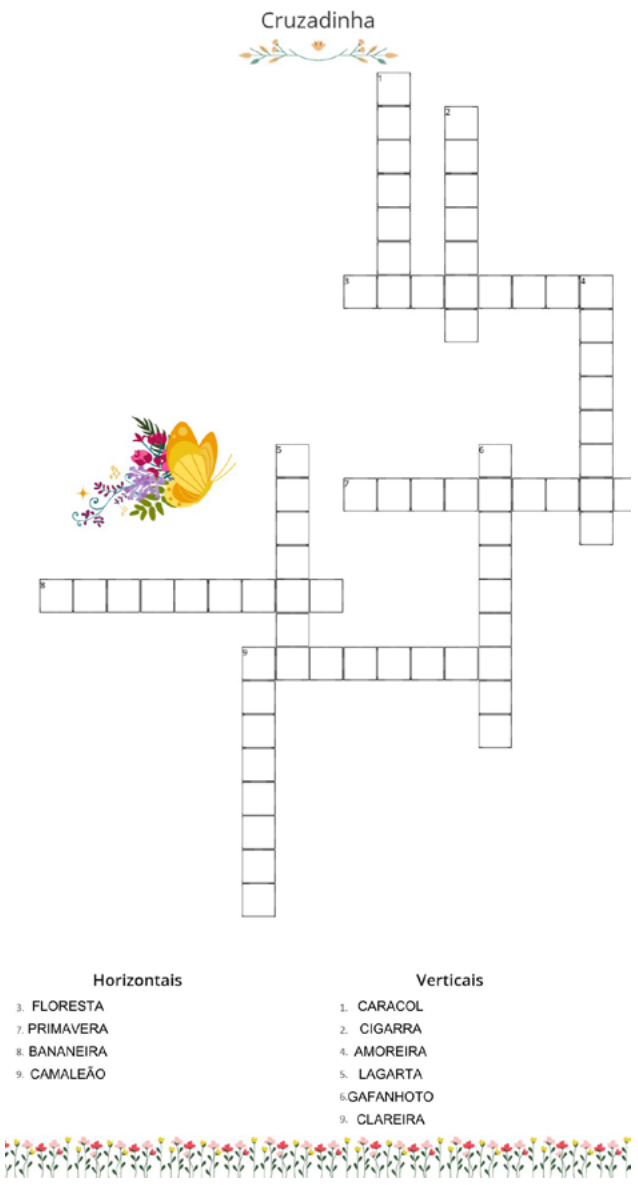
Fonte: Rocha (2011).

Na proposta, são realizadas algumas perguntas norteadoras com a ideia de provocar reflexões sobre a leitura. As questões devem ser respondidas oralmente, e são elas:

- Vocês gostaram do livro?
- Qual a parte que mais gostaram?
- Quais são os personagens?
- O que acontece na história?

Depois de feitas as perguntas norteadoras, iniciamos a atividade de cruzadinha com o objetivo de trabalhar melhor a escrita de algumas palavras. Assim, foi entregue para cada criança uma folha com a cruzadinha. A seguir encontra-se a atividade de cruzadinha proposta com objetivo de trabalhar melhor a escrita de algumas palavras.

Figura 2: Cruzadinha usada na sequência didática



Fonte: Autoria própria com base em pesquisas na internet.

No segundo dia de aplicação trabalhamos o poema “Lagarleta” e um jogo de rimas, ampliando a diversidade de gêneros e repertório para a escrita. A leitura deleite desse dia foi “Simbora tá na hora” do Instituto Simbora Gente.

Figura 3: Atividade usada na sequência didática

ESCOLA _____
NOME: _____
DATA: ____/____/____



Alfabetizar com AMOR
www.amorensina.com.br

LAGARLETA
(DE LAGARTA A BORBOLETA)
ISABEL CRISTINA SILVEIRA SOARES

DONA LAGARTINHA
DO OVO SAIU
COMEU, ENGORDOU
PRA VIDA PARTIU!



DONA LAGARTINHA
COM SONO FICOU
ENTROU NO CASULO
E SE ENROSCOU!



O TEMPO PASSOU
O RELÓGIO CORREU
UMA LINDA BORBOLETA
DO CASULO APARECEU!



DONA LAGARTINHA
AGORA BORBOLETA
COM BELAS ASAS
DE COR VIOLETA!



www.amorensina.com.br

Fonte: <https://amorensina.com.br/lagarleta-de-lagarta-borboleta/>

Após a leitura e análise do poema, foi colocada a música “Vai e vem das estações”¹¹ do grupo Palavras Cantada para que eles escutassem enquanto jogavam o jogo das rimas. Nesse momento nós utilizamos 50 minutos de aula, e foram necessários apenas caderno, tesoura, cola e lápis.

As atividades propostas no próximo dia possuem o objetivo de fazer com que as crianças reconheçam, em textos diversificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões e comparações. Tudo isso por meio da formação de pares de rima para que as crianças percebam a consciência fonológica nas rimas e sejam capazes de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Figura 4: Jogo de rimas



Fonte: Autoria própria com base em figuras retiradas da internet.

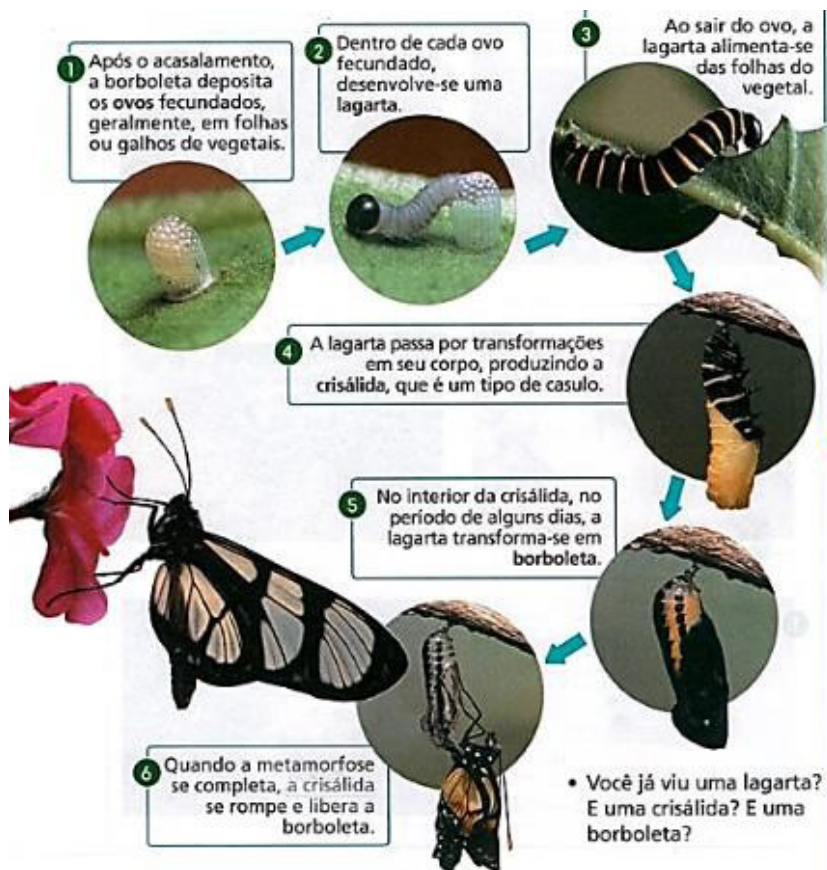
No terceiro dia da sequência didática nós trabalhamos um texto científico e jogos de quebra-cabeça, com o objetivo de evidenciar a interdisciplinaridade do tema e proporcionar uma atividade lúdica para as crianças. A leitura deleite foi “O baile” de Eliardo França.

Quadro 1: Texto científico

AS BORBOLETAS PASSAM POR TRANSFORMAÇÃO. ELA NASCE
UMA LAGARTA E VIRA UMA BORBOLETA, MAS ISSO DEMORA UM
POUQUINHO PORQUE ELA FICA DENTRO DO SEU CASULO ESPERANDO
ESTAR PRONTA PARA SAIR E SE TRANSFORMAR NUMA LINDA E
COLORIDA BORBOLETA. ISSO É A METAMORFOSE.

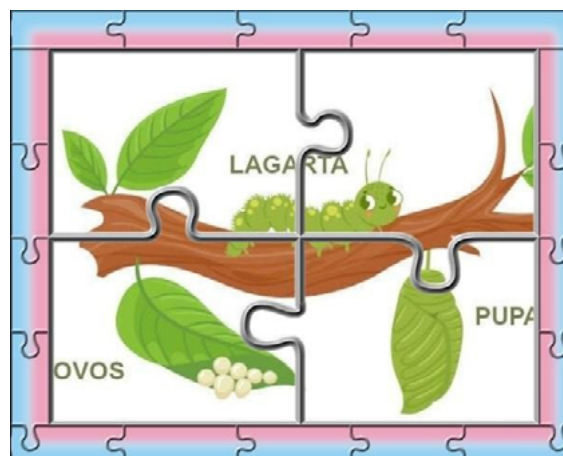
Fonte: <https://www.dgabc.com.br/noticia/1261251/por-que-a-lagarta-se-transforma-em-borboleta>

Figura 5: Fases da transformação da lagarta em borboleta



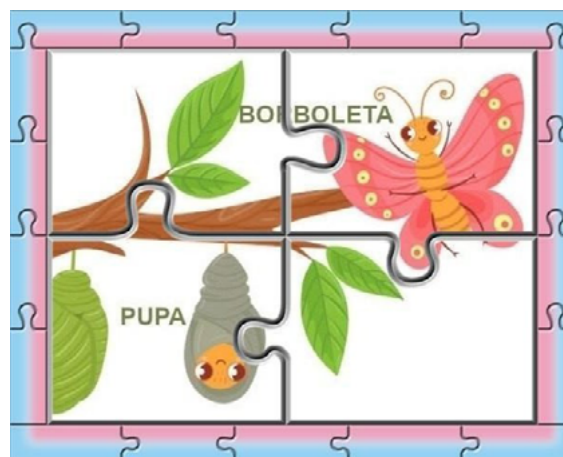
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=52347>

Figura 6: Quebra-cabeça da lagarta



Fonte: Autoria própria com base em materiais da internet.

Figura 7: Quebra-cabeça da lagarta



Fonte: Autoria própria com base em materiais da internet.

O objetivo das atividades do dia é explorar informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos científicos, além de organizar e ordenar objetos, como o quebra-cabeça. Para

essa aula necessitamos de 60min, e os materiais necessários foram os textos científicos selecionados e o quebra-cabeça.

No quarto dia da proposta nós fizemos uma releitura do livro "A primavera da Lagarta" de Ruth Rocha e uma produção textual dos alunos com o repertório adquirido por eles. O objetivo das atividades desse dia foi o incentivo à autonomia na escrita, utilizando o repertório adquirido ao longo da sequência didática. Os materiais utilizados foram folha pautada, lápis e borracha. A aula teve duração de 2h.

A proposta da atividade consistiu em pedir para que os alunos criassem um pequeno texto da temática trabalhada até o momento, ou seja, envolvendo animais e a primavera. Eles deveriam utilizar pelo menos quatro das palavras trabalhadas nas atividades na estrutura do texto, elaborando um pequeno texto de 5 a 7 linhas aproximadamente.

No quinto e último dia da sequência didática foi realizada uma socialização das produções textuais, a produção de uma lagarta com material reciclável e de uma borboleta com dobraduras. O material utilizado nesse dia foi folha pautada, lápis, borracha, embalagem de ovos, canetinha preta, tesoura, tinta, papel colorido e barbante, e o tempo utilizado foi de 60 minutos. A leitura deleite desse dia foi "Cada casa, casa com cada um" de Ellen Pestili.

Após a devolutiva da professora com as correções, os alunos escreveram considerando as correções e, logo após, cada um leu a produção de outro colega. Após esse momento, convidamos a turma para a construírem um personagem da história a fim de que pudessem levar para casa, finalizando assim nossa sequência.

A dobradura da lagarta e da borboleta com materiais recicláveis foi realizada com base nos seguintes vídeos: <https://youtu.be/oy8JalfhtOo?si=R3silwVv6L2B9up0>; e <https://youtu.be/Dke2ABi03Pk?si=yqqZbPto9OLVLVyg>.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO

A avaliação da sequência didática foi feita observando o desempenho dos alunos durante as aulas e a execução do trabalho. A cada dia foram observadas e avaliadas as habilidades desenvolvidas, bem como a colaboração entre os alunos. Ao final de cada atividade proposta, como fechamento, foi perguntado para os alunos como foi para eles a atividade do dia, e qual momento mais o marcou naquele dia.

Portanto, a avaliação se deu em todo o processo formativo, com a concretização na produção final, que teve seu foco no desenvolvimento de cada aluno produzindo seu próprio texto de acordo com o que foi desenvolvido ao longo dessa sequência didática.

EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma das turmas em que foi aplicada a sequência didática foi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, com crianças de aproximadamente 8 e 9 anos. Os alunos foram separados em duplas e trios para a atividade final da sequência, para que eles pensassem na história com seus grupos, e criassem juntos o enredo. Conforme eles terminavam sua escrita no caderno, a atividade foi corrigida junto a eles e pedimos para que eles reescrevessem com as correções em uma nova folha. O que mais impressionou é que, apesar de não termos pressionado eles com relação ao número de linhas, eles fizeram textos ótimos, e alguns teriam escrito mais se tivessem tempo.

Além disso, foi possível observar o processo criativo das crianças bem de perto, e, pelas poucas oportunidades de criação de

textos, pode-se dizer que eles se saíram muito bem. Por trabalharem muito com a apostila eles não têm a oportunidade de mostrarem seus conhecimentos, e foi evidente o engajamento deles em todas as atividades propostas na sequência didática.

No momento da dobradura de borboleta eles ficaram tão empolgados que queriam fazer mais, mas cabe destacar as dificuldades encontradas pelo grupo na confecção das dobraduras, sendo elas o nó necessário para unir as partes da borboleta, as dobras que necessitavam ser menores e mais regulares, e o acompanhamento do ritmo da atividade. Na atividade com dobradura foi percebido que a coordenação motora fina deles para dar nós e dobrar a folha ainda necessita de muito trabalho, pois eles não possuem domínio da coordenação motora o suficiente. Seja como for, atividades como a dobradura proporcionam o lúdico necessário no ensino, além de possibilitar o trabalho de coordenação que deveria ter sido mais reforçado na Educação Infantil.

Afinal, os alunos tiveram um ótimo desempenho tanto nas propostas que exigiam produção textual quanto nas atividades artísticas e em outras como a cruzadinha ou análise do poema. Não existe turma homogênea, e, mesmo com as diferenças de níveis de escrita entre as crianças, todas foram capazes de contribuir e fazer as atividades propostas, cada uma a seu modo.

REFERÊNCIA

BITTENCOURT, Edgard. **Natureza Maluca**. Editora Martins, São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. /n: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

NASCIMENTO, E. L. 2009. **Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula**. /n: . (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, p. 51-90.

ROCHA, Ruth. **A Primavera da Lagarta**. Editora Salamandra, São Paulo, 2011.

SOARES, M. Verbete Alfabetização. /n: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C. BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 14 nov. 2021.

VIEIRA, Fabiana Silva Soares; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Sequência didática de gênero textual: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. **HOLOS**, v. 1, 1-15, 2020.

13

*Lara Dias
Lidiane Guimarães
Ludmila Heloisa Moraes
Monaliza Nascimento
Snaider Trindade
Leandra Sousa Souza
Regilson Maciel Borges
Francine de Paulo Martins Lima*

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAÇÃO: CONTANDO E ENCANTANDO

INTRODUÇÃO

O professor é o mediador dos saberes escolares, sendo movido por saberes plurais como relata Tardif (2014) e, juntamente com Freire (1996, p. 13), refletimos que não há troca de saberes sem a relação professor/estudante, destacando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. De modo que o aprender vem antes do ensinar de forma ética e crítica com competência científica e amorosidade com as definições e concepções políticas: “Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (Freire, 1996, p. 13).

O professor se constitui das suas vivências, de suas experiências sociais e culturais como ser humano, a sua individualidade está impregnada na sua prática docente assumindo sua identidade respaldada pelos aprendizados teóricos e científicos. Frente a essa questão, Freire (1996, p. 23) escreve que o que “importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

O professor também é um estudante que está sempre em busca de aprender novos saberes, novas didáticas com a finalidade de potencializar os saberes dos estudantes apresentando novas possibilidades de aprendizagem crítica e política, constituindo-se de saberes e conhecimentos prévios e enaltecendo sua autonomia.

O processo de autonomia do estudante se inicia nos primórdios dos anos de escolarização na educação infantil que trata de um processo de “inserção cultural” como define Goulart (2015). Processo esse que pode ser percebido como espaços de articulação da

linguagem, a partir da expressividade, da interatividade e de práticas de letramento, ações que estão interligadas e que se complementam, mas será no primeiro ano do ensino fundamental que a alfabetização se estabelecerá com mais ênfase:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (Brasil, 2018, p. 58).

Dito isso, decidimos desenvolver esta sequência didática com estudantes da educação básica no primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais por compreendermos que o período para a alfabetização estipulado pelo documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere aos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental.

A BNCC menciona a concepção de que os estudantes, para além de aprender as letras, fazem o uso social da leitura e escrita compreendendo e interpretando o mundo ao seu redor, portanto, concebemos a alfabetização como as práticas de leitura e escrita utilizadas no contexto sociocultural como meio de comunicação e compreensão social entre o eu e o outro. A escrita e a leitura são ensinadas com a intencionalidade para que se produza sentido e façam parte da vida cotidiana dos estudantes. O professor como mediador desse processo elabora ações pedagógicas criando possibilidades

para que o estudante leia e escreva com autonomia e criticidade compreendendo o contexto sociocultural em que está inserido.

Nessa perspectiva, entendemos que a alfabetização se trata dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita organizados e sistematizados por uma instituição escolar, dentro de um contexto que faça sentido para o estudante, o que permitirá compreender o mundo à sua volta. Os estudos de Soares (2014, p. 3) nos auxiliam nessa compreensão, ao evidenciar que:

A pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever, – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

A sociedade, ao longo de sua existência, percebeu que compreender o mundo letrado vai além do escrever e ler, se faz necessário compreender os vários signos e símbolos que se completam para a compreensão do mundo letrado. Assim, Soares (2003) escreve sobre “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p. 6).

Ler, escrever e interagir com o mundo à nossa volta é a construção de sentido da nossa existência. A aprendizagem nos enche de conhecimento de saberes para explorar as possibilidades infinitas de interação social e esta vai além das relações fonema-grafema, pois as formas, cores e texturas compõem o nosso cotidiano e um indivíduo letrado compreende esse mundo interagindo com o outro de maneira articulada.

Ora, uma criança que ouve histórias apresentará maior facilidade durante o processo de alfabetização, pois já vivencia o imaginar que a leitura proporciona. Isso porque a história narrada assume um

papel de facilitadora da aprendizagem, estimulando a imaginação da criança, aguçando a curiosidade em aprender novos caminhos para o mundo, aumentando o repertório de aprendizados e a possibilidade de registro visual da sua imaginação através dos desenhos, da leitura e da escrita: “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (Souza; Cosson, 2011, p. 101).

A escrita e a leitura nos rodeiam cotidianamente, o uso social que delas fazemos determina o relacionamento com o letramento, como reflete Souza e Cosson (2011, p. 102), visto que se trata de “conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica”.

O letramento literário é, portanto, o uso social que se faz a partir da escolha de um livro e o diálogo que se mantém com este até culminar no processo de aprendizagem, como discorrem Souza e Cosson (2011, p. 103):

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

A leitura literária nos permite interagir com os nossos sentimentos e expressá-los através da “literatura que é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2018, p. 17), sendo um conhecimento do outro incorporado em nós mesmos, sem desfazer nossa identidade, como expressa Cosson (2018, p. 17):

A literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

O ato de ler é a interação entre o autor e o leitor, onde o leitor se apropria da abertura do autor que escreve dialogando com os personagens dos seus diálogos, com os personagens e muitas vezes ao ler o leitor se intenta em deixar sua voz narrar “deixar lugar no texto para vozes diferentes, dissonantes, múltiplas” (PAULINO, 2003, p. 14), isto é, vozes do leitor que conduz a leitura.

O leitor, por meio da narrativa dos textos, atribui sentidos ao mundo que o cerca, sendo que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2018, p. 27), tornando o texto literário um diálogo entre as pessoas e o mundo, o que torna a literatura uma fonte de comunicação, na qual vivenciamos os vários aspectos que nos proporcionam a leitura literária, como uma experiência de mergulho nas obras de literatura.

A leitura literária está intimamente ligada à exploração de diversos gêneros literários e a sua interpretação e a relação que o leitor estabelece com a leitura em diversos lugares, não somente na escola, porém, Cosson (2018, p. 30) destaca que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A criança que ouve histórias desenvolve com maior facilidade a linguagem que utiliza para se comunicar com o mundo à

sua volta, e de forma intensa a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, como descreve Silva (2012, p. 2):

É através dessas linguagens e, principalmente da linguagem oral que a criança se comunica com o mundo e com os outros; quando bebês através dos sons emitidos e com o passar do tempo vão se apropriando gradativamente e desenvolvendo sua linguagem oral internamente, para depois externalizá-la através da fala.

Consideramos que as crianças que ouvem histórias desde bem pequenas em sua imaginação se aguçam e são estimuladas a contar, a escrever histórias para que terceiros experimentem viajar pela imaginação através da literatura, visto que o ato de “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” (ABRAMOVICH, p. 23, 2006).

As histórias despertam nossos sentimentos, aguçam nossa curiosidade, ajudam a resolver nossos conflitos, nos tornam mais humanos, como expressa Girardello (2004, p. 2):

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta [...] A conhecida sensação de “aconchego” manifestada pelas crianças ao ouvir histórias tem relação com a familiaridade desse reconhecimento, que avaliza e ajuda a dar significado ao fluxo tantas vezes incongruente das coisas vividas.

O modo com que lemos e deciframos um texto depende das nossas vivências sociais e cognitivas. Lemos porque somos obrigados e lemos por prazer. Assim, abordamos o incentivo à leitura a partir da leitura literária na qual acreditamos que o ouvir histórias,

desde pequenos, influencia nosso modo de lidar com a leitura, como discute Girardello (2004, p. 10):

Concluimos esta reflexão sublinhando o caráter dialógico da gênese do discurso narrativo nas crianças: é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrativos, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo.

A leitura como influenciadora do ato de comunicar-se deve ser compreendida como arte literária, como processo de aprendizagem, de interação com o texto, como cita Colomer (2003, p. 95):

A concepção da literatura como um fenômeno comunicativo conduziu também ao interesse por entender por que um texto é considerado literário e que chaves convencionais se requerem para interpretar um texto neste sentido. A teoria de recepção, de tradição germânica, desenvolveu estas questões relacionando-as com a evolução da linguística textual europeia, segundo a qual a coerência do texto resulta das estratégias de leitura.

Diante do exposto e com a intencionalidade de desenvolver as competências leitora e escritora dos estudantes do primeiro ano elaboramos uma sequência didática a partir do livro “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque que conta a história de chapeuzinho amarelo que, diferentemente de chapeuzinho vermelho, é uma menina que tem medo de várias coisas que nunca viu ou imaginárias, inclusive do lobo.

Apresentamos o livro para as crianças e a partir da leitura dele foram propostas diversas atividades com objetivo de desenvolver

as competências leitora e escritora. Ao final, propomos uma oficina de sombras com a finalidade de problematizar os medos das crianças e refletir sobre eles de forma lúdica.

A oficina pedagógica nasce de uma intencionalidade educacional levando em consideração a relevância do tema a partir do conhecimento prévio dos participantes e a avaliação após sua execução. Esta, como dito, deve ser pensada a partir do conhecimento prévio dos participantes, seus anseios e necessidades.

A literatura propõe alguns passos a serem levados em conta ao se criar uma oficina pedagógica:

1ª Etapa - Organização das ideias - Definição da questão foco, tema, objetivos, público-alvo, tempo, local, materiais, recursos teóricos, recursos tecnológicos, possibilidades de oferta, metodologia, e estudos sobre a temática. 2ª Etapa - Realização da oficina - Organização do ambiente (limpeza, decoração, som, iluminação, climatização), testagem dos equipamentos, dinâmica de boas-vindas, apresentação do tema e objetivos, socialização de experiências (conhecimento prévio), estudos sobre o tema, debates, produção – estímulo para o desenvolvimento da criatividade, socialização das produções e feedback. 3ª Etapa de Avaliação - Conhecer o que os participantes acharam da oficina referente aos aspectos: metodologia, tempo, recursos, conteúdo e aprendizagens (SILVA, 2019, p. 7).

A oficina pedagógica visa à aproximação da teoria e da prática de acordo com as demandas escolares, como explicitam Couto e Rodrigues (2017, p. 5):

Numa visão esquemática, as oficinas pedagógicas partem das produções acadêmicas, mas para um contexto colaborativo. Elas podem constituir-se nos termos de conteúdos de aprendizagem e da metodologia descritos, porém devem ser sedimentadas de acordo com as características próprias de cada ambiente escolar e seus membros. A relevância se apresenta na medida em que se propõe uma metodologia desenvolvida pelo trabalho

de extensão, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma prática educativa, participativa e dialógica, da articulação teoria-prática.

No contexto de uma sala de alfabetização, a oficina pedagógica é realizada como prática lúdica que aproxima o texto lido ao cotidiano das crianças desenvolvendo as habilidades de expressão oral como parte do aprender a ler e escrever. Pois bem, com base nessa discussão teórica, apresentamos, a seguir, a sequência didática que intitulamos “Contando e encantando”.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTANDO E ENCANTANDO

PRIMEIRO DIA

- **Duração:** 1 aula de 50 minutos;
- **Leitura deleite:** Ou isto ou aquilo – Cecília Meireles;

Quadro 1: Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles

Ou isto ou aquilo - Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Fonte: Meireles (1987).

- **Recursos didáticos:** Livro “Chapeuzinho amarelo” de Chico Buarque, Poema “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, impressões do caça-palavras, lápis de colorir ou giz de cera;
- **Primeiro momento:** Apresente o livro “Chapeuzinho amarelo”, de Chico Buarque, e permita que as crianças façam inferências sobre o que imaginam que acontecerá nessa história. Em seguida, realize a contação da história;
- **Segundo momento:** Discussão acerca dos acontecimentos da história. Nesse momento, faça algumas observações e reflexões sobre fatos importantes da narrativa;
- **Terceiro momento:** As crianças devem realizar o caça-palavras, que é composto por palavras que aparecem no livro anteriormente lido pela professora.

Figura 1: Caça-palavras com o tema do livro “Chapeuzinho amarelo”

VOCÊ CONSEGUE ENCONTRAS ESSAS PALAVRAS?

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

O	A	Y	B	I	E	D	E	L	R	O	E
G	B	B	E	A	B	O	L	O	W	R	A
T	A	A	R	M	E	D	O	B	E	A	I
D	A	I	W	L	B	I	C	O	V	Y	E
E	V	A	S	A	M	A	R	E	L	O	G
Y	B	V	V	R	T	E	V	N	C	N	A
A	S	C	F	A	E	E	I	N	E	W	L
T	A	S	F	N	R	L	W	H	R	G	H
T	M	I	N	H	O	C	A	S	D	G	T
C	O	B	R	A	I	T	I	A	O	W	L
D	A	D	E	T	D	N	D	F	W	I	L
C	H	A	P	E	U	Z	I	N	H	O	R

AMARELO
ARANHA

BOLO
CHAPEUZINHO

COBRA
LOBO

MEDO
MINHOCA

Fonte: Autoria própria.

SEGUNDO DIA

- **Duração:** 1 aula de 50 minutos;
- **Leitura deleite:** Receita de bolo de cenoura;

Quadro 2: Receita de bolo de cenoura

Ingredientes (8 porções):
Massa: ▪ 1/2 xícara (chá) de óleo; ▪ cenouras médias raladas; ▪ 2 ovos; ▪ 2 xícaras (chá) de açúcar; ▪ 2 e 1/2 xícaras (chá) de farinha de trigo; ▪ 1 colher (sopa) de fermento em pó. Cobertura: ▪ 1 colher (sopa) de manteiga; ▪ colheres (sopa) de chocolate em pó; ▪ 1 xícara (chá) de açúcar; ▪ 1 xícara (chá) de leite.
Modo de preparo:
Massa: Em um liquidificador, adicione a cenoura, os ovos e o óleo, depois misture. Acrescente o açúcar e bata novamente por 5 minutos. Em uma tigela ou na batedeira, adicione a farinha de trigo e depois misture novamente. Acrescente o fermento e misture lentamente com uma colher. Asse em um forno preaquecido a 180° C por aproximadamente 40 minutos. Cobertura: Despeje em uma tigela a manteiga, o chocolate em pó, o açúcar e o leite, depois misture. Leve a mistura ao fogo e continue misturando até obter uma consistência cremosa, depois despeje a calda por cima do bolo.

Fonte: Autoria própria.

- **Recursos didáticos** Fichas do jogo “Trinca mágica”;
- **Primeiro momento:** Leitura do livro “Chapeuzinho amarelo”, que poderá ser realizada pelo professor ou por algum aluno. Após, roda de conversa acerca dos acontecimentos da história, para que as crianças possam lembrar ou agregar mais informações;
- **Segundo momento:** Organize a sala em grupos de quatro a seis integrantes. Nesse momento, é importante aproximar alunos com diferentes níveis de alfabetização, para possibilitar que ajudem uns aos outros. Exponha as regras previamente e, se necessário, faça uma demonstração do jogo. Leia em voz alta todas as palavras que compõem as fichas, para que as crianças tenham maior facilidade em associar as imagens a seus respectivos nomes;
- **Terceiro momento:** Provoque questionamentos sobre a ordem em que aparecem as letras que formam as rimas, possibilitando que o aluno perceba que se mudarmos a sequência, teremos mudanças no som das palavras. Finalize a aula interrogando as crianças sobre as facilidades e/ou dificuldades encontradas na realização da atividade proposta.

Figura 2: Fichas do jogo “Trinca mágica”



Fonte: Autoria própria com base em imagens vetorizadas gratuitas da internet.

Figura 3: Fichas do jogo “Trinca mágica”



Fonte: Autoria própria com base em imagens vetorizadas gratuitas da internet.

TERCEIRO DIA

- **Duração:** 1 aula de 50 minutos;
- **Leitura deleite:** Texto informativo “As cores”;

Quadro 3: Texto informativo “As cores”

As cores
As cores são mágicas! Você já notou como o mundo ao nosso redor é cheio de cores diferentes? As cores são como os temperos da vida, tornando tudo mais bonito e interessante. Existem muitas cores diferentes. As cores primárias são o vermelho, o amarelo e o azul. Misturando essas cores, podemos criar muitas outras cores bonitas. Por exemplo, se misturarmos o vermelho e o amarelo, obtemos o laranja. Se misturarmos o amarelo e o azul, conseguimos o verde. E se misturarmos o vermelho e o azul, teremos o roxo. Cada cor tem sua própria personalidade. O vermelho é a cor da paixão e do amor. O azul é a cor da calma e do céu. O amarelo é a cor do sol e da alegria. E assim por diante! As cores também podem nos transmitir sentimentos. Quando estamos felizes, muitas vezes usamos cores brilhantes, como o amarelo. Quando estamos calmos, gostamos de cores suaves, como o azul. As cores estão em toda parte! Nos nossos brinquedos, roupas, na natureza e até mesmo na comida. Então, da próxima vez que você vir um arco-íris no céu, lembre-se de como as cores podem ser mágicas e especiais.

Fonte: Autoria própria.

- **Recursos didáticos:** Impressões da atividade “Palavra-puxa-palavra”;
- **Primeiro momento:** Proponha que os alunos realizem a leitura compartilhada do livro “Chapeuzinho amarelo”;
- **Segundo momento:** Realizar a atividade “Palavra-puxa-palavra”. As crianças deverão ler a palavra sugerida e, a partir disso, escrever no local indicado uma palavra que inicia com a última sílaba da palavra anterior;
- **Terceiro momento:** Finalizar a aula interrogando as crianças sobre as facilidades e/ou dificuldades encontradas na realização da atividade proposta.

Quadro 4: Palavra-puxa-palavra

PALAVRA PUXA PALAVRA	
A SÍLABA FINAL DE UMA PALAVRA DEVE SER A SÍLABA INICIAL DA PRÓXIMA PALAVRA. OBSERVE O EXEMPLO ABAIXO:	
LO BO	BO LO
AGORA É COM VOCÊ!	
ESCALA	
COBRA	
AMARELO	
MEDO	
SOBREMESA	
MENINA	
ENJOADA	
ÁRVORE	
FRUTA	

Fonte: Autoria própria.

QUARTO DIA

- **Duração:** 1 aula de 50 minutos;
- **Leitura deleite:** “O relógio que perdeu a hora” disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/download-gratuito?relogio-perdeu-hora.pdf>;
- **Recursos didáticos:** Materiais que possibilitem o registro permanente do reconto, a fim de revisar posteriormente (gravador de áudio, papel e caneta, fotografia caso a anotação seja no quadro);

- **Primeiro momento:** Releia o livro “Chapeuzinho amarelo” e enfatize todos os detalhes da narrativa;
- **Segundo momento:** Proponha a atividade “Reconto oral”, incentivando a memória, percepção, atenção, escuta e oralidade, além de encorajar as crianças a expressarem seus medos de forma criativa. Nessa atividade as crianças devem exercitar habilidades de narrativa e expressão oral, produzindo em grupo um novo final para a história, podendo mudar o cenário, adicionar personagens ou, até mesmo, associar a narrativa aos seus próprios medos;
- **Terceiro momento:** Auxilie individualmente os grupos, para sanar as possíveis dúvidas. Ao final, os grupos deverão realizar o reconto para a turma.

QUINTO DIA

- **Duração:** 1 aula de 50 minutos;
- **Leitura deleite:** Livro “Chapeuzinho vermelho”. Essa leitura deve ser realizada após a proposta do “Teatro de sombras”, para que, no momento da roda de conversa, não haja confusão entre as histórias;
- **Recursos didáticos:** Copos descartáveis ou rolinho de papel higiênico, tesoura, fita adesiva transparente, caneta permanente para CD/DVD ou quadro branco e lanterna do celular;
- **Primeiro momento:** Realizar uma roda de conversa acerca dos acontecimentos da história lida. Instigar as crianças a citarem semelhanças e diferenças existentes entre as histórias da “Chapeuzinho vermelho” e da “Chapeuzinho amarelo”;
- **Segundo momento:** Propor a atividade “Teatro de sombras”;

- **Produção do teatro de sombras:**
 - **Proposta com copo descartável:**
 - Recortar o fundo do copo descartável e colar dois pedaços de fita adesiva no fundo, em seguida desenhar utilizando a caneta permanente.
 - **Proposta com rolo de papel higiênico:**
 - Colar no fundo de uma das pontas do rolo de papel higiênico dois pedaços de fita adesiva. Em seguida, desenhar com caneta permanente.

Figura 4: Elaboração do “Teatro de sombras”



Fonte: Arquivo pessoal.

- **Segundo momento (continuação):** Será instruído que as crianças desenhem, individualmente, de forma engraçada, um medo que elas têm, a fim de que elas consigam externalizar e transformar o medo em algo bobo, assim como fez a chapeuzinho amarelo, personagem principal da narrativa trabalhada. Caso a criança seja resistente a demonstrar os seus sentimentos, proponha que ela realize um desenho que represente uma parte da história de sua preferência;

- **Terceiro momento:** Esse desenho será feito na fita adesiva transparente ou semelhante, que estará fixada no fundo do copo ou rolo de papel higiênico. Após isso, as imagens serão refletidas na parede ou na lousa, através da luz da lanterna. Se possível, as crianças que quiserem poderão realizar novamente o reconto feito na aula anterior.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTANDO E ENCANTANDO

PRIMEIRO DIA

A primeira aula teve início com a apresentação do livro “Chapeuzinho amarelo” de autoria do Chico Buarque. A professora regente permitiu que as crianças fizessem inferências sobre a história antes da leitura. Após esse momento a contação da história foi realizada. Observou-se que a leitura do livro cativou a atenção dos alunos, e teve participação deles em alguns momentos da leitura.

No segundo momento, foi aberta a possibilidade de os alunos discutirem sobre os acontecimentos da história. Observações e reflexões foram feitas por eles, a fim de incentivar o pensamento crítico das crianças.

No terceiro momento, as crianças fizeram uma atividade de caça-palavras com palavras retiradas do livro. A realização dessa atividade tem como proposta reforçar o vocabulário, promover interação e raciocínio das crianças.

SEGUNDO DIA

A leitura deleite escolhida para o segundo dia foi uma receita de bolo de cenoura. A proposta era apresentar uma abordagem diferente. Logo após esse momento foi apresentado novamente o livro “Chapeuzinho amarelo”. Na segunda leitura houve uma participação dos alunos em alguns momentos da leitura, pois as crianças já estavam familiarizadas. Após a leitura os alunos foram organizados em duplas para uma atividade prática: o jogo “Trinca mágica”. Foi possível notar que algumas crianças conseguiram consolidar o aprendizado de algumas palavras e rimas novas, aumentando o repertório delas.

TERCEIRO DIA

A leitura deleite do dia foi o texto informativo sobre as cores. Após a leitura eles realizaram uma atividade de “Palavra-puxa-palavra”. Essa atividade teve como possibilidade o desenvolvimento de associar e criar palavras novas a partir das sílabas finais que foram propostas. Observamos que algumas crianças tiveram dificuldade em encontrar as sílabas finais e a partir delas escrever palavras que começavam com elas, necessitando de ajuda para separar as sílabas.

QUARTO DIA

Após a releitura do livro “Chapeuzinho amarelo”, os alunos foram separados em pequenos grupos de cinco crianças. Então foram dadas orientações para que eles fizessem um reconto oral da história que foi lida ao longo da semana. Algumas crianças criaram novos cenários e inseriram seus medos.

QUINTO DIA

A leitura escolhida para finalizar a sequência didática foi o livro “Chapeuzinho vermelho”. As crianças foram convidadas para se sentar ao chão para ouvir a contação de história, após a contação elas foram questionadas sobre as semelhanças e diferenças das histórias. Houve participação de todos os alunos, com isso pudemos observar que as atividades desenvolvidas ao longo da semana foram significativas, pois conseguiram elaborar uma comparação entre as histórias apresentadas. Ainda na roda de conversa foi questionado quais eram seus medos, muitos relataram medo de bichos como aranha, rato, cobra e barata. Isso ocorreu com as crianças já sentadas em suas cadeiras e com o teatro de sombras feito de copo descartável e plástico filme em mãos para desenhar o medo que relataram, e assim criar uma nova narrativa e se inserir na história.

A partir dessa sequência didática, concluímos que foi uma semana muito proveitosa a partir das atividades realizadas pelas crianças. Pudemos observar as dificuldades e facilidades que alguns alunos apresentavam, podendo atuar como um elemento de avaliação das crianças. A sequência promoveu a leitura, desenvolveu habilidades de cooperação a partir das atividades em grupo, expressão oral e criatividade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003. COSSON, R.

Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTO, C. P. S.; RODRIGUES, C. K. **Propostas de oficinas em contextos colaborativos a partir de produtos educacionais**. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>>. Acesso em: 12/10/2018.

GOULART, I. do C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória. v. 1, n. 2, p. 48-62, 2015.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

PAULINO, G. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI (org.) **Literatura e letramentos**: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, S. S. **Manual para estruturação de oficinas pedagógicas**. 2019.

SILVA, M. J. M. A literatura infantil como recurso para aquisição da linguagem da criança. *In*: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, XVI, 2012, Campinas, São Paulo. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2844p.pdf. Acesso em: 03 abr. 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. SOARES, M. Verbete Alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 14 nov. 2021.

SOUZA, R. J. S.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 12 out. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA E OS ORGANIZADORES



Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É Associada da Anped - Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 - Formação de Professores; e da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. É integrante da Rede de estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente - REDEP.

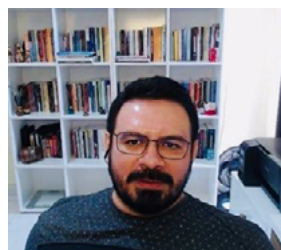
E-mail: francine.lima@ufla.br



Braian Garrito Veloso

Professor Adjunto na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Doutor pelo mesmo Programa, com período sanduíche na Universidade Aberta de Portugal (UAb). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte) da UFSCar. Também membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) da UFLA. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA). Atua em disciplinas na área de práticas de ensino, incluindo discussões sobre didática e, especialmente, uso de tecnologias digitais nos processos pedagógicos. Suas pesquisas têm ênfase nas interseções entre educação e tecnologias, incluindo áreas como Educação a Distância (EaD), metodologias ativas, teletrabalho, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade, formação de professores para e pelos recursos tecnológicos digitais etc.

E-mail: braian.veloso@ufla.br



Regilson Maciel Borges

Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor Adjunto do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas do Ensino (DPE) pertencente a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando no curso de Pedagogia, em cursos de Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional). É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA. É membro da Rede Universitas/Br que está vinculada ao GT 11 da ANPED. É associado da ANPED e associado da ANPAE. Membro titular da Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI). Tem se dedicado a estudos na área da Avaliação Educacional (Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional, Avaliação de Sistemas); Políticas Educacionais; Uso dos resultados das avaliações; Análise da produção de conhecimento.

E-mail: regilson.borges@ufla.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Andressa Souza Teixeira

Possui graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário de Lavras(2006) e especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura(2019). Atualmente é Professor Inicial da Prefeitura Municipal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Foi preceptora do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Lavras (2022-2024).

Beatriz Maria de Nazaré Siqueira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2022). Foi bolsista pela Capes no Programa de Institucional de Iniciação à Docência e no Programa Residência Pedagógica. Atuou como Coordenadora Pedagógica na Casa da Árvore Brinquedoteca e Desenvolvimento Criativo. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI, atua como voluntária na Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFLA, ambos coordenados pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima. Professora na rede municipal de ensino do município de Lavras-MG e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

Braian Garrito Veloso

Professor Adjunto na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Doutor pelo mesmo Programa, com período sanduíche na Universidade Aberta de Portugal (UAb). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte) da UFSCar. Também membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) da UFLA. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA). Atua em disciplinas na área de práticas de ensino, incluindo discussões sobre didática e, especialmente, uso de tecnologias digitais nos processos pedagógicos. Suas pesquisas têm ênfase nas interseções entre educação e tecnologias, incluindo áreas como Educação a Distância (EaD), metodologias ativas, teletrabalho, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade, formação de professores para e pelos recursos tecnológicos digitais etc.

Estella Carolina da Cruz Dias

Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É Associada da Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 – Formação de Professores; e da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

Isabelle Aparecida Henriques

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuou como bolsista (CAPES) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase na atuação do(a) Pedagogo(a) na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Integrou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq, desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática para organização do ensino: Foco nas atividades-guia jogo de papéis e atividade de estudo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento.

José Antônio Araújo Andrade

Atua como docente e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM); Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Científica e Ambiental, ambos na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente está atuando como coordenador do PPGECM. É líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPTHC - DGP/CNPq). Atuou como docente permanente do Mestrado Nacional em Ensino de Física (UFLA e como diretor de apoio e desenvolvimento pedagógico (2012-2016) e como diretor de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2016-2017), ambos na Pró-Reitoria de Graduação da UFLA, atuou ainda como coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA (2011-2012). Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade São Francisco (2000), Mestrado em Educação

pela Universidade São Francisco (2004) e Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (2012). Tem experiência na área de Matemática e Educação Matemática, com ênfase no Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural da Atividade; Modelagem na Educação Matemática, História das Ciências, Educação Matemática Mediada por Tecnologias Digitais e Formação de Professores.

Lara Dias

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Leandra Sousa Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. É professora da Rede Municipal de Lavras e Preceptora do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Lidiane Guimarães

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Lorraine Neves dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2020-2022).

Ludmila Heloisa Moraes

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Maísa Maria Costa

Possui graduação em Normal Superior realizado pela Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes. Graduação em Geografia - Universidade Metropolitana de Santos-Unimes. Possui especialização em Psicopedagogia realizado pela Universidade Castelo Branco-UCB, Especialização em Supervisão escolar e coordenação pedagógica: ênfase em educação especial e inclusiva e especialização em docência do ensino superior: a Universidade no Contexto atual realizadas pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna - ISEIB. Diversos cursos direcionados à alfabetização: ciclo de formação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa- pnaic realizados pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Cursos de extensão e formação continuada em leitura e escrita: caminhos que abrem espaço de

aprendizagem para ler o mundo, maravilhas e mistérios da alfabetização, hora de descobrir histórias ministrados pela Universidade Positivo – UP. Formação continuada em práticas de alfabetização - MEC, formação move to google para uso da plataforma g suite for education. Foi preceptora da residência pedagógica (Capes). É mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

Maria Luísa Paulino

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Maria Rita da Silva Ribeiro

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Maria Rosa Wallwitz Cardoso

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2020-2022).

Monaliza Nascimento

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Nathalia Garcia Fernandes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2022). Atualmente é Pedagoga de atenção à saúde do Associação De Pais E Amigos Dos Excepcionais De Lavras. Tem experiência na área de Educação.

Nayane Aparecida Souza Prado

Mestranda pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Lavras. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2022). Atualmente é professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no colégio Unilavras. Integrante do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas - FORPEDI CNPq/UFLA. Voluntária na Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFLA desde 2019. Pesquisa na área de Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: Psicologia Histórico Cultural; Didática e Pedagogia Histórico Crítica.

Pollyanna Maria Resende

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Lavras, graduada em Pedagogia (licenciatura) pela mesma instituição. Tem interesse pelas discussões sobre o Raciocínio Pedagógico, Formação Docente e os Brincantes. Foi integrante do Grupo de Pesquisa sobre formação docente e prática pedagógicas (FORPEDI/DED/UFLA). Foi bolsista voluntária da Brinquedoteca Universitária do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Foi bolsista voluntária e integrante do Projeto de Extensão Laboratório de Didática e Formação Docente - LabFor. Participou do projeto Residência Pedagógica com ênfase na área de Alfabetização e Letramento. Atua como Supervisora Pedagógica na rede Municipal de Educação de Lavras - MG.

Raquel Aparecida Silva Costa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2021). Atualmente é Professora da Educação Infantil do Universo da Criança. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação.

Rayane de Castro

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras-UFLA, contendo experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Integrante do grupo de pesquisa ENE-Educação e Neurociência/UFLA. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/Capes-MEC, com destaque na atuação do (a) Pedagogo (a) na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Integrou como bolsista no Programa de Residência Pedagógica-Capes/MEC, em Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco. Curso Libras I (Língua Brasileira de Sinais) no C.A.S-Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez/SEE. Autora do capítulo intitulado "Formação Pelo PIBID: Um olhar atento para todos os alunos", do livro denominado "Formação Inicial na Pedagogia: Práticas Alfabetizadoras no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica, da editora UFLA. Graduanda no Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional na Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP e pós-graduanda em Mídias na Educação na Universidade Federal de São João Del Rei-UFSJ. Supervisora pedagógica na Escola Estadual de Nazaré de Minas em Nepomuceno- MG.

Regilson Maciel Borges

Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor Adjunto do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas do Ensino (DPE) pertencente a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando no curso de Pedagogia, em cursos de Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional). É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE) da UFLA. É membro da Rede Universitas/Br que está vinculada ao GT 11 da ANPED. É associado da ANPED e associado da ANPAE. Membro titular da Fundación Red para la Educación en Iberoamerica (FREI). Tem se dedicado a estudos na área da Avaliação Educacional (Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional, Avaliação de Sistemas); Políticas Educacionais; Uso dos resultados das avaliações; Análise da produção de conhecimento.

Sabrina Maria da Silva

Professora da educação infantil na rede municipal de Itutinga - MG. Graduada em Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA) no ano de 2022. Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (FACUMINAS). Pós-graduação em andamento nos cursos de especialização em Docência do Ensino Superior e Ludopedagogia (FACUMINAS); Biblioteconomia e Gestão de Bibliotecas Escolares e Institucionais (FACUMINAS). Foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/DED), entre o período de 08/2018 a 01/2020, que desenvolveu estudos significativos acerca do tema "Atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental". Atuou entre 11/2020 e 04/2022 como bolsista no Programa Residência Pedagógica, que consistiu no desenvolvimento de estudos e pesquisas no âmbito da Alfabetização em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com base no projeto intitulado "Contextos e práticas de alfabetização e letramento: a ação docente em foco". Possui também curso em nível básico de Língua de Sinais (LIBRAS), pela Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo.

Snaider Trindade

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do Programa Residência Pedagógica Pedagogia UFLA (2022-2024).

Thaynara de Carvalho Pereira

Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Lavras. Professora da rede municipal de Lavras. Dedicar-se a estudar sobre alfabetização e a formação inicial e atuação reflexiva, bem como as potencialidades da pesquisa para a potencialização do fazer pedagógico.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 11, 13, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 56, 57, 58, 61, 67, 69, 71, 77, 79, 83, 84, 86, 100, 101, 104, 107, 108, 110, 134, 136, 137, 139, 141, 142, 159, 161, 163, 167, 169, 170, 177, 194, 195, 196, 198, 200, 203, 205, 206, 207, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 228, 229, 230, 232, 242, 243, 245, 246, 252, 255, 265, 269, 271, 272, 273

alfabetizador 56, 59, 138, 196, 205, 220, 229, 269

alfabetizadores 8, 19, 91, 101, 221, 222, 226, 230

ambiente escolar 79, 109, 153, 158, 161, 164, 171, 196, 204, 251

B

BNCC 37, 55, 56, 203, 208, 229, 230, 241, 245

C

contextualização 11, 20, 23, 179, 180, 219, 224, 225, 226

cotidiano 12, 15, 37, 39, 92, 120, 129, 179, 185, 190, 194, 196, 215, 246, 252

Covid-19 19, 20, 21, 23, 51, 52, 66, 73, 80, 81, 84, 86, 151, 162, 164, 171, 193, 205, 212, 221, 223

crianças 11, 16, 17, 18, 22, 24, 37, 56, 57, 59, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 93, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 124, 140, 151, 152, 157, 163, 164, 165, 166, 179, 180, 182, 186, 187, 195, 196, 197, 198, 200, 204, 205, 206, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 223, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 236, 240, 241, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265

crítico-reflexiva 21, 175, 182, 194

D

desafios 10, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 34, 40, 43, 61, 67, 69, 77, 79, 81, 85, 86, 90, 92, 95, 96, 97, 109, 117, 132, 150, 158, 184, 190, 192, 195, 196, 197, 200, 204, 212

desigualdade 21, 22, 82, 83, 209

dialética 120, 122, 133, 141, 146, 190

dialético 23, 116, 117, 123, 143, 162, 173, 216

didática histórico-crítica 9, 19, 115, 118, 131, 132, 145, 146

disciplina 32, 45, 46, 50, 64, 65, 74, 82, 129

docência 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 41, 42, 43, 48, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 97, 98, 110, 111, 112, 114, 136, 146, 148, 159, 161, 162, 172, 181, 193, 198, 200, 203, 269, 271, 272, 273

E

educação básica 12, 16, 18, 34, 36, 38, 39, 41, 55, 57, 80, 86, 90, 93, 99, 101, 110, 111, 146, 150, 158, 161, 170, 171, 184, 193, 203, 204, 205, 210, 212, 245, 266, 269

Educação Infantil 80, 84, 241, 266, 269, 272, 273

ensino-aprendizagem 9, 17, 20, 67, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 111, 112, 117, 118, 129, 134, 140, 144, 146, 159, 160, 161, 163, 166, 184, 185, 193, 207, 210, 212, 213, 220, 223

ensino remoto 9, 13, 20, 21, 22, 23, 69, 81, 149, 153, 170, 176, 184, 186, 192, 209, 211, 212, 213, 221, 223

escolas públicas 12, 35, 44, 55, 223

ética 16, 22, 41, 101, 197, 200, 244, 265

experiências 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 60, 65, 66, 67, 75, 84, 88, 99, 102, 107, 109, 110, 112, 132, 154, 158, 175, 178, 181, 184, 186, 190, 194, 195, 196, 204, 244, 251

F

formação continuada 12, 33, 39, 43, 88, 99, 182, 199, 271

Formação de Professores 34, 36, 54, 55, 113, 150, 204, 266, 269, 270

Formação Docente 266, 268, 269, 272

formação inicial 14, 15, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 55, 57, 58, 83, 87, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 110, 111, 112, 113, 161, 171, 186, 191, 193, 273

G

Google Meet 85, 164, 176, 184, 187, 193, 203, 205, 207

Graduação 87, 88, 89, 90, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273

I

IES 35, 36, 38, 39, 55, 56, 99

internet 52, 69, 81, 197, 208, 209, 213, 234, 236, 238, 256, 257

investigação didática 8, 9, 19, 20, 56, 57, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 109, 110, 111, 112, 150, 151, 153, 157, 159, 187, 208

L

letramento 10, 18, 20, 22, 23, 24, 57, 66, 69, 79, 100, 101, 107, 108, 110, 134, 138, 161, 163, 167, 170, 177, 188, 194, 195, 200, 203, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 222, 230, 231, 245, 247, 269, 272, 273

licenciando 10, 22, 38, 40, 55, 99, 194, 202, 203

M

metodologias 15, 38, 41, 57, 60, 61, 63, 94, 127, 140, 169, 178, 181, 184, 266, 268

N

narrativa 23, 88, 157, 214, 248, 253, 260, 261, 264

P

pandemia 8, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 52, 53, 54, 66, 67, 69, 70, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 102, 109, 150, 153, 161, 162, 171, 184, 190, 193, 205, 209, 221, 225

Pedagogo 269, 272, 273

PHC 116, 117, 118, 119, 122, 123, 125, 126, 128, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 141, 143, 145, 146

pós-pandemia 8, 12, 14, 16, 18

prática docente 14, 19, 23, 28, 30, 31, 48, 49, 51, 59, 75, 77, 87, 92, 94, 95, 99, 110, 112, 118, 128, 130, 145, 175, 210, 215, 216, 217, 244

prática educativa 30, 63, 122, 135, 136, 144, 182, 185, 218, 252, 265

Práticas de Ensino 16, 265, 266, 269

práticas pedagógicas 20, 43, 45, 49, 50, 52, 57, 75, 80, 102, 111, 121, 127, 131, 161, 193, 272

processo formativo 12, 21, 22, 32, 40, 60, 110, 194, 240

PRP 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 36, 37, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 66, 68, 71, 80, 81, 83, 85, 150, 151, 158, 161, 165, 175, 176, 182, 184, 185, 221

Psicologia Histórico-Cultural 200, 269

R

raciocínio pedagógico 8, 13, 19, 27, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 63, 64, 65, 68, 78, 79, 84, 86, 87

Residência Pedagógica 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 54, 55, 56, 61, 67, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 100, 103, 105, 109, 111, 112, 113, 131, 145, 146, 150, 158, 160, 161, 163, 170, 174, 175, 176, 181, 183, 184, 186, 190, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 212, 221, 222, 226, 230, 231, 268, 269, 270, 271, 272, 273

RP 93, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 110, 112, 114, 131, 138, 140, 146, 163

S

sala de aula 12, 15, 17, 23, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 46, 50, 61, 62, 66, 67, 68, 72, 78, 83, 93, 96, 100, 103, 128, 132, 143, 150, 204, 207, 209, 229, 242, 265

Sequência didática 11, 24, 185, 232, 242, 243, 252

socialização 22, 36, 116, 126, 127, 138, 139, 145, 167, 190, 239, 251

T

tecnologias 22, 86, 184, 209, 266, 268

V

Vygotsky 116, 118, 123, 124, 194

W

WhatsApp 164, 176, 193, 203, 205, 208

WWW.PIMENTACULTURAL.com

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Relatos de pesquisas e práticas de ensino
na Residência Pedagógica Pedagogia

