



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PIAUÍ



**ORGANIZADORES**

KÁTIA MAGALY PIRES RICARTE  
KELLY POLYANA PEREIRA DOS SANTOS  
WARLEN RANNIERY ARAÚJO CRUZ



# RP Residência Pedagógica

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI:  
AÇÕES E IMPACTOS NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

VOLUME 3  
PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E SUAS  
TECNOLOGIAS





ORGANIZADORES



# RP Residência Pedagógica

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI:  
AÇÕES E IMPACTOS NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

VOLUME 3  
PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E SUAS  
TECNOLOGIAS





## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

**Evandro Alberto de Sousa**  
Reitor

**Jesus Antônio de Carvalho Abreu**  
Vice-Reitor

**Mônica Maria Feitosa Braga Gentil**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Josiane Silva Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

**Raurys Alencar de Oliveira**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires**  
Pró-Reitora de Administração

**Rosineide Candeia de Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Administração

**Lucídio Beserra Primo**  
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**  
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Ivoneide Pereira de Alencar**  
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**  
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**  
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**  
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**  
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

**Administração Superior**

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**  
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**  
Rauirys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**  
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**  
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**  
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**  
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos  
Estudantis e Comunitários**

---

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

Autores **Revisão**

Organizadores **Capa e Diagramação**

Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/254>

R429 Residência pedagógica [recurso eletrônico]:  
retrospectiva PIBID/RP/UESPI - ações e impactos na  
educação pública do Piauí / Organizado por Kátia  
Magaly Pires Ricarte, Kelly Polyana Pereira dos  
Santos, Warlen Ranniery Araújo Cruz. - Teresina:  
FUESPI, 2025.  
205 p.: il; E-book. - (Pedagogia, educação e suas tecnologias  
; v.3)

ISBN: 978-85-8320-262-2

1. Residência Pedagógica. 2. Licenciaturas. 3. Ensino-  
Aprendizagem. 4. Formação Docente. I. Ricarte, Kátia Magaly Pires  
(Org.) . II. Santos, Kelly Polyana Pereira dos (Org.) . III. Cruz,  
Warlen Ranniery Araújo (Org.) . IV. Título. V. Pedagogia, educação  
e suas tecnologias ; v.3.

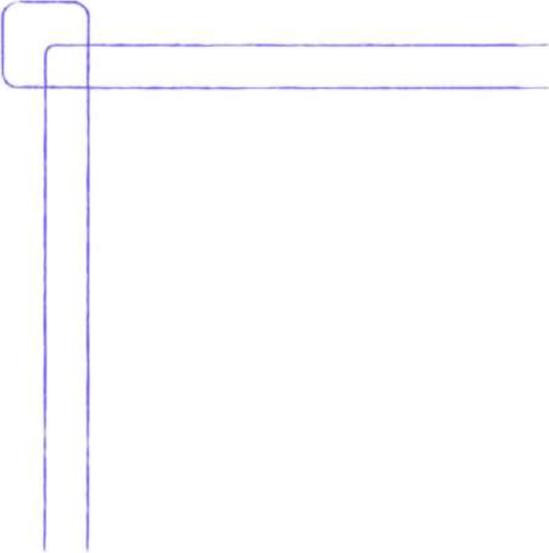
CDD 370.71

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI  
ANA ANGELICA PEREIRA TEIXEIRA (Bibliotecário) CRB-3ª/1217

**Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI**

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados



## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Adriana Alves de Lima Lopes  
Adriana Paula Rodrigues Silva  
Ana Angélica Lima Gondim  
Ana Gabriela Nunes Fernandes  
Ana Luiza Floriano de Moura  
Cintia de Sousa Clementino  
Cristiane Maria Marcelo  
Dalva de Oliveira Lima Braga  
Diógenes Buenos Aires de Carvalho  
Eliana Pereira de Carvalho  
Emanoel Pedro Martins Gomes  
Fabricia Pereira Teles  
Filipe Augusto Gonçalves Melo  
Francisca Neuza de Almeida Farias  
Helena Cristina Soares Menezes  
Janete Batista de Brito  
Jailson Almeida da Conceição  
Joilza Rodrigues Cunha Leitão  
Jonas Henrique de Oliveira  
Josiane Silva Araújo  
Katia Magaly Pires Ricarte  
Katyanna de Brito Anselmo  
Liége de Sousa Moura  
Lucineide Maria dos Santos Soares  
Lylia Rachel Sousa Castro Cruz  
Maria de Jesus Queiroz Alencar  
Maria Eldelita Franco Holanda  
Maria Gardênia Sousa Batista  
Maria Tereza de Alencar  
Marlia Socorro Lima Riedel  
Marly de Oliveira Lopes  
Mary Angélica da Costa Tourinho  
Messias dos Santos Santana  
Miguel Pereira da Costa  
Renata Batista dos Santos Pinheiro  
Rita Alves Vieira  
Thais Yumi Shinya

---

## **COLABORADORES**

Ana Gabriela Nunes Fernandes  
Hemerson Cassiano de Oliveira  
Sophya Laura Silva Lacerda

## APRESENTAÇÃO

Esta obra foi dividida em 03 exemplares para reunir reflexões, experiências e análises resultantes das ações desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que visou fomentar projetos institucionais voltados à formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Este exemplar por sua vez, além de destacar as contribuições dos subprojetos na área das de Pedagogia, Educação e suas Tecnologias, campo essencial tanto para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental quanto para o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares e inovadoras. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação e suas tecnologias integram um conjunto de conhecimentos e competências fundamentais para garantir a aprendizagem significativa, o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a atuação crítica, ética e colaborativa dos estudantes nos diversos contextos sociais.

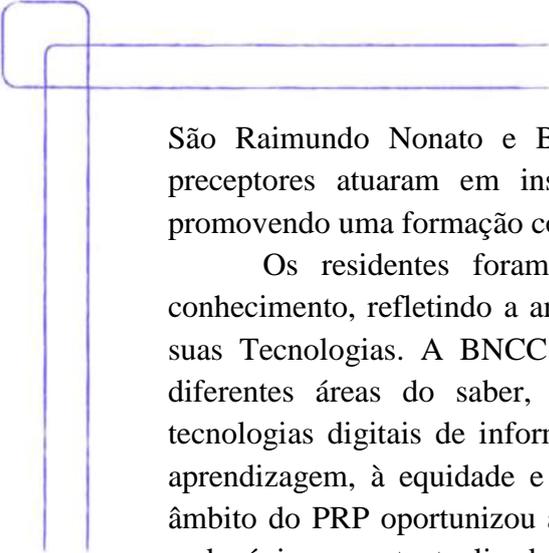
No campo acadêmico, o PRP se estabeleceu como uma política pública de formação voltada ao fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática dos licenciandos, ultrapassando os limites da sala de aula universitária e contribuindo diretamente para a construção da identidade profissional docente, a partir da articulação entre instituições de ensino superior (IES), redes de ensino e escolas públicas, em regime de colaboração.

Entre seus principais objetivos, destacaram-se: promover o diálogo entre teoria e prática; valorizar a experiência dos professores da educação básica na formação dos futuros docentes; estabelecer uma corresponsabilidade entre as IES e as redes públicas de ensino; além de estimular a aplicação das metodologias ativas, pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas práticas pedagógicas reais e contextualizadas.

Os projetos apoiados pela CAPES no âmbito do PRP eram selecionados por meio de editais públicos. A última edição aprovada e desenvolvida na UESPI (Edital de 2022 a 2024) permaneceu com o feito da edição anterior, conquistou o primeiro lugar no Estado do Piauí e ainda somou a sua conquista todas as cotas solicitadas no ato da submissão do projeto. Após a aprovação e implantação na IES, iniciou a articulação com redes de ensino municipais, estaduais e federais, estabelecendo escolas-campo como locais de atuação dos residentes. A formalização dessas parcerias ocorreu por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) entre CAPES e as instituições envolvidas, garantindo a legitimidade e o comprometimento das partes.

No contexto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o programa iniciou sua primeira edição em 2018, e a última em 2022, por decisão da CAPES que não ofertou mais os editais. As edições ficavam em vigência por 18 meses e na sua última edição ocorreu um feito inédito, a universidade consolidou sua participação com um expressivo número de bolsistas: 657 bolsas CAPES, sendo 510 residentes, 103 preceptores, 34 docentes orientadores e 01 coordenador institucional.

As ações foram desenvolvidas em 09 Campi da UESPI: Parnaíba, Piripiri, Campo Maior, Teresina (Campus Clóvis Moura e Campus Torquato Neto), Picos, Oeiras, Floriano,



São Raimundo Nonato e Bom Jesus, evidenciando o alcance estadual do projeto. Os preceptores atuaram em institutos federais, unidades escolares estaduais e municipais, promovendo uma formação contextualizada e próxima à realidade das escolas públicas.

Os residentes foram organizados em subprojetos das mais diversas áreas do conhecimento, refletindo a amplitude do campo do saber na área de Pedagogia, Educação e suas Tecnologias. A BNCC reconhece a educação como um campo articulador entre as diferentes áreas do saber, promovendo o trabalho com metodologias ativas, uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, e estratégias que assegurem o direito à aprendizagem, à equidade e à inclusão. Dentro dessa perspectiva, a formação docente no âmbito do PRP oportunizou aos residentes a experimentação e o aprimoramento de práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e comprometidas com os princípios de uma educação pública, democrática e de qualidade.

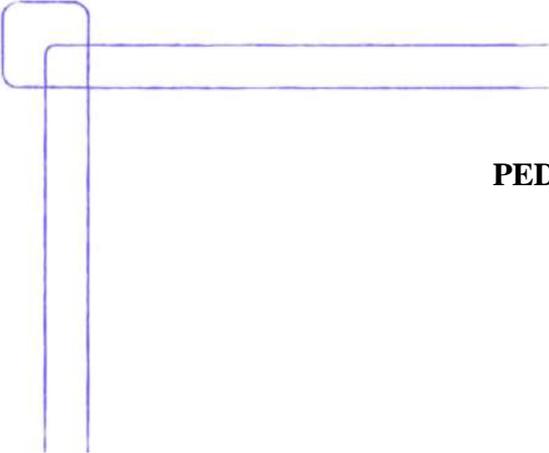
Ao contemplar o subprojeto de Pedagogia, esta publicação oferece ao meio acadêmico uma amostra do esforço coletivo de formar professores aptos a lidar com os desafios contemporâneos da educação. O registro das práticas, dos desafios enfrentados e das conquistas alcançadas reafirma o compromisso da UESPI com a qualidade da formação inicial de professores e com a construção de uma educação pública crítica, reflexiva e socialmente referenciada.

Esta obra, portanto, representa o resultado concreto de uma política pública que, ao longo de seus ciclos, contribuiu de forma significativa para a melhoria da formação docente inicial. Reunindo experiências, relatos, estudos e análises, o livro convida o leitor a compreender os impactos do Programa Residência Pedagógica no cenário educacional piauiense, destacando o compromisso da UESPI com a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Kátia Magaly Pires Ricarte  
Profa Dra da Universidade Estadual do Piauí  
Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP)  
Edição 2022 - 2024/UESPI  
Port. 0394/2022

## SUMÁRIO

<b>PEDAGOGIA E SUAS TECNOLOGIAS .....</b>	<b>8</b>
OLHARES SIGNIFICATIVOS E EXPERIÊNCIAS ÚNICAS: A AMPLITUDE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE OEIRAS-PI.....	9
ALFABETIZAÇÃO: O USO DE RECURSOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	20
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS, POR MEIO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	34
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AVANÇOS DE CRIANÇAS NO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA).....	52
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS .....	70
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA EM PARNAÍBA-PI.....	81
AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	93
APRENDENDO E CONHECENDO O SER PROFESSOR POR MEIO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....	109
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI: DESAFIOS E CONSTRUÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO REFLEXIVA .....	121
PERSPECTIVAS DAS RESIDENTES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE OEIRAS PIAUÍ.....	132
EXPLORANDO FRONTEIRAS: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ARTE DE TECER SABERES .....	142
A AULA PASSEIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: EXPLORANDO PONTOS TURÍSTICOS DA CIDADE DE CAMPO MAIOR-PI.....	156
PROJETO “ANIVERSÁRIO DO SENHOR ALFABETO”: UM RECURSO NORTEADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	168
O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E DO RECONTO NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS .....	181
O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	192



## **PEDAGOGIA E SUAS TECNOLOGIAS**

# **OLHARES SIGNIFICATIVOS E EXPERIÊNCIAS ÚNICAS: A AMPLITUDE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE OEIRAS-PI**

Ana Raquel Moura do Vale  
Sandra Silvéria Batista Carvalho Barbosa  
Thalita de Sousa Bruno  
Ana Luiza Floriano de Moura

## **INTRODUÇÃO**

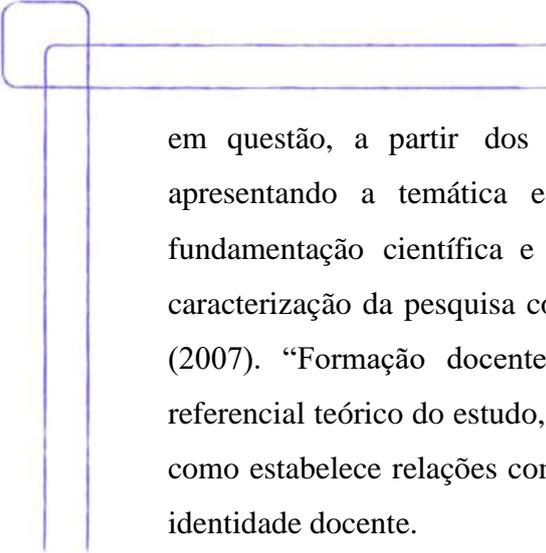
O trabalho que se segue evidencia vivências e experiências nas Escolas Municipais Oeirenses, no âmbito do Programa Residência Pedagógica - PRP do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Professor Possidônio Queiroz, na perspectiva do subprojeto “Alfaetrar em Oeiras-PI: produzindo conhecimentos pedagógicos”. O PRP é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sendo uma atividade que integra a Política Nacional de Formação de Professores, colaborando, dessa maneira, para o aprimoramento do graduando (a) durante o processo de sua formação, enquanto futuro docente da rede básica de ensino.

Nesse viés, quando se volta para a perspectiva de uma formação docente, de certa forma, pode-se pensar em diversos aspectos, tais como a atuação do docente em sala de aula, que traz um olhar significativo para a sua profissão, como também as experiências vividas, que pode ter uma visão ampla ao que deve ser inserido para facilitar a aprendizagem do aluno, ocorrendo assim uma prática reflexiva.

Portanto, trazendo tal pensamento, este estudo justifica-se pela importância de se discutir a formação de docentes através do PRP, sendo de fundamental relevância. Além disso, oferece a possibilidade do licenciando vivenciar de perto a realidade da sala de aula, identificar os desafios mediante o ensino, e assim realizar uma reflexão sobre sua prática, buscando entender os contextos e as metodologias pedagógicas utilizadas pela escola e pelo professor.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral analisar a amplitude do Programa Residência Pedagógica para a formação docente no município de Oeiras-PI. Como objetivos específicos: caracterizar os desafios experienciados pelas residentes do Programa Residência Pedagógica, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI; Refletir de que maneira as vivências, através das observações e regência, contribuíram para o desenvolvimento de competências, reflexão crítica e construção de identidade profissional.

Considerando os apontamentos iniciais, apresentamos as seções discursivas do estudo



em questão, a partir dos diálogos construídos. Assim, iniciamos com a introdução, apresentando a temática e justificativa da mesma. Em seguida, dialogamos com a fundamentação científica e a posteriori, a seção metodológica, na qual evidencia-se a caracterização da pesquisa como qualitativa-narrativa, por intermédio dos estudos de Souza (2007). “Formação docente em discussão: diálogos entre teoria e prática”, retrata o referencial teórico do estudo, no qual dialoga com as perspectivas de formação docente, bem como estabelece relações com a prática pedagógica, tecendo reflexões sobre planejamento e identidade docente.

No contexto referente à análise de dados, apresentamos os encaminhamentos do *corpus* intitulado “Vivências formativas do Residência Pedagógica”, no qual traz evidências acerca do processo de formação, utilizando como base três perspectivas de análise: regência; desafios e a importância para a formação docente. E, por fim, as considerações finais que retratam como o desenvolvimento da prática, através do PRP, possibilitam olhares significativos e mudanças de concepções da formação docente.

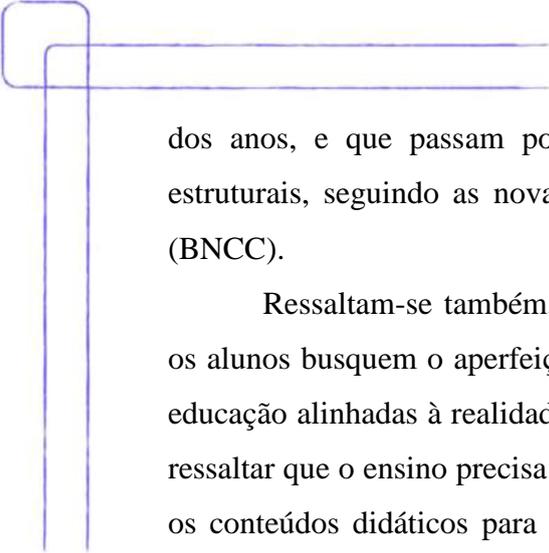
## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **Formação Docente em discussão: diálogos entre teoria e prática**

Ao adentrarmos nos cursos de licenciaturas compreendemos a importância do diálogo entre teoria e prática. Nessa perspectiva, no curso de pedagogia buscamos relacionar esses aspectos de suma importância para nossa formação por intermédio de programas como o Residência Pedagógica, que tem como intuito contribuir com a prática docente. Este, começa a ser desenvolvido com os discentes do quinto período, aproximando a prática profissional da inicial, ou seja, vivências em sala de aula com o apoio de um professor preceptor. Segundo Calderano (2012) compreendemos que:

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido tanto na pedagogia, como nas demais licenciaturas, em busca da relação contínua possível e necessária entre os estudantes teoria e a prática cotidiana, o residente deverá relacionar se adequadamente com a escola e /ou outra instituição educacional, buscando compreendê-las em suas relações internas, reconhecendo-a em seu contexto específico. Importa analisar o quê acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem em determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo de junto à realidade observada (p. 2).

Nesse sentido, podemos compreender que a base para a educação não se limita só à Pedagogia, mas sim por outras áreas do saber nas graduações de licenciaturas. Nesse sentido, os estudantes buscam adquirir novos conhecimentos teóricos e colocá-los em prática ao longo



dos anos, e que passam por diferentes tipos de modificações, tanto ideológicas quanto estruturais, seguindo as novas tendências de ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

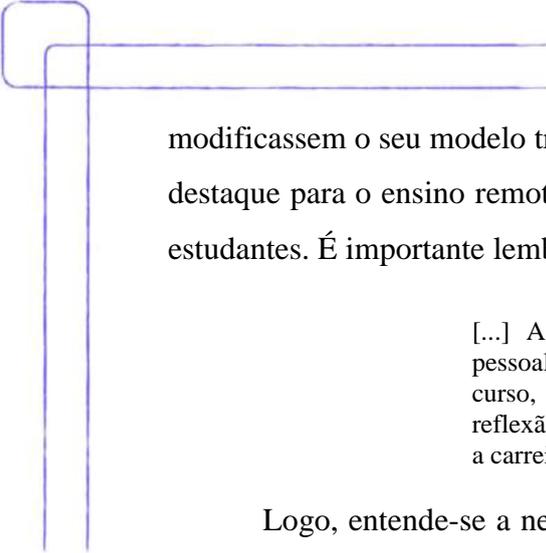
Ressaltam-se também, as novas abordagens pedagógicas que proporcionam com que os alunos busquem o aperfeiçoamento para as novas realidades tecnológicas e inovadoras da educação alinhadas à realidade de cada estudante e seu local de aprendizagem. Portanto, vale ressaltar que o ensino precisa estar de acordo com o modo operante que cada educador alinha os conteúdos didáticos para a realidade do estudante e das próprias instituições de ensino, adentrando assim em um ensino-aprendizagem que direcione para a interação entre os educadores e estudantes dentro e fora das instituições de ensino, pois cada aluno traz experiência da sua própria realidade e convívio social.

Nesse contexto, é importante destacar que, o ensino do magistério serviu como base para o processo educacional ao longo dos anos, porém as novas tecnologias e modalidades de ensino fizeram com que houvesse uma necessidade de aperfeiçoamento das novas abordagens de ensino e estrutura física das escolas com maiores espaços, novos recursos e mão de obra qualificada. Como aponta Libâneo:

O ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução; o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos. Tanto a instrução como o ensino se modificam em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente. Nessa ligação é que a Didática se fundamenta para formular diretrizes orientadoras do processo de ensino (2017, p. 53).

Trazendo tal pensamento, entende-se que o ensino precisa seguir determinados critérios para sua execução desde o seu planejamento na escolha dos conteúdos a serem abordados, à organização dos materiais e a preparação das aulas até a execução das mesmas, com os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis para uma boa assimilação dos conteúdos e resolução de atividades. Nessa perspectiva, vale lembrar da importância das tendências pedagógicas e suas diferentes abordagens no âmbito escolar. Um bom planejamento e articulação entre os educadores e diretores das escolas para alinharem os planos de atividades a ser executada faz toda a diferença no rendimento dos conhecimentos dos estudantes, visto que os mesmos passam por critérios rigorosos no método de ensino - aprendizagem.

Nesse sentido, as novas reformulações no ensino fizeram com que as instituições



modificassem o seu modelo tradicional de ensino para uma nova forma de aprendizagem, com destaque para o ensino remoto que levou a reflexões a respeito da realidade enfrentada pelos estudantes. É importante lembrarmos ainda como aponta Silva (2002) que:

[...] A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, durante a carreira profissional e antes dela (p. 2).

Logo, entende-se a necessidade de dialogarmos sobre essa temática que é a formação docente, uma vez que os futuros professores serão os agentes sociais responsáveis pela preparação de outros indivíduos.

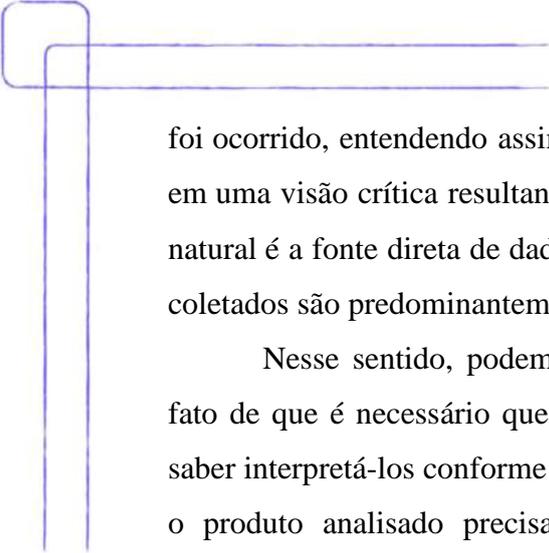
Dessa maneira, ressalta-se a pertinência de fazer com que este futuro profissional, questione, reflita e entenda sobre qual direção esta formação se justifica. É nesse momento que o Programa Residência Pedagógica se faz essencial na vida do futuro docente, uma vez que o mesmo oportuniza que o graduando entenda de perto o contexto, a realidade de vida dos educandos de escolas públicas, e quais as práticas metodológicas são utilizadas pela instituição, enfatizando que a melhor forma de se desenvolver é atuando. É, nesse contexto que o PRP atua, aliando a teoria desenvolvida na universidade com a prática, fazendo com que o licenciando tenha assim uma melhor familiaridade com o espaço escolar, permitindo como afirma Silva (2002, p.16): “o movimento de se fazer e refletir sobre esse fazer, ou seja, há ação e reflexão”.

### **Encaminhamentos Metodológicos**

A pesquisa aplicada para o desenvolvimento deste relato de experiência se dá por intermédio das metodologias da pesquisa qualitativa em educação, gerados através dos relatos de experiências de três (03) acadêmicas-residentes do subprojeto “Alfaetrar em Oeiras/PI: produzindo conhecimentos pedagógicos”. Nesse sentido, apresentamos os encaminhamentos metodológicos caracterizando o estudo, a partir das particularidades que envolvem os aspectos de métodos e técnicas de investigação.

### **Caracterização da pesquisa qualitativa: breves reflexões**

Evidenciando o estudo, a partir da caracterização quanto à natureza do método, o protagonismo apresenta relação com a pesquisa qualitativa. Esta tem por base analisar as perspectivas de uma determinada realidade, diante de um problema ou uma situação, ao qual



foi ocorrido, entendendo assim o real motivo pelo qual esse problema foi gerado, adentrando em uma visão crítica resultante para essa abordagem. "Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos" (CRESWELL, 2007, p.186).

Nesse sentido, podemos compreender que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo fato de que é necessário que o pesquisador esteja atento para analisar os dados coletados e saber interpretá-los conforme o período de datação dos mesmos. Desse modo, o pesquisador e o produto analisado precisam estar diretamente interligados para que não ocorra uma interpretação equivocada dos acontecimentos, visto que a periodização dos acontecimentos necessitam ser revisados e ajustados para uma melhor compressão de análise. Dessa maneira, a discussão está referenciada na abordagem qualitativa, uma vez que retrata considerações sobre significados, valores, comportamentos e crenças.

### **Pesquisa narrativa: caracterização e análise de dados**

Ao observarmos os conceitos da pesquisa narrativa, entende-se que está voltada para autobiografias, relatos orais dentre outros aspectos que nos ajudam a compreender melhor a temática em estudo, resultando em uma interação, ação e reflexão acerca das temáticas em discussão. Corroborando com essa compreensão, Souza menciona que:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006a: 23) .

Compreendemos que esse tipo de pesquisa possibilita que haja uma troca de conhecimento tanto por quem narra, quanto por quem lê e escuta os relatos. Acontecendo como mencionado acima a ação e reflexão crítica, ou seja, é muito mais do que descrever, mas sim narrar uma história tendo em vista suas vivências e experiências. Assim, como é descrito na referida pesquisa.

Salientamos também que a produção do *corpus* advém da construção de relatos de experiências das residentes, oriundos do desenvolvimento do primeiro módulo do PRP. E, em análise dos mesmos, considerando o contexto da análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014), que reitera acerca da importância das narrativas na relação entre o objeto formativo e as nuances que realçam os saberes da profissão docente.

## Interlocutoras do estudo e contexto empírico

As análises em estudos foram embasadas sob a ótica da coleta de relatos escritos com um grupo de três residentes-acadêmicas de Pedagogia, as quais foram identificadas na análise através da codificação (Residente 1, Residente 2 e Residente 3). As mesmas desenvolvem atividades em duas escolas-campo localizadas na zona urbana do município.

A escola A é um CMEI, ou seja, Centro Municipal de Educação Infantil voltada para crianças de até 5 anos de idade, com um espaço amplo e adaptado para os alunos, proporcionando uma aprendizagem de forma lúdica e interativa. Junto a isso, a escola B recebe estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com um espaço limitado, no entanto busca desenvolver um ensino de qualidade. Nesse viés, vale salientar que essas escolas enfrentam alguns desafios, destacamos como exemplo a falta de auxiliares nas turmas.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

### Vivências formativas no Residência Pedagógica

A seção que se segue refere-se à análise de dados levando em consideração os depoimentos de algumas residentes, durante as atividades desenvolvidas por intermédio do Programa Residência Pedagógicas, em escolas do município de Oeiras/PI.

Destarte, observamos alguns aspectos em suas falas referente a regência em sala de aula; os desafios enfrentados e a importância desse programa para a formação docente. Apresentamos, nesse intento, a tabela 01 que caracteriza a regência no contexto formativo.

Tabela 01 - Considerações sobre a Regência

Perspectiva de análise	Depoimentos das residentes
Regência	<p><b>Residente 1:</b> "Ao vivenciar o cotidiano da escola e desenvolver experiências concretas em sala de aula, sob o cuidado de uma preceptora, permite reflexões e principalmente uma melhor estratégia de ensino para o processo de aprendizagem dos alunos e saber enfrentar os desafios reais da educação escolar de forma que os alunos se tornem participativos, com uma educação significativa para ambos.</p> <p><b>Residente 2:</b> "É indescritível a experiência de vivenciar a primeira vez a realidade da sala de aula. Foi tão importante conhecer as crianças, suas tão diferentes realidades e seus diferentes níveis de desenvolvimento e singularidades"</p> <p><b>Residente 3:</b> "Por intermédio das vivências adquiridas no primeiro módulo do projeto, foi possível percebermos que a influência do ambiente escolar, e a relação dos profissionais que contemplam esse espaço, no processo de ensino-aprendizagem das crianças pode interferir de forma positiva na aprendizagem das crianças, pois quando o conteúdo é abordado de maneira leve e de forma lúdica é notório uma maior aprendizagem e participação das crianças durante as aulas [...]".</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na perspectiva de análise referente à regência, as residentes afirmam a importância de vivenciar de perto a realidade da sala de aula, compreendendo o papel do docente em busca de novas metodologias e estratégias para atender as necessidades dos alunos quanto ao processo de construção do conhecimento. Corroborando com as falas, Santos enfatiza que:

A utilização do lúdico na escola é um recurso muito rico para a busca da valorização das relações, onde as atividades lúdicas possibilitam a aquisição de valores já esquecidos, o desenvolvimento cultural e, com certeza, a assimilação de novos conhecimentos, desenvolvendo, assim, a sociabilidade e a criatividade. (2010, p. 16).

Neste sentido, vivenciar as práticas acontecidas mediante as aulas do Residência Pedagógica proporcionaram várias experiências com os educandos, algumas exitosas e outras nem tanto, mas que, todavia, foram fundamentais para o aperfeiçoamento e a evolução intelectual enquanto graduanda do curso de licenciatura e futuras professoras.

Nesse cenário, um fato que nos instiga na fala da residente 3 é sobre os planejamentos prontos que são disponibilizados pela coordenação pedagógica da escola, na qual muitas vezes dificulta na autonomia do docente, uma vez que o mesmo conhece a realidade da sala de aula. A análise do corpus dá continuidade com os desafios elencados pelas residentes, como mostra a tabela 02.

Tabela 02 - Desafios das residentes

Perspectiva de análise	Depoimentos das residentes
Desafios	<p><b>Residente 1:</b> “O primeiro contato com a sala de aula na educação infantil, apresenta diversas reflexões acerca das práticas escolares e como vamos nos reinventado em cada regência, com metodologias novas e pensadas conjunto com as demais residentes, uma troca de aprendizagem entre ambas e principalmente com as crianças, sempre buscando a autonomia do aluno e da docente”</p> <p><b>Residente 2:</b> “Criar possibilidade e habilidades para conseguir lidar com situações complexas e também proporcionar ao aluno um mar de novidades que vão aguçar a sua imaginação e criatividade de forma positiva para o seu processo de ensino aprendizagem.”</p> <p><b>Residente 3:</b> “Tivemos dificuldades em controlar a agitação da turma, pois como é um horário após o recreio eles chegaram em sala muito agitados, a primeira atividade não obtivemos 100% da atenção das crianças devido a agitação.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Referente às falas relacionadas aos desafios enfrentados pelas alunas, entende-se que, as mesmas ao vivenciar a sala de aula de perto, apresentaram sentimentos de medo, ansiedade e apreensão de não conseguir colocar em prática as aprendizagens adquiridas na formação inicial. Junto a isso, se depararam com a agitação das turmas, as quais trouxeram dificuldades para desenvolver as atividades planejadas. Como afirma Freire (2014): “o

sucesso do aluno está entre o respeito à autonomia e ao professor em saber transformar suas inquietudes, curiosidades e seu contexto em aprendizado”.

Nesse sentido, podemos afirmar que os desafios em sala de aula fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, mas que é possível transformá-los, buscando assim chamar a atenção dos alunos, despertando neles a curiosidade. Dessa maneira, observa-se em falas posteriores que as residentes conseguiram superar alguns desses obstáculos, resultando assim na execução de forma positiva do que foi planejado para a turma na presente aula. Na tabela 03 apresentamos reflexões sobre a importância do PRP para a formação de professores.

Tabela 03 - Importância do PRP para a formação docente

Perspectiva de análise	Depoimentos das residentes
A importância para a formação docente	<p><b>Residente 1:</b> “O quanto é importante o programa residência pedagógica, para aprimorar a formação de professores e fortalecer a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Nota-se a grande relevância do programa residência para a formação de futuras docentes, com uma bagagem rica em conhecimento e aprimoramento nas práticas escolares, sendo de suma importância para o futuro da educação, com docentes reflexivos com práticas significativas e que respeitam a diversidade e singularidade do aluno.”</p> <p><b>Residente 2:</b> “A busca por formação docente, contribui positivamente para que os discentes se adaptem às diversas realidades da sala de aula antes do término do curso, onde os alunos pertencentes a tal escola vivem realidades diferentes, oriundos das mais diversas composições familiares.”</p> <p><b>Residente 3:</b> “Vimos na residência uma possibilidade de preparação para a melhor formação profissional, tendo em vista que atuamos durante o projeto em nossa área de atuação. Concluímos que a residência estar sendo de suma importância a formação da residente enquanto graduanda o curso de licenciatura plena em pedagogia, pois o projeto permitiu, até o momento, a discente conhecer de forma mais aprofundada sua área de atuação, os prazeres e desafios que essa profissão contempla em sua totalidade de ensino.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Neste horizonte, analisamos o quanto é primordial a participação em programas de bolsas ofertadas por instituições universitárias que buscam incentivar práticas voltadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, com o intuito de aperfeiçoar a formação de professores para uma futura docência na educação básica. Tardif, em vista disso, menciona que:

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante uma trajetória pré profissional, isto é quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (2002. p. 69).

Nesse sentido, averiguamos a relevância desse programa para a formação inicial das alunas agregando experiências significativas relacionando a teoria e prática dentro do âmbito escolar, como afirma a residente 3: “Vimos na residência uma possibilidade de preparação

*para a melhor formação profissional, tendo em vista que atuamos durante o projeto em nossa área de atuação”*. As reflexões empreendidas dialogam com a necessidade de ampliarmos as discussões epistemológicas acerca da formação de professores. A sociedade carece de professores, uma vez que, estudos recentes mostram que, a maioria dos jovens, não anseiam a docência. Nesse contexto, faz-se necessário diálogos nessa perspectiva, tendo em vista a valorização em diversas dimensões da formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destarte, o nosso intuito nesse estudo é abordar a formação docente de forma clara e objetiva, trazendo uma perspectiva de um olhar significativo e uma experiência única ao qual foi vista em sala de aula, proporcionando um diálogo interativo entre a teoria e a prática, ou seja, entre a universidade e escolas de educação básica do município. Dessa maneira, é notório que o Programa Residência Pedagógica traz diversas experiências para a formação docente, como é possível observar nos relatos destacados anteriormente.

Nesse contexto, percebe-se o quanto é ampla e complexa a formação docente, pois é preciso ter uma visão construtiva para se ter uma amplitude no que diz respeito ao valor e princípios pelo qual o PRP oferece, construindo assim conhecimentos plurais sobre o trabalho docente. O mesmo desenvolve um papel primordial na formação inicial de professores possibilitando um olhar crítico e reflexivo sobre a educação, em que inicialmente é marcado por sentimentos diversos, como aponta Freire (1997).

Diante desse aspecto, é preciso destacar que, para se ter um olhar significativo, é necessário vivenciar e colocar em prática, pois muitas vezes, apesar desse olhar ser significativo, pode ocorrer uma visão crítica, cheia de desafios no processo. Estes, considerando o estudo em questão, apresentam origem principalmente em aspectos como insegurança, medo do desconhecido e autoridade em sala de aula.

Entretanto, com o desenvolvimento das etapas do PRP (ambientação, observação, planejamento e regência), as residentes puderam vivenciar responsabilidades e socializar aprendizagens, que possibilitaram às mesmas construir o saber-fazer intrínseco ao processo de ser professor, assim como criticidade e autonomia.

Contudo, vale ressaltar que as trocas de experiências entre os alunos e docentes servem de base e preparação para os novos desafios que aparecem dentro e fora de sala de aula, pois bem sabemos que a educação não deve ser limitada somente ao âmbito escolar. Portanto, o nosso olhar sobre a educação também deve ser amplo e global, para que assim

possamos ter uma educação para todos, considerando, principalmente, aspectos formativos e reflexivos.

## **AGRADECIMENTOS**

A princípio agradecemos a Deus por nos proporcionar a realização da escrita deste trabalho, a qual tem uma grande importância para nossa formação acadêmica, agregando conhecimentos significativos acerca do Programa Residência Pedagogia. Junto a isso, somos gratas as coordenadoras deste programa com o subprojeto intitulado “Alfabetizar em Oeiras-PI: Produzindo conhecimentos pedagógicos”, Ana Luiza Floriano de Moura e Katyanna de Brito Anselmo por nos incentivar nessa escrita. Ademais, mencionamos a dedicação da nossa equipe para a produção dessa pesquisa, de forma coletiva e discursiva, buscando dialogar e compreender de forma simples os relatos de experiência e a importância do PRP para a nossa formação, assim contribuindo de maneira significativa para a nossa vida.

## **REFERÊNCIAS**

CALDERANO, M da A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: Desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. da A.(Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-prático e proposições**. Juiz de Fora. Programa Residência Pedagógica e a Escola Básica, 2012.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários sobre a prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

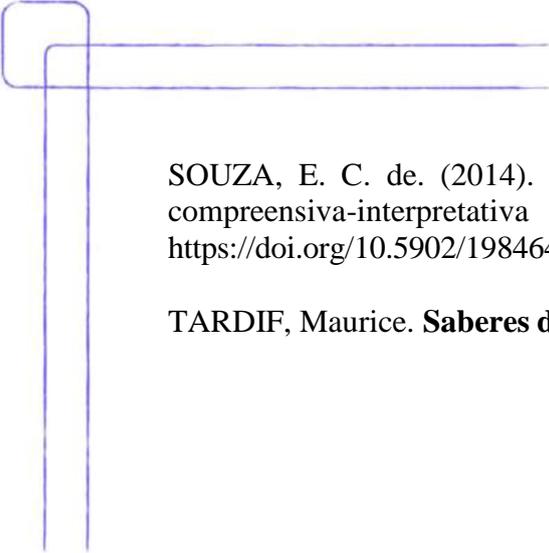
FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SANTOS, S. C. dos. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. Orientadora: Marilú Favarin Marin. 2010. 50f. TCC (Especialização) - Especialização Lato sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em:[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos\\_Simone\\_Cardoso\\_dos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 set. 2023.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Articulação Teoria e prática na Formação de Professores: A Concepção Oficial**. Interação: Ver. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez.2002

SOUZA, E. C. de **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA, UNEB, 2006 a.



SOUZA, E. C. de. (2014). **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, 39(1), 39–50. <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## **ALFABETIZAÇÃO: O USO DE RECURSOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

Jayane da Silva Linhares  
Laiane Carolina da Silva Pires  
Sara Juliana Carvalho Queiroz  
Keliane dos Santos Silva  
Maria Elizete Alves do Nascimento  
Dalva de Oliveira Lima Braga

### **INTRODUÇÃO**

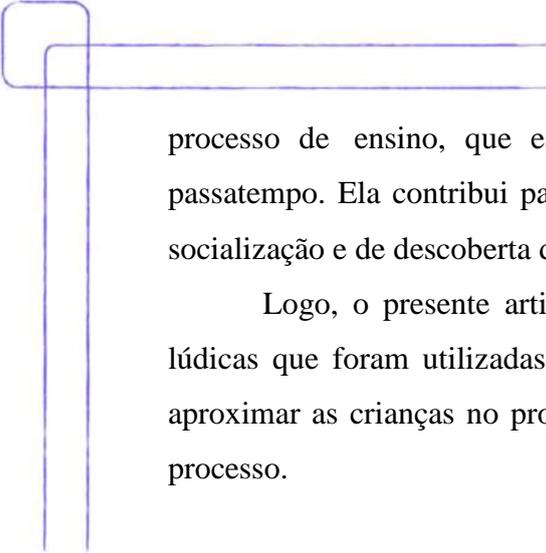
A Residência Pedagógica (RP) é um programa que tem por finalidade fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O programa baseia-se na imersão do estudante no campo da prática e na articulação entre teoria e prática docente (BRASIL, 2023).

O programa possui características bem específicas que o diferencia do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia. O projeto da RP também valoriza a autonomia do residente, promovendo aplicações da teoria em situações reais e na construção de ideias para solucionar desafios ou dificuldades. Os residentes também possuem encontros frequentes realizados coletivamente para fortalecer a importância da coletividade e seu aspecto de troca de experiência e reflexões sobre as experiências vivenciadas.

Perante esse cenário, o projeto desenvolvido durante o Programa de Residência Pedagógica pelas estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, auxilia para que durante a experiência seja trabalhada a observação, reflexão, realização e pesquisa sobre o ambiente escolar, as atividades e conteúdos trabalhados dentro da sala de aula de um CMEI.

Diante dessa aproximação com o ambiente estudado e as temáticas abordadas na RP, como por exemplo, alfabetização e letramento, percebemos a dificuldade na associação do processo de escrita das crianças do 1º período da educação infantil, dessa maneira consideramos a necessidade de utilizar novos métodos dentro da sala de aula, como por exemplo, a utilização de recursos lúdicos atrativos e próximos da vivência diária das crianças para assim, aproximá-los dos conhecimentos que são pré requisitos para a faixa etária estudada.

Esses recursos lúdicos apresentam um caráter potencializador e despertam a curiosidade do aluno, a partir do momento que estão sendo realizadas atividades que estão presentes no seu cotidiano, os alunos apresentam um interesse maior em fazer parte daquele



processo de ensino, que está acontecendo no local. A brincadeira não é um simples passatempo. Ela contribui para o desenvolvimento das crianças, promovendo o processo de socialização e de descoberta do mundo.

Logo, o presente artigo tem como principal objetivo relatar sobre as metodologias lúdicas que foram utilizadas durante o período de regências com o intuito de estimular e aproximar as crianças no processo de escrita. E a importância da utilização do lúdico neste processo.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **Lúdico e Educação**

O ensino é uma passagem do conhecimento através de uma mediação de um ser humano para outro, com o intuito de instruir e educar o próximo. A aprendizagem acontece quando se apresenta novos conhecimentos correlacionando com o meio que vive, ou seja, quais conhecimentos serão necessários para a compreensão da realidade que estou inserido.

Diante disso, podemos iniciar uma discussão através dos métodos que são utilizados dentro do ambiente escolar como forma de transmitir ou mediar conteúdos para as crianças, um deles é o método tradicional que chegou no Brasil no final do século XIX e é muito conhecido e utilizado dentro de sala de aula, na qual se baseia no professor como centro do processo de aprendizagem e esse profissional por muito tempo e ainda nos dias atuais atribui uma característica autoritária, sendo o único que tem conhecimento dentro do ambiente escolar.

Como forma de contrapor a esse conceito estudado anteriormente implementou-se no Brasil. A tese de Emília Ferreiro, no século XX, no qual trouxe a abordagem que relaciona sujeito e o meio. O professor agora assume um papel de mediador do aluno, articulando condições e disponibilizando ferramentas necessárias para que seu estudante esteja apresentando um papel ativo e construa seu conhecimento sobre o mundo.

Diante da afirmação da autora, psicóloga e pedagoga Emília Ferreiro (2011), é preciso que haja a construção de um objeto de conhecimento, sendo estes capazes de não somente a transmissão de informações, dados ou mera coleção de atividades, que não embasa nenhum sentido. É preciso ter um objeto concreto de estudo na construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos, em que aprendem as crianças, com o professor seja assim capazes de ensinar e transmitir o conhecimento. Diante dessa afirmação, a autora enfatiza que é importante que a criança compreenda o sentido do que é apresentado para elas,

para que assim ela mesma consiga formar seu conhecimento.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) - LDB - em seu artigo 29 aponta:

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, pág. 22, 1996).

Durante o processo de alfabetização que acontece antes mesmo da criança estar inserida dentro do ambiente escolar, a criança já apresenta produções muito significativas para a análise, pois, demonstra da sua forma conhecimentos que já contém e com isso é importante a análise do professor acerca do que o aluno já apresenta para mediar assuntos que irão fazer sentido para a criança. A brincadeira deve estar inserida nas práticas de educação sendo esta estratégia poderosa na construção da personalidade, da inteligência e na evolução do pensamento das crianças.

Luckesi (2007), em sua concepção sobre o lúdico, alerta, no entanto, para o fato de que a ludicidade não deve ser confundida com divertimento. Em sua visão, a atividade lúdica é um “fazer” humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a uma atitude verdadeira do sujeito envolvido na ação.

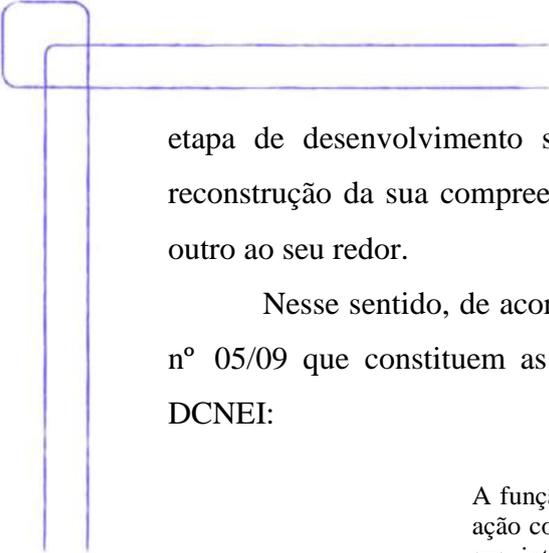
Nos primeiros anos de vida, a criança ao brincar “desenvolve a inteligência, aprendendo progressivamente” a representar simbolicamente sua realidade deixa em parte o egocentrismo que a impede de ver o outro diferente dela, aprende a conviver de forma dinâmica, criativa e prazerosa.

### **A ludicidade para construção do conhecimento**

É perceptível e de grande importância a ludicidade como forma de aprendizagem mais significativa, fazendo com que o ensino se torne mais interessante, segundo Modesto e Rubio (2014):

O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidade se mistura, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento (Modesto e Rubio, pág. 1-2, 2014).

Dessa forma, entende-se que para o aprendizado das crianças é preciso a utilização de algumas atividades mais voltadas para o lúdico, pois, necessariamente isso faz parte dessa



etapa de desenvolvimento social, intelectual e emocional, ajudando-as na construção e reconstrução da sua compreensão de mundo por meio do brincar e pela socialização com o outro ao seu redor.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09 que constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI:

A função social consiste em acolher, para educar e cuidar [...] compartilhando essa ação com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. A função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito à participação [...]. Por fim, a função pedagógica [...] serem lugares privilegiados de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. (Brasil, 2009, pág. 2).

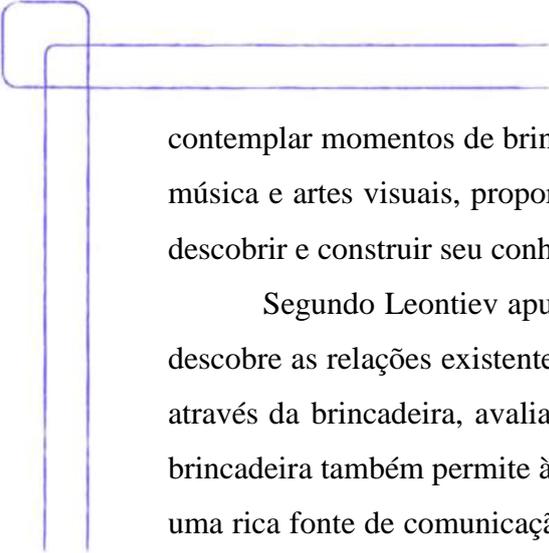
Dessa maneira, o desenvolvimento da criança deve acontecer de forma integral, sendo capazes de exercer seus direitos, ampliando seus conhecimentos, de forma a se sentirem acolhidas, com educação de qualidade e sendo capazes de se desenvolver, convivendo e se sentindo acolhida em todos os espaços em que estão inseridas, pois isso também é de grande importância para sua aprendizagem.

Para Pimentel (2008, pág.126) a “escolha da atividade lúdica e dos meios mais apropriados para oferecê-la à criança é definida de acordo com os objetivos educativos pretendidos, visando atender às suas necessidades sócio-afetivas e psíquicas da criança”, Com isso, podemos observar que por meio dessas atividades lúdicas é possível se criar objetivos que contribuam com diversos aspectos do desenvolvimento da criança, isso deve ocorrer principalmente utilizando-se do brincar, com a utilização de diversas atividades e jogos, onde estes deverão estar interligados com os conteúdos e práticas de aprendizagem.

De acordo com Kramer (2009):

Há momentos variados da atividade da criança na escola em que o gozo e o prazer são os móveis da atividade lúdica, e o jogo (espontâneo ou dirigido) é só ludicidade mesmo; isso significa, então, que há trabalho (prazeroso) e jogo na escola, tendo ambos aspectos distintos (Kramer, pág. 36, 2009).

Assim, no âmbito escolar, é fundamental adotar estratégias que promovam o lúdico na educação infantil, reconhecendo sua importância no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo um ambiente propício, repleto de materiais diversificados e adequados à faixa etária, que estimulem a criatividade, a imaginação e a interação social. Além disso, é essencial que os educadores estejam familiarizados com abordagens pedagógicas que valorizem o brincar como uma forma de aprendizagem significativa. O planejamento das atividades deve



contemplar momentos de brincadeiras livres, jogos cooperativos, contação de histórias, teatro, música e artes visuais, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar, experimentar, descobrir e construir seu conhecimento de maneira prazerosa e envolvente.

Segundo Leontiev apud CORDAZZO E VIEIRA (1994) Na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais, é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

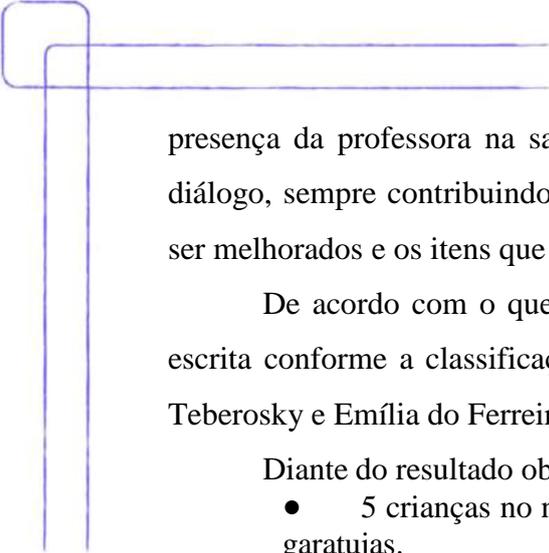
Vygotsky apud CORDAZZO E VIEIRA (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Essas zonas são espaços em que a criança é capaz de realizar atividades com a ajuda de uma outra pessoa mais experiente, seja um adulto ou outra criança. Por meio da interação lúdica, a criança é desafiada a superar suas habilidades atuais, avançando para um nível de desenvolvimento mais elevado. Esses saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem ocorrem quando a criança se engaja em brincadeiras imaginárias, nas quais ela atribui significados simbólicos aos objetos e desempenha papéis diversos, promovendo seu desenvolvimento integral e seu engajamento ativo no processo educativo.

Portanto, essas teorias citadas acima, destacam de diferentes maneiras como a brincadeira desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, promovendo o crescimento cognitivo, emocional, social e afetivo das crianças.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

As experiências aqui relatadas ocorreram no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI - Joffre do Rêgo Castelo Branco, que fica localizado na rua Alameda Parnaíba, 2171 no bairro Marquês de Paranaguá, na cidade de Teresina no Estado do Piauí.

As regências ocorreram do período de agosto a outubro de 2023. Assim que os alunos retornaram das férias, foi realizado um teste de escrita, para analisar em quais níveis de escrita estavam a turma do 1 período do turno da tarde da professora titular e preceptora profa. Maria Elizete. Durante a realização das atividades as residentes contaram com a



presença da professora na sala de aula que observava a prática e na sequência permitia o diálogo, sempre contribuindo com a nossa formação, orientando nos aspectos que poderiam ser melhorados e os itens que se destacaram no desenvolvimento da regência.

De acordo com o que foi analisado na pesquisa foi possível identificar os níveis de escrita conforme a classificação da teoria da psicogênese da língua escrita das autoras Ana Teberosky e Emília do Ferreiro (1999).

Diante do resultado obtido, percebemos que na turma haviam:

- 5 crianças no nível 1, que é caracterizado por ser o nível pré-silábico icônico e garatujas.
- 9 crianças no nível 2, que segundo a classificação, das referidas autoras, é o pré-silábico diferenciado, no qual os alunos já conseguem diferenciar letra de desenho e escrevem letras e números juntos, reproduzindo uma palavra.
- 3 crianças no nível 3, que é o silábico, no qual, a criança, escreve com valor sonoro e usa uma letra para cada vez que reproduz uma sílaba.
- 3 crianças no nível 4, que é o silábico-alfabético, é o nível de transição, ou seja, é a passagem do nível silábico para o silábico-alfabético, é quando a criança já adquiriu a base alfabética. Então, essas 3 crianças, já compreenderam, que a sílaba deve ser escrita com mais letras e que para escrever, precisamos representar progressivamente as partes sonoras das palavras.

Essa metodologia é muito importante para identificar se as crianças estão progredindo ou regredindo, e com isso, buscar estratégias para ajudá-las a progredirem nas relações com a escrita. Concomitante ao resultado e a proposta do módulo 2 do programa, foram realizados planejamentos para alinhar recursos a serem utilizados com o propósito de ajudar as crianças no processo de aquisição da leitura e escrita

As leituras e debates no decorrer do programa nos fizeram perceber e planejar aulas mais interativas que pouco a pouco fizeram as crianças desenvolverem suas habilidades motoras e cognitivas. Foram utilizadas uma diversidade de materiais e estratégias de ensino-aprendizagem, para mediar os conteúdos, entre elas: rodas de conversa, leitura apontada, uso de materiais pedagógicos (alfabeto móvel, caixa mágica, cartazes, quadro de sonorização, etc.), jogos e ludicidade.

Segundo Vygotsky (1997, p.62) a criança necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções.

Por fim, percebemos que a utilização de diversos materiais contribuiu para uma maior interação das crianças e aumento da participação nas atividades propostas, tendo em vista à inserção na sala de aula de atividades de forma lúdica para se trabalhar no sentido de

estimulá-las no processo de alfabetização, letramento, aquisição de consciência fonológica, bem como na resolução de problemas e a possibilidade de uma aprendizagem de uma forma mais leve.

Segue abaixo alguns exemplos e fotos dos diversos recursos didáticos criados pelas residentes utilizados no período de regência:

- Caixa mágica e fichas com nomes dos alunos, (caixa de papelão, eva, prendedor, papel).

Figura 1 - Fichas com nomes



Fonte: Elaborado pelo autor.

- Bingo do alfabeto, foi confeccionado com um litro de plástico, eva e papel A4 branco e tampas de garrafa pet.

Figura 2 - Garrafa com letras



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 3 - Tampas com letras



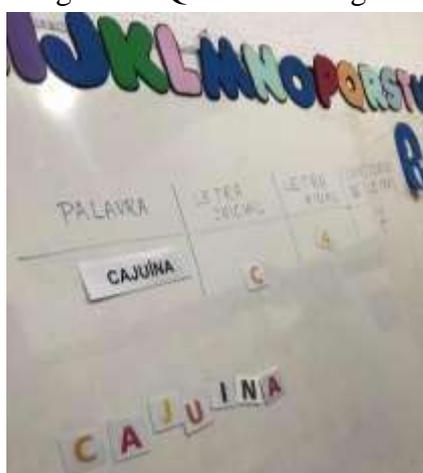
Figura 4 - Cartela do Bingo



Fonte: Elaborado pelo autor.

- Quadro fonológico , quadro de sonorização.

Figura 5 - Quadro fonológico



Fonte: Elaborado pelo autor.

- Jogo de aliteração.

Figura 6 - Quadro de sonorização

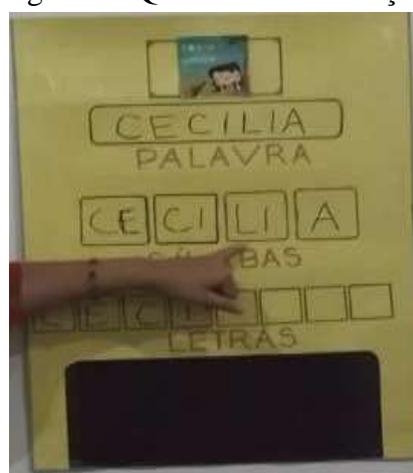


Figura 7 - Jogo de aliteração



Fonte: Elaborado pelo autor.

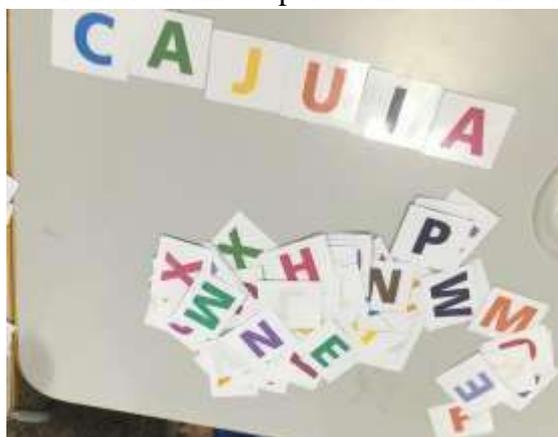
- Alfabeto móvel.

Figura 8 - Alfabeto móvel



Fonte: Elaborado pelo autor.

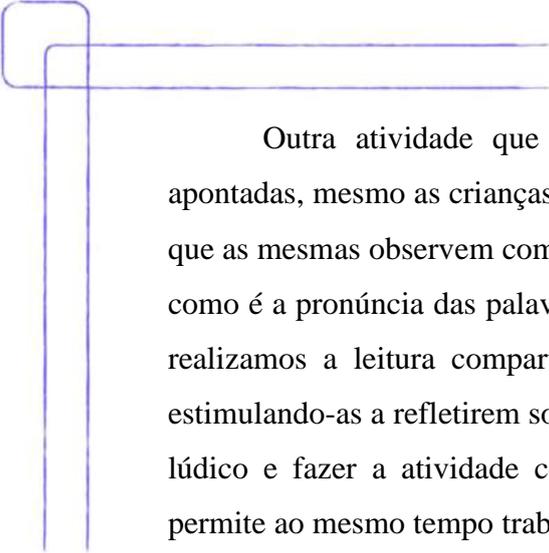
Figura 9 - Palavra formada pelo aluno com alfabeto móvel



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esses recursos foram utilizados com o objetivo de auxiliar as crianças no processo de aprendizagem, para que eles conseguissem escrever seus nomes, conhecessem as letras e conseguissem identificar as diferenças das letras, dos desenhos e os sons de cada letra.

Um exemplo de atividade realizada foi o “Jogo da aliteração” para trabalhar com os sons iniciais das palavras. A aliteração é parte da Consciência Fonológica que se refere a palavras iniciadas com o mesmo som, isso no que diz respeito a iniciar com a mesma sílaba ou com a mesma letra. Após explicarmos as regras, cada criança era convidada a retirar de dentro de uma caixa um pregador de roupa, previamente colorido, e com sílabas distintas. Depois pedimos para que elas identificassem as letras que estavam escritas, que sílaba formava e posteriormente colocar o prendedor na figura correspondente em um cartaz disposto na frente do quadro como se fosse um varal. Em seguida, pedimos que falassem outras palavras que também tinham o mesmo som inicial da figura, caso tivessem dúvida ou não soubessem permitimos que todos os colegas ajudassem e dessa forma íamos estimulando a reflexão e participação.



Outra atividade que realizamos bastante durante as regências foram as leituras apontadas, mesmo as crianças não sabendo ler, entendemos essa prática como importante para que as mesmas observem como se organiza um texto, vejam como se dá a escrita das palavras, como é a pronúncia das palavras e etc. Sempre fazemos a leitura inicial do texto todo, depois realizamos a leitura compartilhada com as crianças, realizamos discussões sobre o texto estimulando-as a refletirem sobre os conteúdos e participarem da aula. Entendemos que usar o lúdico e fazer a atividade como uma brincadeira torna mais prazerosa as crianças e nos permite ao mesmo tempo trabalhar com a memorização e a fixação de alguns conceitos.

Com o intuito de sempre está aproximando a criança com o processo de aprendizagem, trabalhamos também durante as aulas atividades na qual estimula-se a curiosidade, a procura e interação da criança com o meio. Durante a semana na qual a unidade temática era animais, a turma ficou responsável em trabalhar a vida na água e conseqüentemente durante essa semana realizamos algumas atividades voltadas para essa temática e em uma dos exercícios que elaboramos e apresentamos foi o conhecimento no fundo do mar. Levamos uma bacia de plástico, uma folha com o fundo do mar impresso como plantas e animais, para colocar abaixo da bacia e dentro da bacia colocamos água com tinta guache azul para que a olho nú eles não conseguisse visualizar o que tinha no fundo do mar então com o auxílio de um copo imerso na água as crianças começavam a ver quais animais e plantas tinham no fundo do mar e iam comentando com as professoras e crianças, que estavam presentes na sala no dia.

Outra atividade trabalhada dentro da temática da semana que era referente a animais foi a "Pescaria", nessa atividade começamos cortando vários moldes em formato de peixe e anexamos as vogais em cada peixinho de EVA. Preparamos 25 peixes coloridos e criamos uma isca de pesca usando um clipe, um pedaço de arame envolto em EVA e um pedaço de barbante. Cada peixe continha uma vogal. Organizamos as cadeiras no formato de um "U" no centro da sala. Forramos o chão com EVA e colocamos os peixes em cima. Em seguida, chamamos cada aluno para pegar a isca e retirar um peixe, informando a vogal encontrada. No quadro, havia bocas representando os sons de cada vogal, auxiliando na identificação do som correspondente à vogal pescada. Para finalizar, o aluno(a) precisava pegar uma figura exposta na mesa que começasse com a vogal que tinham tirado.

Portanto, diante dos estudos realizados e das atividades como as detalhadas acima foi possível perceber a evolução das crianças tanto no brincar e interagir com as atividades como na escrita e leitura que foi possível analisar através de um novo teste de escrita que foi realizado no mês de novembro de 2023. Segue abaixo tabelas, que mostram os níveis de

escrita de 4 alunos em agosto e depois em novembro de 2023.

Quadro 1

Alunos	Teste de nível de escrita (agosto de 2023)	Teste de nível de escrita (novembro de 2023)
D1	Nível 1	Nível 3
D2	Nível 2	Nível 4
D3	Nível 1	Nível 2
D4	Nível 2	nível 3

D1, D2, D3 e D4 : Identificação das crianças.

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Criança que estava no nível 1 e avançou para o 3:

Quadro 2

Alunos	Teste de nível de escrita (agosto de 2023)	Teste de nível de escrita (novembro de 2023)
D1		

Fonte: Arquivo pessoal.

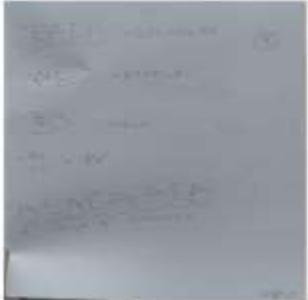
Fonte: Arquivo pessoal.

D1 : Identificação das criança.

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Criança que estava no nível 2 e avançou para o 4:

Quadro 3

Alunos	Teste de nível de escrita (agosto de 2023)	Teste de nível de escrita (novembro de 2023)
D2		

Fonte: Arquivo pessoal.

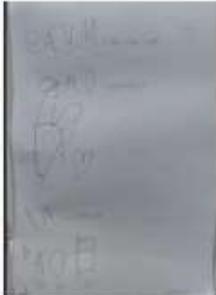
Fonte: Arquivo pessoal.

D2 : Identificação das criança.

Fonte: Elaborado pelo autor.

- Criança que estava no nível 1 e avançou para o 2:

**Quadro 4**

Alunos	Teste de nível de escrita (agosto de 2023)	Teste de nível de escrita (novembro de 2023)
D3	 <small>Fonte: Arquivo pessoal.</small>	 <small>Fonte: Arquivo pessoal.</small>

D3: Identificação das crianças.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é processo, é construção e lapidação de um ser humano em desenvolvimento, é na escola que o ser humano se constrói como pessoa, que estabelece relações com o outro, é na escola que se produz conhecimento que se humaniza para a vida, para o pensar crítico sempre pensando em uma sociedade melhor, trabalhando a empatia e agregando o eu, o outro e o nós que são competências necessárias (BNCC, 2017).

Após a realização dessas atividades foi possível identificar a evolução de algumas crianças, as quais já começaram reconhecer e diferenciar letras de números, aprenderam a escrever seus nomes, a falar e reconhecer os nomes dos colegas de classe e associar que toda palavra tem pedaços e quantidades diferentes. Isso se deu através das intervenções realizadas, a partir da constatação dos níveis de escrita das crianças, segundo a teoria da Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1970) teoria esta que nos tem ajudado a identificar as relações das crianças com a escrita, e a partir daí, planejar, executar e avaliar o desenvolvimento da nossa prática e os avanços ou dificuldades das nossas crianças.

Analisando os resultados obtidos, constatamos o que nos diz Artur de Moraes (2012) a aprendizagem das nossas crianças, depende muito da prática de ensino desenvolvida pelos(as) docentes nas classes de aula. Em relação às crianças faltosas, a escola necessita criar mecanismos junto aos pais para verificar e sanar os motivos das ausências dessas crianças, principalmente, quando se trata da Educação Infantil, etapa essa, tão importante para o desenvolvimento e formação do ser humano.

O Programa Residência Pedagógica é de grande valia dentro da graduação, visto que,

através do trabalho que desenvolvemos refletimos cada vez mais sobre qual tipo de profissional desejamos ser, as reuniões de formação na universidade ou na escola contribuíram de forma significativa para nossa aprendizagem, são nesses momentos que temos trocas, compartilhamos nossos sucessos e fracassos e temos a oportunidade de aprender muito com quem tem mais experiência.

Portanto, realizar um trabalho dessa natureza, só nos engrandece, pois é a partir da nossa inserção no espaço de trabalho, que podemos realizar todas as etapas do ensino aprendizagem: Pesquisar, analisar, constatar, planejar, executar e avaliar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer nº 20/09 e Resolução 05/2009. Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, 2023.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 14 mar. 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 26. ed. São Paulo :Cortez, 2011.

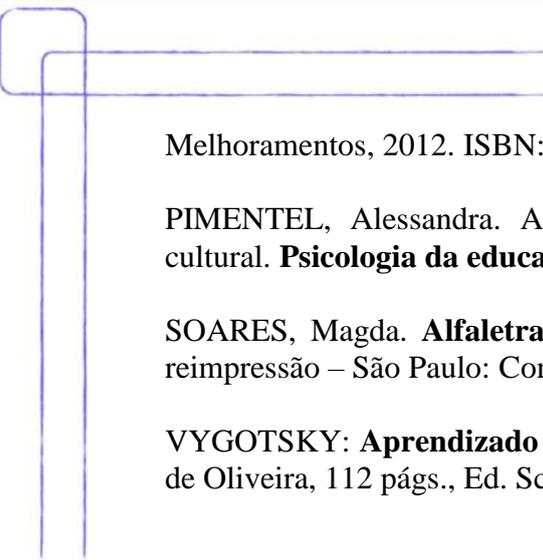
FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana- **Psicogênese da Língua Escrita-** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso.- Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e desenvolvimento humano.** In.: D'Ávila, Cristina Maria (Org.) Educação e Ludicidade: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gipel, 2007.

MODESTO, Monica; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.

MORAIS, Artur. Como Eu Ensino - **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo:



Melhoramentos, 2012. ISBN: 9788506004463

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da educação**, n. 26, p. 109-133, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2022.

VYGOTSKY: **Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**, Marta Kohl de Oliveira, 112 págs., Ed. Scipione.1997.

# **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS, POR MEIO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA**

Dalva de Oliveira Lima Braga  
Josiane de Carvalho Rêgo Ramos  
Maria Elizete Alves do Nascimento  
Rosinéia Araújo Costa Furtado

## **INTRODUÇÃO**

A avaliação se constitui como uma grande ferramenta para repensar a prática pedagógica, ajudando a detectar o desenvolvimento cognitivo das crianças e, neste caso, observar como elas estão se apropriando da escrita. Para Russo (2012, p. 267):

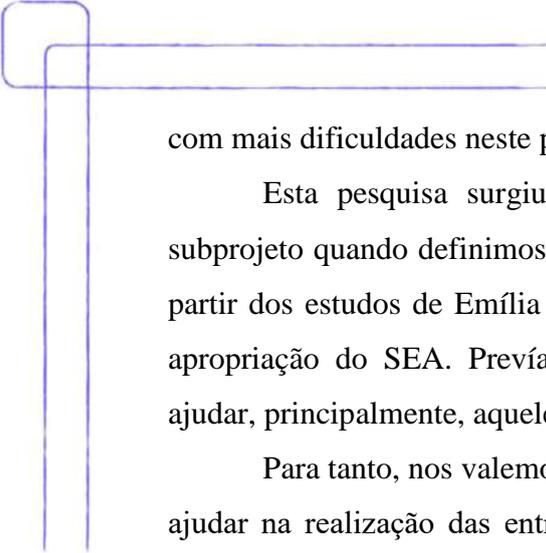
Conhecer as etapas que mobilizam a continuidade do processo de desenvolvimento do aluno é fundamental no processo de avaliação. As observações feitas por Emília Ferreiro e Ana Teberoski permitem que nos orientemos melhor quanto à avaliação e nos dão instrumentos para concluir que a nota ou conceito não deve ser um dado único.

Para a autora, é necessário considerarmos as avaliações qualitativas das crianças como um ser cognoscente, pois a construção do conhecimento se dá de forma evolutiva, e o ser humano está em constante desenvolvimento físico e intelectual, que se associam a outros elementos que podem partir de estímulos oriundos da escola ou da família.

Nesse sentido, no uso da avaliação dos conhecimentos conceituais sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), Morais (2013, p. 165) alerta que é necessária a realização contínua deste tipo de avaliação para que possamos detectar o seguinte: “a) o nível de escrita ou hipótese de escrita que os alunos já construíram (até terem alcançado uma hipótese alfabética); b) o desempenho em algumas atividades de consciência fonológica”.

Compreendemos, portanto, que avaliar não significa buscar os erros das crianças, falhas, defeitos, mas, envolver “um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade para uma tomada de decisão” (Lukesi, 1995, p. 69) Isto significa que os dados coletados nos testes com as crianças serviram para uma análise do desempenho das mesmas em relação à escrita, que serviu como direcionamento para definição de encaminhamentos didáticos, no sentido de estimular os discentes no avanço em relação à apropriação do SEA, tendo cuidado, principalmente, com aqueles que apresentavam mais dificuldades de aprendizado.

Esse aspecto faz parte dos nossos objetivos e metas no subprojeto de Pedagogia, do *Campus* Torquato Neto da Universidade Estadual do Piauí, qual seja, a realização de uma prática pedagógica que fosse inclusiva, ou seja, desenvolver um trabalho de apoio às crianças



com mais dificuldades neste processo.

Esta pesquisa surgiu como uma das atividades do Plano de trabalho do nosso subprojeto quando definimos desenvolver uma avaliação dos níveis de escrita das crianças, a partir dos estudos de Emília Ferreiro (1999), sobre o processo evolutivo delas em relação à apropriação do SEA. Prevíamos, também, desenvolver uma prática pedagógica capaz de ajudar, principalmente, aqueles discentes com dificuldades no processo de aprendizagem.

Para tanto, nos valem das orientações sobre o método clínico de Jean Piaget para nos ajudar na realização das entrevistas com as crianças. Este método “é um procedimento de coleta de dados para estudar o pensamento do sujeito mediante entrevistas abertas, que podem vir acompanhadas de uma experiência e que buscam compreender o curso do pensamento do entrevistado” (Derval, 2002 Apud Monzon, Larissa & Basso, Vinícius p. 3).

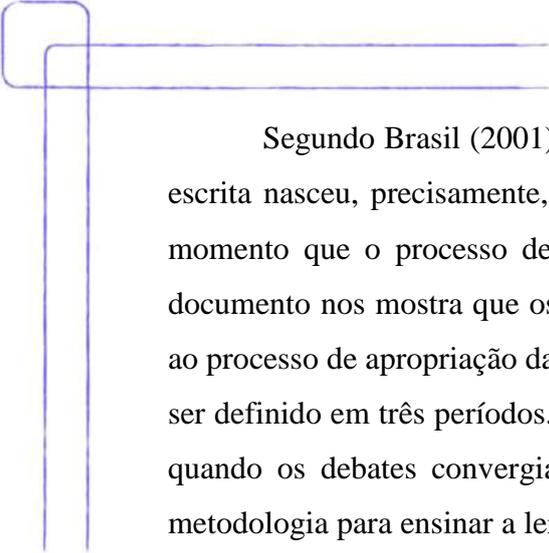
Este relato tem como objetivo demonstrar os resultados da aplicação do teste “das quatro palavras e uma frase”, a partir dos estudos da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1999) e apresentar seus impactos no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, através das intervenções dos bolsistas residentes.

Conforme dados da pesquisa de Aurismar (2023, p. 03) sobre os impactos das políticas de alfabetização em Teresina, “os dados referentes à alfabetização de todas as crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental apresentam um percentual elementar diante do que se espera na Rede Municipal”. Além desta constatação, percebemos através das observações e intervenções realizadas nas salas de Educação Infantil e 1º Ano, das duas escolas campo das experiências dos residentes, que existem crianças com dificuldades neste processo. Diante disso, planejamos realizar nosso trabalho voltado para as crianças que demonstravam desempenho elementar, como afirma Sousa (2023).

Para tanto, faremos, a seguir, uma pequena retrospectiva histórica sobre o processo de alfabetização, buscando entender o contexto atual da alfabetização, momento tão importante na vida de cada indivíduo.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: um pouco da sua história**

Quando pensamos em alfabetização, precisamos fazer uma retrospectiva histórica, a fim de situar a relação entre as práticas de alfabetização e a avaliação que são desenvolvidas nas escolas no contexto atual. Sendo a alfabetização um dos objetos mais significativos no campo da educação, ela tem sido alvo de muitos estudos e de muitas pesquisas.

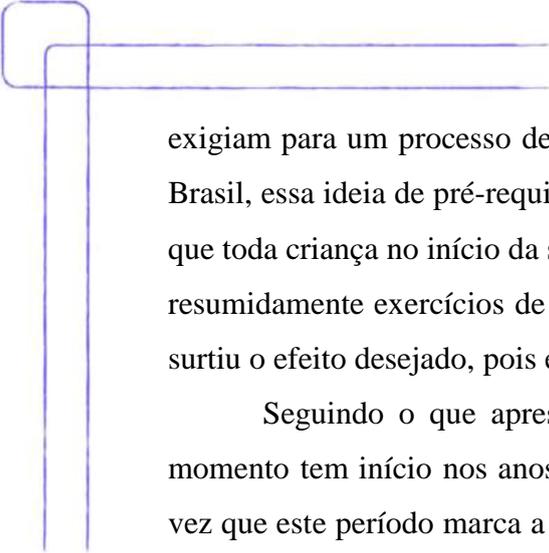


Segundo Brasil (2001) o modelo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nasceu, precisamente, em 1789, na França, depois da Revolução Francesa, e é neste momento que o processo de alfabetização surge como o fundamento da escola básica. O documento nos mostra que os estudos de pesquisa e os debates surgidos à época, em relação ao processo de apropriação da leitura e da escrita no século XX, conforme Barbosa (s/d), pode ser definido em três períodos. O primeiro período se concentra na primeira metade do século, quando os debates convergiam para o aspecto ensino. Nesta época, buscava-se a melhor metodologia para ensinar a ler e isto se dava tendo em vista as ideias de que o fracasso escolar acontecia devido ao método utilizado. Uns defendiam o método Global e outros o Fonético. No Brasil, já haviam superado esta discussão e utilizavam o método misto, em que se utilizava a Cartilha para trabalhar a partir da análise e síntese, tomando como referência o silabário.

O segundo período teve como centro geográfico os Estados Unidos, no auge dos anos 1960, quando o debate sobre alfabetização foi conduzido para uma discussão mais ampla, sobre o fracasso escolar. À época, havia a luta contra a segregação racial e a batalha dos negros pela sua integração nas escolas americanas, o que serviu para tornar mais visível as dificuldades de aprendizagem dessas minorias. Devido a este problema, muito se investiu na realização de pesquisas para compreender por que muitos alunos não aprendiam. Isto significava buscar nas crianças a razão para seu próprio fracasso.

Destes estudos, surgiram as famosas “teorias do déficit”, ou seja, chegou-se à hipótese de que para aprender, o indivíduo dependia de alguns pré-requisitos de ordem cognitiva, psicológica, perceptores-motores e linguístico. Dessa forma, muitas crianças fracassavam, tendo em vista, não possuir essas habilidades prévias. Conforme Morais (2012), estas ideias faziam com que as crianças passassem pelo “período preparatório”, cujas práticas de ensino não permitiam aos discentes vivenciarem práticas de leitura e produção de textos e/ou palavras. Para ele, isto justifica os altos índices de fracasso escolar, que vimos até hoje. No entanto, vários estudos mostram que isto acontece devido às precárias condições das famílias de estimularem seus filhos e a culpa, então, cai sobre a condição social dos familiares dos (as) nossos(as) alunos (as).

Para minimizar a situação, surgiram os famosos exercícios de estimulação ou de prontidão como eram chamados. Nesta mesma época, nos deparamos com o teste do ABC de Lourenço Filho que se apresentava como um conjunto de atividades com o objetivo de verificar as habilidades adquiridas e, principalmente, medir a maturidade, que os estudos



exigiam para um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética bem-sucedida. No Brasil, essa ideia de pré-requisito foi muito utilizada, pois os educadores defendiam a ideia de que toda criança no início da sua escolarização deveria passar por estes exercícios (prontidão), resumidamente exercícios de cobrir, ligar, comparar, trabalho repetitivo e mecânico, que não surtiu o efeito desejado, pois esta prática se revelou inócua.

Seguindo o que apresenta, ainda, o documento estudado (Brasil, 2001), o terceiro momento tem início nos anos de 1970, sendo um marco nas ideias sobre alfabetização, uma vez que este período marca a mudança de paradigma, as pesquisas na área da alfabetização já não enfocam o ensino, o fracasso escolar e muda radicalmente seu foco e seus questionamentos. Em vez de procurar saber o *déficit* dos que não aprendiam, buscou-se saber como aprendem os que se apropriam da leitura e escrita sem dificuldade, e principalmente quais as relações da criança com a escrita, ou seja, o que elas pensam sobre a escrita.

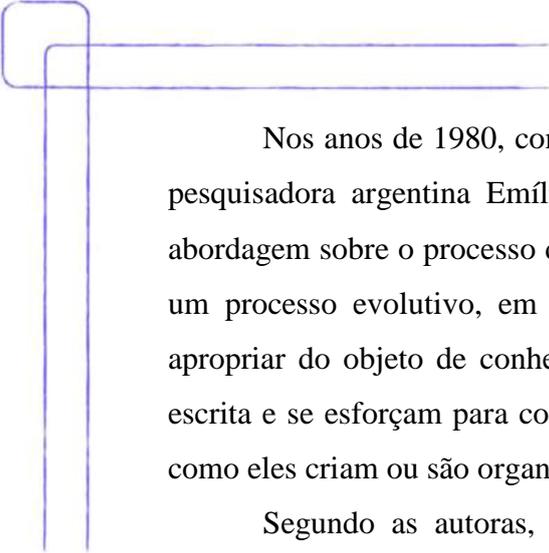
Este estudo foi coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985), que contribuiu para intensas mudanças nas concepções de alfabetização e nas práticas pedagógicas no Brasil. A partir da Psicogênese da língua escrita, foi possível uma revisão nos conceitos de alfabetização, escrita, erro, criança, como o próprio documento diz:

já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais (Brasil, 2001, p. 08)

Com esta teoria, Ferreiro (1985) chegou à conclusão de que os métodos por si só, não possibilitam a aquisição da leitura e da escrita. Tanto eles podem favorecer, como prejudicar o processo de alfabetização, pois o que está em jogo é o sujeito construtor do conhecimento na interação com a língua materna. Conforme Àvila & Baquero (1990, p. 51), “os estudos de Ferreiro e Ana Teberoski (1985) representam uma revolução conceitual em relação ao processo de alfabetização, na medida em que mostram que as crianças têm ideias, teorias sobre sua língua materna, muito antes de entrar na escola”.

Dessa forma, nosso estudo busca, a partir desta teoria, analisar as escritas das crianças, no sentido de planejar encaminhamentos didáticos que as levem a avançar em relação às suas ideias e teorias sobre a escrita, ou a representação da nossa linguagem. Para tanto, faremos, a seguir, uma síntese da psicogênese da língua escrita apresentando seus níveis e características, respectivamente.

## **AS RELAÇÕES DA CRIANÇA COM A ESCRITA**



Nos anos de 1980, começam a ser divulgados, no Brasil, os resultados dos estudos da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, os quais traziam uma nova abordagem sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança. Esta teoria pressupõe um processo evolutivo, em que o sujeito aluno(a) é considerado cognoscente e, para se apropriar do objeto de conhecimento (a língua materna), passa por determinados níveis de escrita e se esforçam para compreender o que os sinais gráficos (escrita) representam, assim como eles criam ou são organizados para representar a linguagem materna.

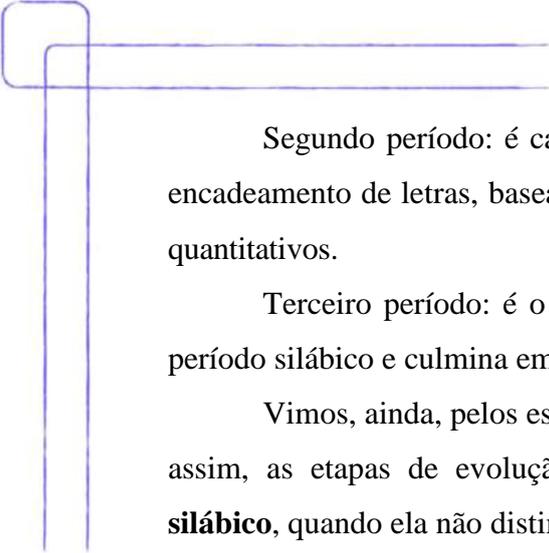
Segundo as autoras, os níveis que constituem esse processo são orientados pelas hipóteses formuladas pelas crianças em torno dessas duas questões, descritas acima. Para Morais (2012, p. 48), estas pesquisadoras têm nos mostrado dois pontos essenciais para os alfabetizadores(as) entenderem que aprender a ler e escrever, não é aprender um código, pois nesse processo nos apropriamos de um sistema notacional:

primeiro: precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as regras de funcionamento ou propriedades do sistema de escrita não estão já “disponíveis,” “dadas” ou prontas” na sua mente; segundo: a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema de escrita alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita ( sistema pictográficos, ideográficos, silábicos etc..) a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando(a). (Morais, 2012, p. 48)

Portanto, é necessário as(os) alfabetizadoras(es) se apropriarem deste conhecimento, para poderem desenvolver uma prática consciente e coerente com os ideais construtivistas. Nesse sentido, o trabalho ora apresentado mostra o envolvimento das professoras/preceptoras e bolsistas em compreenderem as ideias das crianças em relação à escrita em cada bimestre, para que possam tomar uma decisão em relação às propostas pedagógicas no cotidiano escolar, a fim de as crianças avançarem em cada etapa de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Para muitos estudiosos, esta teoria é entendida como uma revolução conceitual, pois veio mostrar que a criança é construtora do processo de alfabetização e, para isso acontecer, ela passa por diferentes etapas importantes e necessárias nesta construção. Emília Ferreiro (Apud Weisz, 2001, p. M1U4T4) nos mostra esta evolução fazendo uma síntese de sua pesquisa em três grandes períodos descritos a seguir.

Primeiro período: Caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas não figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.



Segundo período: é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

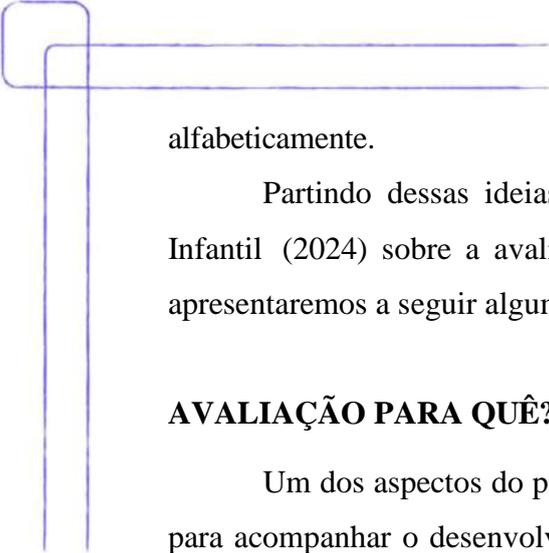
Terceiro período: é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

Vimos, ainda, pelos estudos de Ferreiro (1989) e Weisz (2001), que podemos sintetizar assim, as etapas de evolução das crianças nesse processo de alfabetização: **nível pré-silábico**, quando ela não distingue o desenho da escrita; as marcas utilizadas para escrever não têm relação com registros sonoros das palavras e não diferencia entre si (ausência da relação grafema e fonema); somente a criança consegue interpretar as marcas registradas e o faz de modo instável; as crianças procuram registrar, nas marcas que traçam no papel, propriedades que os portadores dos nomes têm (realismo nominal); é preciso uma quantidade mínima de caracteres (em geral por volta de três ou quatro) e que não se repitam os mesmos caracteres. Nesta fase, a criança não sabe que a escrita representa a fala.

**Nível silábico:** as crianças começam a prestar atenção às propriedades sonoras da palavra; passam a estabelecer correspondência entre partes da palavra falada e partes da palavra escrita; cada marca ou letra corresponde ao registro de uma sílaba oral; a criança escreve fazendo corresponder a quantidade de sinais gráficos com quantidade de sílabas da palavra falada (sem ou com valor sonoro convencional; no final desta etapa, a criança sabe que a escrita representa a fala, mas não sabe, ainda, como a representa.

**Nível silábico-alfabético:** há uma unidade, a criança agrega letras à escrita silábica (conflito da quantidade mínima de caracteres); usa simultaneamente a hipótese silábica e o princípio alfabético; descobre que a sílaba não pode ser considerada uma unidade, uma vez que se compõe de elementos menores; ou seja, a criança sabe que a escrita representa a fala, e falta pouco para entender como é constituído nosso sistema de escrita alfabética (SEA).

**Nível Alfabético:** a criança compreende como se escreve usando as letras do alfabeto; descobriu que cada letra representa um som da fala e que é preciso juntá-las de um outro jeito que formem sílabas de palavras da nossa língua; a criança escreve com legitimidade, mas, ao confrontar o que escreve com a escrita convencional, começa a perceber que a identidade de sons não garante a identidade de letras, e que a identidade de letras não garante a identidade de sons. Ingresso no campo dos critérios ortográficos (não são mais aspectos construtivos do SEA); o conteúdo ortográfico da escrita depende das informações do meio e do ensino sistemático; a criança sabe que a escrita representa a fala e sabe como representá-la



alfabeticamente.

Partindo dessas ideias e do que está previsto no Plano de Trabalho da Educação Infantil (2024) sobre a avaliação das crianças, em relação às suas concepções de escrita, apresentaremos a seguir algumas considerações sobre a avaliação da aprendizagem.

## **AVALIAÇÃO PARA QUÊ?**

Um dos aspectos do processo de ensino e aprendizagem é a avaliação, que deve servir para acompanhar o desenvolvimento das crianças e direcionar a prática pedagógica das (os) professoras (es). Isto é, visa obter dados ou informações para ajudar os(as) docentes no direcionamento das práticas pedagógicas.

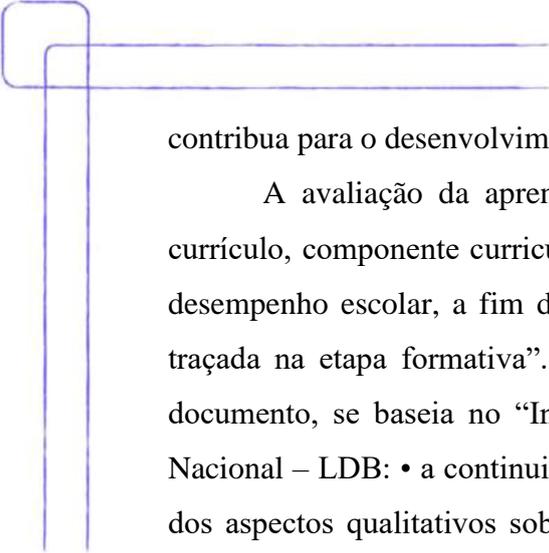
Este trabalho de avaliação significa saber fazer escolhas de encaminhamentos didáticos/estratégicos que sejam coerentes com as necessidades das crianças. Para tanto, é preciso que as professoras saibam identificar as etapas do desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivo, afetivo, buscando conhecer seus valores, os contextos sociais e culturais em que vivem, para assim, poder identificar, além das necessidades, seus reais interesses e dificuldades.

Dessa forma, conhecer bem as crianças é fundamental, quer dizer, saber do que gostam, o que já sabem, o que criam, inventam, quais suas curiosidades, isso é primordial para a reflexão da prática, no sentido de contribuir para mudanças e/ou reformulação de proposta pedagógica, projeto ou plano de unidade.

Nem sempre, nas escolas, a avaliação está servindo para isso, segundo Kramer (1981, p. 11), pois “com frequência, a avaliação tem sido usada para classificar, ranquear, predizer, rotular, prognosticar, segregar, discriminar, sendo instrumento de controle, poder, de limitação, de tentativas de homogeneização e eliminação”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o acompanhamento e a avaliação na Educação não devem ter caráter classificatório, de seleção, promoção ou retenção; seu objetivo não é comparar crianças e vários documentos oficiais corroboram essa visão.

É nesta Lei (Brasil, 1996) que surge a avaliação formativa, ou seja, ela deve ser pensada de forma processual e formalmente por meio da interação do sujeito e o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, recomenda-se que se faça uso de ferramentas que reflitam as diferentes formas de expressão das crianças, e que tais ferramentas estejam relacionadas aos conteúdos e objetivos do ensino, para que possamos efetivar uma educação que de fato



contribua para o desenvolvimento integral e harmônico das nossas crianças.

A avaliação da aprendizagem, para a Rede Municipal de Teresina, conforme seu currículo, componente curricular Língua Portuguesa (2018, p. 39 e 41) “consiste em aferir o desempenho escolar, a fim de conhecer o estágio em que o aluno se encontra na trajetória traçada na etapa formativa”. Outro aspecto importante nesta avaliação, segundo o mesmo documento, se baseia no “Inciso V do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: • a continuidade e cumulatividade do desempenho do aluno; • a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período [...]” (Currículo de Teresina, 2018, p. 39). E “possibilita aos professores aperfeiçoar suas intervenções para elevar o desempenho dos alunos”.

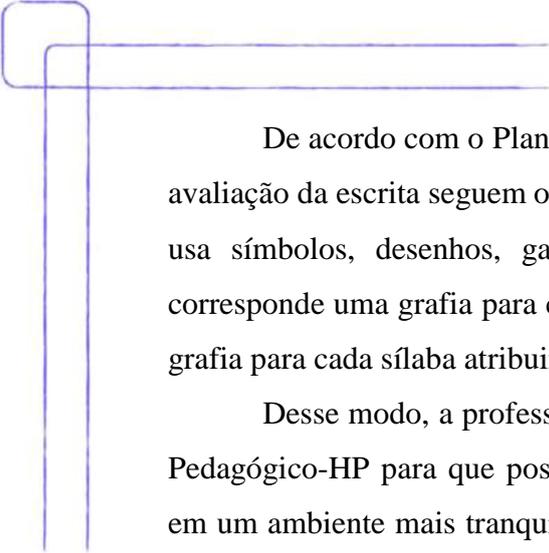
Neste sentido, buscamos, através deste relato, mostrar os impactos do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, a partir da avaliação feita com as crianças durante o ano de 2023, fundamentada no que preconiza o currículo da Rede municipal de Teresina, conforme vimos anteriormente.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

O ambiente escolar constitui uma fonte rica em material de pesquisa. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica-RP oportuniza aos participantes (bolsistas, preceptores e docentes orientadores) experiência pessoal e profissional, uma vez que as dimensões contemplam observação da prática docente, estudo, participação em curso de formação, planejamento, construção de recursos e regência de classe.

Assim sendo, realizando planejamento do cronograma do 1º módulo, e ainda, em diálogos e conversas informais nos encontros realizados, um dos aspectos que mais despertou o interesse e atenção das bolsistas, foi a possibilidade de realização do teste de escrita, com base na teoria da Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985). Ao longo do ano de 2023 no Centro Municipal de Educação Infantil -CMEI Jofre do Rêgo Castelo Branco, realizamos, em uma turma de 1º período 5º ano, avaliações (1 avaliação diagnóstica e 4 bimestrais), conforme as orientações previstas no Plano de Trabalho da Educação Infantil (2023) da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Piauí.

É oportuno relatar que a realização da avaliação da escrita sistematiza a verificação dos níveis de escrita das crianças, dimensionando a prática docente nas regências com dinamismo e metodologias diversificadas com o intuito de possibilitar o avanço das crianças nos níveis de escrita.



De acordo com o Plano de Trabalho da Educação Infantil (2024), as orientações para a avaliação da escrita seguem os seguintes critérios de análise dos resultados: nível 1 – a criança usa símbolos, desenhos, garatujas; nível 2 – escreve letras e/ou números; nível 3 – corresponde uma grafia para cada sílaba sem atribuir valor sonoro; nível 4 – corresponde uma grafia para cada sílaba atribuindo valor sonoro.

Desse modo, a professora realiza o procedimento preferencialmente no dia do Horário Pedagógico-HP para que possa realizar a avaliação da escrita das crianças individualmente, em um ambiente mais tranquilo (sala dos professores e/ou área externa da sala de aula), para que a criança se sinta mais segura e com menos estímulos que possam tirar sua atenção. As bolsistas do RP acompanharam todo o processo e vivenciaram, na prática, a aplicação da coletânea de dados realizado ao longo do ano, observando as orientações e os critérios de análises dos resultados.

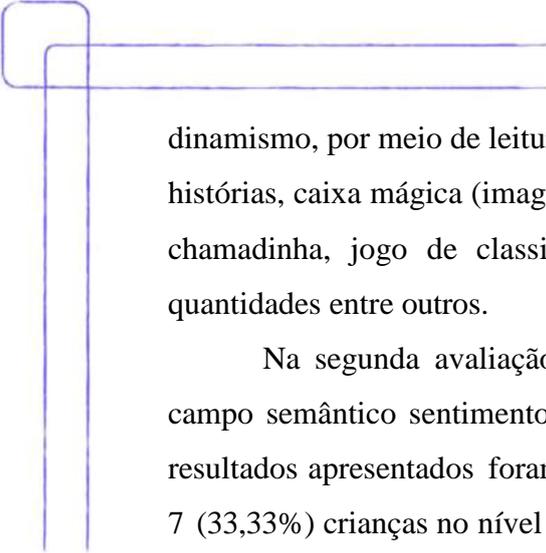
Assim, para realizar a sondagem, preparamos o caderno de escrita das avaliações bimestrais das crianças. É oportuno dizer que, como procedimento avaliativo, solicitamos individualmente a escrita do nome da criança. Na sequência, solicitamos através de ditado, a escrita da coletânea de palavras (4 palavras) e uma frase do mesmo campo semântico e, posteriormente, solicitamos que lessem as palavras e a frase à medida que escreviam.

Nessa perspectiva, na avaliação diagnóstica da escrita das crianças realizadas após a primeira semana de aula (13 a 17/03), na turma do 1º Período, turno tarde, do CMEI Joffre do Rêgo Castelo Branco, utilizamos o campo semântico: frutas (abacate, banana, caju, mel; e a frase: o menino come caju). Os resultados apresentados foram: das 20 crianças avaliadas, 17 (85%) crianças no nível 1, 2; (10%), crianças no nível 2, 1 e (5%) no nível 3.

Com base nos resultados, as bolsistas organizaram a rotina das regências realizando leitura prévia das Sequências Didáticas-SD enviadas pela equipe de formação da Secretaria, verificando o módulo, a temática, período de execução e as sugestões de atividades para elaboração do plano de aula. Nesta primeira fase, realizaram o acolhimento e adaptação das crianças à rotina escolar, dinamizando as aulas com combinados, cantigas, contos infantis, imagens, cores, sequências, classificação, tentativa de escrita do nome, entre outros.

Na primeira avaliação bimestral, realizada no período de 06 a 12/05, utilizamos o campo semântico brinquedos (patinete, boneca, bola, pá, a bola é bonita). Os resultados apresentados foram: das 20 crianças avaliadas, 15 (75%) crianças no nível 1; 2 (10%) crianças no nível 2; 2 (10%) no nível 3 e 1 (5%) criança no nível 4.

Após as análises dos dados, as bolsistas (re)planejaram a prática docente com



dinamismo, por meio de leituras de livros paradidáticos, leitura apontada de texto, contação de histórias, caixa mágica (imagens, letras, números, objetos), fichas com os nomes das crianças, chamadinha, jogo de classificação (letras, números e imagens), painel dos números e quantidades entre outros.

Na segunda avaliação bimestral, realizada no período de 26 a 30/06, utilizamos o campo semântico sentimentos (felicidade, carinho, amor, paz e a frase carinho é bom). Os resultados apresentados foram: das 21 crianças avaliadas, 8 (38,09%) crianças no nível 1; 7 (33,33%) crianças no nível 2; 4 (22,22%) crianças no nível 3 e 2 (11,11%) crianças no nível 4,

A partir desses resultados, foram definidos encaminhamentos didáticos no sentido de estimular as crianças, tendo em vista suas relações com a escrita. Para tanto, as bolsistas organizaram as aulas utilizando metodologias diversificadas para explorar as letras (fichas das letras, imagens para associar a letra, som com a boquinha), para a chamadinha (cada aluno identificava o nome do colega, identificava a letra inicial, realizava a escrita do nome), leitura de livros paradidáticos, leitura apontada de texto, contação de histórias, caixa mágica, sonorização de palavras, entre outras.

Na terceira avaliação bimestral, realizada no período de 11 a 15/08, utilizamos palavras do campo semântico brincadeira (rabiola, vareta, pipa, sol e a frase: o menino soltou a pipa). Os resultados apresentados foram: das 20 crianças avaliadas, 7 (35%) crianças no nível 1; 7 (35%) crianças no nível 2; 3 (15%) crianças no nível 3 e 3 (15%) crianças no nível 4.

Assim sendo, é oportuno dizer que nesta fase, as bolsistas vivenciaram na prática a aplicação da avaliação da escrita das crianças. Pensando nisso, e seguindo o cronograma de ações do RP, cada dupla confeccionou recursos pedagógicos como forma de minimizar e/ou sanar as dificuldades das crianças que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização.

Desse modo, as rotinas das aulas das bolsistas foram enriquecidas com quadro de sonorização para trabalhar a consciência fonológica, rimas, jogo das sílabas, pescaria (letras para identificação da boquinha, som, imagens iniciadas com a letra), bingo com os nomes das crianças, bingo de letras, chamadinha, jogo da aliteração, leitura de livros paradidáticos, leitura apontada do texto, contação de histórias e outras mais.

Na quarta avaliação bimestral, realizada no período de 27/11 a 01/12, utilizamos palavras do campo semântico utensílios de casa (cadeira, panela, mesa, pá e a frase: a mesa é

amarela). Os resultados apresentados foram: das 18 crianças avaliadas, 2 (11,11%) crianças no nível 1, 8 (44,44%) crianças no nível 2; 4 (22,22%) crianças no nível 3 e 4 (22,22%) no nível 4.

A partir dos dados apresentados, as bolsistas fortaleceram a prática pedagógica da preceptora com auxílio e apoio na rotina da sala de aula. Nesta fase, exploramos o quadro de sonorização (imagem, palavra, número de sílabas, número de letras), rimas, quadro de classificação (associar as sílabas às imagens apresentadas), entre outras.

Com base no exposto, verificamos que os melhores resultados foram apresentados na segunda avaliação bimestral (realizada no primeiro semestre) e na quarta avaliação bimestral (realizada no segundo semestre), quando pudemos visualizar o avanço dos níveis de escrita das crianças, de maneira mais significativa. Podemos atribuir os resultados mais expressivos ao período de maior frequência escolar, uma vez que as viroses afastam as crianças da sala de aula, ao dinamismo no desenvolvimento das atividades e ao acompanhamento individual de cada criança.

Nesses termos, podemos contemplar os impactos das ações desenvolvidas pelos participantes (bolsistas, preceptores, coordenadores) no subprojeto de pedagogia, pelas contribuições e dinamismo na rotina escolar, por mobilizar os conhecimentos, por estimular a produção de estudos, de recursos didáticos, de pesquisa e pelo resultado alcançado no nível de escrita das crianças ao longo do processo.

Na mesma escola - Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Joffre do Rêgo Castelo Branco, na turma do 2º Período, que recebe crianças de 5 anos, também realizamos a aplicação deste teste, com todas as crianças, para a identificação dos níveis de escrita, levando em conta a teoria da Psicogênese da língua escrita, e as fases definidas pela SEMEC, para as crianças de 04 e 05 anos, da Educação Infantil, visando proporcionar para aquelas, com dificuldades, um melhor acompanhamento, para que as mesmas pudessem ser superadas.

Esta prática faz parte dos objetivos propostos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), para realizar a avaliação das crianças, conforme mostra o quadro abaixo, com detalhamento dos níveis de desempenho e metas de leitura e escrita, para nortear a prática docente e o acompanhamento da evolução dos discentes no processo de alfabetização.

QUADRO 1 – Níveis de Desempenho em Escrita (Educação Infantil)

ANO ESCOLAR	ESCRITA
-------------	---------

<b>2º PERÍODO</b>	Nível 1 - Corresponde a fase gráfica primitiva – símbolos, pseudoletras, garatujas e/ou desenhos.
	Nível 2 - O estudante diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ ou números, como se soubessem escrever, sem nenhuma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, porém consegue identificar nomes e sons de letras parcialmente.
	Nível 3 - Caracteriza-se pela ampliação do repertório de letras e sons, percebendo que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes. O estudante usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, porém sem relacionar a letra com o fonema (som); em geral faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 4 - Caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros (sílabas) que se reconhece na emissão oral. Em geral, o estudante faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 5 - O estudante —não escreve a palavra completamente, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal. Começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras; que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.
	Nível 6 – Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O estudante já consegue expressar graficamente o que pensa ou fala, mesmo contendo incorreções ortográficas. Compreende as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, entendendo que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda pode se confundir.

**Fonte:** Projeto Alfabetiza Teresina, (2019).

\*A expectativa é que o aluno atinja o maior nível dentro do seu respectivo ano escolar.

Com base nas expectativas de aprendizagem das crianças no 2º período da Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, por meio do Projeto Alfabetiza Teresina (2019), reorganizou os níveis de leitura e escrita, para os anos que compõe o Ciclo de Alfabetização e, especificamente em relação à escrita, que foi o nosso foco neste trabalho. A Rede Municipal de Teresina estima que as crianças desenvolvam algumas habilidades que demonstrem a real situação em que se encontram ao final de cada ano, em relação à sua compreensão sobre a escrita, a partir da especificação no quadro acima.

Visando atingir uma das atividades do subprojeto de Pedagogia da UESPI-PI- Campus Torquato Neto, no Programa Residência Pedagógica e também as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação de Teresina, como mostra a descrição acima, os testes de escrita foram realizados pelas bolsistas com as crianças da referida turma, sob a supervisão da professora preceptora Josiane Ramos, no período de duas semanas, prazo estipulado pela SEMEC. Foi proporcionado às crianças um ambiente calmo, fora de sala de aula, em que elas pudessem realizar as atividades com mais atenção. Recebemos da própria Rede Municipal de Ensino as

palavras do mesmo campo semântico para aplicação dos testes.

Como exemplo, podemos citar algumas das palavras e frases sugeridas pela equipe técnica da Secretaria para o ano de 2023, para a avaliação diagnóstica: patinete, boneca, bola, pá. Frase: A bola é bonita; para o 1º bimestre: geladeira, panela, faca, sal. Frase: A panela é nova. A seguir, mostraremos os resultados atingidos, de acordo com os níveis de escrita das crianças, desde o diagnóstico até o último bimestre, do referido ano.

A turma era composta por 25 crianças, a partir da avaliação diagnóstica feita no início do ano, e verificamos que do total de crianças matriculadas, 60% (15 crianças) estavam no nível 2; 28% (7) no nível 4; e o restante 4% 9 se enquadraram nos níveis 1, 3 e 5 crianças. Nesta fase, a criança, como mostra o quadro com as habilidades esperadas para esta idade, diferencia o desenho da escrita, escreve letras e/ ou números, como se soubessem escrever, sem nenhuma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, porém consegue identificar nomes e sons de letras parcialmente.

Na primeira avaliação bimestral, obtivemos o seguinte resultado: no nível 02 40% (2 crianças); nos níveis 01 e 03, uma criança respectivamente; nível 4 36% (9 crianças), já nos níveis 05 e 06, percebemos que dois alunos, um de cada nível já havia avançado um pouco. Após dois meses, fizemos a aplicação de outro teste, que nos fez ver que houve um significativo avanço no desenvolvimento da escrita das nossas crianças. Vejamos: das 25 apenas 02 se encontravam no nível 04, representando 16%; no nível 03 (12%) somente 03 crianças; já nos níveis seguintes se nota mais aquisição de aprendizagem, quando percebemos que 32% (8) se enquadraram no nível 04; 28% (07) no nível 05 e 12% (03) no nível 06.

Os dados mostram que houve uma mudança significativa dos aspectos conceituais das crianças em relação à escrita, visto que, como mostra o quadro acima, caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros (sílabas) que se reconhece na emissão oral; não escreve a palavra completamente, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal; isto demonstra que a criança já percebe a correspondência entre fonemas e grafemas, dentre outras características. No terceiro bimestre, realizamos os testes e constatamos que 19 crianças já se encontravam nos níveis de 04 a 06.

Percebemos, ao fazer a análise dos resultados finais da turma, que as crianças no segundo semestre tiveram uma evolução bem melhor que no primeiro, concluímos o ano com mais de 50% da turma nos níveis esperados, ou seja, 10 crianças no nível “6” e três no nível “7”. Podemos atribuir isso, ao fato de as bolsistas terem feito intervenções, trabalhando mais

de perto com aquelas crianças com maiores dificuldades.

Nosso plano de trabalho se deu da seguinte forma, respectivamente: aplicação dos testes de níveis de leitura e escrita; análise dos resultados. Em seguida, partimos para as intervenções, por isso, realizamos inicialmente uma oficina de materiais pedagógicos envolvendo as bolsistas, onde foram construídos os seguintes jogos: Roleta dos números; Placas com os nomes das crianças; Jogo do complete com a sílaba/letra faltosa; Alfabeto móvel; Picolés das sílabas. Além desses, construídos na oficina, também utilizamos outros jogos do acervo no CMEI.

A aplicação desses materiais ocorreu de forma coletiva e individualizada, de acordo com o nível de escrita em que a criança se encontrava, objetivando elevar os níveis de leitura e escrita dos alunos, utilizávamos geralmente no primeiro momento, quando as crianças, demonstravam antes do recreio, maior atenção e concentração.

A experiência da Residência Pedagógica no CMEI foi muito válida, uma vez que nos proporcionou, através dos estudos teóricos e de debates dos textos, uma revisão de conteúdos, bem como novos conhecimentos e aprendizagens. Pudemos vivenciar, colocar em prática as metodologias inovadoras com o auxílio das bolsistas, bem como aprender com elas. Assim, sairemos do programa na certeza de que a inovação na educação é vista como um aprimoramento da sua qualidade e que a Residência Pedagógica, contribuiu e impactou significativamente na nossa dinâmica e rotina de sala de aula.

Na escola Municipal Moaci Madeira Campos, o ciclo de alfabetização 1º e 2º, também utilizou os testes de nível de escrita como parâmetros sobre a construção do sistema de escrita alfabética. Apoiados pelo projeto Alfabetiza Teresina (2019), que tem como objetivo geral a alfabetização de todos os alunos matriculados no 1º e 2º do ensino fundamental. Nesse documento são elencadas expectativas de aprendizagem em relação à escrita para o primeiro ano.

ANO ESCOLAR	ESCRITA
1º ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escreve ortograficamente palavras de estruturas silábicas simples, embora apresente desvios na escrita de palavras complexas;</li><li>• Produz textos narrativos, a partir de uma proposta dada, mesmo que apresente alguns desvios ortográficos; utiliza os pronomes pessoais: eu, ele(s), ela(s) com recursos coesivos;</li><li>• Emprega adequadamente alguns sinais de pontuação no final das sentenças.</li></ul>

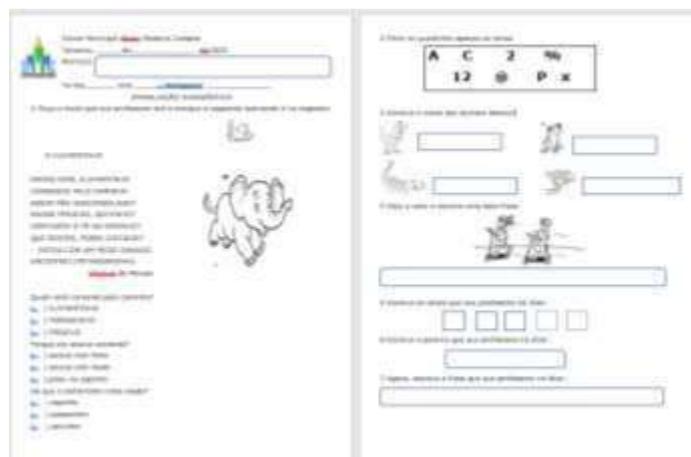
Além das expectativas de aprendizagem, no que se refere à escrita, o projeto, apoiando-se na psicogênese da língua escrita, categorizou e reorganizou os níveis de desempenho diante da realidade apresentada pelo município antes da pandemia, visto que no ano de 2018 a maioria das crianças que chegavam ao ensino fundamental já tinha consolidado ou estava consolidando o sistema de escrita alfabético. Entretanto, categorizaram mais 2 níveis, assim descritos para o 1º ano.

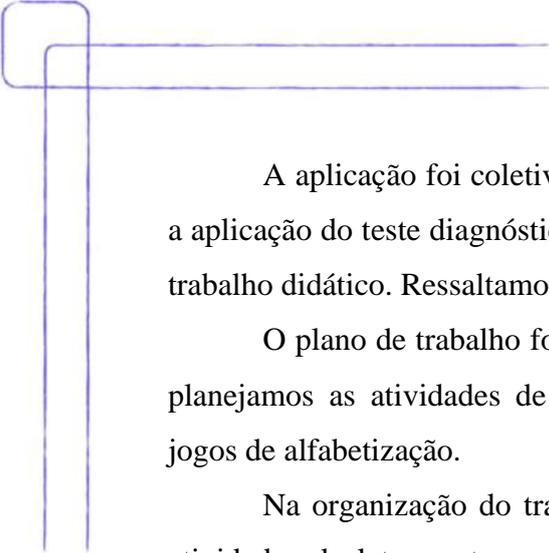
ANO ESCOLAR	ESCRITA
1º ANO	Nível 7 - Produz texto narrativo, embora apresente falhas que comprometem sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples

O projeto se organiza em 5 testes, sendo o primeiro diagnóstico e os demais bimestrais, consistindo em uma produção de texto a partir de uma figura com sequência de começo, meio e fim, conforme em anexo.

A partir da aplicação do teste diagnóstico, percebemos que a turma 11ET ainda não tinha o sistema de escrita alfabético consolidado, apenas escreviam letras aleatórias e com baixo repertório e alguns não as reconheciam e havia ainda uma aluna que não frequentou a educação infantil. Diante dessa realidade, elaboramos um teste mais condizente com a realidade dos alunos com que poderíamos avaliar o nível de escrita das crianças com mais propriedade para direcionarmos um trabalho pedagógico mais assertivo.

O teste diagnóstico foi elaborado juntamente com as residentes e a coordenação pedagógica e destacamos como habilidades necessárias: compreender o texto ouvido; diferenciar letras de outros símbolos, produzir escritas de palavras (mesmo campo semântico para avaliar o desempenho quanto o sistema de escrita alfabética), produzir frases e reconhecer letras do alfabeto. Vejamos, então, o teste diagnóstico:





A aplicação foi coletiva, dirigida pela professora e assessorada pelas residentes. Após a aplicação do teste diagnóstico, nos reunimos para categorizar as crianças e traçar o plano de trabalho didático. Ressaltamos que todas as crianças demonstraram ser pré-silábicas.

O plano de trabalho foi direcionado tendo como eixo os gêneros textuais e a partir daí planejamos as atividades de alfabetização. Preparamos sequências didáticas e produzimos jogos de alfabetização.

Na organização do trabalho pedagógico, traçamos a rotina de sala de aula incluindo atividades de letramento e alfabetização. Podemos destacar o momento da leitura deleite, onde algumas crianças podem escolher o livro livremente no cantinho da leitura, ou, às vezes, pode ser uma indicação da professora e, a partir daí, já são instigados a ler o título, a fazer antecipações da história ou pelo nome do título ou pelas ilustrações, identificar elementos da narrativa, fazer inferências, dentre outras habilidades linguísticas. O intuito desse primeiro momento é desenvolver o gosto pela leitura, ou seja, ler por prazer.

Todo o trabalho foi desenvolvido tendo o texto como eixo de articulação entre alfabetização e letramento. Dentre as diversas atividades desenvolvidos, podemos citar: atividades de leitura e escrita, jogos de alfabetização (quebra cabeça, bingo de palavras, letras e sílabas, rimas, alfabeto móvel, ditado puxado, twist silábico, palavra dentro da outra, caça-palavras, cruzadinhas etc.) produção coletiva de textos e de frase, bem como, reescrita de palavras e frases, utilizamos, ainda, quadro fonológico, ou seja, foi um trabalho intenso para desenvolver nas crianças habilidades de consciência fonológica e fonêmica.

Concomitante a esse plano de trabalho, desenvolvemos o projeto interdisciplinar “Sou criança, sou cidadã”, com o objetivo de desenvolver atividades que favorecessem alfabetização com o foco na construção da identidade e cidadania. Foi desenvolvida uma sequência de atividades de maneira interdisciplinar que proporcionou aos discentes a alfabetização, a partir da formação para a cidadania. Foram ainda trabalhadas as habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, assim como as competências sócio emocionais, tais como: resiliência, amabilidade, engajamento com os outros e abertura ao novo.

Em língua portuguesa, desenvolvemos uma série de atividades com o nome próprio deles. A partir do poema “Nome de gente” de Pedro Bandeira, planejamos junto com a coordenação pedagógica diversas atividades que proporcionaram momentos de reflexão sobre a língua escrita para os alunos, o que contribuiu significativamente para o avanço na construção do sistema de escrita alfabética.

A cada bimestre avaliávamos as crianças e planejávamos atividades de intervenção de forma que todos conseguissem avançar na apropriação do sistema de escrita alfabética.

No início do ano de 2023 das 24 (100%) crianças que eram pré-silabas chegaram ao final assim distribuídas: 4 crianças ainda continuaram no pré-silábico (17%); 2 crianças no nível silábico sem correspondência (8%), 4 no nível silábico com correspondência (17%), 8 no nível silábico- alfabético (33%) e 6 crianças no nível alfabético (25%).

Apesar de nem todos terem conseguido consolidar esse processo, avaliamos que o trabalho foi conduzido com muito zelo e responsabilidade pela equipe (residentes, coordenador, preceptora e equipe gestora da escola) e muito bem recepcionados pelas crianças.

Percebemos que o caminho da aquisição do sistema de escrita é longo e por vezes lento, visto que diversos fatores externos interferem, mas que só pode ser percorrido pelos próprios pés de cada criança. Então, todas as atividades desenvolvidas devem considerar o ser cognoscente ativo e participante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Realizar a aplicação do teste das quatro palavras e uma frase foi de importante para as bolsistas da RP, pois elas puderam confrontar a teoria da Psicogênese da língua escrita estudada durante o curso, assim como durante as formações.

Isto demonstra que o programa, de fato, ajudou os discentes em formação inicial, a relacionar a teoria à prática, aspecto de suma importância para desenvolver a prática na futura profissão. Outro dado importante que esta experiência demonstrou foi o grande aprendizado das residentes com as professoras/preceptoras mais experientes, e, ainda, o grande aprendizado por parte das professoras, demonstrado durante as formações e sua rotina diária.

Em relação às crianças, constatamos que houve um significativo avanço no desenvolvimento de suas escritas, principalmente nos bimestres em que eles frequentavam mais. Podemos atribuir isso, ao fato de as bolsistas terem feito intervenções, trabalhando mais de perto com aquelas crianças com maiores dificuldades.

Isto só foi possível, a partir das experiências vividas pelas residentes nos -principais aspectos da prática pedagógica: planejar, executar e avaliar, realizados sob a supervisão das professoras/preceptoras.

## **REFERÊNCIAS**

ÁVILA, Ivany Souza & BAQUERO. **Analfabetismo e fracasso escolar**. In: Revista da Educação AEC, Brasília. Ano 19, nº 76, p. 47 a 53, jul/set 1990.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB**. Lei Federal nº. 9.294, de 26 de dezembro de 1996.

FERREIRO, Emília & Ana Teberoski. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales, et. al. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

KRAMER, Sônia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. <http://www.eses.ptinterações>, nº 32, PUC – Rio de Janeiro.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Sareiva, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita alfabética** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino)

MONZON, Larissa Weyh & BASSO, Marcus Vinicius de A. **Geometria dinâmica e método clínico de Piaget: visando o pensamento geométrico das transformações**. <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86052> site internet.

SOUSA, Aurismar Ferreira de. **Impacto da política de alfabetização: projeto alfabetiza Teresina no município de Teresina**. CONEDU, 2023.

TERESINA, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2019b.

TERESINA, Secretaria de Educação – SEMEC. **Currículo dos anos iniciais, área Língua Portuguesa**, janeiro de 2020.

TERESINA, Secretaria de Educação – SEMEC. **Plano de trabalho da Educação Infantil**, 2023.

WEISZ, Telma. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** In: Programa de formação de professores alfabetizadores, Brasília, 2001 (Ministério da Educação).

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AVANÇOS DE CRIANÇAS NO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)

Natália de Almeida Dias  
Maria Clara do Nascimento Oliveira  
Livia Maria Silva De Macedo  
Ana Gabriela Ferreira de Sousa  
Bruna Andressa Modestina de Barros Oliveira  
Rosineia Araújo Costa Furtado  
Dalva de Oliveira Lima Braga

### INTRODUÇÃO

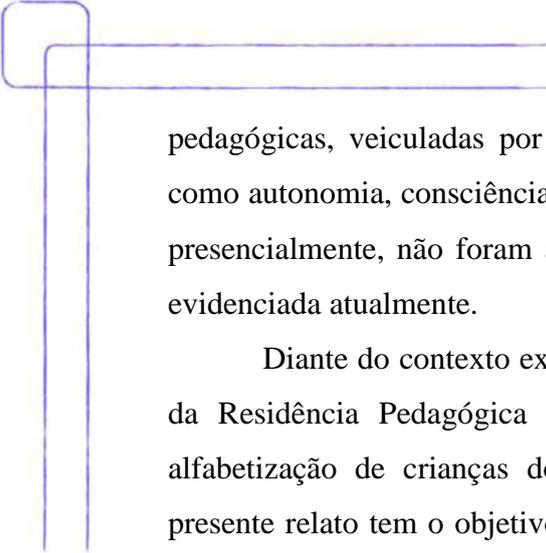
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica (PRP) buscam desenvolver maior proximidade dos acadêmicos da área da Educação com os ambientes de atuação da profissão docente, além de incentivar a expansão da pesquisa e extensão dentro das universidades, aproximando de forma eficaz a Universidade da Educação Básica. Este relato aborda as experiências e vivências das alunas residentes do Programa de Residência Pedagógica iniciadas no ano de 2023, no desenvolvimento do subprojeto “Alfabetização” em uma escola municipal de Teresina-PI, onde atuaram com o propósito de alfabetizar crianças com defasagem de aprendizagem. Além disso, trata-se de um projeto que tem caráter preparatório para o exercício docente permitindo conhecer e experienciar a prática profissional.

O Programa tem se destacado, cada vez mais, na formação inicial de professores, tornando-se não apenas como um espaço de aprendizado prático, mas como um agente de transformação capaz de produzir uma nova geração de educadores preparados para enfrentar os desafios educacionais do presente e, provavelmente, do futuro, como por exemplo, os problemas causados pela pandemia de COVID-19<sup>1</sup>. Tomado como medida protetora para conter a propagação do vírus, políticas de distanciamento social modificaram o fazer docente e com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), previsto pela lei 14.040/2020 (Holanda, 2021) os amplos espaços escolares se transformam em ambientes virtuais acessados por celulares e computadores, gerando adversidades educacionais, especialmente no campo da alfabetização.

Consequentemente, tal medida não conseguia atender a rede pública escolar em sua totalidade, devido a desigualdade digital e ao despreparo da rede para implementação de ações referentes à inclusão de seus alunos, bem como a modificação abrupta das práticas

---

<sup>1</sup> Doença respiratória infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, caracterizada como pneumonia surgida na cidade de Wuhan, China, atingindo proporções mundiais e classificada pela OMS como pandemia.



pedagógicas, veiculadas por meios digitais. Por essas razões, percebeu-se que habilidades como autonomia, consciência fonológica, leitura e interpretação de texto, antes desenvolvidas presencialmente, não foram adquiridas, causando os prejuízos no processo de alfabetização evidenciada atualmente.

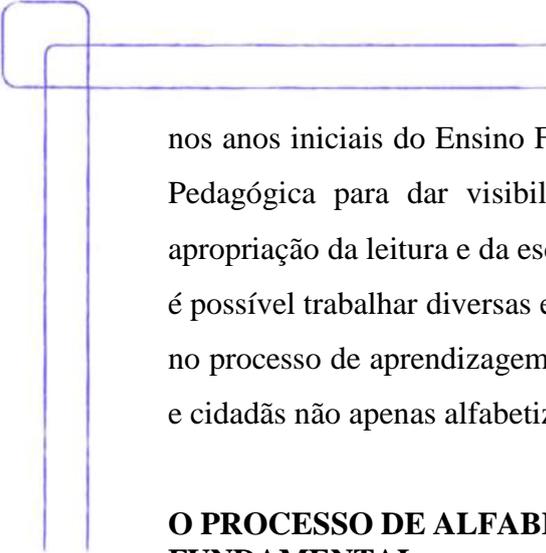
Diante do contexto explicitado, surgiu o seguinte questionamento: qual a contribuição da Residência Pedagógica para as demandas deixadas pela pandemia no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Pensando nisso, o presente relato tem o objetivo de demonstrar as experiências e vivências da participação das residentes PRP, incluindo a exposição e discussão dos resultados conseguidos a partir das atividades realizadas nesse Programa.

Nesse sentido, as residentes puderam experienciar um contexto em que se evidenciava a defasagem de aprendizagem no ciclo de alfabetização, causadas principalmente pelo distanciamento de seus pares, pela ausência do ambiente escolar e do acompanhamento direto das professoras. Dessa forma, sentindo-se instigadas a contribuir com a alfabetização das crianças, o planejamento das atividades para o desenvolvimento do subprojeto “Alfabetização” considerou as seguintes demandas: o déficit de aprendizagem e a alfabetização estagnada.

Portanto, o referencial teórico que embasam as discussões realizadas neste texto, traz autores como Pimenta (2012), Freire (1996), Soares (1984, 2017), Ferreiro e Teberosky (1985, 2001), pois contribuem com reflexões acerca da importância da formação inicial, da construção da identidade docente, do ato de conhecer sua profissão durante sua preparação para a docência, bem como as particularidades e diversidades metodológicas do processo de alfabetização e da importância de estarmos em constante criação e modificação de práticas de ensino.

Assim, o trabalho está estruturado inicialmente com a conceitualização do processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segue com uma discussão sobre os desafios e perspectivas da alfabetização; continua debatendo a inserção da residência pedagógica nesse processo e as contribuições que o programa traz para os envolvidos, especialmente às crianças; finalmente, apresenta relatos sobre as experiências do projeto “Sou criança, sou cidadã” que tem como objetivo alfabetizar crianças a partir de seus nomes próprios, visto que o subprojeto tem como finalidade focar nas dificuldades dos alunos que estão em processo de alfabetização e seus resultados.

Dessa forma, ao socializarmos as defasagens encontradas na alfabetização de crianças



nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos a importância do Programa Residência Pedagógica para dar visibilidade às crianças que possuem dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita e, assim, demonstrar que por meio da atuação das residentes é possível trabalhar diversas estratégias em busca da evolução e desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem na alfabetização, de modo a possibilitar que se tornem cidadãos e cidadãs não apenas alfabetizados, mas críticos perante a sociedade.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

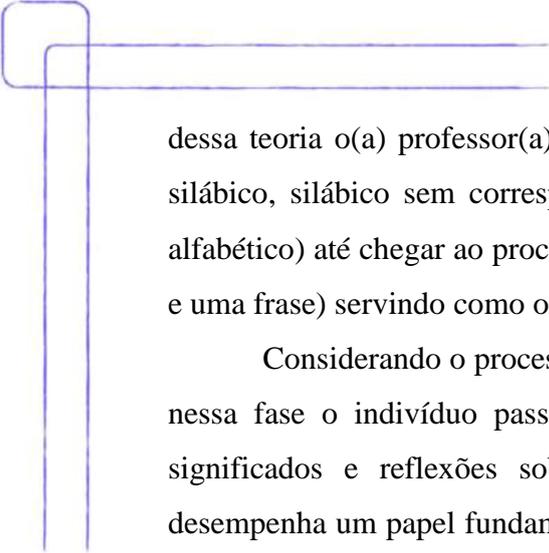
Os processos de aquisição da língua escrita e de conhecimento nos remetem aos tempos antigos, notadamente ao tempo do surgimento da escrita. Esse evento contribuiu para facilitar a necessária comunicação entre pessoas e lugares a fim de atender às demandas sociais, culturais e econômicas da época. Atualmente, buscamos compreender a aquisição de saberes da leitura e escrita, pelo fato de ser um conhecimento sofisticado e complexo, mas fundamental para a inserção das pessoas na vida social, especialmente, de extrema importância para a formação social das crianças e jovens continuamente.

Ao conceito de alfabetização, de uma forma simplificada, atribui-se ao ensino do sistema alfabético e sua utilização na leitura e na escrita de palavras é representado por grafemas (letras) e fonemas (sons). Segundo Soares (2017, p. 331), a alfabetização trata-se de

um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Por isso, as teorias abordadas no processo de alfabetização devem contemplar tanto a parte "mecânica" do ler/escrever como a compreensão/expressão da língua escrita.

Dessa maneira, a alfabetização se apresenta como uma ferramenta capaz de avaliar e verificar a aprendizagem das habilidades de escrita, leitura, oralidade e compreensão textual, proporcionando aos indivíduos oportunidades sociais, educacionais, econômicas e políticas para a vida em uma sociedade mais aberta e democrática. Dessa forma, beneficia as crianças e jovens, permitindo-lhes desenvolver autonomia, independência, bem-estar físico e mental, como seres humanos que precisam estabelecer relações com outros.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com sua teoria intitulada Psicogênese da Língua Escrita, trouxeram grandes contribuições para a alfabetização. Embora não tenha desenvolvido nenhum método de ensino específico, os pressupostos de sua teoria são utilizados por educadores atualmente para compreender e auxiliar as crianças a se desenvolverem de acordo com suas necessidades no processo de alfabetização. Por meio



dessa teoria o(a) professor(a) conhece os níveis de aprendizagem da escrita (garatujas, pré-silábico, silábico sem correspondência, silábico com correspondência, silábico-alfabético e alfabético) até chegar ao processo de alfabetização a partir de um teste diagnóstico (4 palavras e uma frase) servindo como orientação de que ponto deve-se partir.

Considerando o processo de alfabetização nos Anos Iniciais, é importante ressaltar que nessa fase o indivíduo passa também por inúmeras mudanças, envolvendo assimilações, significados e reflexões sobre o conhecimento formal de leitura e escrita. A escola desempenha um papel fundamental no ensino gradual e contínuo do aluno. Segundo Marques & Martins (2024), nesse processo:

O professor respeita o ritmo de cada aluno, tendo a clareza de que cada um tem o seu tempo de aprender, e que nem todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo, por isso o processo alfabetizador é individual e depende muito da vontade e maturidade da criança, com as intervenções necessárias do professor. (2024, p. 86)

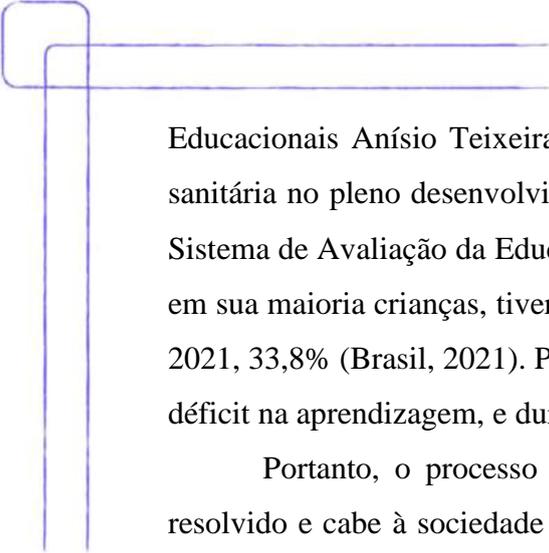
Com isso, os educadores utilizam diversas abordagens para garantir o compromisso de assegurar o conhecimento e a aprendizagem do aluno, empregando uma variedade de recursos, materiais e atividades com o intuito de ampliar o conhecimento prévio e expandir suas possibilidades de aprendizado. Nesse contexto, as histórias, brincadeiras, personagens e metodologias são introduzidos para conferir um novo significado ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando também a troca de experiências entre os alunos.

Contudo, há diversos desafios enfrentados pelas instituições e seus professores, especialmente pelas escolas públicas, em oferecer uma educação básica de qualidade, apesar da realidade ser diferente. Isto porque os cenários de abandono, a falta de compromisso de muitas famílias com a educação de seus filhos e recursos limitados contribuem para o aumento das desigualdades sociais.

Potencializando esse nível de desigualdade econômica, a pandemia do coronavírus veio para dificultar, ainda mais, uma realidade que já era carente, afastando muitas crianças e jovens das salas de aulas com a implantação do Ensino Remoto Emergencial, surgindo assim, outros problemas, como a impossibilidade de as crianças assistirem às aulas por não terem acesso a aparelhos eletrônicos e a internet, que merecem destaque.

No Brasil, esse problema decorrente do contexto pandêmico iniciou em 2020, mas a maioria das escolas públicas somente retornaram às atividades presenciais em 2021, de forma lenta (FCC, 2021; Barberia; Cantanelli; Schmalz, 2021 *apud* Koslinski & Bartholo, 2022).

Entretanto, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas



Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - que reconhece o impacto do cenário de emergência sanitária no pleno desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Brasil, 2021) - relativos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostraram que o percentual de estudantes, em sua maioria crianças, tiveram dificuldades de ler e escrever. Em 2019, tinham 15,5% e em 2021, 33,8% (Brasil, 2021). Portanto, podemos averiguar que antes mesmo da pandemia havia déficit na aprendizagem, e durante a pandemia ocorreu um aumento exacerbadamente.

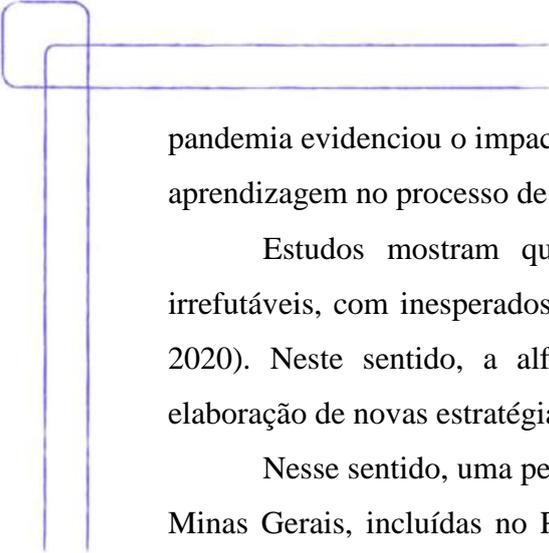
Portanto, o processo de alfabetização é complexo, tratando de um problema a ser resolvido e cabe à sociedade como um todo, (governo, família e escola) se envolver de uma forma participativa e efetiva para que as crianças possam ser alfabetizadas e se desenvolvam plenamente.

No âmbito escolar de atuação das residentes em uma escola municipal de Teresina, destaca-se o projeto Alfabetiza Teresina (2020), uma política de rede para viabilizar e implantar ações organizadas com o objetivo de alfabetizar todos os alunos matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Os dados de 2018 demonstram os níveis insuficientes de escrita na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e constata que, aproximadamente, há 680 mil crianças no nível 1 e 2 (garatuja e pré-silábico) nos Anos Iniciais, ou seja, não conseguindo associar as letras para formar palavras, sendo que no Ensino Fundamental, a partir deste projeto, o esperado para estes alunos é estar no nível 7 (produzir texto narrativo). Esse dado indica que, antes mesmo da pandemia, já existia um déficit na alfabetização, o que se tornou ainda mais evidente após o período pandêmico.

A partir desse ponto, o projeto anteriormente citado, visa categorizar os alunos do 1º e 2º anos, dos quais se espera que já estejam escrevendo de forma alfabética com desvios ortográficos. Eles devem estar preparados desde o 2º período da Educação Infantil, para atender a essas expectativas. No entanto, devido à pandemia, muitos alunos não puderam ser estimulados para atender a essas expectativas, pois tiveram suas realidades e trajetória escolar modificadas. Assim, atualmente procuramos buscar uma nova forma de trabalhar a alfabetização com essas crianças.

### **A Residência Pedagógica e a alfabetização**

O Programa de Residência Pedagógica tem sido de grande contribuição para o subprojeto de alfabetização de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O contexto mais recente em que a PRP inseriu seus residentes foi o pós-pandemia, ou seja, período pandêmico. O contato inicial das residentes com as crianças que passaram pela



pandemia evidenciou o impacto negativo que essa experiência teve em seu desenvolvimento e aprendizagem no processo de alfabetização.

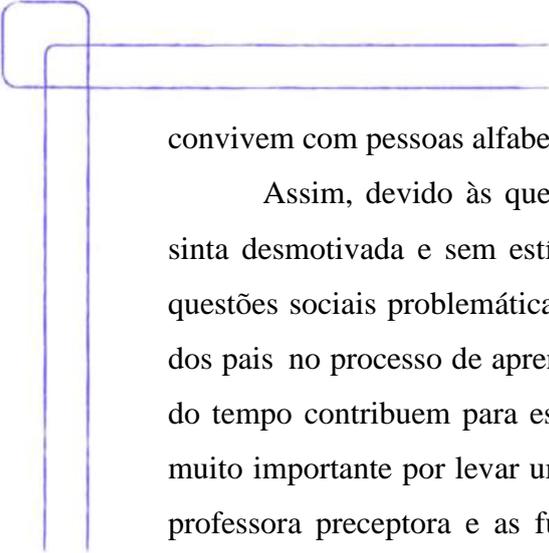
Estudos mostram que os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação são irrefutáveis, com inesperados prejuízos na escolarização da Educação Básica (GESTRADO, 2020). Neste sentido, a alfabetização sofreu impactos significativos que demandou na elaboração de novas estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada com 6 professoras em duas escolas na cidade de Minas Gerais, incluídas no PRP, mostrou alguns desafios colocados pelas professoras, são eles: recuperar a alfabetização das crianças, amparar as demandas da alfabetização, repensar o trabalho com a alfabetização. Nesse viés, o Programa assume a missão de vencer esses desafios junto com as professoras/preceptoras, com a interação com os residentes, coordenadora do subprojeto e formadoras (es) nos momentos instigantes de formação.

A alfabetização é um processo complexo e a Residência Pedagógica na formação inicial traz aspectos didático-pedagógico essenciais para a prática de sala de aula, como o contato com professoras alfabetizadoras que possuem um tempo significativo de atuação na educação básica, desenvolvendo o planejamento de atividades voltadas para a leitura e a escrita, bem como na construção e aplicação de recursos pedagógicos.

Essa experiência vivenciada no PRP, no campo da alfabetização, possibilitou aos residentes conhecerem seu campo de atuação, as principais demandas e a complexidade da realidade da profissão. Silvestre (2016, p.153-254), citado por Silva (2022), destaca que o período de imersão na escola pública possibilita “[...] ao residente a aproximação com essa realidade profissional específica, permitindo que reconfigure suas representações sobre a escola pública e sobre sua profissão, o que contribuiria para o processo de constituição de sua identidade profissional”. Vale ressaltar, que nesse momento também é possível o aluno trazer mais para perto da universidade a realidade das escolas de educação básica. Sendo assim, o estudante, ainda, durante a formação docente inicial, tem a oportunidade de aplicar seus conhecimentos adquiridos nesse processo formativo.

O processo de alfabetização, especialmente nas escolas públicas, é desafiador. O (a) professor(a) precisa desenvolver métodos eficazes, utilizar bons recursos, ser persistente e determinado(a), e se dedicar aos alunos com maiores dificuldades. Em muitas situações, o docente enfrenta a dificuldade de relacionar os conhecimentos prévios dos estudantes com as metodologias adotadas para alfabetizar. Isso ocorre porque há casos de crianças que não tiveram acesso à educação infantil e ingressam na alfabetização sem essa base, ou ainda, não



convivem com pessoas alfabetizadas e letradas.

Assim, devido às questões previamente mencionadas, é comum que a professora se sinta desmotivada e sem estímulo para planejar um trabalho mais eficaz. Os desafios e as questões sociais problemáticas como faltas constantes das crianças, ausência da participação dos pais no processo de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem que persistem ao longo do tempo contribuem para essa situação. Diante disso, o papel da Residência Pedagógica é muito importante por levar uma nova perspectiva de alfabetização para a sala de aula, pois a professora preceptora e as futuras professoras que estão em campo para aprender, podem ajudar contribuindo com metodologias inovadoras, novos recursos e experiências que ajudem as crianças no seu processo de alfabetização, trabalhando a turma coletivamente ou por meio de trabalho individualizado.

Dessa forma, a Residência prepara para o ofício e os(as) residentes podem desempenhar um papel essencial na alfabetização, com a elaboração e a execução de planos de aulas que se articulam com aspectos aplicados no método tradicional, dinamizando o processo educativo e fazendo com que as crianças se envolvam, participem e consigam adquirir mais aprendizado no que se refere à alfabetização.

Além disso, o PRP potencializa a socialização com professoras alfabetizadoras. Como alude Paulo Freire (1996, p.28), “é importante nos reconhecermos como seres inacabados, pois se formos conscientes do inacabamento, pode-se ir mais além” e é através desse reconhecimento que é possível construir conhecimentos e aperfeiçoar as práticas educativas através do contato com as professoras preceptoras mais experientes.

Como um dos objetivos do PRP é fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, destaca-se essa fala de Freire por afirmar que a formação de um(a) professor(a) precisa ser voltada para a práxis pedagógica, a utilidade dos conhecimentos teóricos e da reflexão sobre esses conhecimentos e não somente para o aprendizado teórico dos conteúdos acadêmicos.

Logo, aprender a ser professor(a) não é simplesmente observar e replicar modelos alheios pré- estabelecidos nas escassas horas obrigatórias e burocráticas de estágio, numa precarização de formação técnica (Pimenta, 2012 *apud* Lima et al, 2022). Vivencia-se esse processo para construir sua própria prática e não reproduzir o que se observa.

Foi, portanto, com esse pensamento, que se desenvolveram as experiências vivenciadas pelas residentes, autoras deste texto, no PRP, relatadas a seguir.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

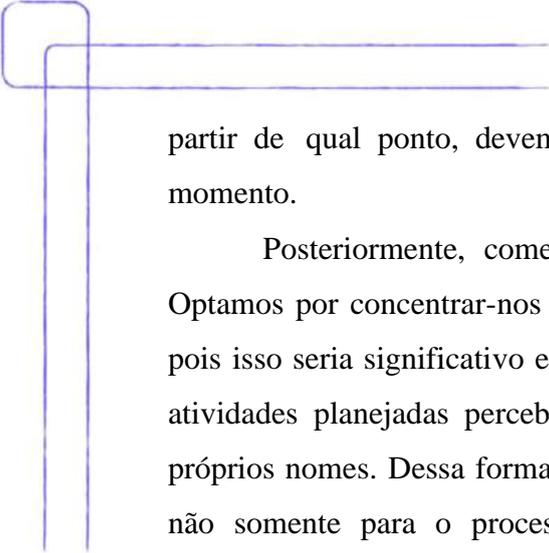
As experiências aqui relatadas foram vivenciadas no ano de 2023 entre os meses de abril a dezembro. As atividades foram realizadas em uma escola pública municipal da cidade de Teresina-PI, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. As residentes realizaram o projeto “Sou criança, sou cidadã” que teve como perspectiva a alfabetização a partir da formação cidadã, desenvolvidos nos dias de terça-feira e quinta-feira.

Ademais, no projeto são trabalhadas habilidades dos componentes curriculares de Português, História e Geografia, onde foram atendidas um total de 24 crianças, participantes do referido projeto, utilizando como base o diagnóstico inicial fundamentado na Teoria psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Para tanto foi realizado o planejamento das atividades e, posteriormente, sua execução.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o processo que permeia os dois primeiros anos do Ensino fundamental é a alfabetização e para que ocorra a ampliação de possibilidades de conhecimento, aprofundar-se na cultura letrada, desenvolver a autonomia e o protagonismo é imprescindível a aprendizagem da leitura e da escrita (Guariroba, Siccherino, 2023). Portanto, realizamos intervenções durante o projeto que possibilitou o desenvolvimento integral das crianças.

Os dados produzidos para este relato de experiência partiram do diagnóstico das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que foram feitos no início e bimestral, tendo como base a Teoria Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) para o acompanhamento e evolução das crianças, bem como para o registro das residentes do Programa durante a realização das atividades. Foram utilizadas atividades xerocadas, recursos didáticos e o emprego de situações problemas, abordando elementos de comunicação como parlendas, músicas, poemas e obras de artes para trabalhar com as crianças o alfabeto, a consciência fonológica e estudo de textos relacionando ao contexto das mesmas. Trabalhamos com perguntas norteadoras dos diversos temas, buscando desenvolver no aluno a prática de reflexão, o senso crítico sobre as temáticas, contribuindo assim, para a construção de um indivíduo crítico-social.

Os resultados obtidos no diagnóstico inicial das turmas do 1º ano, serviu para a organização das turmas na escola campo desta experiência, que na rede municipal chamam de enturmação, ou seja, as crianças são organizadas a partir dos níveis de escrita. Sendo que nesta turma de 1º ano as 24 crianças estavam no nível pré-silábico. Ademais, esse diagnóstico inicial é importantíssimo para perceber as necessidades e potencialidades das crianças e a



partir de qual ponto, devemos iniciar para ajudar nas necessidades encontradas naquele momento.

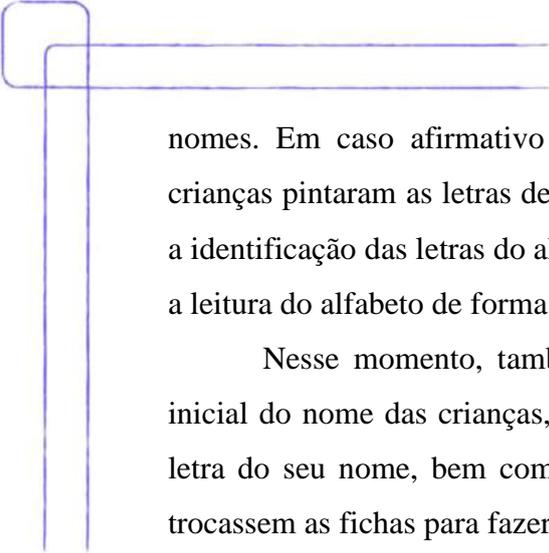
Posteriormente, começamos a planejar as atividades impressas e algumas aulas. Optamos por concentrar-nos em atividades que se iniciava a partir dos nomes das crianças, pois isso seria significativo e relevante para o cotidiano das crianças. Ao desenvolvermos as atividades planejadas percebemos que várias crianças não reconheciam a grafia dos seus próprios nomes. Dessa forma, trabalhar com os nomes seria um ponto de partida importante não somente para o processo de alfabetização, mas também para integrar significado identitário e particular a cada um deles, relacionado com suas personalidades e modo de ser na sociedade.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2001) o trabalho com o nome próprio das crianças é importante no processo de aquisição da escrita e da leitura, pois, segundo essas autoras:

[...] uma das palavras fundamentais para a alfabetização é o nome próprio e não há nenhuma outra palavra que seja capaz de substituí-la, porque é uma ampliação da própria identidade saber que o nome se realiza por escrita. É um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só cognitivo como emocional (p. 110)

Isso demonstra que abordar elementos significativos para as crianças no seu processo de alfabetização só aumenta o envolvimento nas atividades propostas. Com esse pensamento, para iniciar as atividades do projeto, incluímos uma chamada interativa no dia a dia das crianças. Trouxemos a chamada interativa no quadro, onde as crianças identificavam seus nomes. Muitas tiveram dificuldade em encontrar seus nomes, na qual os residentes perceberam que os alunos estavam com dificuldade em identificar seus nomes. O poema “Nome da Gente” de Pedro Bandeira foi abordado em sala para trazer a perspectiva de apropriação do nome dos alunos, com perguntas norteadoras como “O menino gosta do nome dele? Por quê?”, “Vocês gostam dos seus nomes?”, “Gostariam de ter escolhido outro nome?”, “qual a importância de se ter um nome?” e, com isso, foram surgindo hipóteses de respostas que nortearam a atividade denominada “história do meu nome”. Em seguida, realizamos uma atividade impressa que trabalhou a quantidade de letras do nome próprio, destacando as vogais, as consoantes, a letra inicial, bem como quais letras se repetiam e a quantidade de sílabas de cada palavra.

Uma outra atividade desenvolvida foi o "bingo do nome". Nessa dinâmica, cada aluno recebeu uma ficha com o seu nome. A residente sorteia uma letra do alfabeto e os alunos identificavam qual a letra que a professora falou, e se esta letra estava presente em seus



nomes. Em caso afirmativo a criança deveria pintar na ficha. Nessa atividade, todas as crianças pintaram as letras de seus nomes. Elas se envolveram bastante e isso contribuiu para a identificação das letras do alfabeto de forma não sequencial, e logo em seguida, foi realizada a leitura do alfabeto de forma ordenada.

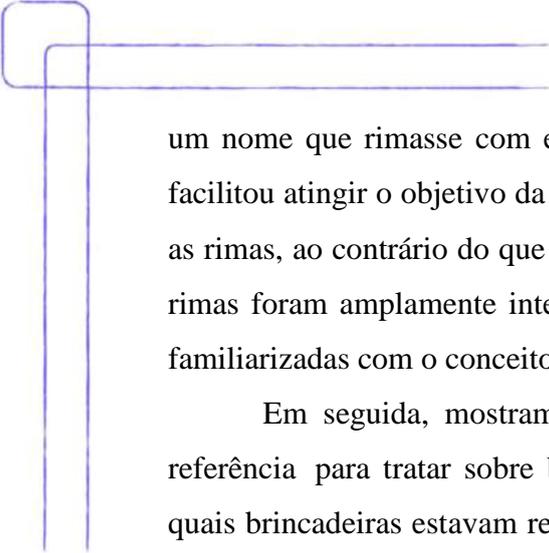
Nesse momento, também aplicamos uma atividade impressa que enfatizava a letra inicial do nome das crianças, a identificação de figuras cujo nome começasse com a mesma letra do seu nome, bem como a escrita dos nomes dos colegas. Em seguida, pedimos que trocassem as fichas para fazerem a escrita.

Em um outro momento realizamos a dinâmica da troca dos nomes, onde as mesas foram identificadas com nomes diferentes dos alunos que estavam nelas. Pedimos então que os alunos se levantassem e procurassem o seu próprio nome. Alguns procuraram pelos nomes através da primeira letra, mas as crianças cujos nomes eram parecidos acabaram trocando de lugar. Nesse momento, foi necessária uma intervenção da residente, que explicou que existia uma diferença entre os nomes, que chamamos de sobrenome, e que era importante estar atento a isso. Então, foi dito o sobrenome de ambos os alunos, que era o que diferenciava seus nomes.

Posteriormente, seguindo o cronograma bimestral da preceptora, realizamos o estudo da letra “F” trabalhando o som e a percepção das crianças em relação à letra “F” nas palavras ao solicitar que eles falassem palavras iniciadas com a letra estudada. Realizamos a leitura do poema "A foca", distribuindo o poema para todas as crianças, para acompanharem a leitura. Primeiramente, fizemos a leitura apontada, depois, fizemos a leitura em que as crianças acompanhavam com o dedo enquanto liam.

Nesse momento, percebemos a importância de as crianças entenderem a direção do texto, ou seja, onde ele começa e termina, e que se lê da direita para a esquerda. Algumas crianças conseguiram acompanhar esse exercício mesmo sem saber ler, enquanto outras tiveram auxílio interventivo e acompanhamento para realizá-lo. Também, realizamos uma atividade de recorte, colagem e escrita onde trabalhamos a palavra “Foca”, as letras e sílabas dessa palavra, colocando sempre a análise linguística (quantidade de letras, sílabas, letra inicial e final) no dia a dia das crianças.

No segundo trimestre trabalhamos direitos e deveres das crianças e brincadeiras. No tema: “Brincadeiras”, abordamos para as crianças brincadeiras tradicionais e lugares nos quais podemos brincar. A atividade realizada naquele momento começou com a chamada usando rimas com os nomes das crianças. Uma palavra era dita e os alunos tinham que associá-la a



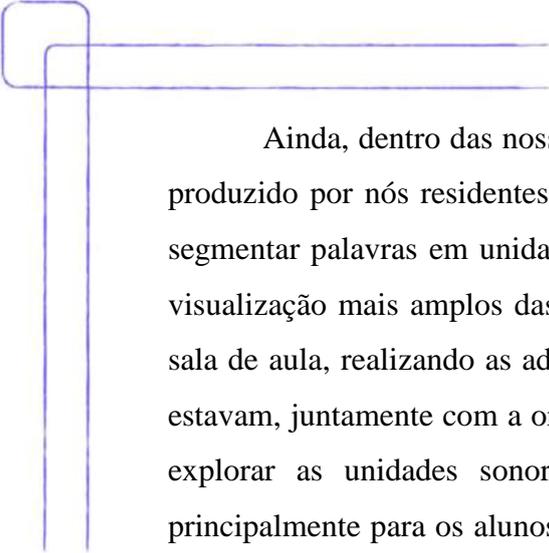
um nome que rimasse com ela. A dinâmica despertou muito o interesse dos alunos, o que facilitou atingir o objetivo da atividade. Eles não tiveram grandes dificuldades para identificar as rimas, ao contrário do que ocorreu nos trimestres anteriores. Isso se deve ao fato de que as rimas foram amplamente integradas ao contexto escolar das crianças, então elas já estavam familiarizadas com o conceito e o uso do mesmo.

Em seguida, mostramos pinturas do artista Ivan Cruz, pois ele é um dos artistas referência para tratar sobre brincadeiras infantis, e pedimos para as crianças identificarem quais brincadeiras estavam representadas nas imagens. Isso levou à escrita das brincadeiras e dos brinquedos presentes nas pinturas. Nesse momento, as crianças conseguiram identificar brincadeiras tradicionais e os brinquedos utilizados, o que é algo raro atualmente, já que a maioria das crianças não brinca mais de forma tradicional, utilizando apenas a tecnologia como forma de "brincadeira".

Realizamos também uma atividade impressa, onde foi trabalhada a consciência silábica das crianças apoiada em nome de alguns lugares nos quais podemos brincar, e destacamos também nesta aula os aspectos sociais das crianças, que são importantes para o seu desenvolvimento integral. Isto porque concordamos com Soares (1984) ao enfatizar que o processo de alfabetização é multifacetado, sendo objeto de estudo de várias ciências e quando existe interdisciplinaridade a alfabetização avança de uma forma significativa.

Em um momento posterior, utilizamos o texto “Infância” de Sônia Miranda, e, nesse momento, trabalhamos com questões relativas “ao que as crianças entendiam sobre a palavra infância? “sobre o que o texto iria abordar?”, “se a infância é uma coisa boa ou ruim?” Essas foram algumas questões abordadas para despertar o interesse e conhecimentos dos alunos sobre... Ademais, destrinchamos o texto de forma que trabalhamos as rimas para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Outro recurso utilizado foi a prática da “leitura deleite” no início das aulas, que consistia inicialmente na apresentação de um livro, na análise da capa e de suas ilustrações, para em seguida fazer a leitura e interpretação do texto. A seleção de livros se adequava ao vocabulário e vivências dos alunos, constituindo-se em importante incentivo à leitura nos Anos Iniciais e à aquisição de novas habilidades necessárias na aprendizagem, como interpretação e função social de diferentes gêneros textuais. Dentro dessas leituras, que eram realizadas de forma coletivas, havia espaço de liberdade criativa para desvendar enigmas dentro das histórias, reinventar seu final, expandir a ideia pré-concebida dos personagens, caracterizando um exercício imagético que os divertia bastante.



Ainda, dentro das nossas práticas alfabetizadoras, se fez presente o uso de um recurso produzido por nós residentes, como o “quebra palavra de letras e sílabas”. Sua função é de segmentar palavras em unidades sonoras - letras e sílabas - concretamente, para manuseio e visualização mais amplos das partes da palavra. A atividade foi feita em dois momentos na sala de aula, realizando as adaptações necessárias à cada criança e o nível de escrita em que estavam, juntamente com a orientação e suporte prestados pelos residentes. Nela, foi possível explorar as unidades sonoras das letras e juntá-las, formulando hipóteses de leitura, principalmente para os alunos situados no nível 3 - silábico sem correspondência sonora, por apresentar a figura da palavra, grafia, número de letras/sílabas e ênfase nos sons que eram produzidos pela junção dessas letras.

A escrita de frases em conjunto com os alunos também foi contemplada em determinado momento, pensada como uma atividade relativamente desafiadora a ser feita. Seis dados compõem o material necessário para a escrita, apresentando um sujeito dentro dessa frase, um verbo - indicando uma ação, que posteriormente foi sorteada nos quatro dados restantes. A interação se fez presente no momento do sorteio das palavras e escrita, tanto no quadro quanto no caderno.

Na disciplina de Geografia um dos temas trabalhados foi “Os deveres das crianças” no qual apresentou-se a palavra “Dever” guiado pela pergunta “o que significa a palavra dever?”. Diante da pergunta algumas crianças responderam da seguinte forma: “é quando minha mãe pede para mim fazer alguma coisa em casa”; “quando eu lavo a louça”, demonstrando em suas falas atividades realizadas dentro de suas próprias casas, após essa discussão foi realizada uma leitura do texto “Deveres das crianças”, onde identificamos quais os deveres abordados no texto e circulamos no quadro branco. Nesse momento, foi importante conscientizar as crianças sobre suas responsabilidades, especialmente em relação à escola, como a realização das atividades de casa. Posteriormente realizamos uma atividade do livro.

A disciplina de História, ao ser trabalhada dentro do projeto “Identidades”, caracterizou-se pela abordagem de temas propostos tanto no planejamento elaborado quanto aliado ao conteúdo programático do livro didático, em que os temas explorados traziam a percepção da passagem do tempo e suas diferentes fases - passado, presente e futuro, junto com suas especificidades; envolvimento da criança como ser social dentro dos contextos sociais mais próximos dele - a comunidade, a escola; sua interação nos grupos que fazem parte desses contextos - família, professoras, vizinhos, alunos de turma e os demais funcionários que administram o espaço escolar; além de apresentar aspectos reflexivos sobre

brinquedos e brincadeiras que sofrem transformações ao longo do tempo.

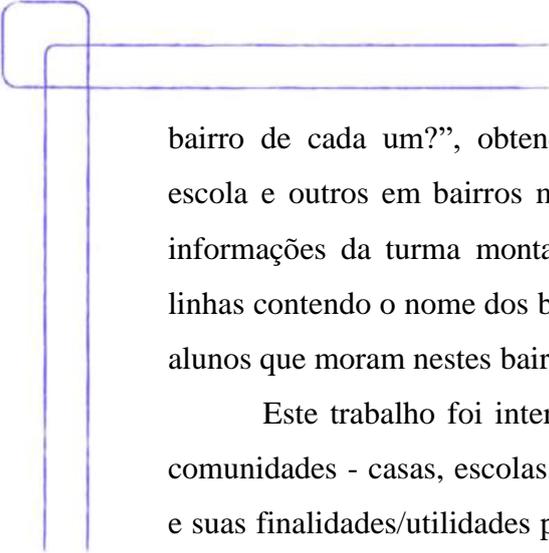
De acordo com a BNCC, no ensino de História nos Anos Iniciais, “há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade” (Brasil, 2018). Tendo em vista tal conceito, a unidade temática “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” foi explorada a partir dos objetivos relacionados ao tempo, planejadas para dois dias de aula.

No primeiro, realizou-se exposição oral com auxílio do livro didático sobre questões norteadoras - O que vocês pensam sobre o tempo? Como percebemos a passagem do tempo? - respondidas de maneira oral e dialogando com hipóteses coerentes à realidade do grupo - alguns associavam ao relógio, aos diferentes horários do dia e alguns mencionaram as fases do desenvolvimento do ser humano (infância, adolescência, idade adulta e velhice).

Também foi realizado, de maneira abstrata, comparações de tamanho das roupas, calçados e partes do corpo de quando eles eram bebês e a idade atual, seguido da pergunta reflexiva - Vocês sentiram o tempo passar? Paralelo a isso, se trabalhou a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa através de atividade xerocada, analisando o trava-língua com a localização da palavra TEMPO, contagem e identificação da letra T dentro do texto, além da produção de um acróstico, criando palavras.

A segunda interação buscou direcionar a compreensão dos(as) alunos(as) para as fases do desenvolvimento na vida do ser humano, por meio da construção de uma linha do tempo com imagens representando cada fase - infância, adolescência, idade adulta e velhice. No momento desta atividade permitiu estimular a participação ativa e consolidação do conhecimento por recursos visuais e concretos, servindo também de orientação para resolução da atividade xerocada de recorte e colagem, onde as crianças iriam ordenar as fases no papel.

Além disso, tivemos um momento para apresentação e leitura da história “O Tempo”, de Ivo Minkovicius, respeitando as inferências produzidas pelas crianças e análise cuidadosa dos elementos não verbais, como ilustrações, onomatopeias e expressões que marcam a passagem do tempo (Anteontem, hoje etc.). Após a leitura, uma aluna desenhou e entregou a uma das residentes o desenho de uma ampulheta, explicando que era “um desenho do relógio antigo”. Interpondo-se entre a unidade temática já mencionada no conteúdo anterior, o livro didático da escola, a seguir trouxe como tema o reconhecimento dos espaços de vivência da criança e suas regras, situado na BNCC (2018) dentro do “Eu, meu grupo social e meu tempo”. A aula teve início com uma pergunta questionadora: “Como é o



bairro de cada um?”, obtendo respostas diversas, pois alguns alunos moram próximo da escola e outros em bairros mais distantes, como resultado desta atividade, e aproveitando as informações da turma montamos ao final uma tabela quantitativa no quadro, composta de linhas contendo o nome dos bairros dito pelos alunos, e colunas para registrar a quantidade de alunos que moram nestes bairros.

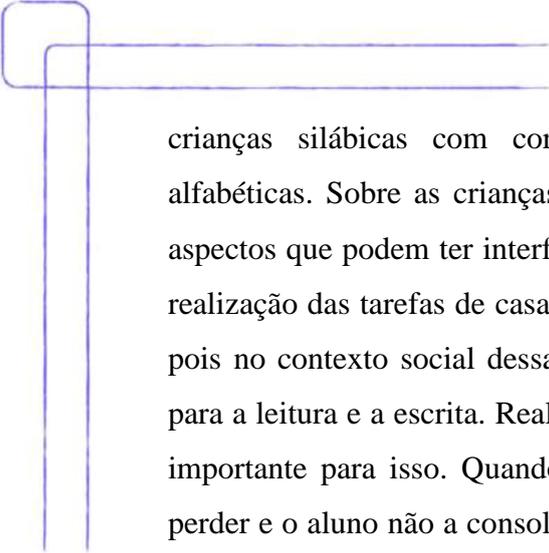
Este trabalho foi interessante porque foram explorados elementos que constituem as comunidades - casas, escolas, clubes, comércios, farmácias, associação de moradores, praças e suas finalidades/utilidades para bom funcionamento da comunidade em que estão inseridos. Diante disso, a atividade partiu do conteúdo explicitado, com a criação de frases sobre esses elementos presentes na vida das crianças, além da análise linguística ao focar o som das sílabas dentro das palavras.

A unidade temática já citada permitiu explorar aspectos dos brinquedos e brincadeiras, como a pipa e toda a sua história: surgida na China há 3000 anos atrás, com a finalidade de espionar os inimigos; e gradativamente, foi sendo adaptada para tornar-se um brinquedo e tomando formas distintas ao chegar em locais novos. Para isso, imagens de diferentes épocas do brinquedo foram usadas, ordenadas juntamente com os alunos; depois disso conversamos sobre vivências deles e brincadeiras antigas que ainda são presentes no cotidiano deles.

Dando continuidade na temática, na aula seguinte solicitou-se que as crianças levassem o brinquedo mais usado por eles, para explicar o seu modo de brincar e o porquê de ser o favorito. Esse exercício permitiu que as crianças conhecessem as particularidades de cada colega, seus gostos e as motivações da escolha dos brinquedos como seus preferidos, reforçando a autonomia no gesto de ir à frente da turma e expor suas respostas, além de reforçar um dos objetivos da História que “é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (Brasil, 2018).

Os resultados obtidos com a realização das atividades foram positivos: a cada trimestre as crianças foram evoluindo. Temos exemplos de uma criança, que ao entrar no 1º ano não sabia nenhuma letra/fonema do alfabeto, que não esteve no contexto da educação infantil e no seu primeiro teste da rede de ensino se encontrava pré-silábica, quando realizamos o teste seguinte, no terceiro bimestre, setembro/outubro, ela já havia avançado para o silábico sem correspondência e no bimestre seguinte para o silábico com correspondência.

Além disso, ao final do ano, tivemos os seguintes avanços: das 24 (quantidade total de crianças), 5 crianças estavam pré-silábicas; 2 crianças silábicas sem correspondência, 3



crianças silábicas com correspondência, 8 crianças silábico-alfabéticas e 6 crianças alfabéticas. Sobre as crianças que não avançaram é possível afirmar que ocorreram alguns aspectos que podem ter interferido para isso, como por exemplo a frequência escolar e a não realização das tarefas de casa. A frequência escolar é um fator essencial para a alfabetização, pois no contexto social dessas crianças a escola acaba sendo o único ambiente de estímulo para a leitura e a escrita. Realizar as tarefas para casa também é um método de aprendizagem importante para isso. Quando a criança não as faz, a aprendizagem feita em sala pode se perder e o aluno não a consolidar. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta a estas crianças a fim de planejar e executar estratégias diferenciadas em sala de aula, para estas que não conseguem, realiza-las, por diversos motivos em suas casas, evitando que a aprendizagem delas fique prejudicada.

Nesse sentido, verificou-se que um aluno da turma, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com nível de suporte 1, apresentou avanços significativos nas habilidades de alfabetização, dentre elas a motivação ao arriscar tentativas de escrita de palavras proposta nas atividade sem auxílio – vale ressaltar que o aluno em questão apresentava rigidez e retraimento nas atividades de ditado ou até mesmo em provas da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), alegando que não sabia e não conhecia as letras e fonemas, resultando apenas na espera das respostas apresentadas no quadro, isto ocorreu provavelmente devido ao apoio dado em sala de aula pelas residentes.

A criança não tinha problemas para se concentrar e atentar-se aos conteúdos, aspecto fundamental para ajudá-la na realização e participação das atividades em sala de aula, dessa forma, houve um aumento notável na participação ativa dela nas atividades, especialmente nas atividades de leitura e consciência fonológica, realizadas com o intuito de organizar as sílabas e encontrar palavras, quebra letras de palavras, principalmente quando havia a imagem nítida para direcionamento e contagem das sílabas que a compunham.

Promover ações previamente planejadas e embasadas a partir de teóricos que abordam a alfabetização passo a passo, carregando a compreensão do raciocínio empregado na escrita das crianças dentro das classificações de Teberosky e Ferreiro (1985) auxiliam no modo de apreensão do conhecimento pelos alunos, visto que uma ação eficiente, englobando múltiplas estratégias de ensino e associadas com a repetição e reflexão acerca das atividades, contribuem para a aprendizagem, que a princípio, pode parecer avanços esporádicos e desconexos. Porém, muito do que é captado durante as avaliações diárias ressaltam os avanços dessas crianças que tiveram foram impactadas nos primeiros contatos com a língua

escrita e nos processos de aquisição dela, ou seja, se tornam conquistas gradativas capazes de motivá-las ainda mais.

Logo, experienciar o processo de alfabetização, contribuir de forma significativa e prazerosa e ver os avanços das crianças a cada dia, torna essa prática de alfabetização gratificante, pois segundo Côttes, Souza e De Souza (2024) “o professor alfabetizador não ensina apenas a ler e escrever, ele instiga a consciência crítica, incentivando os alunos a questionarem, refletirem e participarem ativamente da sociedade”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pelas discussões teóricas que nortearam as atividades desenvolvidas no ciclo de alfabetização em uma escola da rede pública de Teresina, foi possível concluir que o Programa de Residência Pedagógica - PRP do curso de Pedagogia da UESPI colaborou com a (re)significação das experiências de alfabetização das bolsistas residentes, futuros(as) professores(as) da educação básica, possibilitando o desenvolvimento profissional docente dos(as) mesmos(as), quando oportunizou a aproximação da UESPI com a educação básica. Isto contribui para a melhoria da qualidade da formação inicial dos discentes do referido curso, quando busca a colaboração dos profissionais mais experientes das escolas da Rede pública para atuar como coparticipantes do desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) pedagogos(as), num conjunto de sujeitos envolvendo orientadora/docente, professoras/preceptores e bolsistas.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades para a alfabetização, principalmente no tocante à escrita, foram notados avanços positivos, mesmo com as dificuldades do período pós- pandemia. Ao final do ano letivo, os resultados apresentados da turma classificavam que a maioria dos alunos progrediram para os dois últimos níveis de aquisição de escrita, ou seja: 8 crianças silábico-alfabéticas e 6 crianças alfabéticas. O restante entre pré-silábico e silábico com valor sonoro. Isto comprova que as residentes e o PRP contribuíram para os avanços das crianças em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo num contexto desafiador, como foram os anos de 2021 e 2022.

Portanto, é possível verificar que, a partir da inserção dos residentes no ambiente escolar, as metas traçadas no subprojeto do PRP - resumidos brevemente como: a ambientação, observação, planejamento e execução das propostas interventivas, visando a diminuição das dificuldades de aprendizagem das crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita- foram satisfatórios, tendo em vista os relatos aqui descritos, contendo práticas

reflexivas sobre o processo de alfabetização e tomada de decisão para atender às necessidades das crianças com dificuldades neste processo.

## REFERÊNCIAS

ALVES GUARIROBA, L.; AP. FELIPE SICCHERINO, L. **Vivências no Programa de Residência Pedagógica: a Alfabetização como Foco do Processo de Escolarização**. Revista Pluri Discente, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 150–158, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.  
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica 2019:resumo técnico. Brasília: Inep, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>.

DE SOUZA, Vilma Aparecida et al. **Alfabetização e (pós-) pandemia: Intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. e023067-e023067, 2023.

CÔRTEZ, Camila Araújo; SOUZA, Samara Ferreira; DE SOUZA, Cristiana Amorim. **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS (PEDAGOGIA)**. Repositório Institucional, v. 2, n. 2, 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos**.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p. 42-63, 1985.

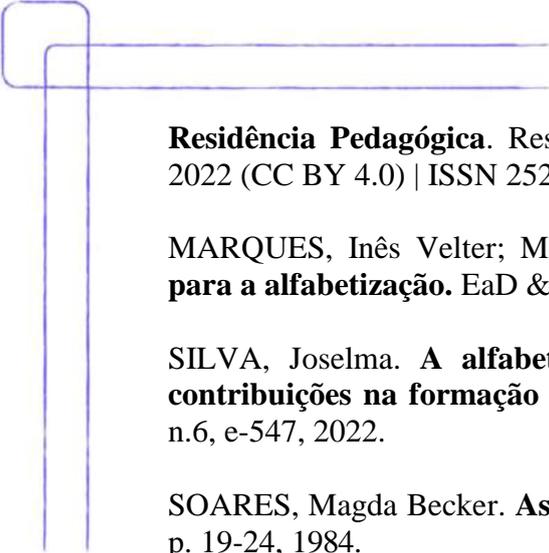
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

(GESTRADO/UFGM), G. de E. sobre P. E. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia-Relatório Técnico**. Revista Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 700–716, 2021.

HOLANDA, Maria Rafaela Silva. **Práticas de alfabetização em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial: a perspectiva de professoras alfabetizadoras**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021.

KOSLINSKI, M. C., & BARTHOLO, T. L. (2022). Nota técnica: **Impactos da pandemia na educação brasileira**. Tech. rep., Dados para um Debate Democrático na Educação.

LIMA, Maria Ida; CONTARDI, Rosa Shizue Abe; PASSOS, Marinez Menghello; ARRUDA, Sergio de Mello; LUCAS, Lucken Bueno. **Aprendizagem Docente no PIBID e na**



**Residência Pedagógica.** Research, Society and Development, v. 11, n. 1, e19611125122, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25122>

MARQUES, Inês Velter; MARTINS, Thalia Ferreira. **Método fônico e as contribuições para a alfabetização.** EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 13, n. 15, p. 82-92, 2024.

SILVA, Joselma. **A alfabetização e o programa de residência pedagógica: ações e contribuições na formação inicial de professores.** Revista Devir Educação, Lavras, vol.6, n.6, e-547, 2022.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização.** Cadernos de pesquisa, n. 52, p. 19-24, 1984.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Teresina. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina/** Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação – Teresina: UPJ Produções, 2019.

# CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS

Maria de Jesus Miranda Nunes  
Patrícia da Silva Santos  
Fabrícia Pereira Teles

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, compreende uma fase de importância significativa e efetiva na construção do processo de formação docente, logo configura-se como uma etapa imprescindível em um curso de licenciatura, assim abrange uma vivência cercada de uma gama de aprendizados aos quais possibilitam atrelar a teoria com a prática docente.

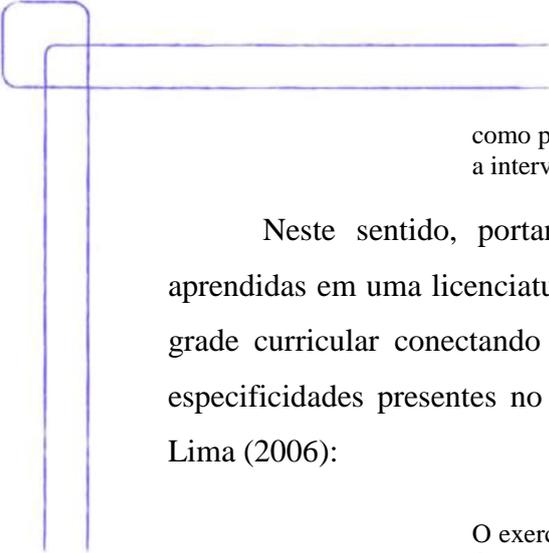
O termo “formação” procede do latim *formatione* cuja definição é apresentada pelo dicionário Aurélio mediante três verbetes. O primeiro verbeete refere-se ao “ato, efeito ou modo de formar”. O segundo verbeete associa-se à “constituição”, ao “caráter”. E no verbeete três, o termo formação é definido como “a maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”. No caso da formação de professores, poderíamos inferir, a partir do terceiro verbeete, que a formação de professores se refere à maneira pela qual o indivíduo constitui-se e constitui um conhecimento sobre a docência (Martins, p.32, 2017).

Em consonância com Silva e Gaspar (2018) concorda-se quando citam em seu texto que essa etapa configura-se um espaço rico de aprendizagem que faz parte da docência e que impulsiona o processo de construção da identidade profissional, logo, configura-se como um campo indissociável da prática. Não existe estágio docente sem que ocorra de forma prática, concebendo-o como práxis deve ser atrelado ainda a um processo contínuo de reflexão e de intervenção com questões educacionais.

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. [...] A didática não se reduz, à atividade de estágio, nem reduz este a ela (Pimenta, p.63, 1995).

As experiências que o estágio supervisionado proporcionam tornam a formação docente uma vivência significativa e singular, todas as oportunidades relacionadas ao mesmo tornam-se uma base sólida e diferenciada em toda a etapa, assim oportunizam também a possibilidade rotineira de reflexão e de criticidade sobre ações e ainda sobre a prática pedagógica ao qual se insere no âmbito da sala de aula, justamente por ser:

[...] um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o



como praxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (Silva, p.206, 2018).

Neste sentido, portanto, é uma oportunidade de colocar em prática as teorias aprendidas em uma licenciatura podendo assim atrelar as teorias estudadas nas disciplinas da grade curricular conectando assim com a realidade escolar com todas as suas nuances e especificidades presentes no campo da educação. Neste sentido nas palavras de Pimenta e Lima (2006):

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (Pimenta e Lima, 2006).

Conforme as palavras das autoras, nota-se que o estágio é uma etapa que certamente o discente, enquanto professor em formação, necessita vivenciar. Neste sentido por ser justamente prático deve estar embasado nas variadas teorias estudadas no âmbito da universidade enquanto estudante de uma licenciatura, e, é nessa conjectura que se constrói a identidade docente.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, p.37, 2018).

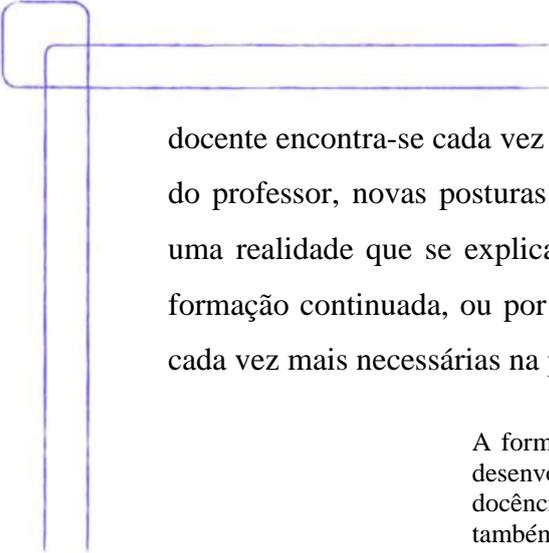
Nessa premissa, muito além de um cumprimento burocrático no curso de licenciatura, o estágio “[...] é o momento que proporciona a vivência do que foi apreendido na graduação, ou seja, refletir sobre quais práticas serão adotadas no ato da profissão, quais as formas de atuar no cotidiano da sala de aula” (Fonseca et al, p. 83, 2019).

A partir dos pontos já mencionados, busca-se neste texto discutir a importância e contribuições do estágio na formação de professores a partir de vivências do Programa de Residência Pedagógica e apontar os impactos positivos que a experiência promove na construção da formação docente.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **Considerações sobre a Formação de Professores nas Séries Iniciais**

Conforme Cunha e França (2019) o que se percebe é que atualmente, a profissão



docente encontra-se cada vez mais imersa em um novo contexto cultural e científico, exigindo do professor, novas posturas onde se torna necessário uma atualização inacabável, e isso é uma realidade que se explica por meio da pesquisa, da imersão em sua própria prática, da formação continuada, ou por meio do uso das tecnologias digitais em seu cotidiano que são cada vez mais necessárias na prática docente.

A formação do pedagogo é constituída de vários momentos que caminham para o desenvolvimento de um profissional em processo de completude, apto para atuar na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nos mais variados contextos educacionais, sendo este um profissional capacitado para assumir gestão e coordenação de espaços escolares e não escolares (Fonseca, et, al, p.85, 2019).

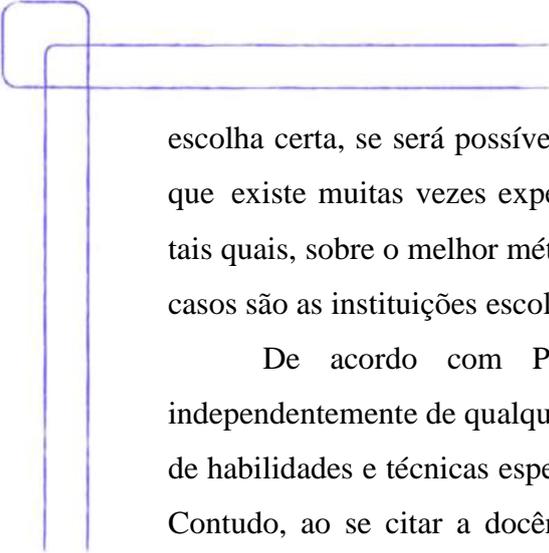
O que se percebe nesse sentido é que diante de tantos desafios que são cada vez mais frequentes em face à docência o educador necessita atualizar-se e por este motivo vê-se muitas vezes frente a uma busca constante por desenvolver e buscar uma prática em que se promova, tanto a aquisição de competências que aprimorem a sua ação pedagógica, quanto ao pleno desenvolvimento de habilidades concomitantemente, que lhes prepare para desenvolver uma postura cada mais eficaz frente aos desafios que a docência traz com si.

Concorda-se com Santos e Muniz (2020) quando afirma que é de grande importância o ingresso do graduando na rotina da escola, porque é lá que o mesmo passa a ter conhecimento da realidade da instituição e tem um maior contato com sua profissão. É lá que o discente se depara com objeto de estudo, e o mais importante ainda, que é no estágio que o acadêmico vai construir sua identidade profissional, colocando seu conhecimento de teoria e prática em ação e se descobrindo como um novo profissional da educação, construindo e fortalecendo em cada estagiário a concepção de ser merecedor de seu ofício.

A formação é considerada área de conhecimento e de investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Tal processo é de caráter sistemático e organizado, portanto não improvisado, pontual ou assistemático (Martins, p.36, 2017).

É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores (Silva e Gaspar, p.207, 2018).

Nos cursos de licenciatura é cada vez mais comum anseios e dúvidas frequentes por parte de estudantes, logo na docência torna-se corriqueiro uma gama de porquês, se foi feito a



escolha certa, se será possível obter êxito posteriormente, logo, nessa perspectiva percebe-se que existe muitas vezes expectativas sobre o futuro profissional, além de outras incertezas, tais quais, sobre o melhor método a ser desenvolvido no campo de atuação que na maioria dos casos são as instituições escolares.

De acordo com Pimenta e Lima (2006) todas as escolhas profissionais independentemente de qualquer que seja é na verdade técnica, pois para ser prática necessitará de habilidades e técnicas específicas e por esse motivo a profissão docente também necessita. Contudo, ao se citar a docência conforme as autoras tratam, as habilidades adquiridas no processo de formação não são suficientes para a resolução dos problemas aos quais surgem na rotina escolar, já que somente às técnicas não dão conta da complexidade e desafios que acometem no exercício de ser professor(a).

A profissão docente é historicamente desvalorizada no Brasil: escolas sem condições salutaras de abrigar alunos e profissionais da educação; baixos salários; amplas jornadas de trabalho; mau preparo docente etc. São vários os fatores que fazem os cursos de licenciatura serem esvaziados ou terem uma grande evasão (Rodrigues, p. 1010, 2013).

A docência conforme uma gama de aspectos torna-se muitas vezes complexa, pois, envolve o ato de ensinar com todas as suas nuances envolvidas e neste processo perpassa por adventos em que se torna então necessário o desenvolvimento de ações em que é preciso perceber a necessidade de mais fatores além de apenas habilidades técnicas, logo, nesse parâmetro a teoria e a prática necessitam estar plenamente associadas, tornando a existência de saberes diferenciados na construção da docência. Assim:

É no campo da construção dos saberes experienciais que os professores precisam colocar em jogo os saberes formais e refletir sobre as seguintes situações: aprender a ensinar, pensar como professor e lidar com a complexidade da profissão. Aprender a ensinar no sentido de compreender e pensar o ensino de maneira que alie à teoria aprendida como estudante, a prática agora vivenciada como docente pertencente a uma equipe e que deverá desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Pensar como professor, ou seja, buscar estratégias que motivem o aluno a aprender, que os levem a pensar a sala de aula como um ambiente prazeroso de aprendizado, pensar como avalia, como lida com os dilemas, fracasso e sucesso dos alunos (Corrêa, 2021, p.13).

Portanto, o estágio carrega consigo uma gama de aprendizagens e desafios que serão necessários para pôr em prática todas as aprendizagens que serão necessárias na ação docente no decorrer da prática pedagógica, neste sentido a busca por estratégias tornam-se também um percurso cercado de aprendizagens.

**Tecendo um olhar sobre as vivências no estágio: Educação Infantil e Ensino**

## **Fundamental**

É fato, “ninguém escapa da educação”. E isso se refere a educação recebida em casa, na rua, nas instituições religiosas, e certamente na escola. Então, “[...] de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (Brandão, p.07, 1995).

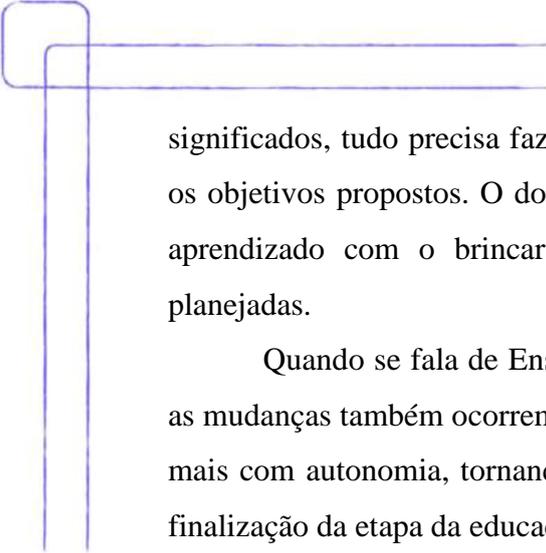
Assim a educação faz parte de cada indivíduo e mesmo que nem sempre se esteja apenas em espaços formais de ensino como é o caso das escolas, ainda sim ela está acontecendo. E é por meio desses saberes que se compreende que essa construção é, portanto, uma prática que vai além da transmissão de conhecimentos, envolve na verdade uma complexidade infinitamente maior e cercada de especificidades que devem começar a ser compreendidos desde as vivências nos estágios supervisionados ainda enquanto discentes de uma licenciatura.

Neste sentido, quando se fala sobre o processo de formação inicial docente, têm-se posicionamentos de professores em formação ou já formados que por muitas vezes assumem uma postura em que almejam por respostas prontas e soluções concretas mediante os desafios aos quais vão sendo corriqueiros nas salas de aula. Neste sentido, torna-se necessário uma mudança de perspectiva imediata, onde se possa reconhecer que tais entraves são uma realidade constante e indissociável da docência e que estarão sempre presentes na vivência pedagógica de um professor, afinal o ato de educar é além de tudo cercado também de subjetividades.

E na vivência da profissão e conforme os entraves na docência forem surgindo a postura a qual se deve assumir a priori, deve ser a de um profissional em formação a qual deve ter a criticidade de reconhecer que as experiências nesse construir serão importantes, tanto nos acertos, quanto nos erros, e que essa postura assume também o papel de capacitar o mesmo para a obtenção de novos saberes.

Quanto às experiências vivenciadas durante o estágio no Programa de Residência Pedagógica na educação básica anos-iniciais - realizada na escola Municipal São Francisco dos Capuchinhos, na cidade de Parnaíba- PI; estas, foram regadas a absorção de muitos saberes, situações estas em que foram permeadas por provocações, anseios e, ainda da parte mais satisfatória, por aprendizagens adquiridas. Já o estágio na etapa da educação infantil foi realizado na escola de Educação Infantil Caic, também na mesma cidade.

É indiscutível pensar que na educação infantil, fase de aprendizagens repletas de



significados, tudo precisa fazer sentido, pois somente assim se tem a possibilidade de atingir os objetivos propostos. O docente, portanto, precisa propor atividades que deve relacionar o aprendizado com o brincar, ou seja, o universo lúdico deve envolver todas as ações planejadas.

Quando se fala de Ensino Fundamental séries-iniciais, fala-se então de uma fase onde as mudanças também ocorrem em suas múltiplas facetas. O aluno passa então a lidar cada vez mais com autonomia, tornando-se mais apto a responder às mudanças que se iniciam com a finalização da etapa da educação infantil.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996) em seu artigo 4º, inciso II, apresenta que “[...] a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” é obrigatória. Logo, a lei aponta ainda que este é um dos inúmeros deveres que o Estado deve garantir à população em geral, sendo esta apenas uma de suas responsabilidades, haja vista ainda oferecer condições necessárias para a educação ser de qualidade.

Na Lei ainda é citado que o Ensino Fundamental também deve ser garantido e oferecido pelo estado. Essa obrigatoriedade é uma garantia a qual todos podem reivindicar e assim valer-se do pleno gozo dessa garantia perante ao poder público.

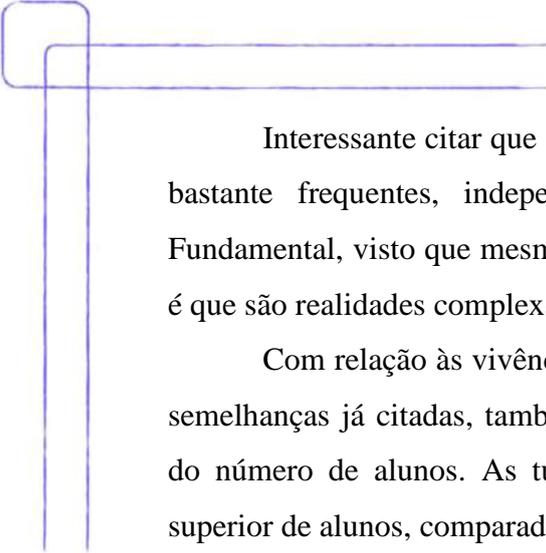
Nessa conjuntura, na lei de Diretrizes e bases da Educação em seu art. 5º têm-se que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

Ao ser dado início ao estágio do Programa de Residência Pedagógica (RP) na educação infantil, em uma instituição escolar pública, foi logo possível perceber que os desafios ocupavam espaços que por muitos momentos eram inquietantes e que ao mesmo tempo foram tornando-se também cada vez mais instigantes.

A escola em questão, campo do estágio RP era composta por inúmeras turmas. Praticamente todas compostas por alunos com diversos tipos de especificidades e necessidades especiais que frequentavam as aulas rotineiramente.

Os desafios vivenciados na prática da docência no RP foram inúmeros, e estes transcorrem não pela dimensão pedagógica, mas pela estrutura escolar como um todo: má climatização das salas, ausência de materiais e outras carências relacionadas a estrutura das salas; muitas vezes, ausência de banheiros suficientes para o número de alunos, falta de professores auxiliares para ajudar no desenvolvimento de atividades com alunos que possuem laudos médico mediante deficiências e necessidades especiais, dentre outras demandas.



Interessante citar que os exemplos mencionados não são casos isolados, são realidades bastante frequentes, independentemente das etapas, se Educação Infantil ou Ensino Fundamental, visto que mesmo com séries e etapas diferentes o que se pode também concluir é que são realidades complexas e frequentes a cada dia mais na educação pública.

Com relação às vivências, por terem ocorrido em escolas diferentes apesar de todas as semelhanças já citadas, também é possível destacar diferenças, para exemplificar, a questão do número de alunos. As turmas do Ensino Fundamental, era composta por um número superior de alunos, comparada com as turmas de educação infantil.

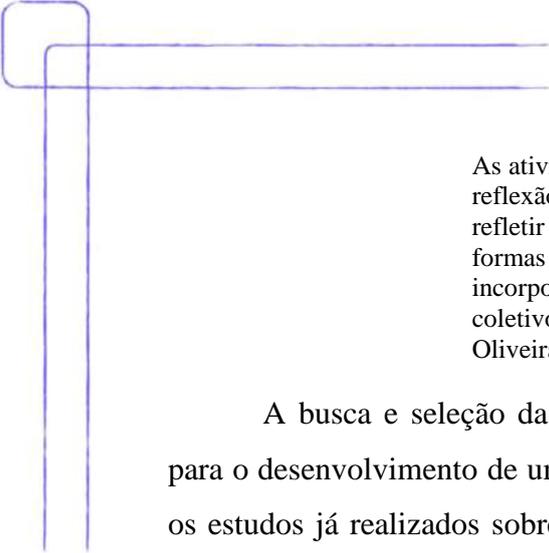
Outro ponto também é a questão da autonomia. Respeitando a faixa etária, os alunos deveriam apresentar em ambas as etapas, no entanto, quanto ao uso e o porte de materiais diversos nas aulas, como objetos de papelaria, livros de histórias, ou os livros didáticos, era exigido com mais seriedade e responsabilidade das crianças de Ensino Fundamental, como as crianças de Educação Infantil não precisassem ter que desenvolver esse tipo de senso.

A etapa do estágio no RP em ambas as fases, portanto, foram muito além da produção de meros planos de aulas ou de projetos, tornou-se além disso a realização e as existência de momentos eternizados nos diversos saberes práticos que possibilita ao discente em formação reflexão, senso crítico e a absorção de aprendizagens significativas e importantes para a construção da identidade docente.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

A proposta em escrever sobre o presente tema surgiu a partir de reflexões acerca das diversas experiências vivenciadas como discente de um curso de licenciatura, no caso pedagogia, e a experiência no estágio como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, momentos estes em que foi possível ir construindo uma percepção cada vez mais realista sobre o quanto a formação docente deve ser vista como um processo contínuo, inacabável, a qual deve ser exercida com criticidade e com compromisso para que assim se possa construir uma identidade docente mais significativa.

Falar sobre formação de professores em início de carreira significa ampliar o debate no sentido de focalizar para questões educacionais da atualidade. Especificamente, isso se explica justamente pela ampla dimensão que os estágios significam nos cursos de licenciatura. Portanto, foi possível constatar a partir de reflexões, também de pesquisas e análises minuciosas em leituras relacionadas o quanto o tema proposto é rico e o quanto promove aprendizados.



As atividades do estágio supervisionado devem ser relacionadas ao princípio da ação reflexão ação, buscando proporcionar uma formação de qualidade no momento de refletir a profissão. Nesta proposta, a concepção de estágio baseia-se em novas formas lógicas para discutir e entender, no seu bojo, o processo educativo e deverá incorporar à prática os conteúdos e as atividades realizadas nos estudos individuais e coletivos e à dimensão investigativa no processo de formação docente (Souza, Oliveira e Oliveira, 2020, p.89).

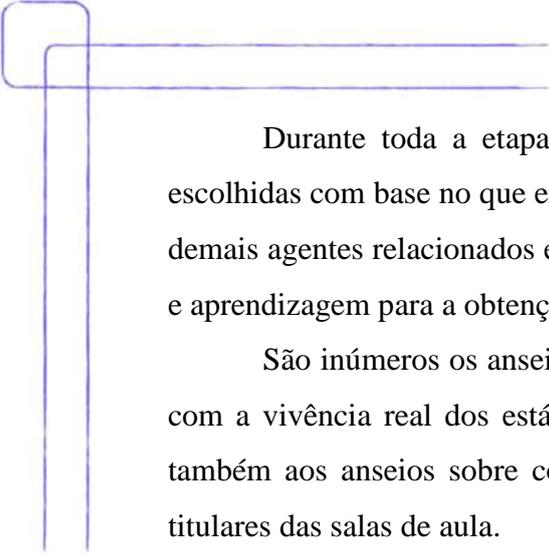
A busca e seleção das fontes de informação é também uma etapa muito importante para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois é a partir desse processo que você identificará os estudos já realizados sobre o seu assunto, assim como os autores [...] que escrevem e/ou escreveram sobre ele (Clementino, p.47, 2018).

Todas as experiências vivenciadas no decorrer do estágio demonstraram através das metodologias aplicadas em todas as ações desenvolvidas que ocorreram uma gama de aprendizagens, sendo, portanto, uma via dupla, onde enquanto se ensina também se aprende sendo neste sentido importante para o discente na construção de sua prática pedagógica.

As metodologias e estratégias aplicadas em cada regência sempre foram apoiadas em ideias que procuraram oferecer e propiciar as melhores alternativas e ações de aprendizagem na sala de aula. Para exemplificar, umas das metodologias adotadas na escola campo de estágio foi a implementação de projeto de intervenção. No caso específico da experiência dessas autoras, o projeto denominado: *Nunca Mais um Brasil sem nós: pela honra e valorização dos povos indígenas*. Nesse projeto interdisciplinar, que abarcou diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Literatura, Língua Portuguesa, Arte em suas diferentes Linguagens, dentre outros, propiciou um vasto repertório de aprendizagens significativas e relevantes para as crianças. A seguir, um trecho do relato da residente (uma das autoras deste artigo) com a experiência do assunto do projeto na escola:

*“Foi utilizado o livro “O Tupi que você fala”, e a partir desta literatura, foi apresentado aos alunos, o título, autor do livro, imagens e assim foi realizado a leitura em conjunto. Com o intuito de familiarizar os alunos com o tema da aula foi utilizado também um cartaz ao qual foi confeccionado em conjunto com os alunos, este momento de sensibilização foi importante pois a cada palavra que foi citada na leitura do livro e que era uma comida como (frutas, pipoca, amendoim, tapioca, etc) os alunos faziam associação da temática da aula com o que estava sendo lido, assim foi ocorrendo a aula, com os alunos atentos, empolgados em realizar colagem no cartaz.”*

Assim, mesmo com os desafios existentes nessa trajetória de planejar e realizar aulas condizentes com a atual compreensão e respeito à cultura indígena, a experiência oportunizou refletir e buscar melhorias na produção e aplicabilidade de novos modelos teóricos acerca das lutas indígenas.



Durante toda a etapa do estágio no RP, as estratégias pedagógicas foram sempre escolhidas com base no que era trabalhado em sala de aula, levando em conta o público alvo e demais agentes relacionados e assim com o intuito de atingir as melhores condições de ensino e aprendizagem para a obtenção dos melhores resultados.

São inúmeros os anseios que caminham junto com o estagiário ao estar frente a frente com a vivência real dos estágios, logo, um destes pontos aqui relacionados dizem respeito também aos anseios sobre como seremos analisados nas escolas por parte dos professores titulares das salas de aula.

Nesta perspectiva surgem os muitos questionamentos sobre como será atribuído nosso desempenho? como será feita a análise acerca de cada metodologia escolhida para ser desenvolvida nas aulas? etc. São questões que, embora com o tempo tornem-se mais simples sobre como vai sendo construídas as aprendizagens nos estágios, ainda sim, em um primeiro momento causam muitas inquietações no discente e são por muitas vezes motivo de uma recorrente apreensão.

Em relação a tudo o que foi proposto e executado no decorrer da residência pedagógica, todas as escolhas foram sempre levando em consideração um planejamento que envolvesse ensino- aprendizagem e que ambos pudesse fazer sentido para todos os envolvidos no processo, todas as escolhas foram pautadas em objetivos bem definidos em que buscavam um desenvolvimento das aulas de forma significativa.

Concorda-se com Souza, Oliveira e Oliveira (2020) quando citam que durante a regência em sala os acadêmicos irão construir, em parte, a sua identidade profissional, e isso vai ocorrendo aos poucos e sem pressa, e ocorre em cada ação desenvolvida, o que então promove a oportunidade de refletir criticamente sobre a complexidade das questões escolares e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, já que essas questões são indissociáveis na prática pedagógica.

A partir dessa abordagem percebe-se que o estágio nos cursos de licenciatura, a exemplo do curso de pedagogia, ocupa uma dimensão de suma importância para os discentes, e que deve ser levado sempre em conta também esses momentos de reflexão que devem permanecer durante todo o curso e também após a formação, já que os inúmeros desafios existentes na carreira docente, são frequentes durante o processo de formação docente e após a formação. Assim todos os erros e acertos tornam-se também necessários para que se trace uma trajetória onde seja permitido ir construindo uma identidade docente mais fortalecida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios e as aprendizagens que as inúmeras etapas que acompanham a docência possibilitam na formação docente vão muito além do que se pode citar em palavras. Compreende-se que o estágio vivido durante o programa de Residência Pedagógica representa, portanto, aos discentes em formação, uma oportunidade de nos leva a poder buscar mais aprendizados, como também aspirar por expandi-los, ampliando o repertório profissional que necessita sempre de novos saberes.

A questão da formação docente também destaca que necessita ainda de variação do repertório de aprendizados que envolvem a constante reflexão e o pleno desenvolvimento da criatividade para lidar com os contratempos que apareceram durante a prática de ensino. Outro aspecto importante relaciona-se com a questão da responsabilidade que o fazer docente incorpora junto a toda e qualquer atividade proposta independentemente da etapa a qual se esteja atuando, e o quanto se torna gratificante o comprometimento e a conscientização que a cada ação desenvolvida se está construindo com qualidade a identidade docente.

Com relação ao desenvolvimento de habilidades e das constantes aprendizagens entende-se também que essa postura assume um papel de grande importância em que se possibilita ao discente em formação a plena percepção em identificar suas capacidades, desenvolvê-las e aprimorá-las conforme as novas vivências forem ocorrendo.

Importante destacar que os saberes docentes adquiridos em toda e qualquer experiência ensinam. Ensinam muito sobre o impacto que cada ação desenvolvida promove em cada um de seus agentes envolvidos. Ensinam e impactam com saberes significativos todos envolvidos e engajados.

Logo é importante salientar que as experiências adquiridas promovem saberes significativos justamente por serem desafiadores, cercado por um movimento que exige criatividade, mas também criticidade, que leve em conta os aspectos éticos e que façam da docência uma experiência enriquecedora e capaz de transformar de forma efetiva a imersão no universo da experiência de ser docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: mec, 2018.

BRANDÃO, C. **O que é educação.** Ed: Brasiliense-São Paulo: Coleção primeiros passos. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CLEMENTINO, A. **Metodologia da pesquisa científica II**. Brasília, DF: CAPES: UAB; Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018.

CUNHA, C; FRANÇA, C, C. **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado** /, orgs - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019.

MARTINS, L.C.P. **Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência**. São Paulo-SP: cultura Acadêmica, 2017.

RODRIGUES, M.A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

SOUZA, Ivanise Melo de; OLIVEIRA, Luciana Moreira de; OLIVEIRA, Ramony Maria Silva Reis. Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia: Articulação Teoria e Prática na Formação do Docente do Curso de Pedagogia. **Revista Ciranda** –Montes Claros, v. 4, n.2, 2020. p. 135.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Caderno. Pesq., São Paulo, nº 94, agosto de 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SILVA, H. I; GASPARG, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SANTOS, Valdelina Bezerra dos; MUNIZ, Simara de Sousa. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação**, Volume 7, Nº 8, 2020.

FONSECA, G.K; SENA, M.C; MESQUITA, M.E; SANTOS E PAULA, J.T.S. As Contribuições Do Estágio Supervisionado para a Formação do Pedagogo. **SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade**. Rio de Janeiro. v. 13. n. 4. out./dez. 2019.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação de Professores e o Estágio Supervisionado: Tecendo Diálogos, Mediando a Aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 2021.

#### AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - CAPES, Ao Programa Residência Pedagógica-RP, A Instituição escolar municipal da cidade de Parnaíba-PI (campo do estágio) e a Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

## CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA EM PARNAÍBA-PI

Alexsandra Maria Leocadio Lima  
Rogéria Kécia Brito de Castro  
Fabricia Pereira Teles

### INTRODUÇÃO

Os acadêmicos em formação na área da educação contam com estágios obrigatórios no currículo de seus cursos de graduação, estágios estes que são fundamentais para desenvolverem a prática durante a formação inicial e, após ela. O estágio curricular supervisionado obrigatório como disciplina da grade curricular deve propiciar aos licenciandos inúmeras experiências enriquecedoras, já que a construção do professor(a) é feita nesse movimento de articulação teoria e prática. Pode-se dizer que:

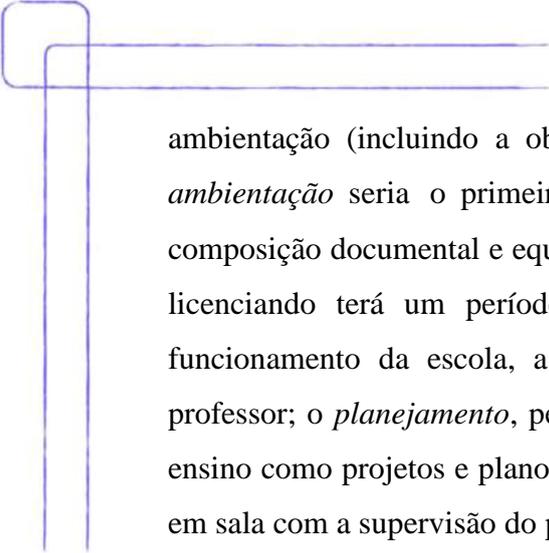
[...] o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. [...] Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (Calderano, 2012, p. 251).

Contudo, é comum encontrar turmas numerosas de licenciaturas em que apenas um único professor(a) administra a disciplina no curso, sendo encarregado de orientar individualmente o planejamento dos licenciandos, conferir inúmeros planos de aulas, relatórios, fazer visitas nas escolas, além de sugerir propostas didáticas e leituras. Do outro lado, também é comum encontrar licenciandos angustiados ao enfrentar uma escola pública problemática, adoecida com casos de dificuldades de aprendizagens, sem estrutura mínima de enfrentamento de suas próprias demandas.

Diante do contexto, é imperativo a necessidade de apoio à formação inicial para o exercício da docência. Apenas o formato regular dos estágios obrigatórios presentes no currículo da graduação na maioria dos cursos de licenciatura, não são suficientes para garantir uma inserção dos licenciandos de maneira mais efetiva, acompanhada e reflexiva.

É na esperança de um processo de formação inicial mais envolvente, consistente com pensamentos, olhos e mãos mais dispostos (teoria e prática) que o Programa Residência Pedagógica (PRP) se assenta e se solidifica com evidências encontradas nos inúmeros relatos de experiências positivas publicadas e apresentadas em eventos científicos em todo país (Teles e Albuquerque, 2022; Alves e Lima, 2023; Anais do ENALIC, 2023).

Para contar como funciona o Programa Residência Pedagógica, em linhas gerais, vale afirmar que sua estrutura pedagógica está dividida em momentos: a) Preparação e



ambientação (incluindo a observação), b) Planejamento e, c) Regência. A *preparação e ambientação* seria o primeiro contato dos licenciandos com a escola-formadora e toda a composição documental e equipe administrativa; já a *observação* constitui o momento onde o licenciando terá um período de adaptação e encontro com seu ambiente de atuação, funcionamento da escola, a rotina da sala de aula, a desenvoltura das atividades pelo professor; o *planejamento*, período destinado ao manejo, preparo e criação de estratégias de ensino como projetos e planos de aula; e efetivamente a concretização individual da *regência* em sala com a supervisão do preceptor.

Focalizando esses momentos, este texto tem o objetivo de evidenciar como o Programa Residência Pedagógica tem contribuído como um articulador da práxis pedagógica na formação inicial dos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, de modo que possibilite compreender como ocorre a parceria da universidade com a escola e assim valorizar os benefícios alcançados durante a realização deste programa na formação inicial docente.

O interesse pelo assunto decorreu das vivências destas autoras dentro do programa, no intuito de socializar e relatar o funcionamento e benefícios da participação no referido programa, bem como também contribuir com as futuras pesquisas advindas desta temática. Desse modo, será explicitado em uma das seções deste texto, a vivência de aula do projeto didático desenvolvido sobre a temática dos povos indígenas, realizada por uma residente, tendo como modelo a linguagem da reflexão crítica defendida por Paulo Freire.

O trabalho foi organizado apoiado em uma metodologia de base empírica, com abordagem descritiva, tendo por procedimento a pesquisa bibliográfica. A seguir, breve discussão abordando a implantação do programa no país, seus benefícios, e descrição da vivência no referido programa a partir de uma aula no campo do estágio do Programa de Residência Pedagógica.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **O Programa Residência Pedagógica**

O Programa Residência Pedagógica surgiu no ano de 2018, lançado pelo edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação essa ligada ao Ministério da Educação do Governo Federal. Ele é um programa que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores que incentiva a atuação no campo da docência. Conforme Gonçalves, Silva e Bento (2019), está no cerne dos cursos de

licenciatura buscar aproximar a teoria da prática em diversos momentos na formação inicial dos graduandos e isso é vivenciado sempre que possível no âmbito das ações práticas nas escolas. Neste sentido, o próprio Programa de Residência Pedagógica está inserido em um contexto, em outros aspectos que favorecem sua realização e ampliam a potencialidade dos discentes nesse contato prático com as instituições de ensino escolar.

As Instituições de Ensino Superior são escolhidas por meio da inscrição de projeto de IES nos editais públicos lançados no Brasil. Então, o programa conta com uma parceria entre Governo Federal e Secretarias de Educação dos Municípios que mediados pelas ações dos editais lançados pelas CAPES às IES, selam um compromisso comum em aproximar estudantes dos cursos de licenciaturas, mirando fortalecer o interesse pelo processo de profissionalização e carreira docente.

Os participantes do PRP para ingressarem nos núcleos de cada projeto institucional, participam de uma seleção via edital de sua IES. Desde o docente orientador, preceptoras e residentes precisam passar por um processo de seleção, quando aprovados firmam acordo mediante contrato se comprometendo a dedicar tempo e empenho para desenvolver todas as atividades firmadas no vínculo universidade – escola.

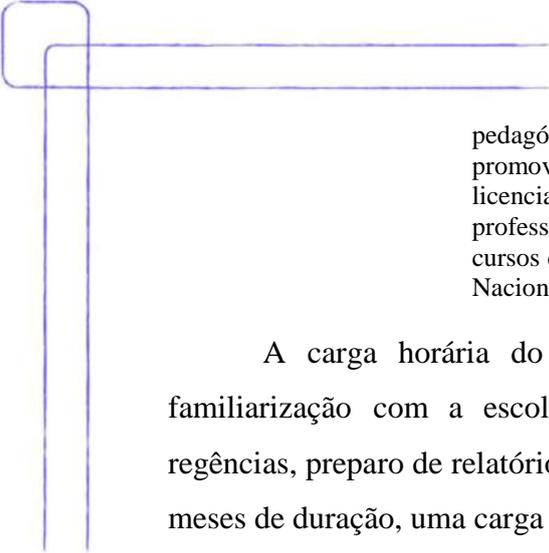
Segundo as normativas do edital geral (nacional) e art.43 da Portaria CAPES 082/2022, há diferentes modalidades e funções no programa, a saber: *Coordenador Institucional* - responsável pelo projeto a ser desenvolvido dentro do programa na sua Instituição de Ensino; *Docente Orientador* – professor(a) universitário(a) responsável pela condução de núcleos formados por preceptores e residentes; *Preceptores* – professor(a) da escola de Educação Básica que será responsável por orientar e acompanhar de perto o residente dentro da escola campo; *Residente* – discentes matriculados na instituição de ensino superior que tenham efetivado no mínimo 50% por curso, e que desenvolverão as atividades pedagógicas de ensino dentro da escola formadora.

Dentre as intenções dos núcleos no programa destacamos:

proporcionar aos residentes vivências dentro do ambiente escolar, desde formações com os professores, reunião com pais e mestres, construção dos planos de aulas, desenvolvimento de projetos e olhar pesquisador acerca das diversas demandas no espaço escolar.

Quanto aos objetivos do Programa Residência Pedagógica:

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; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência



pedagógica; 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; 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 – BNCC (Edital CAPES, 06/2018).

A carga horária do PRP é dividida entre propostas que giram em torno da familiarização com a escola, construção de planos de atividades, auxílio às crianças, regências, preparo de relatórios, participação em seminários, etc, totalizando em seus dezoito meses de duração, uma carga horária mínima de 414, distribuídas em três módulos de 138h.

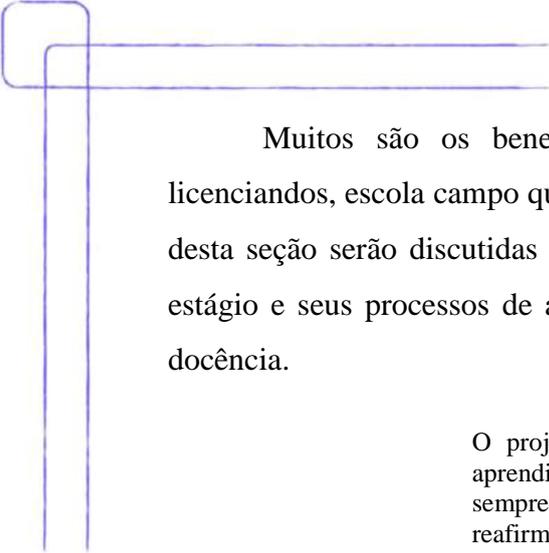
O Programa Residência Pedagógica (RP) se estabelece como uma política de formação docente, cuja finalidade é potencializar a formação dos professores da educação básica, bem como atender às expectativas quanto às lacunas dos estágios supervisionados. Para suprir as demandas de formação inicial, universidades públicas do Brasil propuseram projetos de toda natureza, que buscavam problematizar experiência docente, ensino/aprendizagem, relacionamentos interpessoais e assuntos relacionados à contemporaneidade, dando vida ao programa (Machado e Jesus, 2021, p.4).

A inserção dos residentes na escola campo faz com que os estudos teóricos vistos na universidade sejam vivenciados dentro da instituição de educação básica, levando-os a terem experiências que serão trocadas e comentadas nas reuniões periódicas que o programa disponibiliza entre docente orientador, preceptores e residentes, levantando discussões acerca de problemas encontrados na realidade das escolas municipais.

Para que o processo de formação fosse objetivado, os residentes ficaram responsáveis por realizar seis atribuições no decorrer do programa, sendo elas: (a) elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e preceptor; b) cumprir a carga horária mínima 440 horas de residência nos termos da Portaria 38/2018; c) desenvolver as ações do plano de atividades com assiduidade e de forma acadêmica, profissional e ética; d) elaborar e entregar os relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade; e) participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela Capes ou pela IES; f) comunicar qualquer irregularidade no andamento da residência ao seu docente orientador ou à coordenação institucional do Projeto na Instituição de Ensino Superior (IES) (Monteiro, *et al*, 2020, p. 3)

Um diferencial do Programa Residência Pedagógica na ótica destas autoras é a carga horária ampliada de contato dos licenciandos com a escola, possibilitando a imersão efetiva e adaptação com o contexto e demandas de uma sala de aula, como também a reflexão da prática pela escrita e desenvolvimento de projetos e pesquisas sobre a própria prática realizadas na escola campo.

### **As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente**



Muitos são os benefícios do Programa Residência Pedagógica, tanto para os licenciandos, escola campo que recebe o programa, como ainda para a universidade. Ao longo desta seção serão discutidas as contribuições que o programa traz como aliado às ações de estágio e seus processos de articulação teoria-prática e produção de conhecimentos sobre a docência.

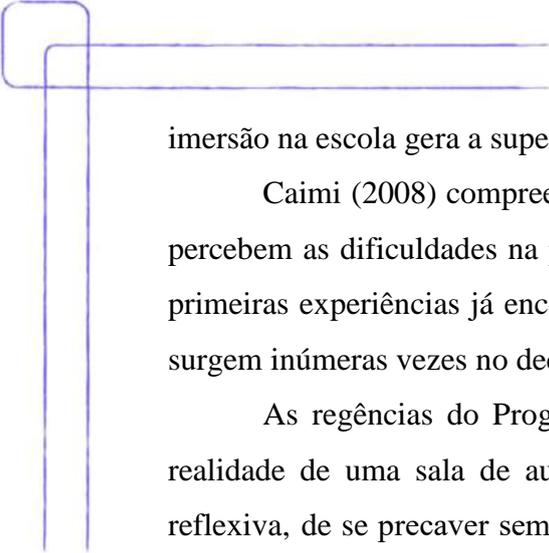
O projeto é um vínculo entre a teoria e a prática, no processo de ensino e aprendizagem juntamente com o apoio da universidade e a escola campo, buscando sempre aprimorar o conhecimento dos discentes, ressaltando questões políticas que reafirma o compromisso com a educação pública de boa qualidade, com o propósito de desenvolver um educador comprometido e ético, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, construírem métodos que superam os limites (Gonçalves, Silva e Bento, 2019, p.675).

Os licenciandos em Pedagogia são desafiados dentro do PRP a desenvolverem sua prática pedagógica em regências, porém para chegar a esta prática é necessário que passem pelo processo de observação da rotina escolar e da sala de aula, aprendam sobre o funcionamento da escola, participem do planejamento juntamente com os professores, para que a partir destas vivências possam desenvolver o projeto que norteará suas aulas, assim como prevê as orientações do edital do PRP.

Todo esse caminho que envolve a vivência da dinâmica escolar e reflexão sobre ela percorrido por cada residente no campo e na universidade, contribui para a uma formação mais robusta dos residentes, pois fornece experiências importantes para guiá-los durante a sua trajetória de ensino-aprendizagem, tornando-os profissionais mais capacitados e com maior bagagem teórico-prática para exercer a profissão docente com êxito. Poladian acrescenta:

Tanto a imersão nas escolas, quanto às reuniões semanais de preceptorado e os documentos que o aluno produz ao longo do Programa (Diários de Campo, Plano de Ação Pedagógica e Relatório Final) articulam as experiências de formação e fazem com que o aluno percorra um processo de pesquisa e problematização importante para sua formação (Poladian, 2014, p. 3066).

Sobre as dificuldades como: medo de enfrentar a sala de aula; receio das atividades descritas no plano de aula não serem cumpridas dentro do horário planejado; preocupação em não conseguir suprir a necessidade da turma; apreensão no que diz respeito a adequar às atividades curriculares da série respeitando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018); preocupação em manter a sala de aula organizada, dentre outros conflitos, podem ser superados na prática de estágio nas licenciaturas. De acordo com relatos possíveis de serem encontrados no livro de Teles e Albuquerque (2022) os desafios encontrados pelos residentes durante suas regências são superados dentro do próprio estágio, ou seja, a própria



imersão na escola gera a superação destes desafios.

Caimi (2008) compreende que quando os residentes iniciam suas regências é que eles percebem as dificuldades na prática sobre o ser professor e a realidade da escola, e logo nas primeiras experiências já encontram desafios que precisam ser superados, desafios esses que surgem inúmeras vezes no decorrer da trajetória dentro do programa.

As regências do Programa Residência Pedagógica preparam os licenciandos para a realidade de uma sala de aula. Na prática se vê a importância de planejar como prática reflexiva, de se precaver sempre com um “plano B” para o caso de algum imprevisto, e tudo isso deixa o residente melhor preparado para, ao finalizar o programa, iniciar sua carreira profissional, tornar-se um profissional com múltiplas experiências, e conhecimento do funcionamento prático de uma escola, aliando assim a teoria vista na universidade à prática na sala de aula. Gonçalves, Silva e Bento (2019) esclarecem ainda, que não basta apenas ter bagagem teórica e prática para ser um bom professor, é necessário saber quando utilizar, como portar-se e acima de tudo, como reelaborá-las constantemente para solucionar os problemas que são impostos cotidianamente na ação docente.

A escola de Educação Básica que recebe o PRP, cresce com a presença e difusão de projetos de aprendizagens inovadores e/ou que discutem temáticas caras na atualidade. A exemplo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus prof. Alexandre Alves de Oliveira, ano de 2023, propôs dialogar na escola sobre a temática dos povos indígenas.

A aproximação da universidade com a escola de educação básica por meio do Programa Residência Pedagógica, tem sido de grande valia na formação inicial do professor, contribuindo para melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura.

Barreiro e Gebran relatam que:

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 (Barreiro; Gebran, 2006, p. 22).

O PRP possibilita aos licenciandos em formação inicial uma prática profissional que o diferenciara dos demais, tornando sua formação docente mais consistente, alicerçada não somente na teoria, mais também na prática, o que fortalece a prática docente do profissional em formação.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

O PRP é um programa que traz vários benefícios e isso já foi explicitado até aqui. Contudo, nessa seção aborda-se a experiência real de uma ação, neste caso, a vivência de uma aula desenvolvida no projeto denominado “Nunca mais um Brasil sem nós: pela honra e valorização dos povos indígenas”, desenvolvido em uma das escolas formadoras, por uma residente que é autora deste artigo. E para começar ainda falando sobre a contribuição do PRP ao residente: o residente tem a oportunidade de aplicar na prática no âmbito da sala de aula as aprendizagens adquiridas na universidade, logo é uma troca que promove inúmeras aprendizagens significativas e que possibilita dentre as várias possibilidades o uso de métodos e ferramentas que cooperam em diversos aspectos tanto para as escolas públicas como também atrelam saberes importantes e necessários na formação do residente em formação.

- Todas as experiências vivenciadas no decorrer da trajetória promovem, aos residentes, uma gama de saberes essenciais na formação docente e cooperaram para uma formação mais completa crítica e reflexiva.

Sobre a prática e a reflexão sobre ela que se segue o texto abaixo.

### **Projeto Nunca Mais um Brasil sem nós: pela honra e valorização dos povos indígenas.**

O projeto teve sua abertura no dia dez de maio (10/05/2023) e foi realizado na sensibilização um varal de fotografias, reportagens e textos sobre o indígena atuante na sociedade, na universidade, no hospital e nas comunidades indígenas que existem no Brasil. As demais aulas decorreram com temas afins à temática central, que seguiram assim:

Quadro 01 - Demonstrativo do Projeto de aprendizagem realizado no PRP na escola-campo

Data	Tema da aula
10/05/2023	Abertura
11/05/2023	Comidas típicas
17/05/2023	Diversidade
18/05/2023	Dança
24/05/2023	Brincadeira indígena
25/05/2023	Linguagem
31/05/2023	Vestimentas
01/05/2023	Artesanato
12/06/2023	O tupi que você fala
14/06/2023	Culminância

**Fonte:** Elaborado pela residente, autora deste capítulo.

Em todas as regências individuais foram trabalhadas a temática indígena dentro dos componentes curriculares, em toda aula de educação física foi proposto brincadeiras indígenas ou dança, tirando as crianças da zona de conforto da sala de aula, algumas aulas foram utilizadas materiais lúdicos para uma melhor absorção do conhecimento, como nas aulas de matemática e língua portuguesa.

Vale dizer que a descrição da aula desenvolvida pela residente (uma das autora deste texto), foi organizada com base na linguagem da reflexão crítica defendida por Paulo Freire e estruturada por Liberali (2010): Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir<sup>2</sup>.

A seguir, aula escolhida baseada na linguagem da reflexão crítica:

- Tema da Aula: **“O Tupi que você fala”**.
- Dia da aula: 12/05/2023.

Imagem 01 - Copilado de fotografias da aula do dia 12.05.2023



Fonte: Arquivo das autoras.

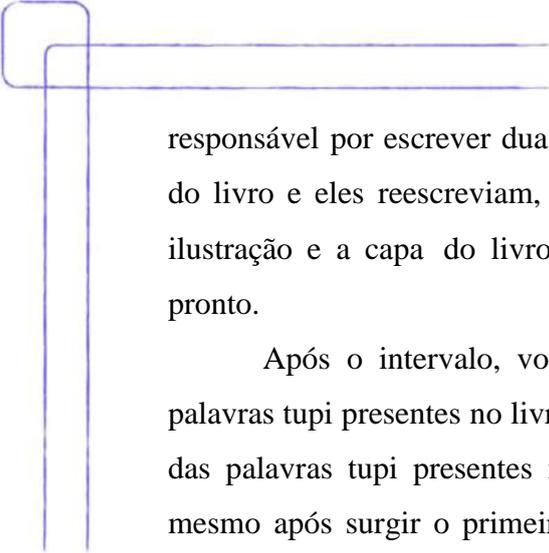
### **Descrever**

“A aula do dia 12/06 foi uma aula bastante significativa, todas foram, mas essa foi muito produtiva e as crianças estavam muito empolgadas; a primeira atividade foi levá-los até a quadra para que eles pudessem decorar as peças em argila que eles mesmos produziram. Logo após voltamos para a sala de aula, onde foi feita a contação da história do livro *O tupi que você fala*, de Cláudio Fragata. Para a contação foi utilizado a tampa de uma caixa, onde nela foi colado a imagem de um desenho de uma criança indígena, com um buraco na boca, por este buraco iam saindo as fichas com o desenho da respectiva palavra tupi que ia sendo lida no livro. As crianças gostaram tanto que pediram para ouvir uma segunda vez.

No segundo momento foi feita a reprodução do livro, onde cada criança ficou

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre a Linguagem da Reflexão crítica e seus desdobramentos e importância na formação de professores ler: Formação de Educadores: questões fundamentais de Fernanda Liberali (2010)



responsável por escrever duas/três páginas do livro, foi lhes entregue uma ficha com a parte do livro e eles reescreviam, e um dos alunos (que tem o diagnóstico de TEA) fez toda a ilustração e a capa do livro. Eles ficaram bastante animados e ansiosos para ver o livro pronto.

Após o intervalo, voltamos a trabalhar o livro, dessa vez fizemos um bingo das palavras tupi presentes no livro, foi uma festa!! Eles receberam uma cartela contendo imagens das palavras tupi presentes no livro e foram sorteadas as palavras e eles iam marcando, mesmo após surgir o primeiro a completar a cartela, eles queriam continuar até que todos tivessem completado as suas cartelas.

No quarto momento, trabalhando ainda o livro, a turma foi dividida em 3 grupos. Cada grupo recebeu uma folha com 8 espaços em branco e 8 fichas com imagens que eram respectivas as palavras tupi presente no livro. Eles tinham que colar as imagens nos lugares e escrever embaixo a palavra que aquela figura representava, sendo que teriam que trabalhar em grupo.

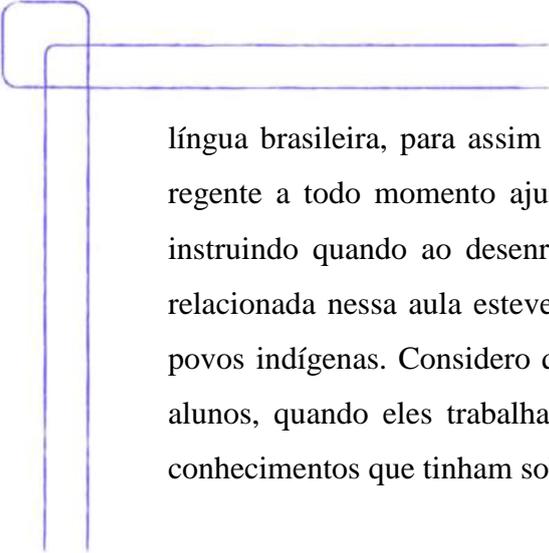
A turma do 1º ano manhã era composta por 16 alunos com idade entre 6 e 7 anos. Nesta aula específica compareceram apenas 10 crianças, o assunto trabalhado foi leitura, escrita e interpretação de texto. Foram desenvolvidas atividades de colagem, escrita e desenho. Interpretação de texto e leitura.

O objetivo era que os alunos aprendessem sobre a língua tupi, e como muitas das palavras que nós brasileiros usamos diariamente foram incorporadas dos povos indígenas, mais precisamente da língua tupi. E também que eles conseguissem trabalhar em grupo. Os alunos nessa aula foram bem participativos, tanto na escrita do livro, como no bingo e também no trabalho em grupo. Estavam animados e bem atentos a cada nova atividade. As Atividades foram desenvolvidas de maneira individual e a última trabalhada em grupo. Foi surpreendente ver que para a idade deles e primeiro contato com atividade em grupo, eles se saíram muito bem.

Nessa aula eles estavam bem prestativos em ajudar uns aos outros, tanto no trabalho em grupo, quanto no bingo das palavras. Gostaram de todas as atividades e principalmente do livro, em saber que as falam de outra língua (da indígena) dá origem a algumas palavras tão comuns no nosso dia a dia.

## **Informar**

O foco foi mostrar como os povos indígenas contribuíram para a construção da nossa



língua brasileira, para assim inspirar neles o respeito pelos povos originários. A professora regente a todo momento ajudou no desenvolvimento das atividades, esteve dando apoio e instruindo quando ao desenrolar das aulas. Pode-se dizer que a visão de ensinar-aprender relacionada nessa aula esteve em trazer para o debate estereótipos preconceituosos sobre os povos indígenas. Considero que o conhecimento foi transmitido e construído pelos próprios alunos, quando eles trabalharam em equipe e ajudaram uns aos outros compartilhando os conhecimentos que tinham sobre a tarefa.

### **Confrontar**

A aula foi relevante, pois constituiu uma aula onde as crianças foram autoras do próprio conhecimento, trabalharam em equipe, dividiram seus conhecimentos e incluíram o aluno autista nas atividades. Agir dessa forma ajuda toda a sociedade, pois assim estamos construindo seres humanos mais humanizados, críticos, pensadores, que ajudam e auxiliam o próximo. Tornam-se adultos que respeitam e preservam a cultura.

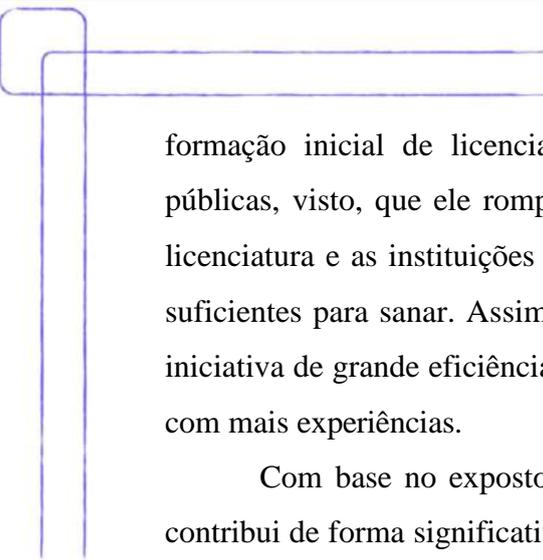
Pensar sobre a aula mostrou como sou no papel de residente, como fiz as crianças aprenderem interessada nas atividades, ansiosas para as próximas aulas e estarem propagando o conhecimento adquirido na sala de aula para as outras pessoas. Devo dizer que isso só foi possível por considerar que tive apoiada em teorias, e isso pode ser visto na opção metodológica adotada, exemplo: trazer atividades em grupo fez com que as crianças aprendam melhor, compartilhando o seu conhecimento e auxiliando as demais. Atividades em grupo e lúdicas ajudam a incluir as crianças com alguma deficiência cognitiva ou de aprendizagem. Portanto, ter conhecimento sobre isso, ter lido textos sobre esse assunto na universidade, ajudou bastante.

### **Reconstruir**

Pensando sobre como refazer esta aula de maneira diferente, mudaria a forma como a história foi contada, mesmo considerando que tenha sido boa, mas procuraria por recursos melhores e atraentes. Considero que na aula tive uma postura adequada, deixei as crianças serem protagonistas. Considero que a experiência foi muito boa e produtiva e que todos os objetivos foram alcançados com sucesso.”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Residência Pedagógica cumpre um papel de grande importância na



formação inicial de licenciandos e apoio no desenvolvimento da educação nas escolas públicas, visto, que ele rompe o distanciamento que muitas vezes existe entre os cursos de licenciatura e as instituições escolares, lacunas que nem sempre os estágios obrigatórios são suficientes para sanar. Assim o PRP, por possibilitar o contato com as escolas torna-se uma iniciativa de grande eficiência neste processo de formação docente, permitindo uma formação com mais experiências.

Com base no exposto é possível perceber como o Programa Residência Pedagógica contribui de forma significativa na formação docente, tanto nos futuros professores que atuam como residentes dentro do programa, inserindo-os na rotina escolar e possibilitando-os desenvolver sua práxis pedagógica; como aos professores, que atuam como preceptores, que recebem uma espécie de formação continuada, voltando a ser inseridos na universidade e atualizando-os com as novas metodologias de ensino.

Sendo assim, são inúmeros os benefícios que o programa possibilita para os seus participantes, aliando escola e universidade no mesmo propósito de formar professores capazes de ingressar nas escolas com autonomia, em especial na formação dos licenciandos em pedagogia, sendo uma oportunidade única e singular que faz total diferença em inúmeros aspectos positivos para se ganhar experiências, desenvolver habilidades nas produções de atividades e projetos.

É importante colocar em prática o saber adquirido na universidade, mas, não somente o saber pedagógico, contribui no crescimento ético, social, desenvolvendo a responsabilidade e trabalho em equipe, colabora na formação do professor crítico, pensativo e que busca sempre inovar e ressignificar a prática pedagógica enquanto profissional em formação.

Conclui-se diante disto a importância de políticas educacionais voltadas para a formação docente de qualidade, visando aproximar o docente em formação a sua área de atuação, tornando assim a formação do professor de educação básica, uma construção sólida e influente.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, S. M; LIMA, M. E. M (Orgs). **Residência Pedagógica na UESPI: a formação de professores em contexto digital**. EDUESPI, Teresina, 2023.

BARREIRO, I. M. D.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo. Avercamp, 2006.

BRASIL. CAPES. **Edital nº 06, de 03 de março de 2018** – Programa de Residência

Pedagógica.

CALDERANO, M. da A. **O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica.** In: CALDERANO, M. da A. (Org.). Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.

CAIMI, F. E. (2008). **Aprendendo a ser professor de História.** Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo.

GONÇALVES, S. M. S.; SILVA, J. F. da; BENTO, M. das G. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. **ID on Line Rev. Mult. Psicologia.** V.13, N. 48 p. 670-683, dezembro/2019.

LIBERALI, F. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Pontes: São Paulo, 2010

MACHADO, L. de F. da S. L; JESUS, D. A. de. O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação,** Juiz de Fora, v.23, n. 3, edição especial, p.472-489, set./dez.2021.

NUNES, Maria De Jesus Miranda et al.. **A cultura indígena e o programa residência pedagógica: para além do dia 19 de abril.** Anais do IX ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103853>  
Acesso em: 01/03/2024 11:07.

TELES, F. P. ALBUQUERQUE, O. M. A. **Residência Pedagógica e Alfabetização:** relatos de experiências do curso de Pedagogia da UESPI/PHB, em tempos de pandemia. EdUESPI, Teresina, 2022.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Andressa Fernanda de Carvalho  
Ariane Santana dos Santos  
Aline Cássia Rêgo da Silva  
Cleovan de Sousa Ferreira  
Marinalva Gomes dos Santos  
Rogério Leal de Sousa  
Helena Cristina Soares Menezes

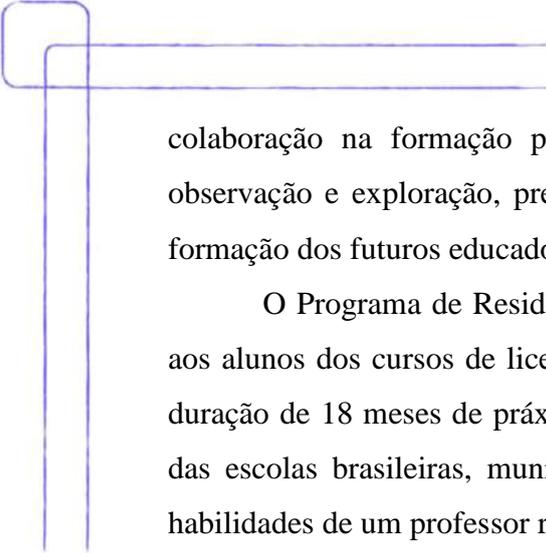
### **INTRODUÇÃO**

A Residência Pedagógica como um meio fundamental para a formação inicial de professores, destaca a relevância da mediação escolar e sua influência na construção de práticas pedagógicas efetivas e inclusivas. A escola apresenta como um espaço crucial para as primeiras experiências sociais, onde o Programa Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos futuros docentes uma vivência concreta da prática de ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional dentro da sala de aula.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), definido pela Portaria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 259/2019, objetiva estimular a formação de docentes em nível superior para a educação básica, visando que os licenciandos desenvolvam uma clara compreensão da relação entre teoria e prática, além de adaptar os currículos e diretrizes pedagógicas dos cursos de licenciaturas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Esta iniciativa também busca reforçar e ampliar o estreitamento entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, potencializando o papel das redes de ensino para a formação de futuros professores.

A formação inicial dos futuros docentes exige como obrigatoriedade o estágio curricular, e o PRP se caracteriza como um tipo de estágio na docência e apresenta-se como uma experiência fundamental para o desenvolvimento da prática docente. O PRP assim como o estágio possibilita a articulação entre a teoria e a prática educacional, sendo necessário um processo bem elaborado, com objetivos definidos, a partir de uma estrutura curricular que possibilite a articulação da práxis pedagógica.

Este trabalho tem como objetivo central analisar a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial do professor, em especial dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), do Campus Professor Barros de Araújo, compreendendo como se configura a aproximação entre universidade e escola, a partir das experiências vivenciadas na Residência Pedagógica e sua



colaboração na formação pedagógica. Utilizando metodologia qualitativa e métodos de observação e exploração, pretende-se entender os impactos e benefícios dessa iniciativa na formação dos futuros educadores.

O Programa de Residência Pedagógica – PRP é uma iniciativa que visa proporcionar aos alunos dos cursos de licenciaturas a vivência da profissão de forma dinâmica, com uma duração de 18 meses de práxis pedagógica. Esta experiência possibilita conhecer a realidade das escolas brasileiras, municipais, e buscar avanços na educação pública, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

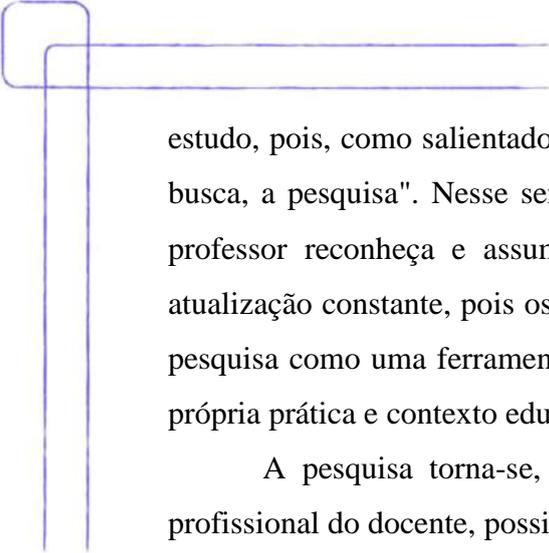
### **A importância da experiência prática na formação docente**

Explorar os conhecimentos práticos dos docentes representa uma via promissora para compreender a prática pedagógica e, conseqüentemente, propor formas de formação mais eficazes para esses profissionais. Conforme destacado por Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores não se restringem ao ambiente da sala de aula, mas estão intrinsecamente ligados a um contexto complexo e multifacetado, permeado por diversas relações. Nesse sentido, os professores aprendem a ser professores e a agir na prática com base nas representações de suas próprias experiências como alunos.

Pimenta e Anastasiou (2002) iniciam uma reflexão sobre a docência com foco no ensino superior, ressaltando a valorização social associada ao título de professor, especialmente no contexto universitário. No entanto, as autoras observam uma disparidade nesse reconhecimento social, destacando que os professores do ensino básico muitas vezes não desfrutam do mesmo prestígio. Além disso, abordam as diferentes trajetórias de ingresso dos professores nas universidades, suas formações, características principais e uma variedade de temas pertinentes à profissão docente.

A profissão docente demanda um constante engajamento com a pesquisa em todos os níveis educacionais. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que, no ensino superior, essa prática é sustentada por três pilares: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, ao considerarmos o contexto do ensino básico, podemos concentrar nossa atenção nos dois primeiros pilares, dado que muitas escolas limitam suas atividades ao atendimento de seus próprios alunos, sem estender seus esforços à comunidade em geral.

É crucial perceber o professor, independentemente do nível de ensino em que atua, como um pesquisador contínuo. Sua própria prática pedagógica pode se tornar objeto de



estudo, pois, como salientado por Freire (2018), faz parte da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa". Nesse sentido, é imperativo que, ao longo de sua formação contínua, o professor reconheça e assuma seu papel como pesquisador. A profissão docente requer atualização constante, pois os professores devem estar em permanente formação, utilizando a pesquisa como uma ferramenta essencial para promover a atualização e a reflexão sobre sua própria prática e contexto educacional.

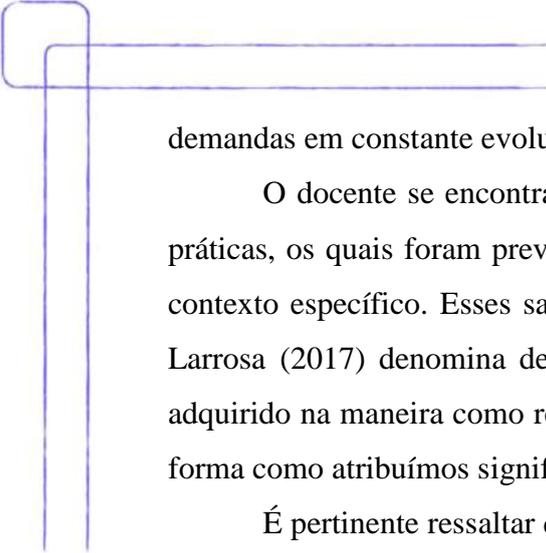
A pesquisa torna-se, assim, um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, a identificação de melhores práticas pedagógicas e a adaptação às demandas em constante evolução da sala de aula. Ao integrar a pesquisa em sua prática educativa, o professor não apenas enriquece sua própria jornada profissional, mas também contribui para o avanço do campo educacional como um todo.

No contexto da busca contínua pela autoconstrução docente, é fundamental reconhecer que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo dinâmico e multifacetado. O alargamento intencional da compreensão desse processo, tanto individualmente quanto de forma coletiva, e a visão do aluno como parceiro ativo são elementos essenciais para a reflexão e o crescimento dos educadores.

Conforme destacado por Pimenta e Anastasiou (2002), os saberes advindos da experiência são fundamentais como ponto de partida nesse processo. No entanto, é importante ressaltar que esses saberes não devem ser estáticos, mas sim dinâmicos e passíveis de revisão e aprimoramento contínuo. A integração desses saberes com a teoria proporciona uma base sólida para a prática docente, permitindo que os professores não apenas apliquem conhecimentos adquiridos, mas também os contextualizem e adaptem de acordo com as necessidades e realidades específicas de suas salas de aula.

A parceria colaborativa entre professores e alunos é de suma importância nesse processo. Ao reconhecer o aluno como um participante ativo e engajado no próprio processo de aprendizagem, os professores são incentivados a adotar uma abordagem mais centrada no estudante, promovendo a cocriação do conhecimento e a autonomia dos alunos em seu próprio desenvolvimento educacional.

A autoconstrução docente é um processo que envolve uma constante busca por aprimoramento, baseada na reflexão sobre a prática, na integração dos saberes da experiência com a teoria e na colaboração mútua entre professores e alunos. Essa abordagem holística e colaborativa é essencial para promover uma educação de qualidade e para atender às



demandas em constante evolução do cenário educacional contemporâneo.

O docente se encontra capacitado a reestruturar continuamente seus conhecimentos e práticas, os quais foram previamente adquiridos por meio da experiência de lecionar em um contexto específico. Esses saberes podem emergir da vivência cotidiana, constituindo o que Larrosa (2017) denomina de saberes da experiência, os quais se referem ao conhecimento adquirido na maneira como respondemos às situações que nos ocorrem ao longo da vida e na forma como atribuímos significado a essas experiências.

É pertinente ressaltar que os saberes da experiência estão intrinsecamente relacionados ao sentido que cada indivíduo atribui às suas vivências, tornando-os finitos, subjetivos, pessoais e relativos. No entanto, é por meio desse diálogo constante entre a teoria e a prática, entre os saberes da experiência e os saberes científicos, que o docente é capaz de enriquecer sua atuação pedagógica e promover uma educação de qualidade.

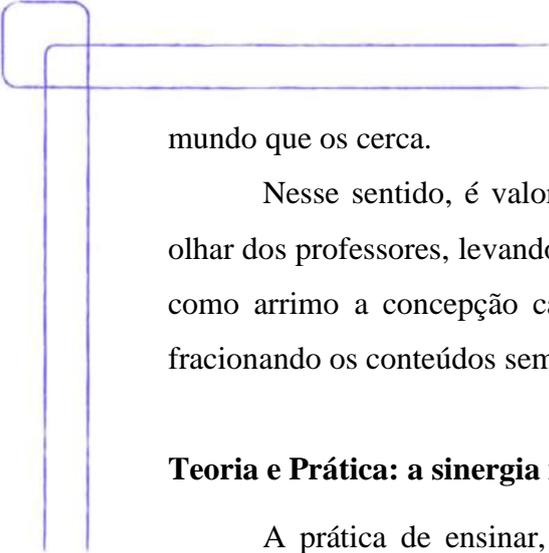
Ademais, ao reconhecer a importância dos saberes da experiência, o professor valoriza a diversidade de perspectivas e vivências presentes em sua prática educativa. Dessa forma, ele se torna mais sensível às necessidades individuais dos alunos, adaptando suas estratégias de ensino de acordo com o contexto e as características específicas de cada turma.

Nesse intercâmbio de ideias, Demo (2011) sugere que educar requer investigação, destacando que a pesquisa é um processo de "questionamento reconstrutivo...". Em outras palavras, ele enfatiza a necessidade de estabelecer uma conexão entre questionamento, reconstrução e emancipação na educação, uma vez que o processo educacional ocorre no contexto de relações grupais.

Para estabelecer essa estrutura educacional, é crucial considerar a escola como um ambiente de formação. De acordo com Pimenta (2012, p. 33), é essencial transformar a escola em um espaço de trabalho e desenvolvimento, o que implica em uma gestão democrática e práticas curriculares participativas. Isso permite a criação de redes de formação contínua, sendo a formação inicial o primeiro estágio desse processo.

Desse modo, o espaço escolar deve ser estruturado com o escopo de ofertar um lugar acolhedor para os alunos em todas as fases, devendo incentivar ideias e interesse em aprender, além de ser agradável, confortável e estimular o convívio social e de lazer entre eles.

Assim, a prática pedagógica se conecta com a práxis social, na construção de um mundo crítico e reflexivo pelos estudantes-cidadãos, pois o diálogo dos saberes docentes são chaves do processo educativo, haja vista, que professor e aluno são sujeitos atuantes, que buscam estabelecer o processo de conscientização e de transformação de si próprios e do



mundo que os cerca.

Nesse sentido, é valoroso que o conhecimento dos saberes docentes pode ampliar o olhar dos professores, levando-os a reconsiderar sua prática pedagógica, que de antemão tinha como arrimo a concepção cartesiana, onde o professor é o transmissor do conhecimento, fracionando os conteúdos sem considerar os conhecimentos trazidos pelos alunos.

### **Teoria e Prática: a sinergia na Residência Pedagógica**

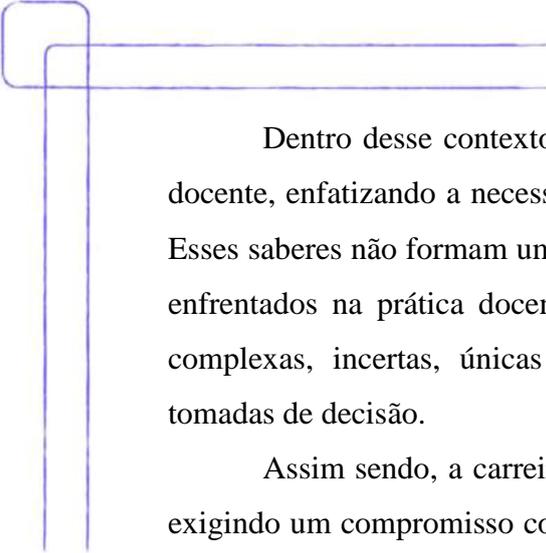
A prática de ensinar, assim como em outras profissões, implica na necessidade de possuir uma variedade de conhecimentos que a compõem, sendo uma atividade guiada por interações humanas. No papel do professor, não se resume apenas em transmitir conhecimento, mas também em garantir que esse conhecimento seja compreendido e internalizado pelos alunos. Tardif (2009) explora essa ideia, comparando o ensino a outras ocupações, onde o trabalho é entendido como uma ação realizada em um contexto específico, com o objetivo de transformar um material utilizando ferramentas e técnicas adequadas.

Nesse contexto, o ato de ensinar demanda dos educadores a habilidade de tomar decisões ponderadas tanto dentro, quanto fora da sala de aula, fazendo uso de uma variedade de recursos disponíveis para promover a aprendizagem dos alunos. Isso inclui não apenas materiais tradicionais como livros didáticos e materiais impressos, mas também recursos digitais, atividades dinâmicas, discussões em grupo, projetos e programas educacionais.

Dessa forma, para aqueles que estão em processo de formação como professores, é essencial se envolver nas experiências práticas de ensino. No entanto, ainda há desafios a serem superados em relação aos modelos de formação inicial. Como aponta Silvestre (2016) que esses cursos ainda não conseguiram superar a abordagem linear e inflexível que estabelecem entre o conhecimento científico e sua aplicação na prática em sala de aula.

Com isso, para uma prática coerente, os educadores precisam conhecer os saberes pedagógicos, ou seja, com esse conhecimento, os professores podem refletir sobre suas práticas de ensino e assim perceber se alcançaram seus objetivos no processo de aprendizagem.

A compreensão da articulação dos saberes docentes, das habilidades profissionais, na prática do professor e sua ação docente apresentam uma concepção onde o saber docente está no âmago do processo e, com isso, as demonstrações de todos os mecanismos de que provém o saber são essenciais para a formação do professor.



Dentro desse contexto, Pimenta (2012) destaca um movimento contínuo na profissão docente, enfatizando a necessidade de desenvolver saberes específicos que não são estáticos. Esses saberes não formam um conjunto definitivo de conhecimentos, uma vez que os desafios enfrentados na prática docente não são apenas técnicos, mas também envolvem situações complexas, incertas, únicas e repletas de conflitos de valores, demandando constantes tomadas de decisão.

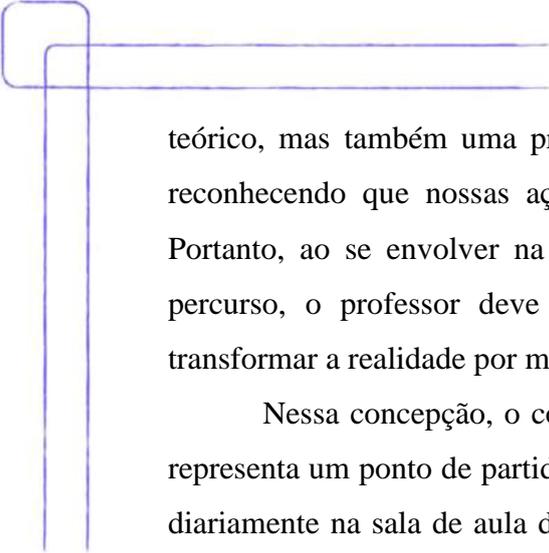
Assim sendo, a carreira docente se apresenta como um campo complexo de desafios, exigindo um compromisso constante e uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos. É essencial que haja uma reflexão contínua sobre as práticas educativas, tanto no âmbito da educação básica quanto na educação superior. Podemos embasar essa relação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019). O artigo 7º destaca a importância da organização curricular nos cursos superiores de formação docente, alinhando-se com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Essas diretrizes fornecem princípios orientadores fundamentais, dos quais destacamos o seguinte inciso: VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado (Brasil, 2019).

Esses princípios fornecem uma base sólida para uma formação educacional completa, destacando a essencialidade do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o reconhecimento das escolas que contribuem para a educação básica. Esses princípios também promovem a criação de projetos de formação que incentivam a discussão e reflexão sobre diferentes contextos educacionais em relação ao trabalho dos professores. Conforme apontado por Pimenta (2012), os saberes necessários para a prática docente estão intrinsecamente ligados à integração entre teoria e prática.

Partindo dessa perspectiva, é fundamental reconhecer a posição dentro da classe trabalhadora à qual pertencemos, compreendendo nosso lugar na sociedade. A partir desse entendimento, podemos tomar medidas para abolir as disparidades de classe. Dessa forma, a práxis emerge como a ação que efetivamente transforma a realidade existente.

Nesse contexto, a síntese dialética entre teoria e prática em busca de uma construção ideal é conhecida como práxis. Assim, compreendemos que a profissão docente requer a integração efetiva entre conhecimento teórico e prática.

No entanto, para alcançar essa práxis, é necessário possuir não apenas conhecimento



teórico, mas também uma prática reflexiva, que vai além da simples execução de tarefas, reconhecendo que nossas ações têm o poder de influenciar o ambiente ao nosso redor. Portanto, ao se envolver na prática docente, com o objetivo de alcançar sucesso em seu percurso, o professor deve desenvolver e elaborar ideias que o capacitem a agir e a transformar a realidade por meio de uma prática planejada.

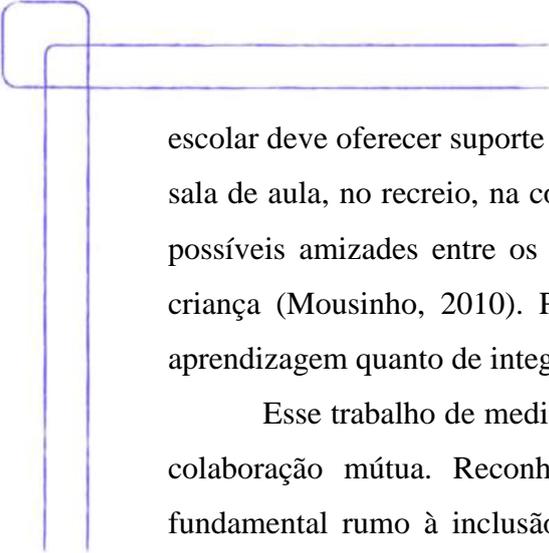
Nessa concepção, o conhecimento pedagógico adquirido por meio da prática docente representa um ponto de partida para aprofundar a teoria pedagógica. As situações enfrentadas diariamente na sala de aula demandam uma compreensão teórica para serem compreendidas adequadamente. Conforme Pimenta (2012) destaca que a construção do conhecimento requer investigação e sistematização, embasadas em teoria. Portanto, a atividade docente, vista como uma práxis, deriva da interação entre o conhecimento pedagógico adquirido na prática e o embasamento teórico.

É fundamental que os professores sejam capacitados com uma sólida base teórica, porém, é igualmente importante que saibam aplicar esses conhecimentos de forma prática e adaptada ao contexto escolar em que atuam. Dessa maneira, todos os envolvidos na comunidade escolar - alunos, professores, equipe pedagógica, administrativa e outros profissionais – contribuem para uma formação significativa por meio do intercâmbio de experiências e conhecimentos dentro do ambiente educacional da escola.

### **O papel do mediador na promoção da inclusão escolar**

No cenário educacional brasileiro, são empregadas várias expressões para descrever o papel do mediador, incluindo facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional, professor de apoio especializado, cuidador, acompanhante especializado e mediador escolar. No entanto, a denominação "mediador escolar" destaca de forma mais clara a função de quem acompanha e promove a inclusão da criança tanto dentro quanto fora da sala de aula em uma escola regular. Isso se deve ao fato de que a palavra "mediador" refere-se àquele que atua como um intermediário, posicionando-se entre dois pontos (Weiszflog, 2004). É importante destacar que o conceito de professor mediador já foi utilizado no contexto educacional para descrever aquele que trabalha com a mediação pedagógica. Isso implica em adotar uma postura de facilitação, incentivo e motivação da aprendizagem, colaborando ativamente para que o aprendiz alcance seus objetivos (Menezes, 2006).

A respeito da função do mediador, Mousinho destaca que sua atuação não pode se limitar apenas à sala de aula ou ao acompanhamento individual da criança. O mediador



escolar deve oferecer suporte em diversas situações e ambientes, seja durante as atividades em sala de aula, no recreio, na comunicação com outros professores, ou mesmo na promoção de possíveis amizades entre os colegas, levando em consideração os interesses específicos da criança (Mousinho, 2010). Portanto, o papel do mediador é facilitar tanto o processo de aprendizagem quanto de integração social do aluno.

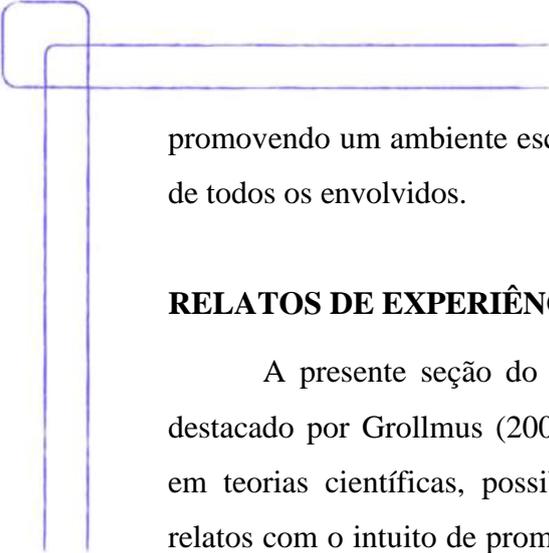
Esse trabalho de mediação escolar é baseado no diálogo, na troca de experiências e na colaboração mútua. Reconhecer a importância de não agir isoladamente é um passo fundamental rumo à inclusão, que só pode ser concretizada com a participação de toda a comunidade escolar e a colaboração entre os diferentes atores envolvidos, incluindo mediadores, gestores, professores e profissionais de outras áreas.

Silva (2010) enfatiza que, dessa maneira, é possível aproveitar essa interação para facilitar e promover a inclusão dessa criança, tanto no aspecto do contato social quanto na sua integração com o restante da turma e com outras crianças dentro do contexto escolar. Essa abordagem ressalta a importância de utilizar o apoio do mediador não apenas para fornecer suporte individualizado, mas também para criar oportunidades de interação e participação plena da criança em todas as atividades escolares, contribuindo assim para um ambiente inclusivo e acolhedor.

Assim, o mediador desempenha um papel crucial na promoção da inclusão ao conhecer detalhadamente o aluno que será assistido por meio da mediação. Isso envolve discutir com a equipe pedagógica da escola e com os profissionais de apoio terapêutico sobre os pontos de apoio necessários e os aspectos essenciais a serem abordados para atender às necessidades específicas do processo de aprendizado, visando alcançar os objetivos estabelecidos. Apesar dos desafios apresentados, é importante ressaltar que o ambiente escolar, como um meio social, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sócio emocional de seus alunos.

Em suma, como ressalta Mousinho (2010), é fundamental que o mediador escolar esteja ciente de certos cuidados e limites específicos, os quais devem ser compreendidos minuciosamente e enfrentados com habilidade tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa consciência é essencial para garantir que o processo de mediação seja conduzido de maneira eficaz e respeitosa, levando em consideração as necessidades individuais do aluno, os objetivos educacionais e os princípios éticos que regem a prática pedagógica.

Ao entender e respeitar esses cuidados e limites, o mediador estará melhor preparado para contribuir positivamente para o processo de aprendizagem e inclusão do aluno,



promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e favorável ao desenvolvimento de todos os envolvidos.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

A presente seção do artigo apresenta o método de relato de experiência, conforme destacado por Grollmus (2005), o qual consiste na transmissão de conhecimento embasado em teorias científicas, possibilitando a ampliação do aprendizado. Compartilhamos esses relatos com o intuito de promover a socialização de saberes e reflexões acerca da experiência vivenciada durante a Residência Pedagógica, contribuindo para o enriquecimento do processo de formação.

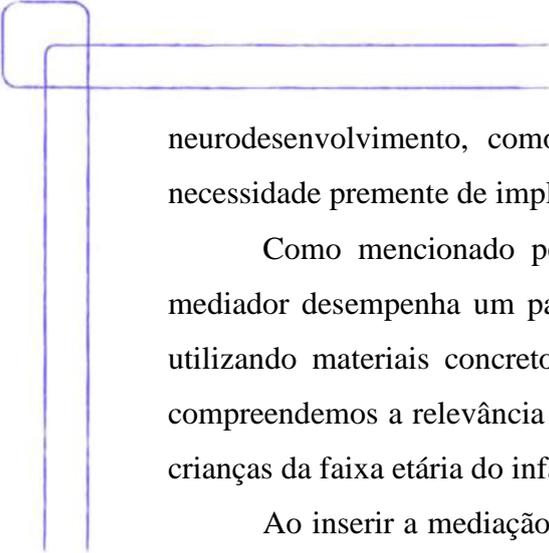
A escola destacada neste relato é a Escola Municipal Creche Samambaia, localizada na comunidade de mesmo nome, na cidade de Picos-PI. O recorte temporal abordado compreende desde o início do ano letivo, em 28 de fevereiro de 2023, até o momento atual, agosto de 2023.

Ao longo da Residência Pedagógica, os residentes desenvolvem habilidades pedagógicas essenciais para o exercício da docência, incluindo a elaboração e organização de planos de aula, a criação de projetos educacionais, a investigação de estratégias para uma instrução eficaz, bem como a compreensão da realidade socioeconômica dos alunos e suas famílias. Além disso, os participantes são capacitados para avaliar o desempenho dos estudantes individualmente e em grupo, e para aplicar princípios de diversidade, inclusão e equidade em sua prática pedagógica.

Adicionalmente, os residentes têm a oportunidade de estabelecer relacionamentos significativos com os profissionais da escola, os pais dos alunos e outros membros da comunidade, o que enriquece ainda mais sua formação e contribui para uma atuação mais integrada e eficaz no ambiente escolar.

O projeto desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como foco principal a Mediação Escolar para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando atender alunos que apresentam déficits de aprendizagem e necessitam de suporte especializado. Após um período de observação cuidadosa, identificamos um grupo de crianças que se beneficiariam significativamente com essa forma de intervenção.

Durante o processo de observação, tornou-se evidente que alguns alunos apresentavam um desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para sua faixa etária. Entre esses estudantes, destacam-se aqueles que enfrentam desafios relacionados a transtornos do



neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando a necessidade premente de implementar a mediação escolar como estratégia de apoio.

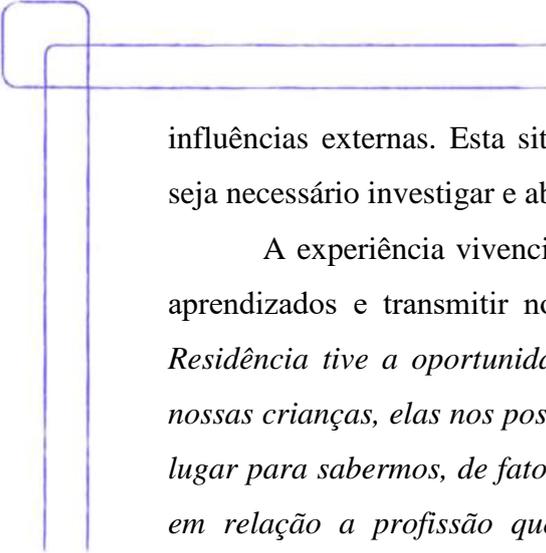
Como mencionado por Cunha (2015), citado por Vasconcellos e Dutra (2018) o mediador desempenha um papel fundamental ao estimular as brincadeiras de faz de conta, utilizando materiais concretos e promovendo o jogo simbólico. Diante dessa perspectiva, compreendemos a relevância do aspecto lúdico na educação, especialmente ao trabalhar com crianças da faixa etária do infantil IV, como as atendidas na Creche Samambaia.

Ao inserir a mediação escolar como parte integrante do projeto desenvolvido no PRP, estamos não apenas oferecendo apoio personalizado aos alunos com TEA, mas também reconhecendo e valorizando a importância do lúdico como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove um ambiente inclusivo e acolhedor dentro da instituição educacional.

O professor demonstra uma notável habilidade de comunicação com seus alunos, estando sempre atento às suas necessidades e interagindo de forma acolhedora. Considerando que a maioria dos alunos provém de famílias de baixa renda, essas interações são ainda mais significativas. Diariamente, o professor promove uma roda de acolhida antes de iniciar a aula, proporcionando um espaço para cada criança compartilhar suas experiências pessoais. Perguntas simples, como sobre suas atividades prévias à escola ou sobre o café da manhã, são feitas, e as crianças respondem com entusiasmo, sentindo-se valorizadas e importantes. Esse momento não só promove uma interação positiva entre os alunos e o professor, mas também estimula o desenvolvimento do raciocínio e da expressão oral.

Conscientes de que as crianças aprendem de forma mais eficaz através do brincar e da ludicidade, os residentes desenvolveram atividades que visam proporcionar experiências baseadas nas dez competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas atividades são projetadas para estimular não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades como pensamento crítico, comunicação, empatia e responsabilidade.

No que diz respeito à mediação escolar, o processo de ensino/aprendizagem foi adaptado para atender às necessidades específicas de quatro crianças em particular. Duas delas demonstram hiperatividade, lutando para se concentrar nas atividades propostas em sala de aula. Uma terceira criança tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e requer atenção especializada para se engajar nas atividades diárias. Quanto à quarta criança, observou-se um comportamento agressivo que não estava presente no início do semestre, sugerindo possíveis



influências externas. Esta situação foi comunicada à mãe da criança, pois acreditamos que seja necessário investigar e abordar as possíveis causas desse comportamento.

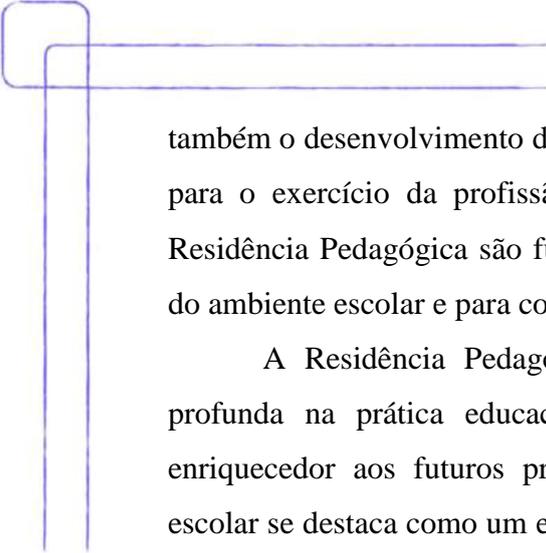
A experiência vivenciada no PRP é de suma importância, é possível vivenciar novos aprendizados e transmitir nossos conhecimentos. *“Durante esses meses que já passei na Residência tive a oportunidade de aprender muito com meu preceptor, e mais ainda com nossas crianças, elas nos possibilita aprendizados únicos e valiosos, a prática é sem dúvida o lugar para sabermos, de fato, o que realmente queremos para nossa vida, não tenho dúvidas em relação a profissão que escolhi para minha vida, as vivências são gratificantes ”* (RESIDENTE 1). *“Ter a oportunidade de estar na residência pedagógica é extremamente importante para a formação do docente, trabalhar na área da educação é bastante desafiador. Então quanto mais projetos como este melhor, pois os mesmos proporcionam um contato direto com a prática,além de fazer com que nos identifiquemos cada vez mais com o curso que escolhemos”* (RESIDENTE 2).

As falas dos residentes evidenciam a significativa importância da experiência no Programa Residência Pedagógica (PRP) para o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros docentes. Ambos os relatos ressaltam a oportunidade única proporcionada pela residência, destacando a aprendizagem contínua e os desafios enfrentados na prática pedagógica.

O Residente 1 enfatiza a riqueza dos aprendizados adquiridos ao longo dos meses de residência, destacando a relevância do contato direto com as crianças e com o preceptor. Esse contato íntimo com a prática pedagógica proporciona experiências únicas e valiosas, que contribuem significativamente para o amadurecimento profissional e para a consolidação da escolha da carreira docente. A fala reflete a gratidão e a certeza em relação à profissão escolhida, evidenciando a satisfação em vivenciar experiências tão enriquecedoras.

Por sua vez, o Residente 2 resalta a importância da residência pedagógica como um espaço de formação essencial para os futuros educadores. Ele destaca o caráter desafiador da área da educação e a relevância de projetos como o PRP para proporcionar um contato direto e significativo com a prática profissional. A experiência na residência permite aos residentes identificar-se cada vez mais com o curso escolhido, fortalecendo o vínculo com a profissão e preparando-os para os desafios do campo educacional.

Ambas as falas refletem a valorização da prática como um componente fundamental da formação docente. O contato direto com a realidade escolar possibilita não apenas a apropriação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica, mas



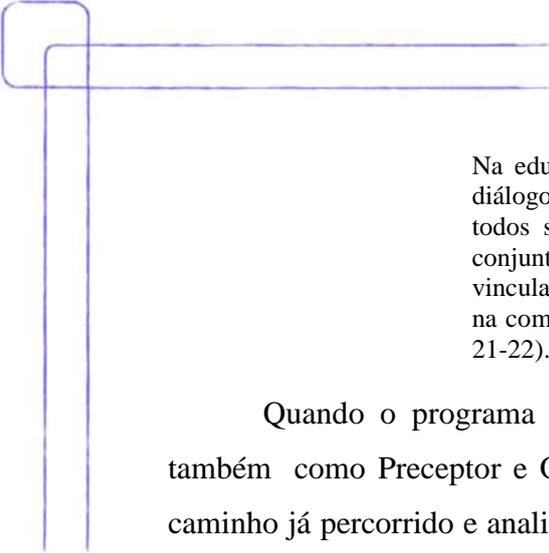
também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, emocionais e pedagógicas essenciais para o exercício da profissão. Dessa forma, as vivências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica são fundamentais para preparar os futuros docentes para os desafios do ambiente escolar e para consolidar sua identidade profissional no campo da educação.

A Residência Pedagógica emerge como um cenário propício para uma imersão profunda na prática educacional, oferecendo uma jornada de aprendizado contínuo e enriquecedor aos futuros profissionais da educação. Dentro desse contexto, a mediação escolar se destaca como um elemento-chave, desempenhando um papel de extrema relevância na formação desses graduandos. Ao envolver-se ativamente na mediação entre teoria e prática, os residentes têm a oportunidade de mergulhar na dinâmica complexa e multifacetada do ambiente escolar, enriquecendo sua compreensão e sua atuação pedagógica.

Além disso, as atividades realizadas em eventos e reuniões destinadas à análise e reflexão sobre o desempenho no programa agregam ainda mais valor a essa jornada formativa. Esses momentos de diálogo e troca de experiências proporcionam aos residentes um espaço vital para o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas. Através dessas oportunidades de reflexão crítica e colaboração, os futuros educadores são incentivados a buscar continuamente novas estratégias e abordagens para promover o sucesso acadêmico e socioemocional de seus alunos.

É importante ressaltar que essa experiência integrada de aprendizado, mediação e avaliação não apenas enriquece o processo formativo dos residentes, mas também contribui de maneira significativa para a construção de uma base sólida e qualificada para sua atuação como educadores. Ao final da residência, os participantes emergem não apenas com um conjunto de habilidades práticas e teóricas aprimoradas, mas também com uma compreensão mais profunda de seu papel e responsabilidades como agentes de transformação na educação.

O estudo em questão foi realizado mediante vivência com duração de dezoito meses de um grupo de discentes no cotidiano escolar no que diz respeito a experiência proporcionada pela Residência Pedagógica. De acordo com as falas que foram colocadas por cada residente é possível perceber a importância do Programa de iniciação a docência na vida de cada um deles e como foi significativo para todos, falam com amor sobre suas experiências, Programas como a Residência Pedagógica deveriam ser implantados em todos os cursos, assim, todos que almejam determinada área saberia na prática como funciona antes mesmo de terminar seu curso, a prática é mais instigante, ao contrário de permanecer somente na teoria. Segundo Paulo Freire:



Na educação, assim como no ensino em todos os seus passos, é indispensável o diálogo entre todos os participantes do processo educativo-docente. Entretanto, todos são pessoas e indivíduos existencialmente e historicamente vinculados ao conjunto de suas relações na sociedade e no mundo. Os diferentes modos de se vincularem os fazem diferentes e os possibilitam assim a contribuírem, a seu modo, na complexa construção do todo social e de sua própria existência (Freire, 1997, p. 21-22).

Quando o programa está chegando ao fim, é possível que cada Residente, assim também como Preceptor e Orientador, todos que compõem a Residência, olhem para todo caminho já percorrido e analisem o quanto foi impactante na vida de todos que participam de cada momento, do aprendizado que foi possível adquirir, das pessoas que conviveram, de todos os laços que foram criados nessa jornada. “Durante esses meses de Residência Pedagógica aprendemos muito, principalmente o quanto é fundamental a família andar de mãos dadas com a escola, nosso preceptor nos ensinou muito bem que quando as duas tem o mesmo objetivo para com a criança, já avançamos significativamente” (RESIDENTE 3).

Em suma, a Residência Pedagógica oferece uma oportunidade ímpar para os futuros educadores mergulharem na prática da educação, desenvolvendo habilidades, ampliando perspectivas e consolidando sua identidade profissional. É através dessa experiência integrada e enriquecedora que os graduandos se preparam para enfrentar os desafios e contribuir de maneira significativa para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Residência Pedagógica representa um espaço de intercâmbio valioso entre a universidade e a escola, promovendo uma aproximação essencial entre a formação acadêmica e as necessidades reais do ensino público brasileiro. Para os residentes, essa experiência é focada na imersão na dinâmica da sala de aula, permitindo-lhes fazer mediações quando necessário e absorver o máximo de conhecimento por meio da observação e interação direta com os alunos e colegas docentes. Enquanto isso, para os professores preceptores, a contribuição do PRP se manifesta na formação continuada, especialmente por meio das atividades realizadas na instituição de ensino superior, onde têm a oportunidade de revisitar o local de sua formação inicial, agora compartilhando seus conhecimentos e experiências com uma nova geração de educadores.

A escola-campo beneficia-se do entusiasmo e energia trazidos por esses novos profissionais, transformando essa experiência em um momento único e indispensável na trajetória profissional de todos os envolvidos no Programa. Além disso, o vínculo que se

desenvolve no contexto profissional e sócio emocional é de suma importância, fortalecendo as relações interpessoais e contribuindo para um ambiente de trabalho mais colaborativo e acolhedor.

A interconexão intrínseca entre teoria e prática se torna evidente no contexto escolar durante a Residência Pedagógica. Este relato conclui que as políticas públicas devem direcionar sua atenção para o aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, reconhecendo que a aproximação do licenciando com o ambiente escolar é fundamental para a construção de educadores mais sólidos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Portanto, é crucial destacar que o formato da formação inicial de professores tem um impacto significativo nas primeiras ações profissionais e, conseqüentemente, influencia diretamente na trajetória profissional de cada educador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Gabinete. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, 12 de dezembro de 2019, seção 1, p. 111-115. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 29. jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GROLLMUS, Nicholas S. TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos: difractado experiências narrativas de investigação**. Forum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, maio 2015. Disponível em: (file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 29. jul. 2023.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Ver. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 25. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

MENEZES E, SANTOS T. **Professor mediador (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198> Acesso em: 11. Mar. 2024.

MOUSINHO, R, et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Rev. Psicopedagogia, 2010;27(82):92-108.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa.** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvriouver/article/view/32707>. Acesso em: 11. Mar. 2024.

SILVA, E. C. C. **Autismo e troca social: contribuições de uma abordagem microgenética.** Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVESTRE, M. A. **Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/ Guarulhos.** In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papyrus, 2016.p. 157-164.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, vol. 21 n.73. Campinas, dez, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11. Mar. 2024

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

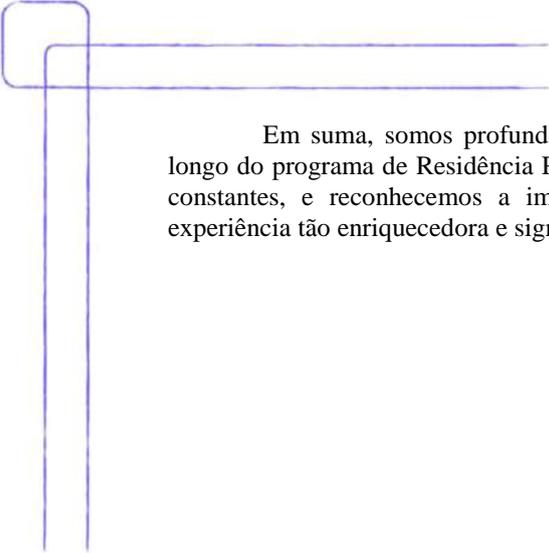
VASCONCELLOS, I. M. M; DUTRA F. B. S. **O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.** CEDUCE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42646>. Acesso em: 31.jul. 2023.

WERTSCH, J. V. *Vygostky y la formación social de la mente.* 1ª Edición. Ediciones Paidós, Barcelona - Buenos Aires, p.34, 1988.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expressamos nossa profunda gratidão à CAPES pelo apoio financeiro e pela oportunidade concedida, possibilitando o contato direto com a realidade da sala de aula na escola pública brasileira. Reconhecemos que essa parceria é um dos pilares fundamentais para a formação de futuros profissionais altamente qualificados, uma vez que proporciona uma experiência enriquecedora e prática que vai além das paredes da universidade. Com esse apoio, cada experiência vivenciada no programa se torna uma etapa significativa na jornada rumo à excelência profissional, representando verdadeira iniciação científica por meio da prática e da vivência diária no campo educacional.

Além disso, expressamos nossa sincera gratidão à nossa orientadora e ao nosso preceptor pelo incansável auxílio e orientação oferecidos ao longo do programa de Residência Pedagógica. Suas orientações, conselhos e feedbacks têm sido de valor inestimável, permitindo-nos enfrentar desafios, superar obstáculos e crescer profissionalmente a cada dia. Cada dia de trabalho ao lado desses profissionais dedicados tem sido uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e fortalecer nosso compromisso com a educação e com o desenvolvimento pleno de nossos alunos.



Em suma, somos profundamente gratos por todas as oportunidades, apoio e orientação recebidos ao longo do programa de Residência Pedagógica. Essa jornada tem sido marcada por dias incríveis e aprendizados constantes, e reconhecemos a importância de cada pessoa e instituição que contribuiu para tornar essa experiência tão enriquecedora e significativa.

## APRENDENDO E CONHECENDO O SER PROFESSOR POR MEIO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

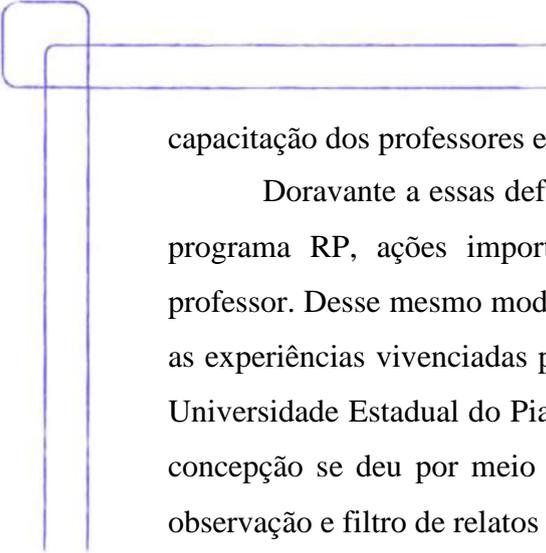
Alex de Sousa Nunes  
Sarah de Jesus Cavalcante  
Rainara Luiza Rodrigues  
Raiane Rodrigues Silva Santos  
Rogério Leal de Sousa  
Maria Lucilene Santos Rocha Helena  
Cristina Soares Menezes

### INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (RP) é uma das ações desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), presente em diversos cursos de licenciatura do país. Um dos objetivos da RP consiste em oferecer aos licenciandos a possibilidade de interagir com a prática na realidade educacional, permitindo assim as suas primeiras experiências no campo profissional. Nesse mesmo viés, os licenciados dispõem da possibilidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas sob a supervisão de professores experientes.

Além das experiências que os alunos podem desenvolver durante as ações definidas pelo próprio programa, ainda são disponibilizadas oportunidades de desenvolvimento de habilidades específicas através de projetos e direcionamentos feitos por grupos de estudantes em instituições de ensino e, através desse entendimento, é que foi direcionado o desenvolvimento do subprojeto, no qual recebeu o título de "Inclusão, Mediação Escolar e Processos de Aprendizagem", com ênfase na mediação escolar. Na oportunidade as atividades foram desenvolvidas na escola municipal Helvídio Nunes de Barros, na comunidade de Fátima Picos - PI, pelos docentes do curso de Pedagogia da UESPI Campus Prof. Barros Araújo, no período de 2022-2024.

Nessa perspectiva, a Capes (2018) definiu os objetivos para o Programa Residência Pedagógica e, dentro desse contexto, considerando as experiências apresentadas, é dada ênfase nos objetivos I e III: I. Aprimorar a preparação dos estudantes de licenciatura, mediante a criação e implementação de projetos que fortaleçam a esfera da prática pedagógica, capacitando os futuros professores a engajar-se ativamente na interligação entre conceitos teóricos e a aplicação prática da profissão docente; III. Reforçar, expandir e solidificar a ligação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola, fomentando uma colaboração harmoniosa entre a instituição formadora e aquela que acolhe os graduados em licenciatura, ao mesmo tempo em que incentiva o papel ativo das redes de ensino na



capacitação dos professores em formação.

Doravante a essas definições, foram realizadas, no decorrer do período de vigência do programa RP, ações importantes e que contribuíram para a formação do aluno como professor. Desse mesmo modo, foi definido o objetivo desta pesquisa, que consistiu em relatar as experiências vivenciadas pelas discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – Picos, na RP e sua contribuição para o ser professor. A sua concepção se deu por meio de uma metodologia classificada como qualitativa, baseada na observação e filtro de relatos feitos pelos alunos residentes.

Levando em consideração essa definição, entendendo que a pesquisa foi realizada através do seu objetivo, ficou compreendida também que a sua realização se deu através da definição da problemática de pesquisa, que consiste em compreender de que maneira o Programa Residência Pedagógica contribui para a formação do ser professor?

Diante do exposto, foi possível refletir acerca da importância do desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, principalmente pelo fato de que é oferecida a oportunidade de enfatizar a relevância e necessidade de desenvolvimento de atividades que corroborem o desenvolvimento de habilidades de licenciando como futuros profissionais da educação, construindo assim o seu perfil como professores, dotados de habilidades e práticas importantes para a sua atuação.

## **Metodologia**

A presente pesquisa se fundamentou em estudos científicos de alguns autores, bem como Lemos; Almeida; Faria; Diniz; Tardif; e dentre outros autores que serão mencionados no decorrer dessa pesquisa, e também com base nos relatos de experiência dos e nas suas práticas durante o programa de Residência Pedagógica. Sendo assim, a metodologia da presente pesquisa baseia-se nas atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula e a relação que os mesmos fazem com os estudos científicos.

## **Resultados**

O tema abordado foi: aprendendo e conhecendo o ser professor por meio da Residência Pedagógica. Dentro desse tema foi possível categorizar os relatos de experiências dos residentes, com as construções de saberes a partir das experiências vividas pelos mesmos. Desse modo, foi possível fazer uma relação existente entre teoria científica e a experiência de ensinar, bem como ressaltar a importância das ações proporcionadas pelo PRP e sua

importância nas práticas de inclusão.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **Residência Pedagógica: características e importância para a formação de professores**

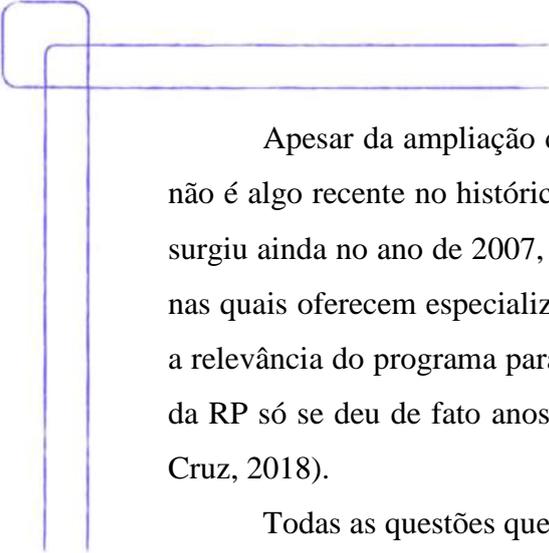
O Programa Residência Pedagógica (RP) é um projeto da Capes, no qual fomenta a formação inicial de alunos de licenciaturas, tendo em vista o uso ativo do conhecimento obtido durante o período de aplicações teóricas, bem como do processo da prática, desenvolvido durante o período de estágio obrigatório. Segundo Lemos (2021), a aquisição de projetos como a RP em instituições de ensino superior auxilia na reformulação do estágio supervisionado em cursos de licenciatura.

Partindo da premissa de que que o estágio contribui para esse processo que envolve a articulação teórica e prática no setor educacional, entende-se a necessidade de planejamento adequado para que o processo ocorra de maneira ordenada, com objetivos e metas alcançáveis e que, sobretudo, viabilizem a articulação da práxis de ações pedagógicas no ambiente escolar (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

Esse investimento feito na formação de professores é essencial pelo fato de que esses profissionais são essenciais para o processo de transformação da sociedade, haja vista que a sua função principal consiste em preparar jovens, através da educação, para a vivência em meio social, corroborando assim o desenvolvimento de características e conhecimentos embasados na ética, humanização e também de cunho científico (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

Nessa mesma perspectiva, compreende-se que os docentes auxiliam no desenvolvimento e melhoramento no que se refere às práticas de ensino e valores, enfatizando assim a necessidade de criação do cidadão dotado de ética e de capacidade de viver em meio social. Assim, considerando a importância do professor para a consolidação desses processos, é essencial que seja feita a defesa do investimento na formação desses profissionais da educação (Silva; Cruz, 2018).

Esse entendimento direciona ainda à percepção de que ações como a RP é uma importante evolução nas Políticas Nacionais de formação de docentes, com ênfase dada pela Capes, na qual possibilita que Instituições de Ensino Superior (IES) sejam selecionadas através do atendimento aos requisitos do Edital Público nacional para que sejam apresentados os projetos institucionais que contemplam o programa.



Apesar da ampliação da RP ter avançado nos últimos anos, a discussão em torno dela não é algo recente no histórico da educação. Na realidade, a primeira discussão acerca da RP surgiu ainda no ano de 2007, momento em que foram feitas analogias às residências médicas, nas quais oferecem especializações a profissionais da saúde. Entretanto, mesmo apresentando a relevância do programa para o aperfeiçoamento de práticas educacionais, o estabelecimento da RP só se deu de fato anos depois, ainda com muitos aspectos a serem melhorados (Silva; Cruz, 2018).

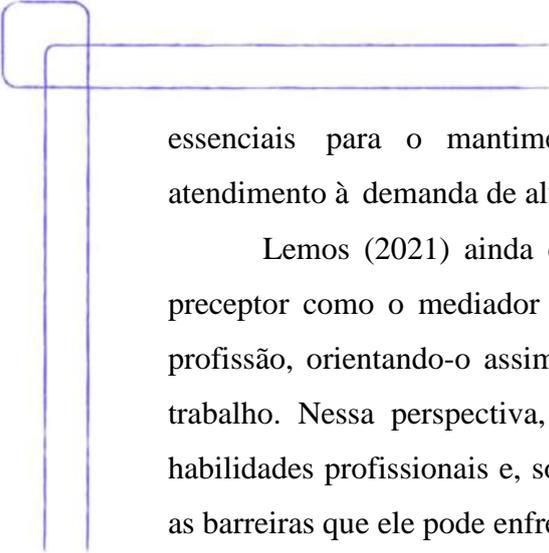
Todas as questões que envolvem o desenvolvimento de habilidades de profissionais da educação estão relacionadas, sobretudo, às pressões no que se refere ao melhoramento de desempenho de professores no exercício da sua profissão. Esse quesito ficou cada vez mais evidente quando foi enfatizada a necessidade de complementação de atividades que contribua para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, refletindo assim no melhoramento dos resultados dos estudantes (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

Ainda dentro desse contexto, Silva e Cruz (2018) relatam que a pressão acerca da implementação de uma RP dentro de IES 's passou a ser cada vez maior quando percebeu-se que somente o processo de formação durante a graduação não supria as necessidades dos profissionais. Na realidade, os autores defendem a ideia de que os professores sem uma formação adicional ou continuada acabam sendo mal formados e incapazes de suprir as necessidades dos alunos no cenário educacional.

Cabe salientar que a RP não é limitada somente às práticas vivenciadas em sala de aula. O que ocorre dentro do contexto do programa está relacionada à constituição de interações que são necessárias no âmbito da pesquisa acadêmica, bem como no desenvolvimento e, sobretudo, melhoramento da teoria e prática do profissional da educação.

Freitas, Freitas e Almeida (2020) destacam que todos os envolvidos dentro do contexto de RP, desde os coordenados institucional, passando pelo docente e residentes, assim como do preceptor e docente orientador, possuem a obrigatoriedade de participar de um processo seletivo, garantindo assim a qualidade dentro do campo de atuação de cada profissional. Nesse mesmo processo, são verificadas questões relacionadas ao tempo que o professor colabora com a instituição, bem como a disposição de tempo que ele possui para colaborar com a IES e a escola selecionada para receber o programa.

Dentro desse mesmo contexto do processo de seleção, os alunos candidatos a residentes devem atender a alguns requisitos importantes, como por exemplo estar no final do 4 semestre ou no 5 semestre do curso, além de outros fatores importantes que são



essenciais para o mantimento da qualidade do programa e, conseqüentemente, no atendimento à demanda de alunos contemplados com a RP das escolas (Brasil, 2018).

Lemos (2021) ainda detalha acerca da relação aluno residente e professor, tanto o preceptor como o mediador na escola. Essa relação aproxima o licenciando da sua futura profissão, orientando-o assim da realidade que será enfrentada por ele no seu ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, o aluno passa a desenvolver cada vez mais rápido as suas habilidades profissionais e, sobretudo, a construir o seu perfil como professor, reconhecendo as barreiras que ele pode enfrentar no seu novo ambiente de trabalho.

Ainda segundo Lemos (2021), apesar da RP estar ganhando espaço nas instituições de ensino, ainda é considerado um programa novo e ainda possui desafios a serem rompidos, como é o caso das formas de organização dos alunos nas escolas, a apresentação e desenvolvimento dos subprojetos, bem como com o alinhamento com as metas e objetivos a serem alcançados por cada instituição.

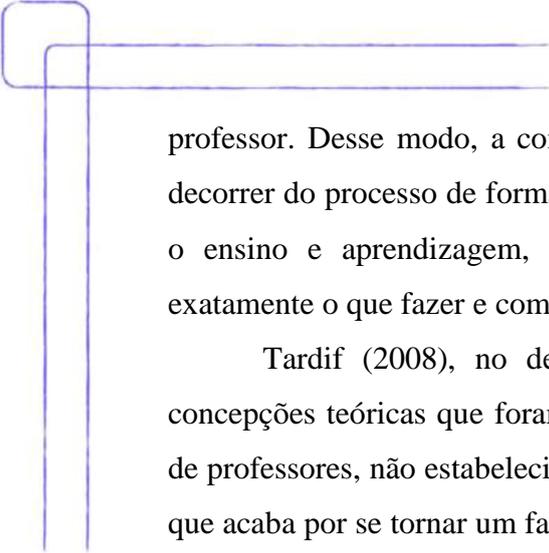
Diante dessas questões, é possível refletir que a RP possui grande relevância no contexto acadêmico, tanto para as escolas contempladas como para as IES, trazendo assim novas perspectivas acerca da formação dos alunos como futuros profissionais da educação, como em relação ao rompimento de barreiras que existem no cotidiano escolar e que necessitam ser reconhecidas pelos profissionais que atuarão.

### **Construção de saberes através da RP**

O conhecimento acerca do que é a RP dá ensejo para que sejam feitas reflexões acerca de fatores essenciais dentro do contexto que justifica a relevância do programa. Um dos pontos que ganham destaque está relacionado à construção de saberes proporcionados pelo programa, no qual origina a possibilidade de o licenciando entrar em contato com a prática escolar, assim como já mencionado por autores na discussão realizada nesta pesquisa.

Freitas, Freitas e Almeida (2020) destacam que a relevância da RP está relacionada, principalmente, na formação inicial e profissional do professor, assegurando esse entendimento a partir de dados coletados por ele através de observações e conversações com alunos residentes, dos quais, a maior parte dos participantes, afirmaram ter tido certeza das suas vocações através do que puderam desenvolver durante a sua participação no programa.

É necessário enfatizar que a possibilidade que existe de oferecer contato ao aluno com a prática docente é um dos aspectos que também apontam a importância da RP, favorecendo assim a construção de fundamentações teóricas que endossem ações futuras do aluno já como



professor. Desse modo, a conexão existente entre o que é aprendido por meio do saber no decorrer do processo de formação, se torna cada vez mais eficiente dentro do complexo que é o ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno, como futuro profissional, saiba exatamente o que fazer e como fazer (Silva; Cruz, 2018).

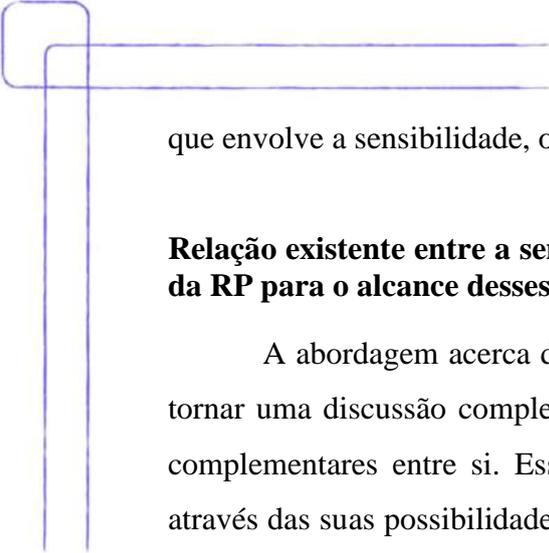
Tardif (2008), no decorrer dos seus escritos, deixa a entender que muitas das concepções teóricas que foram, por muito tempo, aportadas dentro do processo de formação de professores, não estabelecia a relação entre a aprendizagem teórica e prática da docência, o que acaba por se tornar um fator de distanciamento entre a ação prática da profissão, visto que ela é dotada de desafios a serem rompidos e, sobretudo, à necessidade de romper paradigmas estabelecidos no decorrer do tempo.

Freitas, Freitas e Almeida (2020) também abordaram acerca dessa questão, evidenciando que não se pode estabelecer como caminho de ensino da docência o afastamento da concepção teórica, principalmente pelo fato de que ela é um recurso essencial para que seja formado também o perfil do profissional. Em resumo, entende-se que a construção do saber ser professor é desempenhada através de uma aliança entre a teoria e a prática, posicionando os licenciando como sujeitos do conhecimento, sem maiores limitações de desenvolvimento de práticas que o capacite a vivenciar experiências importantes para a sua formação.

Faria e Diniz (2019) também compreendem acerca dessa questão ao destacar que um dos propósitos da RP está relacionado ao desenvolvimento da capacidade do futuro profissional de desenvolver habilidades, através do saber, que o tornem aptos a realizar trabalhos, vivenciar novas experiências e, principalmente, vislumbrar a importância do ofício do professor, que está arrolado a contribuir para a concepção de expectativas cognitivas, assim como sociais e também emocionais.

Nesse sentido, fica claro que o ofício está relacionado tanto à importância do que se pode alcançar para o profissional através do exercício da sua profissão, como para o aluno que tem a oportunidade de vivenciar momentos que o direcionem a viver de maneira social no meio em que ele é inserido (Faria; Diniz, 2019).

Esses aspectos são essenciais para que os alunos residentes, junto aos professores responsáveis pelo acompanhamento durante o período de realização da RP, sejam capazes de compreender a importância do saber para a concepção de uma educação significativa, contemplada por significados e motivações que interligam o conhecimento e a experiência prática, auxiliando assim na capacidade que o indivíduo possui de viver em sociedade. Segundo Larrosa (2002), esses aspectos complementares e que contemplam a sensibilidade



que envolve a sensibilidade, o saber e a experiência ao ensinar.

### **Relação existente entre a sensibilidade, o saber e a experiência ao ensinar: contribuições da RP para o alcance desses aspectos**

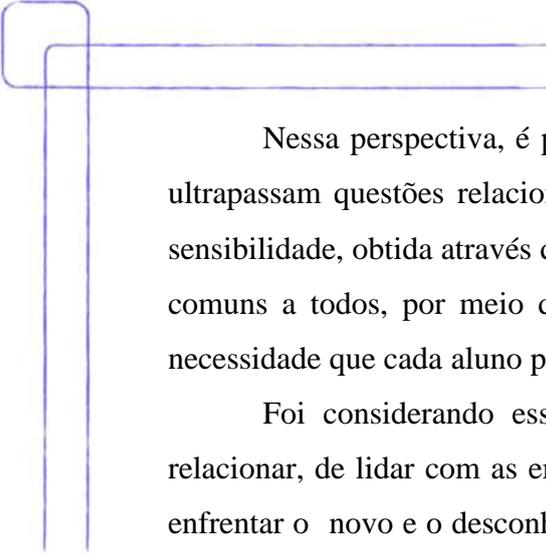
A abordagem acerca da sensibilidade, o saber e a experiência ao ensinar acaba por se tornar uma discussão complexa. Isso ocorre pelo fato de que são aspectos distintos, porém, complementares entre si. Essa abordagem é essencial de ser feita pelo fato de que a RP, através das suas possibilidades, vem oferecendo aos alunos o reconhecimento desses aspectos e, por meio disso, a oportunidade de trabalhar em eixos distintos.

Santos (2022) argumenta sobre esse assunto levantando uma reflexão acerca do que o coração, no sentido figurado e relacionado a sentimentos, possui razões desconhecidas pela própria razão. De maneira mais clara e objetiva, a autora entende que, dentro do contexto do campo profissional do docente, é impossível dissociar a razão da emoção e isso não torna o professor menos ético ou responsável pelos direcionamentos estabelecidos para o público no qual ele trabalha.

Na realidade, quando aprofundado o conhecimento acerca dessa questão, é possível refletir acerca da necessidade que o professor possui de ser dotado de sensibilidade, conhecimento atrelado ao saber e a experiência ao ensinar, compreende-se que de fato é necessário que o professor as possua, principalmente para que seja possível trabalhar com os eixos necessários para alcançar as necessidades de todos os alunos, visto que cada um possui uma necessidade distinta (Araújo, 2009).

Ainda segundo Araújo (2009), corroborado pelo entendimento de Santos (2022), é possível compreender que a partir do momento em que o professor abandona o seu lado sensível dentro do processo de tomada de decisões no educar, acaba sendo direcionado para um viés que remonta à educação mecânica, essa que está sendo rompida a cada dia no cenário educacional. Os autores em questão destacam que essa discussão tem crescido de maneira considerável e, sobretudo, tendo amparo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere às competências emocionais.

Nesse mesmo ensejo, segundo as definições da BNCC, as competências socioemocionais se fazem presentes em todas as competências gerais, das quais totalizam dez competências. Desse modo, foi instituído que, no Brasil, até 2020, todas as escolas deveriam contemplar as competências socioemocionais em seus currículos, preparando os estudantes para a vivência em sociedade.



Nessa perspectiva, é possível refletir que os fatores emocionais, ou socioemocionais, ultrapassam questões relacionadas ao sentimento. Na realidade, trata-se de uma questão de sensibilidade, obtida através dos sentimentos, tendo em vista o alcance de objetivos que sejam comuns a todos, por meio de práticas e metodologias que sejam distintas, a depender da necessidade que cada aluno possui.

Foi considerando esse entendimento, bem como a forma de pensar, de agir, de relacionar, de lidar com as emoções positivas e negativas, além das tomadas de decisões, de enfrentar o novo e o desconhecido, que foi compreendida a necessidade de trabalhar, através do desenvolvimento de um subprojeto, com a educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), formulando assim ações e direcionamentos que fossem capazes de gerir e direcionar uma educação que alcançasse a todos os alunos, embasada na equidade e nos parâmetros estabelecidos pela BNCC e demais diretrizes da educação.

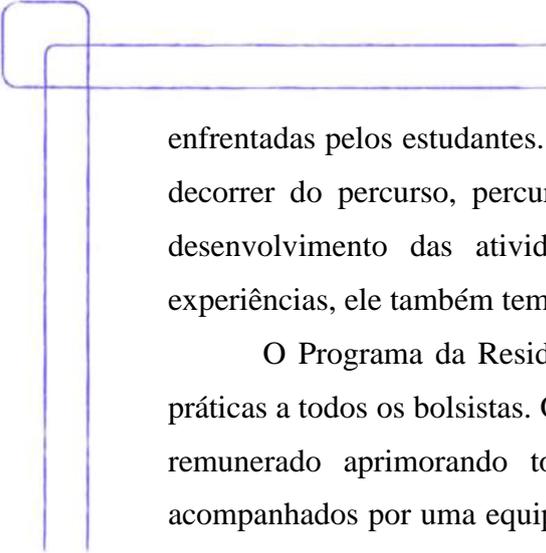
Acerca dessas perspectivas, é possível verificar, através dos relatos de experiência dos residentes, a forma como foram desenvolvidas ações que contemplaram a educação inclusiva na unidade escolar na qual foram realizadas as atividades da RP durante o seu período de realização.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

O programa RP insere os alunos de licenciatura na prática docente. A partir desse entendimento, é possível refletir que todos os alunos têm a possibilidade de estabelecer contato direto com os alunos, diretores e funcionários que trabalham na escola. Os residentes têm a possibilidade de observar, permitindo, muitas vezes, o crescimento pessoal e profissional através do contato estabelecido com a escola. A partir disso, se tornou possível realizar reflexões acerca dos interesses adquiridos na instituição escolar, bem como a IES.

Essas possibilidades estabeleceram também uma melhoria na vida profissional, pois foi possível vivenciar experiências do campo profissional.

A partir do momento em que o licenciado tem o contato mais direto com a escola, é oferecido também a aquisição e ampliação do conhecimento. A partir disso, a realidade que o programa proporciona, por meio da vivência prática no âmbito escolar, se torna uma importante adaptação profissional na formação de professores, principalmente pelo fato de ainda estarem passando pelo processo de aprendizagem. Desse modo, a complementação do conhecimento teórico com a implantação de prática, por sua vez, apresenta vários impactos positivos e, sobretudo, valorizam também o enfrentamento das dificuldades a serem



enfrentadas pelos estudantes. A partir do momento que o aluno passa a lidar com a prática ao decorrer do percurso, percurso esse que é traçado durante a sua formação docente e no desenvolvimento das atividades na escola Campo que está inserido, e a partir das experiências, ele também tem a oportunidade de obter saberes de muitas formas.

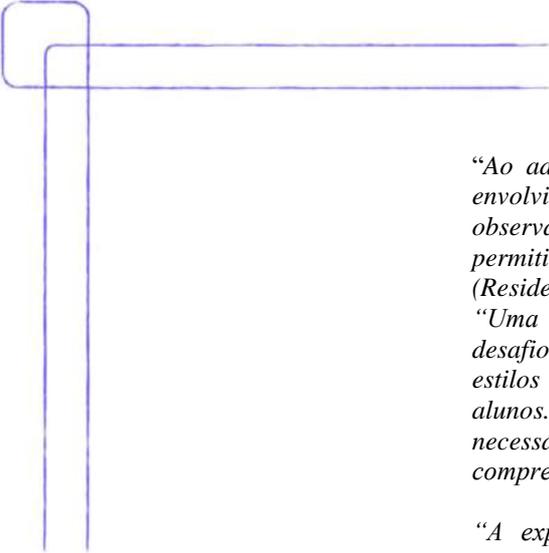
O Programa da Residência Pedagógica oferece várias experiências nas teorias e nas práticas a todos os bolsistas. Os participantes, no decorrer do programa, desenvolvem trabalho remunerado aprimorando todos os conhecimentos. Os residentes sempre estão sendo acompanhados por uma equipe de coordenadores e preceptores, facilitando assim o acesso às dependências da escola, bem como às questões burocráticas também.

Diante dessas definições, foi então estabelecido o eixo do projeto desenvolvido no âmbito da RP, no qual concentrou-se na Mediação Escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando atender educandos que manifestam dificuldades no processo de aprendizado. A seleção dos estudantes foi realizada após um período de observação e diálogo contínuo com as professoras, com o intuito de identificar aqueles que se beneficiariam desse suporte.

Durante a Residência Pedagógica, os alunos residentes desenvolvem habilidades pedagógicas, sempre contando com o auxílio da professora preceptora. As atividades estiveram relacionadas à: construção de planos de aula, além do saber lidar com os alunos, desde as suas dificuldades até as suas áreas consideradas de melhor desenvolvimento. Além disso, pode ser denotado ainda como um produto importante da RP, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, tanto entre os residentes como também entre os preceptores e os professores responsáveis pelo programa, nos quais caminharam sempre juntos para o alcance dos objetivos.

Durante a RP a residente tem a oportunidade de embarcar em uma jornada transformadora por meio da residência pedagógica. Essa experiência rica e enriquecedora não apenas solidifica o desejo de ser educador, mas também permite vivenciar de perto o poder da educação na vida das crianças. Libâneo (1994), traz que a prática educacional transcende a mera demanda da convivência em sociedade; é, também, o processo de dotar os indivíduos com saberes e vivências culturais que os habilitam a participar de maneira competente no ambiente social, promovendo sua capacidade de moldá-lo em consonância com as necessidades econômicas, sociais e políticas da comunidade como um todo.

A educação é enriquecedora, compreender como ela deve ser desenvolvida é fundamental para ser um bom profissional. Mediante isso, as residentes trazem que a RP contribui de forma significativa para essa compreensão.



*“Ao adentrar aquela atmosfera dinâmica e cheia de energia, fui imediatamente envolvida pela curiosidade e entusiasmo das crianças. Ao longo dos meses, pude observar, colaborar e, eventualmente, conduzir atividades pedagógicas que me permitiram aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade” (Residente 1).*

*“Uma das lições mais marcantes foi aprender a flexibilidade. Cada dia trazia desafios únicos, desde a adaptação de planos de aula para atender diferentes estilos de aprendizagem até a gestão das emoções e necessidades individuais dos alunos. Aprendi rapidamente que a sala de aula é um espaço vivo, onde é necessário ajustar constantemente as estratégias para manter o engajamento e a compreensão” (Residente 2).*

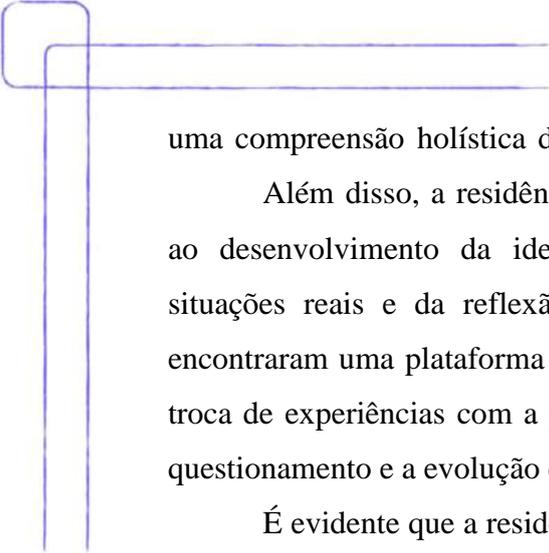
*“A experiência não apenas me ensinou a arte de ensinar, mas também a importância de cultivar um ambiente acolhedor, inclusivo e inspirador. Essa vivência solidificou meu compromisso de continuar na carreira educacional e buscar constantemente maneiras de evoluir como educador, para que eu possa continuar a plantar sementes de conhecimento e imaginação nos corações das futuras gerações” (Residente 3).*

Através dos relatos, se torna cada vez mais possível compreender que a residência pedagógica de fato desempenha um papel fundamental na formação de futuros educadores, oferecendo uma oportunidade valiosa para a integração entre teoria e prática, além de contribuir para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das habilidades pedagógicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de todas as apresentações no decorrer desta pesquisa, foi possível refletir que o objetivo de relatar as experiências vivenciadas pelas discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – Picos, na RP e sua contribuição para o ser professor foi alcançado, principalmente quando se tornou evidente o fato de que a vivência proporcionada pela residência pedagógica transcendeu as fronteiras do conhecimento teórico, permitindo uma imersão profunda na realidade da docência.

Esses relatores ainda possibilitaram que fossem explorados fatores importantes, como é o caso de enfatizar que a RP, através das mais diversas possibilidades, contribui para a formação do ser professor ao serem exploradas as mais diversas experiências que, de alguma forma, acabam por se tornar únicas. Além disso, não se pode esquecer do desempenho do papel crucial na formação de futuros professores, proporcionando assim a oportunidade de externalizar o conhecimento obtido, além de aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula. Através da residência pedagógica, tornou-se claro que a prática docente é uma rica tapeçaria de desafios e recompensas, onde a adaptabilidade, a empatia e a criatividade desempenham um papel vital. A conexão direta com os alunos, as interações diárias na sala de aula e a busca contínua por estratégias pedagógicas eficazes moldaram



uma compreensão holística do que significa ser um professor.

Além disso, a residência pedagógica revelou-se um espaço propício no que se refere ao desenvolvimento da identidade profissional, ocorrido através do enfrentamento de situações reais e da reflexão constante sobre práticas e valores, os futuros educadores encontraram uma plataforma para definir e solidificar sua abordagem pessoal à educação. A troca de experiências com a preceptora, colegas e alunos ampliou horizontes e incentivou o questionamento e a evolução constantes.

É evidente que a residência pedagógica não apenas prepara os futuros professores para os desafios da profissão, mas também os inspira a se tornarem agentes de mudança no cenário educacional. Ao experimentar a transformação gradual dos alunos e contribuir para seu crescimento intelectual e emocional, os residentes testemunharam o impacto profundo que um professor pode ter na vida das pessoas.

Diante disso, é imperativo que a residência pedagógica seja valorizada e mantida como uma pedra angular na formação de educadores. Seu potencial para cultivar não apenas habilidades técnicas, mas também sensibilidade, empatia e resiliência, assegura que os futuros professores estejam prontos para enfrentar os desafios dinâmicos da sala de aula e para nutrir o potencial de seus alunos de maneira significativa.

Dado o exposto, conclui-se que essas análises possibilitaram a demonstração de como a RP pode ser compreendida como uma importante jornada de descobertas tanto de cunho pessoal como profissional, além de uma valorosa oportunidade de aprender, crescer e se inspirar na busca aprofundada sobre o amor ao educar e moldar mentes jovens, corroborando assim no melhoramento da qualidade de vida através da inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento de outros projetos pessoais. Portanto, reiteramos a importância da residência pedagógica como um catalisador essencial na formação de educadores comprometidos e competentes, que de certa forma irão agregar para o futuro da educação e da sociedade através do conhecimento e comprometimento com a educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, v. 25, p. 199-221, ago. 2009.

**BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).** Portaria Gab. Nº, 38 de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

FARIA, J. B.; DINIZ, P. J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, abr. 2002.

LEMOS, A. M. C. L. **Residência pedagógica: relação teoria e prática na formação Docente**. 2021. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza- CE. 2021.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

#### **AGRADECIMENTOS**

Expressamos nossa sincera gratidão a CAPES pelos recursos e pela valiosa oportunidade de atuar nas instituições da rede pública de ensino. É por meio desse apoio que conseguimos avançar na jornada de construção do nosso próprio futuro como educadoras. Estendemos nossos agradecimentos à nossa orientadora e a preceptora, cujos auxílios incansáveis foram fundamentais ao longo do desenvolvimento do programa da RP. Suas orientações e apoio foram cruciais para nossa formação e crescimento nessa trajetória educacional.

# PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI: DESAFIOS E CONSTRUÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO REFLEXIVA

Érika Raveny de Sousa Santos  
Katyanna de Brito Anselmo

## INTRODUÇÃO

A formação de professores historicamente constitui-se em um território de disputa pelo poder de quem, para quê, para quem, e de como formatar o currículo para interesses por vezes antagônicos, que busca (in)submissão de autorias a referências e planos impostos, ou/e objetiva a produção de uma educação emancipatória, autônoma, crítica e criativa.

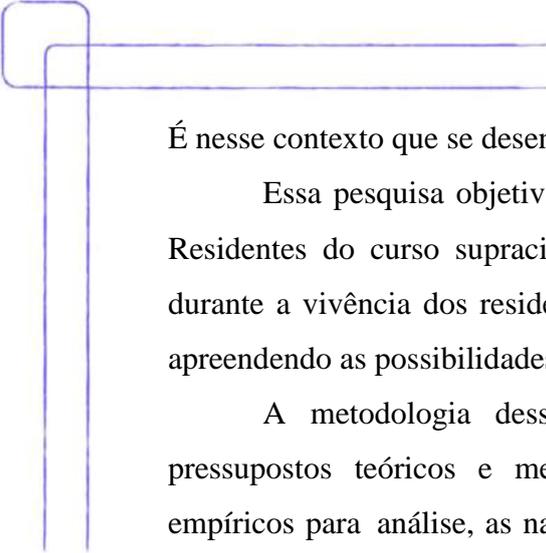
Nessa direção é fundamental problematizar os espaços formativos, no intuito de compreender que tipo de profissional os atuais programas de formação de professores aspiram formar. A partir dessa indagação, apresentamos um dilema de consciência de classe: formar professores técnicos, cumpridores de planos ou formar professores intelectuais críticos reflexivos construtores de suas práxis docentes?

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um dos diversos campos de formação docente que compõem a hodierna Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, programa lançado em 2018 que necessita de pesquisas que apontem os desafios e perspectivas de avanços qualitativos a formação de professores, o trabalho docente e o aprimoramento das próprias políticas de formação profissional para a docência, que supere dimensões tecnicistas que reprimem a autoria e a criatividade pedagógica de docentes e discentes.

O presente artigo surge da imprescindibilidade de compreender as narrativas escritas dos relatórios parciais do PRP do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Possidônio Queiroz, situada no município de Oeiras no estado do Piauí.

Nesse contexto, destacamos que Oeiras foi a primeira capital do Piauí, e destaca-se por suas altas temperaturas, denominada de capital do sol, e pela cultura religiosa, um artefato histórico nacional, preservado na arquitetura que traz o retrato do período em que a população negra foi escravizada. A arquitetura além de retratar as desigualdades sociais, traz ainda a expressão da cultura de bandolins, instrumento musical tocado principalmente pelas mulheres.

Nesse cenário, a UESPI de Oeiras vem se desenvolvendo e contribuindo há décadas com a formação de docentes da cidade, regiões vizinhas e até de outros estados do país, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), lançado em 1998, e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), programa federal de acesso ao ensino superior, instituído em 2009.



É nesse contexto que se desenvolve o PRP do Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras.

Essa pesquisa objetiva analisar as narrativas escritas nos relatos de experiências dos Residentes do curso supracitado, com o intuito de compreender os impasses enfrentados durante a vivência dos residentes em escolas de Educação Infantil no município de Oeiras, apreendendo as possibilidades de uma formação docente crítico reflexivo.

A metodologia dessa pesquisa tem enfoque qualitativo e fundamenta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa, utilizando como dados empíricos para análise, as narrativas escritas nos relatórios parciais do desenvolvimento das atividades do PRP.

O presente artigo organiza-se em introdução na qual apresentamos os pressupostos da pesquisa assim, como a concepção crítica reflexiva da formação docente, problematizações, objetivos, metodologia, e em seguida descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, posterior a essa etapa, trazemos o referencial teórico reflexões com pertinentes a temática abordada, e em seguidas os resultados e discussões com base nas narrativas escritas presentes nos relatórios parciais do PRP/UESPI/Oeiras, e para finalizar as considerações finais objetivando os aspectos trabalhados no artigo e lista de referências bibliográficas.

A formação docente, a construção e ampliação do conhecimento, como ato de descobrir, de investigar e de planejar o processo de ensino-aprendizagem, que não pode ser improvisado, mas sistematicamente planejado, avaliado, considerando as especificidades da realidade discente/docente.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

No percurso da formação docente, encontramos a seguinte afirmação: A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação (Nóvoa, 2019), essa frase, nos inquieta, mas nos faz perceber que a formação docente é algo coletivo, não há como dissociar a formação da profissão. Nesse enredo, “o modo como o professor se vê está em grande parte marcado pela imagem que lhe é apontada pelo olhar dos outros.” (Rios, 2004, p. 119).

O PRP tem a finalidade de proporcionar uma formação teórica e prática em tempo real, na vivência universitária e concomitantemente na escola de Educação Básica, segundo Moretti (2007, p. 23) a “centralidade da formação na escola alia-se à concepção de formação que vê como essencial a articulação entre teoria e prática no processo formativo”. A interação entre universidade e escola abrange saberes diversos, de socialização profissional, de inserção na cultura docente, o que envolve o acesso ao conjunto de saberes que caracterizam a

profissão. Almeida (2012, p. 89) afirma que:

[...] formação se refere às ações voltadas para a aquisição de saberes – saber-fazer e saber-se... [...] a formação está igualmente associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo... [...] possibilidade de aprendizagem e experiências vividas, em estrita articulação com o mundo social.

A formação docente não pode apenas almejar um diploma, mas a aprendizagem coletiva que podemos encontrar nas interações sociais, no encontro com diversas culturas e percepções de mundo, da profissão, no autodesenvolvimento e o trabalho de si mesmo.

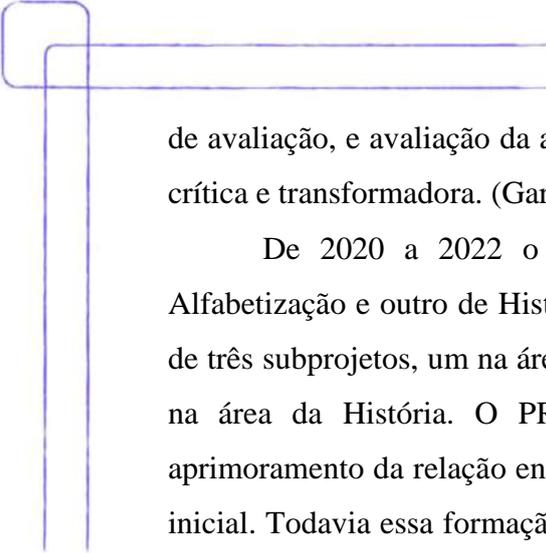
Nesse sentido, os objetivos podem ser equiparados aos do PRP que é o aperfeiçoamento da formação teórica e prática dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos mesmos nas escolas de educação básica (Capes, 2018), ou seja, uma formação indissociável da profissão docente. Esse pressuposto sintoniza-se com o pensamento de Imbernón (2010) ao evidenciar que a formação de professores se dá a partir de vivências genéricas e reais da educação.

A Capes no edital 01/2022 apresenta os subsequentes objetivos específicos do PRP: 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 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (negrito nosso)**; III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

No conjunto dos objetivos, selecionamos o segundo objetivo para ser problematizado: por que apenas promover adequação dos currículos e propostas pedagógicas? Não seria mais coerente analisar primeiramente a BNCC antes de promover qualquer adequação? Não seria essa uma medida impositiva, acrítica, técnica que reprime a autonomia e a curiosidade crítica dos docentes?

A partir das intencionalidades implícitas do segundo objetivo específico do PRP, nos remete aos estudos de Diniz-Pereira (2014) que reconhece a prevalência do modelo de racionalidade técnica na maioria dos programas de formação de professores.

É pertinente destacar que “[...] os programas de iniciação configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento ao longo da carreira docente” (Garcia, 1999, p. 119), permitindo aos residentes acesso à cultura escolar, assim como a estrutura, o funcionamento, a proposta pedagógica, ao currículo, aos sistemas



de avaliação, e avaliação da aprendizagem na direção da construção de uma prática reflexiva, crítica e transformadora. (Garcia, 1999).

De 2020 a 2022 o PRP na UESPI de Oeiras, tinha dois subprojetos, um de Alfabetização e outro de História, no último edital de 2022 a 2024 conseguimos a aprovação de três subprojetos, um na área de Alfabetização, outro na área de Letras Português e também na área da História. O PRP ampliou o acesso à escola pública, e contribui com o aprimoramento da relação entre escola e universidade, melhorando as condições de formação inicial. Todavia essa formação deve compreender-se dentro de um contexto político limitado, que investe financeiramente, mas quer ter a autoria da direção da formação.

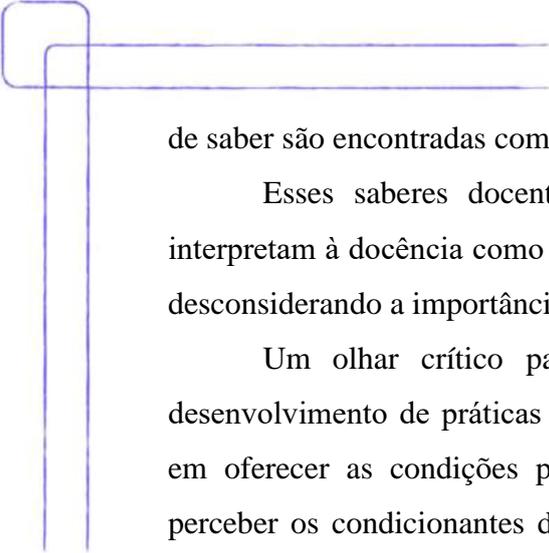
A formação de professores é um processo histórico e social de uma realidade concreta e determinada, território de disputa pela autoria e pelo controle em formatar identidades. Pode-se dizer que vivemos nesse dilema: de um lado a luta para termos uma formação que prime pela autonomia, de outro, contraditoriamente temos uma formação que busca construir e fortalecer uma identidade docente “desprofissionalização” do seu trabalho e acrítica das intencionalidades empresariais.

Nessa perspectiva, concordamos com Libâneo (2001) ao salientar que: “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação”. (Libâneo, 2001, p. 85). E não só a escola precisa deixar de ser meramente uma agência que transmite apenas informações, mas a universidade também, visto que os profissionais que temos hoje refletem os processos formativos.

Contudo, precisamos de uma formação crítica, pois “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar [...]”. (Behrens, 1996, p. 66), de práticas pedagógicas emancipatórias.

Para que o professor tenha um pensamento crítico é preciso que ele seja autocrítico, e supere pseudos saberes que são afirmados em bases esvaziadas de conhecimento da realidade, em perspectivas sincréticas na qual os saberes docentes são permeados de mitos que negam o caráter científico e pedagógico do trabalho docentes.

Ao reconhecer essa problemática Gauthier (1998) aponta incoerências e inconsistências de determinados saberes que perpetuam uma espécie de cegueira conceitual do saber docente. Assim, o autor destaca 6 pseudos-saberes docentes: 1º Basta conhecer o conteúdo; 2º Basta ter talento; 3º Basta ter bom senso; 4º Basta seguir a intuição; 5º Basta ter experiência; 6º Basta ter cultura (Gauthier, 1998). Essas ideias equivocadas e preconcebidas



de saber são encontradas com frequência no âmbito da docência na educação básica.

Esses saberes docentes apresentam noções simplistas, do trabalho docente, que interpretam a docência como “o dom de ensinar” e aplicar técnicas e métodos (Franco, 2009) desconsiderando a importância da formação pedagógica.

Um olhar crítico para a formação e prática docente pode contribuir com o desenvolvimento de práticas pautadas na ciência da educação que, “deve se responsabilizar em oferecer as condições para que o educador em processo de prática educativa saiba perceber os condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia e ética” (Franco, 2009, p.90).

### **Elementos metodológicos**

Os itinerários metodológicos da pesquisa partem de estudos sobre os componentes do trabalho docente, alfabetização e letramento entre outros temas no PRP e no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI/Oeiras. Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo que “se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 34).

Para Minayo (2002), “a pesquisa qualitativa: trabalha com o universo de significados, motivos, inspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21-22).

Utilizamos os constructos teóricos da Pesquisa Narrativa na qual o pesquisador deve ter na experiência seu foco (Clandinin e Connelly, 2015). Como fonte de pesquisa, tivemos dois relatórios parciais (2022 - 2023) do PRP do Curso de Pedagogia UESPI/Oeiras, onde encontramos as narrativas escritas que foram analisadas, a partir de leituras sistematizadas.

Na primeira etapa da análise das narrativas realizamos uma leitura ampla das mesmas, na segunda etapa desenvolvemos uma leitura organizada por categorias pré-definidas como: problemas, possibilidades, palavras-chave e teoria. Após essa categorização, foi realizada uma análise interpretativa das narrativas, na superação sincrética do entendimento da realidade e produzindo uma reflexão sobre o desenvolvimento da formação docente no PRP do Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras.

As narrativas constituem um dos elementos metodológicos da pesquisa por possibilitar um olhar reflexivo para a formação docente (Josso, 2010) e por ultrapassarem as fronteiras da descrição da realidade, produzirem conhecimentos e concomitantemente se constituem como

veículos, condutores do conhecimento (Cunha, 1997). Souza (2004) destaca também que as narrativas podem superar dimensões técnicas e instrumentais da formação.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

Essa seção traz a análise das narrativas escritas, assim como os resultados e discussões sobre o desenvolvimento das atividades do PRP no Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras. Nesse sentido, descreveremos os períodos que constituíram as atribuições do PRP.

O primeiro momento foi a ambientação, com a observação da escolar, do funcionamento da mesma, sua organização, os planejamentos escolares, e a posteriori a sala de aula da Educação Infantil. No segundo momento foi o planejamento pedagógico com os professores preceptores (docente responsáveis efetivos pela sala de aula) e no terceiro momento, a regência que seria o momento que o residente assume a direção temporariamente da sala de aula, no exercício da docência.

O primeiro contato com as escolas ocorreu no mês de dezembro de 2022 na qual foram realizadas reuniões e planejamentos com os corpos docentes e coordenações das escolas, onde foi possível ter contato com os planos políticos pedagógicos das escolas, os planejamentos, estruturas, horários e rotinas das escolas campos.

O processo de ambientação e observação teve início no mês e ano referido acima, nas escolas inscritas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), neste processo foi observado a rotina da instituição que acontece a partir de uma organização padrão do município onde inicia-se às 7:00 da manhã e se estende até as 11:00, com vários momentos divididos entre a acolhida no pátio, acolhida dentro da sala de aula, chamadinha, higienização, observação do calendário e tempo, roda interativa, hora do lanche, recreio, relaxamento, hora da história, ação didática e em alguns dias, contação de história.

Antes de iniciar a etapa de regência foram realizadas formações no âmbito da universidade, desenvolvidas por meio de reuniões online com diversas temáticas que abrangiam o ensinar e o aprender numa perspectiva crítica-reflexiva e em planejamentos oferecidos pela escola. Embora o processo de regências ainda encontre-se em desenvolvimento é possível relatar a partir das experiências vivenciadas um misto de desafios e inseguranças, apesar disto o processo de regência está sendo bem desenvolvido, e ao vivenciar cada regência é possível notar diversos métodos e teorias que são vividos em sala de aula, sendo postos em ação de diversas maneiras, como por exemplo a teoria da zona de desenvolvimento proximal da criança, que consiste na relação do conhecimento real

para o conhecimento potencial, ou seja a distância entre o conhecimento prévio do indivíduo para o conhecimento que pode ser adquirido tendo um adulto como mediador da aprendizagem (Barqueiro, 1998).

A partir do entendimento de que o docente é o mediador do ato de aprender, apresentamos um quadro instrumental com uma representação das narrativas escritas de forma sistematizada, atenta aos objetivos da presente investigação. O quadro traz as problemáticas, possibilidades, palavras-chaves e teorias que estão presentes nas concepções das narrativas escritas, contribuindo significativamente para análise das mesmas. Vejamos:

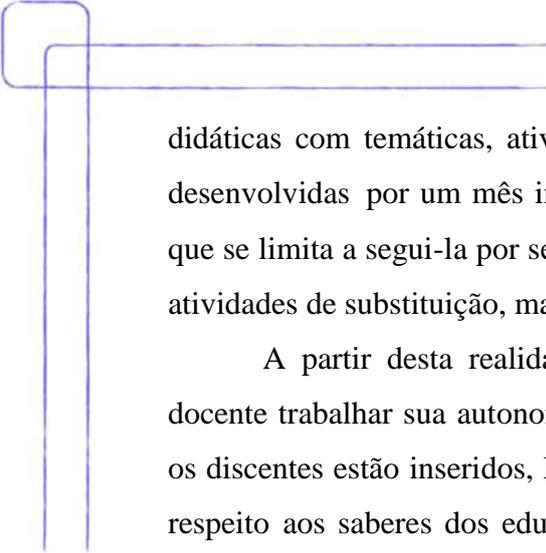
Quadro 1 - Instrumental de análise das narrativas escritas

<b>NARRATIVA</b>	<b>PROBLEMAS</b>	<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>PALAVRAS - CHAVE</b>	<b>TEORIA</b>
1 <sup>a</sup>	Atraso causado pela pandemia; Alta demanda de discentes na turma; Sobrecarga docente; Carência de suporte.	Construção da identidade profissional; Métodos a partir do contexto da turma; Liberdade e autonomia.	Alfabetização; letramento; práticas; construção; reflexão.	Ensino a partir do letramento; Pedagogia da autonomia; Ensino humanizado.
2 <sup>a</sup>	Cenário da educação pós pandemia; Atraso escolar e readaptação; Desvalorização docente; Insegurança; Falta de autonomia.	Troca de conhecimentos; Métodos a partir do contexto da turma; Reparar a carência de ensino-aprendizagem, sequela deixada pela pandemia.	Regência; construção; conhecimento; prática; educação.	Conhecimento prévio; Método Montessori; Pedagogia da autonomia;

O processo de ensino e aprendizagem vivenciado no PRP/UESPI/Oeiras enfatiza a dimensão política, pedagógica e coletiva da concretização do trabalho docente. Como cita Freire (1996, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” deixando “cair por terra” o ideal de que o professor seja uma imagem superior aos discentes, pois o professor deve ter domínio de conhecimentos sobre diversos aspectos do seu trabalho, no entanto, não impede de que os alunos compartilhem os seus próprios saberes, construindo uma relação desejável com base nessas trocas de conhecimentos.

Nota-se também que a escola põe em prática o real processo de educação inclusiva, não somente processos rasos da integração, pois as atividades propostas são as mesmas para todos, onde juntamente com a professora e os colegas consigam realizá-las de acordo com sua capacidade, eliminando assim as barreiras que impossibilitam a participação plena desses discentes.

Porém mesmo com tais teorias do desenvolvimento sendo observadas na prática, o que de fato se torna algo desejável em qualquer escola, pode-se notar um autoritarismo presente no planejamento, no qual simplesmente são repassados aos professores sequências



didáticas com temáticas, atividades, histórias, canções, todas já pré-estipuladas para serem desenvolvidas por um mês inteiro, tirando assim a autonomia do professor sobre o mesmo, que se limita a segui-la por ser subordinado ou muitas vezes por comodismo, podendo alterar atividades de substituição, mas que não fujam muito do que já é imposto pelo planejamento.

A partir desta realidade que por vez não deixa espaço para a possibilidade de o docente trabalhar sua autonomia dentro da sala de aula, desconsiderando o contexto no qual os discentes estão inseridos, Freire (1996) cita, ensinar não é transferir conhecimento e exige respeito aos saberes dos educandos, à vista disto é importante criar ações pedagógicas que possibilite a produção e construção do conhecimento.

Durante este primeiro módulo do PRP/UESPI também foi possível observar como se dá a prática docente dentro de uma realidade em que a superlotação em salas de aula é um problema muito recorrente, isto é, dentro de um ambiente de sala de aula em que se encontram um grande número de crianças, dentre estas tendo aquelas que possuem alguma necessidade especial e ainda assim não conter nenhum auxílio ou cuidadoras, nota-se a sobrecarga que muitas vezes interfere na atuação do docente.

Partindo das reflexões anteriores, tendo em vista todo contexto pós pandêmico que o ensino se encontra, nota-se algumas habilidades que não tiveram êxito ou não foram desenvolvidas de maneira correta em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, sabendo disso, é de suma importância que o responsável por conduzir as aprendizagens da classe seja capaz de promover atividades que supram a carência desenvolvida pela falha no ensino e/ou aprendizagem de tais conhecimentos repassados anteriormente, sem comprometer as aprendizagens de novos conteúdos.

Um desafio necessário e complexo de ser cumprido, ao qual nós nos deparamos nessa etapa de regência, mas que gradualmente e juntamente com a preceptora estamos tentando sanar toda essa problemática, ao passo que construímos experiência e aprendizagens vivenciando o cotidiano de uma educadora de escola pública.

Com fundamento nas experiências vividas até esta etapa, já se nota pequenos resultados nessa fase entre observação e regência, tendo em vista a adaptação a rotina da escola a familiarização com o processo de identificação dos níveis e facilidade com que cada aluno tem em relação a aprendizagem, o que possibilita a autonomia de propor atividades mais dinâmicas a todos, a partir de suas necessidades e contexto, visando a construção da aprendizagem em conjunto, na qual não acontece somente para os alunos, mas também para residentes e preceptores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprevisível a existência de obstáculos, impasses e barreiras a serem encaradas durante a formação docente, na busca de um ensino qualificado que não abranja apenas a teoria entre os muros da universidade. Ter contato com o ambiente escolar, realidades culturais diferentes, planejamentos, rotinas, possibilita, amplia a capacidade de indagar, problematizar e refletir sobre os mesmos.

O PRP no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Possidônio Queiroz (Oeiras) tornou possível este contato, com a realidade das escolas públicas municipais, contribuindo para uma formação crítico reflexiva.

Durante as observações e regências, as residentes mantiveram os olhares atentos para suas práticas com a oportunidade de pontuar e refletir, e a partir desta ação passaram a replanejar, pensando na realidade, no contexto e na demanda das escolas.

Embora o município em que as escolas estão situadas imponha uma sequência didática a ser trabalhada dentro das salas de aulas, seria incoerente não levar em consideração a realidade dos alunos que se encontram em cada turma. Um ponto bastante abordado durante as rodas de conversas do PRP, ressaltando a escassez de autonomia docente, tornando os mesmos encarregados de cumprir seus planos estipulados.

Contudo, com base neste e outros diálogos, ressaltamos a relevância do PRP para a formação docente, em busca de uma educação que possibilite aos discentes a discussão de suas problemáticas, na construção de seus processos de autoria e emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez: 2012. 184p.

BARQUEIRO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa**. 2. Ed. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/ UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dez. 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social.** Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1 n°1, p. 34-42. 2014.

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 3ed. Revista e Ampliada. São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 74° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora: Portugal, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de Vida e Formação.** 2 ed. ver. eampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

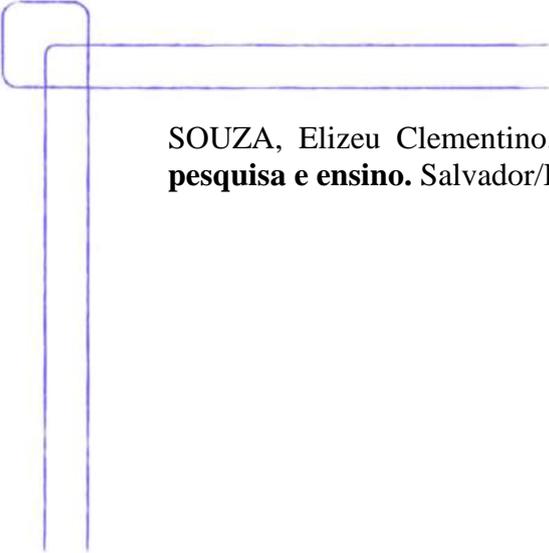
OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993. acesso em: 28 agosto de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 51° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

**Residência Pedagógica.** Disponível em: <Programa de Residência Pedagógica — CAPES (www.gov.br)> - acesso em: 28 de agosto de 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ofício de Professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade.** In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (Organizadoras). **Dialogando com a Escola: reflexões do estágio nos cursos de formação de professores.** 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. p. 111-122.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Batista. **Metodologia da Pesquisa.** Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5 Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.



SOUZA, Elizeu Clementino. de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino.** Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2004.

## **PERSPECTIVAS DAS RESIDENTES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE OEIRAS PIAUÍ**

Ionete Ferreira de Sousa  
Ana Karla Carvalho Santos  
Gilmária de Moura Beserra  
Katyanna de Brito Anselmo

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem por finalidade promover uma reflexão teórica e prática, no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), do subprojeto de alfabetização no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Possidônio Queiroz, que direciona seus trabalhos ao processo de Alfalettrar em Oeiras/PI: produzindo conhecimentos pedagógicos.

Nesse trabalho as narrativas impressas nos relatos de experiências no PRP em espaços escolares, descrevem ações que emergem de compreensões teóricas e práticas, de graduandas em formação, denominadas pelo programa de Residentes. Com as interlocutoras da pesquisa, esse estudo tem por objetivo compreender experiências formativas e suas relações teóricas e práticas no aprender e ensinar, aprimorando e produzindo enfoques metodológicos, aproximando aspectos do que foi estudado na universidade trazendo para a realidade da escola, e da sala de aula, além desses pontos destacar os obstáculos diante desse processo.

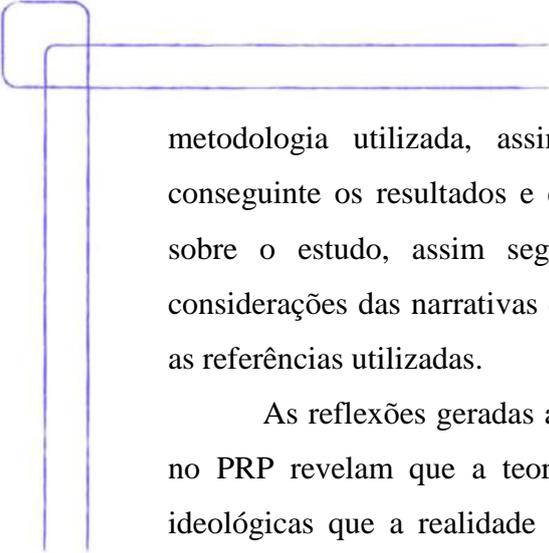
A expectativa mediante esse programa, aponta a necessidade da participação dos licenciandos no contexto educacional brasileiro, no construto da identidade docente na vivência das possibilidades e desafios da profissão.

Ao observar e analisar as narrativas escritas, pode-se notar a integração do discente na escola, o que permitiu ter a ampliação de conhecimentos fundamentais para nossa formação como indivíduo e na área profissional.

Nas discussões apresentadas destaca-se as reflexões sobre as dificuldades na prática de ensino no contexto da sala de aula, como as ações para o enfrentamento desta realidade, a ausência de investimento coerente com as demandas em infraestrutura e formação na prática docente para assim ter condições de estabelecer um ensino de qualidade.

Nesse sentido, mediante as conversas das integrantes do grupo é possível abordar a relação da formação ao exercício da prática na regência referente à escola, no que possibilita propiciar ao licenciado uma aproximação do cenário educacional.

A presente produção estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente a introdução, em seguida elementos teóricos que contribuem com a fundamentação científica da temática e da



metodologia utilizada, assim como os procedimentos desenvolvidos no estudo, por conseguinte os resultados e discussões apresentando as narrativas escritas e entendimentos sobre o estudo, assim seguido pelas considerações finais que contém o aparato de considerações das narrativas dos relatos de experiências sistematizados e analisados, por fim as referências utilizadas.

As reflexões geradas a partir dos fundamentos científicos, dos relatos de experiências no PRP revelam que a teoria e prática como elementos dirigidos conforme as matrizes ideológicas que a realidade escolar defende. Essas acepções teóricas e práticas por vezes defende uma perspectiva tecnicista com traços tradicionais e em outros momentos é perceptível teorias e práticas construtivistas que refletem o protagonismo dos estudantes, e em algumas ocasiões imprimem elementos de uma pedagogia lúdica, crítica, inclusiva e emancipatória.

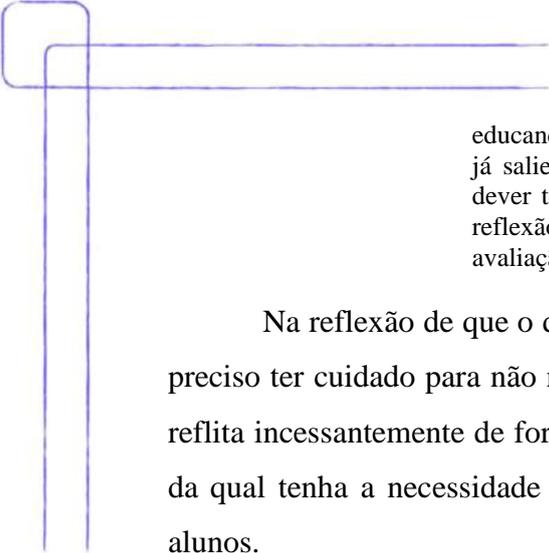
## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

Os constructos teóricos de Freire sobre a práxis pedagógica se refere a uma educação libertadora que deve fazer parte do processo de ensino vinculando conhecimentos já adquiridos com a instrução estabelecida pelo educador, permite refletir a prática pedagógica ampla que se envolve todo o contexto do aluno, sendo viável a transformação pedagógica do conhecimento e seus pressupostos metodológicos, no intuito de estabelecer as condições adequadas de ensino e aprendizagem, partindo da observação analiticamente da realidade social, cultural, política e cognitiva dos sujeitos que estão na sala de aula. Nessa perspectiva:

Na pedagogia da práxis não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educando. A possibilidade de o educador se transformar nesse processo relacional surge da condição de ser investigador da sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto o educador quanto o educando, ao flexionar sua consciência, têm condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum em decorrência disso, há possibilidade de transformá-los (Benincá, 2011, p. 50).

Ao estabelecer encontros de diálogos e atividades que fornecessem as aprendizagens dos alunos, é perceptível a autonomia do residente ao desempenhar uma aula de acordo com os conhecimentos que adquiriu a partir de sua formação, sendo que levava em consideração cada realidade dos educandos envolvidos para que todos participassem de forma igualitária, assim constitui de um método participativo defendido por Freire no processo educacional. Nesse sentido:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do



educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que seu dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (Freire, 1996, p. 64).

Na reflexão de que o docente tem que respeitar a autonomia e a identidade do aluno, é preciso ter cuidado para não negar as experiências vivenciadas pelos mesmos. Isso exige que reflita incessantemente de forma crítica sobre a prática estabelecida na sala de aula, por meio da qual tenha a necessidade de avaliar a metodologia efetuada e as próprias ações com os alunos.

Neste sentido, “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.” (Freitas et al. 2020, p. 6), ou seja, na prática é onde os conhecimentos se concretizam melhor como aprendizado, contribuindo ao fortalecimento das noções teóricas que fundamentam a ação docente para que seja possível também rever e refletir sobre suas ações.

Freitas ainda cita que:

Sua proposta aponta que, nos cursos de formação de professores, os licenciandos sejam identificados como sujeitos do conhecimento, que não sejam impregnados, engendrados e limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações técnicas ou procedimentais. Que sejam capazes de desenvolver um trabalho no qual, estejam aptos a experimentarem o novo e vislumbrem o ofício do educador, com as expectativas cognitivas, sociais e emocionais, que sejam capazes de trilhar com sabedoria a arte que é educar. (Tardif, 2008 In. Freitas et al. 2020, p.7).

Portanto, essa arte do educar precisa partir da humanização de pessoas, no reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos do processo educativo, pois somos seres humanos e estamos propícios ao erro e ao acerto. Sabe-se que cada aluno tem a sua forma de aprender e que alfabetizar tem suas peculiaridades e dificuldades, entretanto a partir do momento que o docente utiliza novos métodos que tornem a aprendizagem mais dinâmica, isso acaba tornando a aula prazerosa, pois ao construir essa metodologia permite assim desenvolver atividades envolvendo materiais lúdicos, e por isso é necessário que os professores sintam a necessidade de inovar metodologicamente para que seus alunos de fato aprendam.

Diante dos fatos mencionados, pode-se refletir sobre a práxis que tem um papel fundamental no ensino, visto que mediante os desafios enfrentados nesse processo é presente a tentativa de inovações visando assim novas técnicas na sala de aula. Dessa forma, com o desenvolvimento de habilidades inovadoras que permite construir uma instrução que envolve

o aluno desde o início nesse processo.

### **Delineamento metodológico**

Trata-se de uma Pesquisa Narrativa qualitativa que teve como objeto de estudo as narrativas escritas em três relatórios de experiência parcial do PRP/UESPI (2022-2023), do Curso de Pedagogia do Campus Professor Possidônio Queiroz, localizado na cidade de Oeiras-PI, primeira capital do estado, reconhecida por seu patrimônio histórico e cultural, com destaque para a cultura religiosa, musical com ênfase para os trabalhos desenvolvidos pelo Possidônio Queiroz, professor de música e para as mulheres tocadoras de bandolim.

A presente pesquisa classifica-se como investigação qualitativa por trazer experiências ricas em enfoques descritivos de processos formativos em documentos pessoais e registro oficial, na qual os pesquisadores frequentam os locais de estudo e preocupam-se com o contexto (Bogdan; Biklen, 1994).

A Pesquisa Narrativa, neste estudo, reflete olhares sobre a experiência na regência desenvolvida no PRP/UESPI/Oeiras, assim como a vivência do pesquisador no ambiente investigativo (Clandinin; Connelly, 2015).

As análises das narrativas escritas foram desenvolvidas a partir de uma articulação interpretativa entre teoria e prática, com o auxílio de um quadro instrumental para observar elementos necessários para o processo formativo.

### **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

A análise dos relatos do relatório escrito pelas residentes, iniciou-se com a descrição da narrativa escrita centrada na relação da formação das habilidades, o desenvolvimento do planejamento e os desafios enfrentados nesse processo da prática, nas quais, apresentando aspectos da metodologia aplicada no ambiente escolar, envolvendo materiais lúdicos, além das dificuldades enfrentadas na realização desse projeto.

#### **1- Quadro instrumental: análise das narrativas**

<b>RELAÇÃO FORMAÇÃO PRÁTICA</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS PLANEJAMENTOS</b>	<b>DESAFIOS DA PRÁTICA</b>
[...] assim quando foram abertas as inscrições do programa não hesitei em me inscrever no mesmo, pois sempre vi essas oportunidades como forma conhecer a ação docente na	[...] dos procedimentos desfrutados pela minha participação nos compromissos como residentes além da observação, que se faz muita necessária para ser possível	A regência em si começou na primeira semana de maio no dia 05/05/2023 trazendo algumas aflições sendo um momento inédito na residência, principalmente no que diz respeito à

<p>prática de forma a ir me relacionando com processo de ensino dentro do ensino e não de uma forma distante dentro da sala de aula da universidade. (Narrativa escrita da residente 1)</p>	<p>compreender os cenários, os contextos desse meio e o seu alunado, estão também atividades de auxílio em sala de aula, participação em atividades realizadas nas circunstâncias da sala de aula em outros espaços da escola com a turma que acompanho e também a integração no espaço de diálogos das professoras e coordenadoras pedagógicas da escola nos momentos de planejamento. (Narrativa da residente 1)</p>	<p>construção de planos de aula que atendam os objetivos a serem desenvolvidos para a aprendizagem dos alunos de forma precisa. E ainda assim, articular o bom plano de aula mesmo com algumas dificuldades, não se compara a articular o desenvolvimento de uma aula com crianças tão pequenas o que exige muita paciência, compreensão quanto o que o aluno está sentindo, a atitude de acolher e a todo momento estar buscando envolvê- los em todas atividades a serem realizadas onde todos possam participar de forma igual. (Narrativa da residente 1)</p>
<p>Esse tipo de estágio traz também de forma pertinente a oportunidade da reflexão acerca de como as teorias trabalhadas em sala de aula diferem em certa parte da prática vivenciada nas escolas. E ainda que a prática se fundamenta na teoria podemos perceber que a teoria possui conceitos estabelecidos enquanto a prática, essa está em constante mudança. (Narrativa escrita da residente 2)</p>	<p>Foi realizado planejamentos das aulas para a turma do 3º ano do ensino fundamental com o acompanhamento da preceptora, com ênfase ao nosso subprojeto denominado “Alfalettrar em Oeiras\PI: produzindo conhecimentos pedagógicos”. (Narrativa escrita da residente 2)</p>	<p>Por ser algo novo para nós, enquanto participantes do Residência Pedagógica, nosso processo de formação com os cursos e capacitações foi excelente e de grande relevância, mas ao chegar na etapa de regência começaram a surgir novos desafios, pois nossa sala de aula possui alunos bastante imperativos e alguns possuem autismo, então estamos em constante reflexão para inovar em nossas metodologias com recursos lúdicos que tragam o interesse dos alunos para o conteúdo que está sendo abordado, pois por serem bem agitados temos que usar de bastante criatividade para dinamizar as aulas. Nas primeiras semanas não conseguimos colocar em prática tudo que estava planejado, por ser uma nova realidade, foi preciso um pouco da intervenção da preceptora em meio a esse processo e ela esteve sempre auxiliando em como deve acontecer as abordagens em sala, mas estamos evoluindo a cada dia e no decorrer do tempo a atuação será melhor efetivada. (Narrativa escrita da residente 2)</p>
<p>Ao relacionar todo esse contexto com as teorias vivenciadas no curso, percebe-se como seu estudo contribui para as práticas sejam postas em sala, nem sempre será fácil, mas é durante o trajeto que podemos refletir e analisar as melhores formas e buscar sempre estar aberta a novas metodologias e não se guiar apenas por uma, mas sempre estar em constante estudo. (Narrativa escrita da residente 3)</p>	<p>[...] o primeiro planejamento escolar foi para conhecermos a estrutura da escola e os profissionais que atuam na escola, nesse momento tínhamos a função de apenas nos ambientar e fazer observação de todo o contexto da escola e as aulas de nossa preceptora. A regência se iniciou da seguinte organização: fizemos os planejamentos com a preceptora, as residentes e a coordenadora da escola, para na semana seguinte irmos para a regência. (Narrativa escrita da residente 3)</p>	<p>obs.: Não foi expressa a narrativa sobre os desafios.</p>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Nesse ínterim, observando as narrativas apresentadas, houve pesquisas em torno de como estabelecer de forma efetiva a prática e a teoria relacionando o aspecto apresentado e efetivados pelas mesmas, assim fica evidente a necessidade de discutir e trazer resultados vigentes por meio de métodos considerados significativos que são técnicas usadas para facilitar a aprendizagem, possuem características diferenciadas como gerenciamento de tempo, memória, atenção e concentração. Afinal, para adquirir conhecimento não basta apenas assistir às aulas. Segundo os objetivos do Programa Residência Pedagógica, de acordo com a Portaria nº 259/2019, presente no Art. 5, inciso 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.

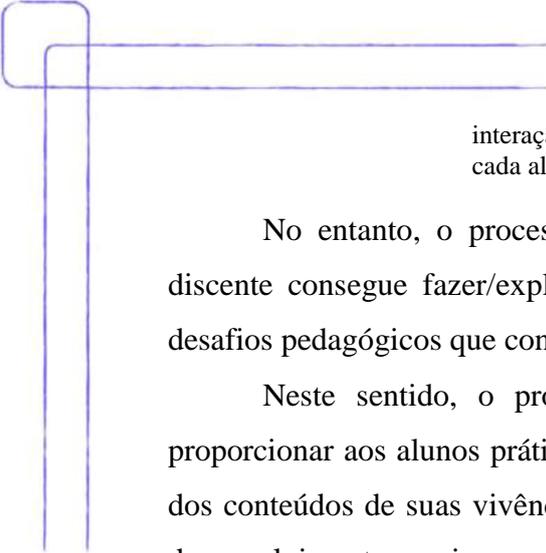
Frisando o que foi mencionado, é presente a dinâmica das aulas de acordo com a sequência didática fornecida pelas preceptoras, mas além de seguir essa proposta, as residentes realizam atividades de forma abrangente envolvendo as crianças nesse processo, reconhecendo assim como é desenvolvido uma prática pedagógica ampla no ambiente escolar, além disso, reconhecer a importância dessa metodologia, isto é, construir brinquedos com materiais recicláveis para assim realizar uma aula dinâmica contribuindo na sua formação. Deste modo:

Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos. (Gauthier, 1998, p. 20).

Portanto, é notório que os residentes buscaram levar para a sala de aula conhecimentos da sua formação e utilizar metodologias lúdicas para assim oferecer o ensino que se direciona uma aprendizagem para todos, mesmo sendo presente dificuldades ao lidar com os comportamentos das crianças e falta de apoio no que tange aos materiais didáticos, encontraram meios necessários ao realizar a aula com base no plano semanal proposto.

É possível notar que as residentes, apesar das dificuldades encontradas estão sempre buscando trazer para dentro das salas de aulas aspectos direcionados para a realidade dos alunos, pois sabemos que isso é essencial dentro do contexto escolar, visando sempre a boa qualidade do ensino, como nos fala Fernandes e Abreu:

Cabe ao professor o papel fundamental no desenvolvimento desses alunos. Com consciência deverá desenvolver sua prática pedagógica tendo como referência teórica, a ideia de que o conhecimento é constituído pelo aluno em situações de



interação, necessitando assim, dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada aluno já sabe e é capaz de desenvolver sozinho. (2001, p. 160).

No entanto, o processo de ensino deve se iniciar com o entendimento do que o discente consegue fazer/explicar sem ajuda de outra pessoa, para a partir daí se planejar desafios pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento progressivo dos estudantes.

Neste sentido, o professor deve estar sempre buscando formas de trabalhar e proporcionar aos alunos práticas e experiências, com a observação nos sentidos e significados dos conteúdos de suas vivências. É sabido que a ludicidade pode contribuir muito com esse desenvolvimento, pois os alunos irão se sentir mais motivados a participar, assim compreendendo melhor as informações e tendo um bom conhecimento e aprendizagem.

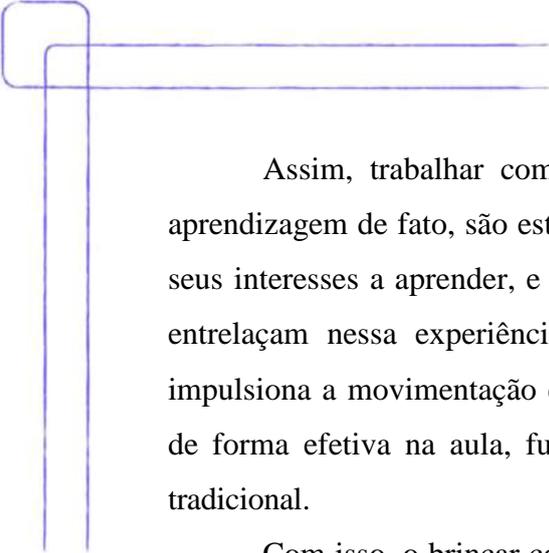
Além disso, outro ponto a ser ressaltado, é que estão buscando incluir métodos apropriados para garantir o uso adequado dos instrumentos e a aplicação adequada das técnicas para maximizar os resultados obtidos, para que o ensino não se torne cansativo.

Conforme as narrativas escritas, percebe-se que é necessário o ensino lúdico tanto no Ensino Infantil quanto no Fundamental. Podemos observar o quanto é importante trazer novos métodos e instrumentos para dentro das salas de aulas, quando as residentes citam que trazem alguns materiais lúdicos e que estão sempre utilizando as suas criatividade entendemos o quanto importante é a ludicidade e que trazendo isso para as suas aulas, os alunos acabam que “pondo em prática” o que foi ensinado. Como no caso da Educação Infantil, as crianças conseguem se concentrar mais quando são instigadas a participar.

Nesse enredo, “o trabalho a partir do lúdico, abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionais, oportunizando o resgate de cada potencial. Desse modo, cada um desencadear estratégias lúdicas para dinamizar o seu trabalho, certamente será mais produtivo, prazeroso e significativo” (Abreu, 2029, p.42). Nesta direção, continua a autora destacando que a “atitude lúdica, efetivamente, oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas” (p.42).

Nesse contexto, foi presente uma práxis inovadora ao relacionar as atividades diárias com o lúdico, assim preparando aulas capazes de promover aprendizagens significativas. Segundo Vygotsky acerca das atividades lúdicas:

As atividades lúdicas são ferramentas importantes não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também no seu desenvolvimento social e afetivo, potencializando a capacidade de aprender ao socializar com o outro, haja vista que são sujeitos em contínua formação. Vygotsky traz aos nossos anseios ainda que é brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade. (Vygotsky, 1994, P. 82-83 *Apud* Barcelos; Mendes, 2018, p. 15).



Assim, trabalhar com músicas, brincadeiras, materiais criativos, jogos, a ação da aprendizagem de fato, são estratégias o que tornam a aula atrativa às crianças e despertam os seus interesses a aprender, e todas essas ações fazem parte da atuação dos residentes que se entrelaçam nessa experiência maravilhosa. Explorar os outros espaços, permitir o agir, impulsiona a movimentação da criança o que conseqüentemente acomete a sua participação de forma efetiva na aula, fugindo sempre de todo e qualquer aspecto opressor do ensino tradicional.

Com isso, o brincar contribui para o trabalho da coordenação motora, colabora para o desenvolvimento interpessoal e intelectual da criança, pois segundo Pasquali (2007, p. 53) “o brincar é, portanto, universal e possui um papel insubstituível no processo de constituição da criança, pois representa a possibilidade de encontro consigo mesma e com os outros”. Esses aspectos são o que os residentes procuram trabalhar na regência com propostas de aulas que envolvam a prática de metodologias ativas que são estratégias de instrução que incentivam os educandos a aprenderem de forma participativa, isto é, o ensino construtivo e voltado ao trabalho em equipe, pois sabemos que aprender brincando é fundamental para a saúde mental e física da criança.

Todavia, para que o ensino seja lúdico a formação pessoal e docente precisa caminhar nessa direção da ludicidade, “ele exige uma formação que proporcione uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, isto é, do ponto de vista do ser lúdico do professor, em condição de ser que brinca, então pode vir a espalhar-se por toda a sua vida, envolvendo também, a sua prática profissional” (Fortuna, 2028, p.24).

A teoria e a prática no PRP em determinadas escolas do município de Oeiras - PI, na perspectiva das residentes oscila em perspectivas antagônicas, por vezes prima por um direcionamento tecnicista, com rotinas, planos e projetos de aulas prontas e em determinados momentos visa uma educação mais construtivista, que defende a ludicidade como estratégia pedagógica de grande valor.

Portanto, nem sempre a teoria e a prática conseguem dialogar com a mesma finalidade, pois a realidade educacional experienciada no PRP demonstrou que as perspectivas teóricas não são as mesmas na prática de sala de aula. Contudo, é pertinente destacar que temos teorias e práticas que respondem a interesses ideológicos diferentes. Assim, a escola por vezes atende uma perspectiva assistencialista empresarial e em determinados momentos a vertentes mais democráticas da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em compreensão das narrativas escritas sobre a regência no Programa de Residência Pedagógica observou-se como foi o decorrer das regências em escolas públicas de Educação Infantil no município de Oeiras-PI. Esta experiência permitiu analisar perspectivas teóricas e práticas de ensino. Os conhecimentos assimilados nas formações e o processo de construção dos planejamentos das aulas. Portanto, é viável destacar perspectivas da práxis docente desde início, ao promover práticas fundamentais no ensino, ou seja, mesmo diante de impasses no decorrer desse processo, relatando os contextos de acordo com realidade, é perceptível a implementação de uma educação que abrangesse as particularidades de cada criança.

E sempre com o objetivo de dar aos alunos uma educação de qualidade e constantemente buscando métodos que faça com que os alunos participem e se sintam de fato o sujeito central do seu processo educativo. O programa contribui com a formação docente das residentes, como foi possível notar nas narrativas escritas nos relatos de experiências, onde atribuem a importância de estar vivenciando todo esse processo e também das reflexões que são feitas a partir de todo o conhecimento que está sendo obtido através dessa experiência, e que apesar de todas as dificuldades, principalmente com a falta de recursos, sempre estão em busca de métodos e reflexões que contribuam com o aperfeiçoamento de suas práticas docentes.

## REFERÊNCIAS

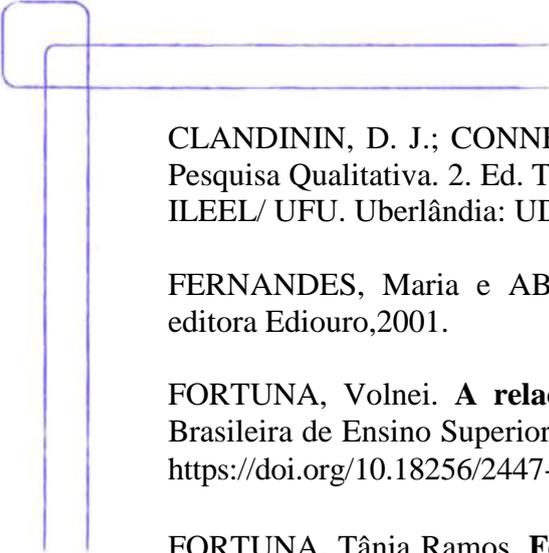
ABREU, Roberta. **Reflexões sobre o lúdico e suas relações com a formação de professores e a prática pedagógica.** In. ANDRADE, Dídima Maria de Mello; ABREU, Roberta (Orgs.). Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis. Curitiba: CRV, 2019.

BARCELOS, Joziane Cristina; MENDES, João Batista. **A importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança inserida na educação infantil.** Multivix.edu. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-ludicidade-para-o-desenvolvimento-da-crianca-inserida-na-educacao-infantil.pdf>

BENINCÁ, Elli. **Práxis e investigação pedagógica.** In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 45-67.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.** Portaria GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3617>.



CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa**. 2. Ed. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/ UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.

FERNANDES, Maria e ABREU, Sebastião. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo, editora Ediouro, 2001.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em freire**. REBES- Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formação Lúdica docente: como os professores que brincam se tornam que são?** In. D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (Orgs.). Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. Curitiba; CRV, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí; Unijuí, 1998.

PASQUALI, L. **Educação e ludicidade: tecendo argumentos complexos a respeito do brincar**. [S.I.;s.n.], 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp067475.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

## **EXPLORANDO FRONTEIRAS: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ARTE DE TECER SABERES**

Gleiciania Maria Gonçalves de Oliveira  
Eduarda de Freitas Feitosa  
Valdene Rodrigues Santos Rêgo  
Helena Cristina Soares Menezes  
Katyanna de Brito Anselmo

### **INTRODUÇÃO**

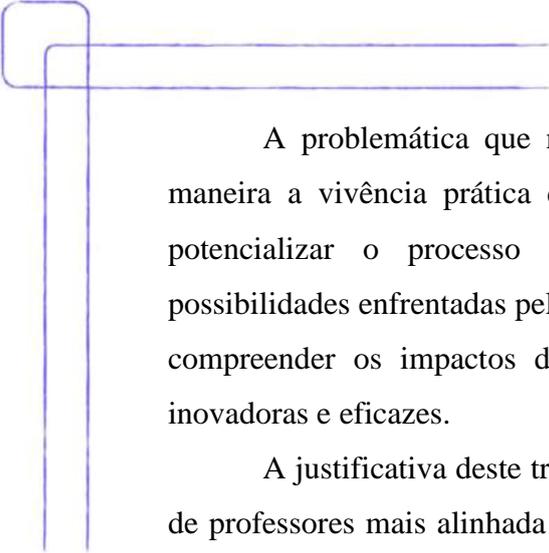
No contexto contemporâneo da educação, o processo de ensino-aprendizagem tem sido constantemente revisto e reformulado para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, a integração da residência pedagógica e das metodologias ativas emerge como uma abordagem promissora para promover uma formação mais eficaz e significativa dos futuros profissionais da educação.

A residência pedagógica (RP), enquanto programa nacional que contribui com a formação docente nos cursos de licenciatura, proporciona aos estudantes uma imersão prática no ambiente escolar, permitindo-lhes vivenciar a realidade do cotidiano escolar, sob a orientação de profissionais experientes. Por outro lado, as metodologias ativas destacam-se por promoverem uma aprendizagem mais participativa, colaborativa e centrada no estudante, rompendo com o paradigma tradicional de ensino centrado no professor.

Nesse contexto, o subprojeto alvo deste recorte, é intitulado “Inclusão, Mediação Escolar e Processos de Aprendizagens”, destacando a mediação escolar. E as residentes pedagógicas são do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Barros Araújo, na cidade de Picos-PI.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe-se compreender o desenvolvimento da RP a partir da mediação pedagógica, utilizando as metodologias ativas, por meio do relato de experiências vivenciadas pelas residentes pedagógicas.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar o impacto da integração da residência pedagógica com metodologias ativas, como a mediação escolar, na formação de professores. Pretende-se compreender como essa integração proporciona oportunidades para os residentes experimentarem e refletirem sobre práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no contexto de atendimento a alunos com necessidades educativas específicas. Além disso, busca-se identificar os desafios enfrentados pelos residentes durante essa integração e explorar estratégias para superá-los, visando promover uma formação mais holística e centrada no aluno, capaz de atender aos desafios contemporâneos da educação.



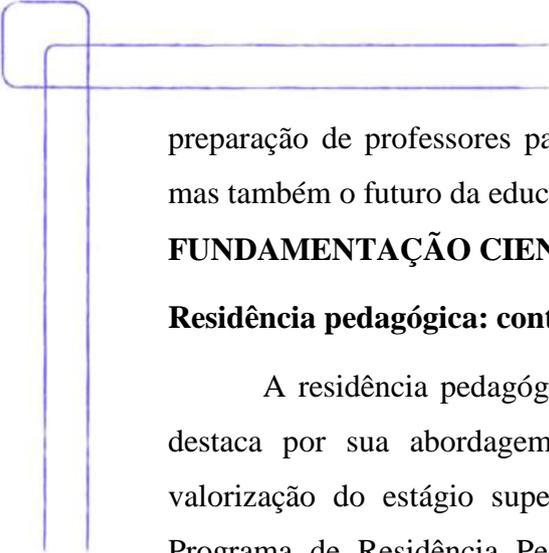
A problemática que norteia este estudo reside na necessidade de explorar de que maneira a vivência prática da residência pedagógica aliada às metodologias ativas pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, considerando os desafios e as possibilidades enfrentadas pelas residentes durante sua formação inicial. Além disso, busca-se compreender os impactos dessa integração na construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na relevância de promover uma formação de professores mais alinhada com as demandas contemporâneas da educação, que valorize a reflexão crítica, a experimentação prática e a construção coletiva do conhecimento. Acredita-se que a articulação entre a residência pedagógica e as metodologias ativas pode contribuir significativamente para a formação de profissionais mais preparados e engajados com os desafios da prática docente, bem como para o aprimoramento das práticas educativas nas escolas.

O texto foi construído seguindo o método de relato de experiência, conforme descrito por Aquino (2023), esse método descreve uma ocorrência vivida, compartilhando essas experiências como forma de promover trocas de conhecimento e reflexões sobre as situações vivenciadas, contribuindo assim para o aprendizado. A instituição cenário reflexivo deste relato de experiência é a Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura, localizada no Bairro Boa Sorte, na cidade de Picos-PI. O período em foco compreende o início do ano letivo, em 28 de fevereiro de 2023, até dezembro de 2023.

Além disso, o presente trabalho está dividido em introdução, fundamentação científica, que apresenta a subdivisão nos tópicos: Residência pedagógica: contexto e fundamentos; Metodologias ativas: princípios e aplicações; e Mediação escolar para a inclusão efetiva. Também inclui os tópicos de relatos de experiências, considerações finais, referências e agradecimentos.

A residência pedagógica é essencial na formação de professores, conectando teoria e prática. Integrar metodologias ativas nesse contexto permite aos educadores em formação experimentar e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem em sala de aula. A combinação da residência com a mediação escolar e metodologias ativas promove uma formação centrada no aluno. No entanto, há desafios, que requerem mudança e necessidade de formação específica. Reconhecer a residência como um processo contínuo de aprendizado é crucial, investindo em programas robustos que valorizem a reflexão e colaboração. A integração da residência com metodologias ativas desempenha um papel fundamental na



preparação de professores para o século XXI, influenciando não só os futuros educadores, mas também o futuro da educação para se tornar mais inclusiva.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **Residência pedagógica: contexto e fundamentos**

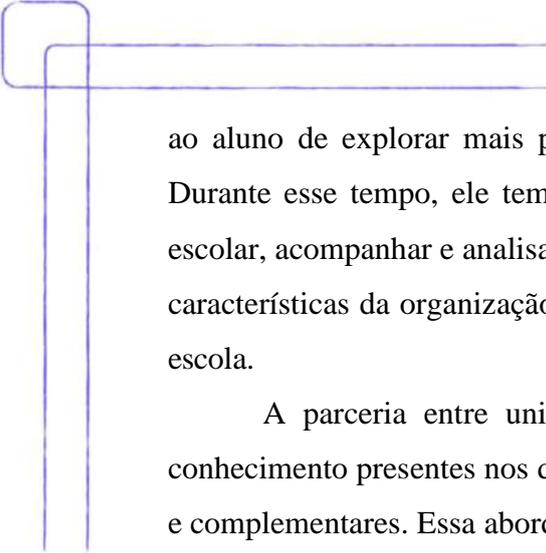
A residência pedagógica é uma estratégia de formação inicial de professores que se destaca por sua abordagem prática e imersiva. Surgida no contexto das políticas de valorização do estágio supervisionado e da aproximação entre universidade e escola, o Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo proporcionar aos estudantes de licenciatura uma experiência significativa no ambiente escolar, sob a orientação de professores experientes. Nessa perspectiva, a residência pedagógica vai além do estágio tradicional, promovendo uma imersão mais profunda e prolongada na prática docente, possibilitando uma integração efetiva entre teoria e prática.

Segundo Gonçalves et al. (2019), a integração entre teoria e prática é um tema debatido por diversos estudiosos, que advogam por uma maior articulação e conexão entre a universidade e a escola. Essa busca por uma imersão mais profunda durante o processo de formação inicial visa romper o isolamento entre os ambientes formativos da universidade e da escola, reconhecendo que ambos estão imbuídos de conhecimentos igualmente relevantes e complementares. O ensino, através dessa parceria, é delineado por uma sequência de etapas, incluindo planejamento, discussão e análise, com o propósito de compreender as dificuldades dos alunos da educação básica, reconhecer seus pontos fortes e buscar, de maneira concreta, o progresso do aprendizado, permitindo que os alunos demonstrem seu conhecimento. Nessa colaboração, a didática desempenha um papel fundamental, pois sem ela estaríamos apenas reproduzindo informações.

A discussão sobre a aproximação entre teoria e prática na formação de professores é central para o aprimoramento da educação. A ideia de integrar mais estreitamente a universidade e a escola visa proporcionar aos futuros educadores uma formação mais completa e contextualizada, que reconheça e aproveite as contribuições tanto do ambiente acadêmico quanto do ambiente escolar.

A imersão durante o processo de formação inicial é fundamental para que os estudantes possam vivenciar de forma mais realista os desafios e dinâmicas da prática docente. Isso implica sair do isolamento dos ambientes formativos tradicionais e mergulhar nas complexidades e nuances da sala de aula da educação básica.

Segundo Silvestre e Valente (2014), a imersão é marcada pela oportunidade concedida



ao aluno de explorar mais profundamente o ambiente em que a prática docente acontece. Durante esse tempo, ele tem a chance de identificar e compreender os aspectos da cultura escolar, acompanhar e analisar os processos de aprendizagem dos alunos, além de examinar as características da organização do trabalho pedagógico tanto do professor formador quanto da escola.

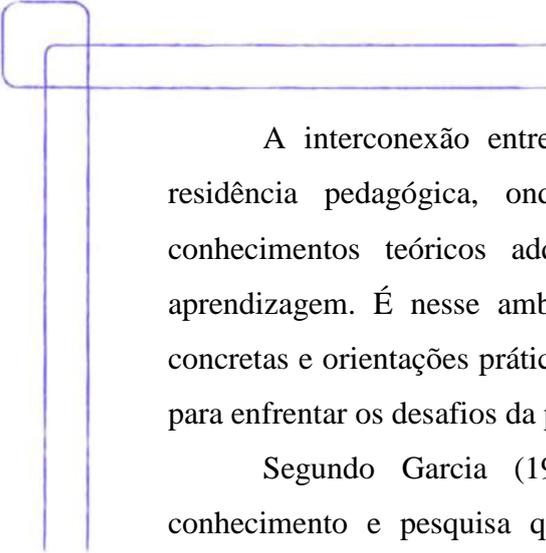
A parceria entre universidade e escola permite explorar as diferentes formas de conhecimento presentes nos dois ambientes, reconhecendo que ambas são igualmente valiosas e complementares. Essa abordagem contribui para uma formação mais ampla e enriquecedora, que prepara os futuros professores para lidar de forma mais eficaz com a diversidade de situações e desafios encontrados na prática educativa.

A didática desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo as ferramentas e estratégias necessárias para que os professores possam planejar, conduzir e avaliar suas práticas de ensino de maneira eficaz. Ao compreender os princípios e fundamentos da didática, os professores são capacitados a ir além da simples reprodução de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora para os alunos.

Segundo Libâneo (2017), o ensino engloba o planejamento, organização, direção e avaliação das atividades didáticas, que realizam as tarefas da instrução. Isso abrange não apenas o trabalho do professor (magistério), mas também a orientação da atividade de estudo dos alunos. Tanto a instrução quanto o ensino sofrem alterações devido à sua ligação essencial com o desenvolvimento da sociedade e as condições reais da prática docente. É nessa interconexão que a Didática se baseia para estabelecer diretrizes que orientam o processo de ensino.

O conceito apresentado por Libâneo sobre o ensino se alinha de forma significativa com a abordagem do Programa de Residência Pedagógica. Na residência, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar de forma imersiva e prolongada as atividades didáticas, envolvendo não apenas o planejamento e a execução das aulas, mas também a orientação ativa do processo de aprendizagem dos alunos.

Ao participar da residência pedagógica, os licenciandos têm a chance de perceber como as práticas de ensino são moldadas e adaptadas de acordo com as demandas da sociedade e as condições reais da escola. Eles não apenas aprendem sobre teorias e métodos de ensino, mas também experimentam como essas teorias se traduzem em práticas efetivas no contexto escolar.



A interconexão entre teoria e prática, destacada por Libâneo, é fundamental na residência pedagógica, onde os licenciandos têm a oportunidade de socializar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em situações reais de ensino e aprendizagem. É nesse ambiente que a didática se torna tangível, oferecendo diretrizes concretas e orientações práticas para o processo de ensino, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da prática docente de forma mais eficaz.

Segundo Garcia (1989), a formação de professores constitui uma área de conhecimento e pesquisa que se dedica ao estudo teórico e prático dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores. Dentro dos campos da didática e da organização escolar, essa formação investiga como os professores, individualmente ou em equipe, adquirem ou aprimoram seus conhecimentos, habilidades e disposições, capacitando-os para intervir de maneira adequada em situações de ensino, no currículo e na gestão escolar. O objetivo fundamental é aprimorar a qualidade da educação recebida pelos alunos.

A perspectiva de Garcia (1989) sobre a formação de professores ressalta a importância da interseção entre teoria e prática, aspecto central também no Programa de Residência Pedagógica. Dentro desse contexto, a formação dos educadores é vista como um processo contínuo de aquisição e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para uma atuação no ambiente escolar.

A residência pedagógica se destaca como uma modalidade de formação que proporciona uma imersão mais profunda na prática docente. Durante o período de residência, os futuros professores têm a oportunidade não apenas de teorizar sobre os processos de aprendizagem, mas também de experimentá-los na prática, sob a orientação de profissionais experientes.

Além disso, a residência pedagógica promove uma abordagem colaborativa, tanto entre os próprios residentes quanto com os professores e gestores escolares. Essa interação favorece o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino, ao currículo e à gestão escolar, conforme mencionado por Garcia.

O objetivo final tanto da formação de professores quanto da residência pedagógica é aprimorar a qualidade da educação oferecida aos licenciandos. Ao fornecer uma experiência prática e reflexiva aos futuros educadores, a residência pedagógica contribui significativamente para esse propósito, preparando-os de forma mais completa e qualificada para enfrentar os desafios da prática docente e promover o sucesso escolar dos alunos.

## **Metodologias ativas: princípios e aplicações**

As metodologias ativas constituem um conjunto de abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, sua autonomia e seu protagonismo.

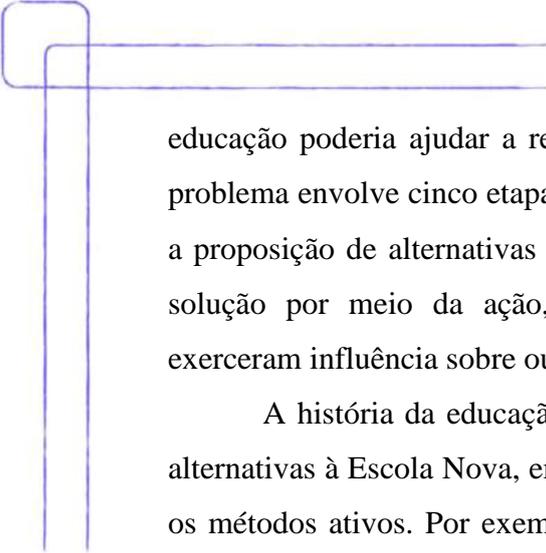
Bastos (2006) define as Metodologias Ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com o propósito de encontrar soluções para problemas específicos. Nesse contexto, o papel do professor é atuar como facilitador ou orientador, incentivando os estudantes a realizarem pesquisas, refletirem e decidirem por si mesmos sobre as melhores estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos. Trata-se de um processo que estimula o desenvolvimento da capacidade analítica diante de situações, especialmente aquelas relacionadas ao contexto local, e a apresentação de soluções em sintonia com o perfil psicossocial da comunidade.

As metodologias ativas fundamentam-se em abordagens que promovem o processo de aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas, visando capacitar os alunos a resolverem com sucesso os desafios encontrados na prática social em diversos contextos. Mitre et al. (2008) explicam que essas metodologias utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, buscando motivar os alunos a examinar, refletir e relacionar suas experiências anteriores para construir novos conhecimentos. A resolução de problemas na área de estudo dos alunos é uma das maneiras de envolvê-los ativamente em seu próprio processo formativo.

O engajamento do aluno em novas aprendizagens, por meio da compreensão, escolha e interesse, é essencial para ampliar suas habilidades de tomada de decisão e autonomia, preparando-os para o exercício profissional futuro. Essa abordagem requer uma postura pedagógica dos professores que difere daquela baseada no controle.

A ênfase crescente dada ao ensino por meio de problemas ou situações problemáticas nas últimas décadas tem suas raízes históricas em figuras como Dewey (1959), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano. Dewey defendia um ideal pedagógico de aprendizagem pela ação (learning by doing) na Escola Nova, criticando a obediência e submissão prevalentes nas escolas como obstáculos à verdadeira educação. Ele propunha a iniciativa, a originalidade e a cooperação como princípios essenciais para liberar as potencialidades individuais e melhorar progressivamente a ordem social.

Para Dewey (1959), a experiência concreta da vida sempre apresentava desafios que a



educação poderia ajudar a resolver. Ele descreve que o processo de reflexão diante de um problema envolve cinco etapas distintas: a percepção da necessidade, a análise da dificuldade, a proposição de alternativas de solução, a experimentação dessas soluções e a validação da solução por meio da ação, a ser posteriormente avaliada cientificamente. Essas fases exerceram influência sobre outras abordagens educacionais em momentos posteriores.

A história da educação é dinâmica, e outras concepções pedagógicas surgiram como alternativas à Escola Nova, embora não se possa negar a influência que esta última teve sobre os métodos ativos. Por exemplo, Paulo Freire (1996) contribuiu para o desenvolvimento de uma Pedagogia Problematicadora, fundamentada em uma concepção dialética, na qual "educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento" (Gadotti, 2001, p. 253). Gadotti (2001) destaca duas grandes contribuições de Paulo Freire para o pensamento pedagógico brasileiro no século XX. Uma das contribuições importantes é o avanço na teoria dialética do conhecimento, que destaca a importância da reflexão sobre a prática como meio de transformá-la. Freire propõe pensar a realidade concreta, e não apenas pensamentos abstratos.

Outra contribuição significativa é a introdução da categoria pedagógica da conscientização, cujo objetivo é desenvolver a autonomia intelectual dos cidadãos para que possam intervir de forma consciente na realidade que os cerca. Para Freire, é importante ressaltar que a educação não é um processo neutro, mas sim uma prática intrinsecamente política. Educar para a autonomia implica, conseqüentemente, um ato político, e no contexto da formação profissional ou formação de professores, isso também se configura como um ato político-pedagógico.

Portanto, é possível afirmar que as metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que coloca o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, autonomia e capacidade de resolução de problemas. Esse modelo, fundamentado em interações dinâmicas entre teoria e prática, é impulsionado pelo papel do professor como facilitador e orientador, estimulando os estudantes a pesquisar, refletir e tomar decisões em busca de soluções. Ao promover o engajamento dos alunos em novas aprendizagens, baseado na compreensão e no interesse, as metodologias ativas preparam os indivíduos para o exercício profissional futuro, ao mesmo tempo em que fomentam uma postura crítica e autônoma.

## **Mediação escolar para a inclusão efetiva**

A mediação escolar desempenha um papel crucial na promoção da inclusão efetiva de todos os alunos na escola. Essa prática envolve a criação de um ambiente educacional que seja acolhedor, acessível e que reconheça e valorize a diversidade de habilidades, necessidades e identidades dos estudantes.

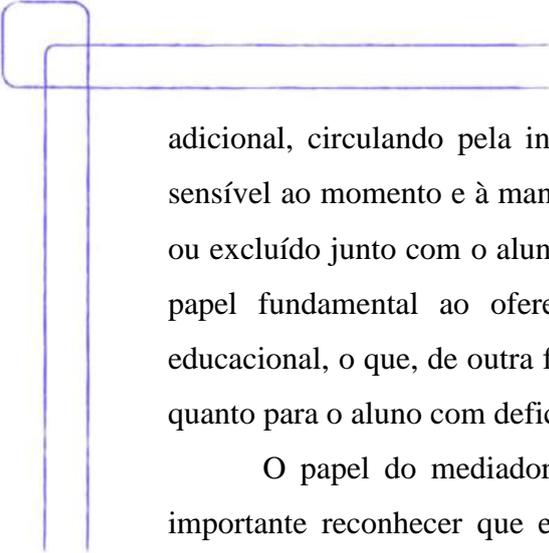
Segundo Moura e Neto (2012), no contexto da educação inclusiva, o mediador escolar desempenha o papel de acompanhar o estudante ao longo do dia letivo. Sua função é intermediar a interação da criança com a professora, colegas e atividades escolares. O mediador atua como uma ponte entre a criança e as situações enfrentadas por ela, especialmente quando há dificuldades de compreensão e ação no ambiente escolar. Dessa forma, o mediador escolar passa todo o período de aulas ao lado do aluno, auxiliando na mediação de situações e relações, identificando e buscando solucionar dificuldades. Isso envolve adaptar e desenvolver atividades, metodologias e conteúdos, de modo que o aluno possa usufruir da melhor maneira possível do ensino oferecido, sempre em colaboração com o professor responsável pela turma.

Por isso, um dos principais objetivos da mediação escolar para a inclusão efetiva é garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas e de qualidade, independentemente de suas características individuais. Isso pode envolver a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, o uso de recursos e tecnologias assistivas, a adaptação do currículo e a promoção de uma cultura escolar inclusiva e respeitosa.

Além disso, a mediação escolar para a inclusão efetiva também visa promover a participação ativa e a integração social de todos os alunos, garantindo que se sintam pertencentes à comunidade escolar e que tenham suas vozes ouvidas e valorizadas.

Conforme Mousinho (et al., 2010), o mediador escolar não deve assumir um papel substitutivo ao do professor titular, mas sim atuar como suporte para ele. Sua principal função é servir como intermediário diante de diversas situações que envolvem aspectos comportamentais, pedagógicos, sociais, recreativos, de comunicação e linguagem. Ele não deve simplesmente traduzir o ambiente para o aluno, mas sim facilitar a percepção dos estímulos pela criança, permitindo que ela os interprete de maneira adequada.

De acordo com Mousinho et al. (2010), o papel do mediador deve ser compreendido como o de um profissional que auxilia na inclusão do aluno com deficiência, não ocupando o papel principal de professor da criança. Ele deve ser reconhecido como um agente de inclusão



adicional, circulando pela instituição, gerando questionamentos na equipe escolar e sendo sensível ao momento e à maneira adequada de intervir em sala de aula, evitando ser ignorado ou excluído junto com o aluno. É importante destacar que o mediador pode desempenhar um papel fundamental ao oferecer suporte para que a criança seja incluída no processo educacional, o que, de outra forma, poderia ser desafiador e insustentável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência.

O papel do mediador na inclusão do aluno com deficiência é fundamental, mas é importante reconhecer que ele não substitui o papel do professor principal da criança. O mediador deve ser visto como um agente de inclusão, cuja presença na instituição escolar visa promover uma cultura inclusiva e acessível para todos os alunos.

É essencial que o mediador circule pela instituição e esteja integrado à equipe escolar, gerando reflexões e discussões sobre as práticas inclusivas adotadas. Ele deve estar atento a quando e como sua presença em sala de aula é necessária, garantindo que sua atuação seja estratégica e eficaz.

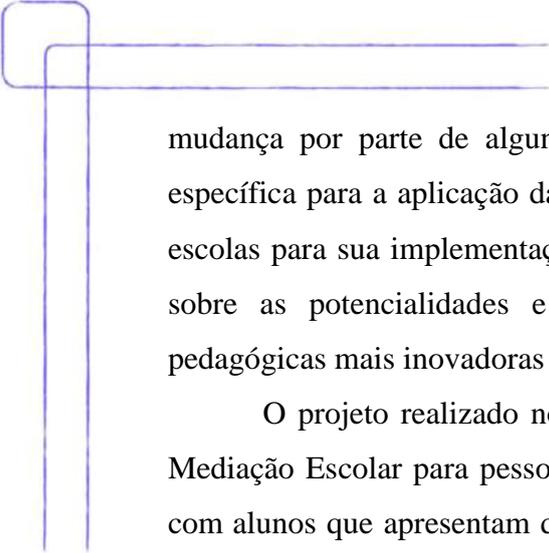
Além disso, o mediador pode oferecer um suporte individualizado que é crucial para garantir a inclusão do aluno com deficiência. Sem esse apoio direto, o processo educacional poderia ser desafiador e até mesmo desestruturante tanto para a escola quanto para o aluno em questão.

Portanto, o mediador desempenha um papel importante ao facilitar a inclusão do aluno com deficiência, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e acessível para todos. No entanto, é fundamental que sua atuação seja complementar à do professor principal, e não substitutiva. O mediador precisa colaborar com o professor principal, fornecendo suporte personalizado conforme necessário para garantir o sucesso acadêmico e emocional de todos os alunos.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

A integração da residência pedagógica e das metodologias ativas oferece um campo fértil para a inovação e o aprimoramento da formação de professores. Ao possibilitar que os residentes experimentem e reflitam sobre práticas pedagógicas pautadas na participação ativa dos estudantes, na resolução de problemas concretos e na colaboração, essa integração contribui para a construção de uma identidade profissional mais sólida e para o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da docência no século XXI.

No entanto, essa articulação também enfrenta desafios, tais como a resistência à



mudança por parte de alguns atores do sistema educacional, a necessidade de formação específica para a aplicação das metodologias ativas e a garantia de condições adequadas nas escolas para sua implementação efetiva. Nesse sentido, faz-se necessário investigar e refletir sobre as potencialidades e limitações dessa integração, a fim de promover práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas.

O projeto realizado no Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem como foco a Mediação Escolar para pessoas com Necessidades Educativas Específicas, visando trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A seleção dos estudantes ocorreu após um período de observação e diálogo com as professoras. Para que a mediação escolar ocorresse de forma efetiva, ela se estendia para além da sala de aula.

De acordo com Mousinho (et al., 2010), aborda que o papel do mediador escolar não deve se limitar apenas à sala de aula ou ao acompanhamento individual da criança. É essencial que o mediador esteja disponível para oferecer apoio em diversas situações, ambientes e contextos escolares. Isso inclui participar das atividades em sala de aula, no recreio e facilitar a interação com os professores regentes e demais membros da equipe escolar. Além disso, o mediador deve estar atento à relação da criança com seus colegas, buscando criar oportunidades para o estabelecimento de amizades, levando em consideração os interesses individuais de cada criança.

Além do mais, as atividades desenvolvidas no âmbito do PRP foram integradas ao Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Essas atividades proporcionaram aos acadêmicos uma imersão participativa na realidade escolar, permitindo-lhes vivenciar diversas situações problematizadoras do trabalho docente. Por meio do subprojeto, a residência conduziu os licenciandos à reflexão, discussão e pesquisa, possibilitando a compreensão de aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

Durante a observação e regência, identificou-se que alguns alunos não apresentavam um desenvolvimento cognitivo adequado para sua idade, evidenciando possíveis dificuldades de aprendizagem ou atrasos no desenvolvimento. Essa constatação demandou uma abordagem diferenciada por parte das residentes, visando compreender as necessidades individuais de cada aluno e oferecer suporte pedagógico adequado.

Também é perceptível que a professora mantém uma comunicação interativa com seus alunos, demonstrando interesse e atenção. A maioria dos alunos pertence a famílias de baixa renda, muitos deles não possuem uniforme escolar completo ou materiais necessários para as atividades escolares básicas.

A prática pedagógica da professora inclui atividades de leitura compartilhada, seguidas pela solicitação de exemplos relacionados ao cotidiano, o que estimula a interação e o raciocínio dos alunos.

Considerando que as crianças aprendem melhor por meio de jogos e brincadeiras, foram desenvolvidas atividades que exploram a criatividade e o lúdico. Os residentes estão preparados para proporcionar experiências que abordem as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto da mediação escolar, foram identificados estudantes com diferentes níveis de habilidades de alfabetização. Estratégias lúdicas foram empregadas para tornar a alfabetização e o letramento mais acessíveis, incluindo técnicas para melhorar a caligrafia.

Conforme destacado por Silva (2020), as escolas enfrentam desafios significativos na preparação dos alunos para lidar com o mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito à escrita. É necessário desenvolver técnicas e estratégias adequadas para promover o desenvolvimento da escrita e superar esses desafios.

É fundamental adaptar o ensino às características individuais dos alunos, levando em consideração sua personalidade, habilidades, interesses e necessidades educacionais específicas. As técnicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem desempenham um papel crucial no resultado obtido.

## **Relatos sobre das Residentes Pedagógicas**

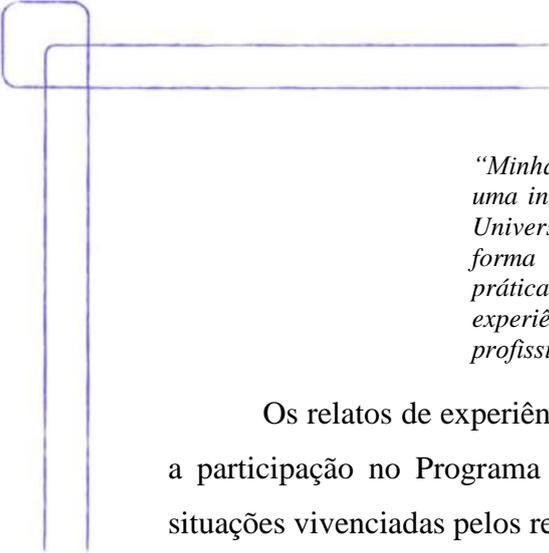
### **Relato de experiência 1: Explorando Metodologias Ativas na sala de aula:**

*“Durante minha residência pedagógica, tive a oportunidade de integrar metodologias ativas em minhas aulas, em consonância com o programa de Mediação Escolar para Pessoas com necessidades educacionais específicas. Ao aplicar estratégias como aprendizagem baseada em problemas e ensino colaborativo, observei um maior engajamento dos alunos e uma participação mais ativa na resolução de desafios. Essa abordagem contribuiu não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo (Residente 1).”*

### **Relato de experiência 2: Superando Desafios na Implementação da Mediação Escolar**

*“Durante minha atuação como residente pedagógica, enfrentei desafios na implementação da mediação escolar para alunos com necessidades educacionais específicas. A necessidade de adaptar as estratégias para atender às necessidades individuais de cada aluno e lidar com a resistência à mudança por parte de alguns membros da equipe escolar foram alguns dos obstáculos enfrentados. No entanto, por meio da colaboração com professores regentes e da busca por formação específica, consegui superar esses desafios e promover uma prática inclusiva e eficaz (Residente 2).”*

### **Relato de experiência 3: Integração do PRP com o Estágio Supervisionado**



*“Minha participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporcionou uma integração valiosa com o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Por meio dessa integração, pude vivenciar de forma prática o processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre minhas práticas pedagógicas e desenvolvendo habilidades essenciais para a docência. Essa experiência enriquecedora contribuiu significativamente para minha formação profissional (Residência 1).”*

Os relatos de experiência apresentam diferentes facetas e desafios encontrados durante a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), refletindo a diversidade de situações vivenciadas pelos residentes.

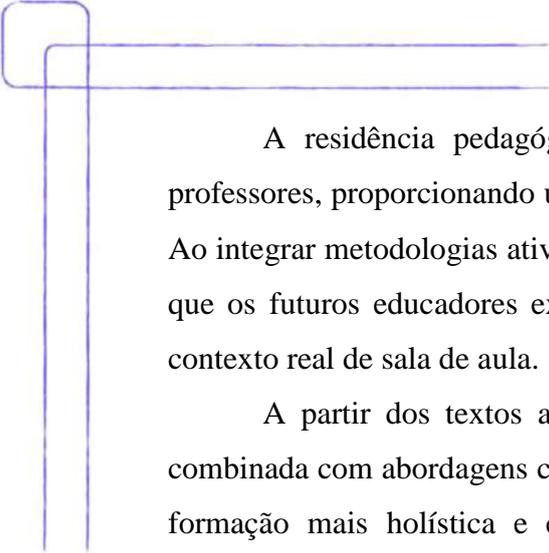
No relato de experiência 1, a residente destaca a integração de metodologias ativas em suas aulas, o que resultou em um maior engajamento dos alunos e na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Isso evidencia a importância de explorar novas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes de forma mais eficaz.

Já no relato de experiência 2, a residente relata os desafios enfrentados na implementação da mediação escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses desafios incluem a necessidade de adaptar estratégias para atender às necessidades individuais dos alunos e lidar com a resistência à mudança por parte de alguns membros da equipe escolar. No entanto, a residente demonstra resiliência ao buscar formação específica e colaborar com os professores regentes para superar esses obstáculos, promovendo assim uma prática inclusiva.

Por fim, no relato de experiência 3, a residente destaca a integração entre o Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, ressaltando a importância dessa experiência para sua formação profissional. Essa integração proporcionou uma oportunidade valiosa para vivenciar o processo de ensino e aprendizagem na prática, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e desenvolvendo habilidades essenciais para a docência.

Em conjunto, esses relatos destacam a importância da Residência Pedagógica como uma oportunidade para os futuros professores explorarem novas metodologias, enfrentarem desafios reais da prática docente e consolidarem sua formação profissional. Através dessa experiência, os residentes têm a oportunidade de se tornarem educadores mais preparados e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A residência pedagógica emerge como um componente crucial na formação de professores, proporcionando uma ponte vital entre a teoria acadêmica e a prática educacional. Ao integrar metodologias ativas na residência pedagógica, oferece um ambiente propício para que os futuros educadores experimentem, reflitam e desenvolvam suas habilidades em um contexto real de sala de aula.

A partir dos textos analisados, fica evidente que a residência pedagógica, quando combinada com abordagens como a mediação escolar e as metodologias ativas, promove uma formação mais holística e centrada no aluno. Os relatos de experiência dos residentes demonstram como essa integração possibilita o engajamento dos estudantes, a adaptação às necessidades individuais dos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

No entanto, o caminho da residência pedagógica não está isento de desafios. Os relatos destacam obstáculos como a resistência à mudança, a necessidade de formação específica e a garantia de condições adequadas nas escolas. Esses desafios ressaltam a importância de uma abordagem flexível e adaptável por parte dos residentes, bem como o apoio contínuo das instituições de ensino e dos professores supervisores.

É crucial reconhecer que a residência pedagógica não é apenas um estágio, mas sim um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional. Através dessa experiência, os residentes têm a oportunidade de se tornarem educadores mais preparados e comprometidos com uma educação de qualidade e inclusiva. Portanto, é fundamental investir em programas de residência pedagógica robustos e bem estruturados, que valorizem a prática reflexiva, a colaboração entre pares e o engajamento com as comunidades escolares.

A residência pedagógica, quando integrada com metodologias ativas e projetos inovadores, desempenha um papel fundamental na formação de professores capazes de enfrentar os desafios do século XXI e promover uma educação de excelência para todos os alunos. É um processo dinâmico e transformador que influencia não apenas os futuros educadores, mas também o futuro da educação.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Wellington. **O que é um relato de experiência?**. 2023. Disponível em: <https://regrasabnt.com.br/relato-de-experiencia/>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARCIA, Marcelo Carlos – **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1989.

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da.; BENTOS, Maria das Graças. **Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente**. Rev. Mult. Psic. V.13, N. 48 p. 670-683. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2268-Texto%20do%20Artigo-6353-9094-10-20200102.pdf>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

Libâneo, J. C. (2017). **Didática**. Cortez Editora.

MITRE, S. M.i; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. Al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

Moura, S. M.; Neto, E. A. P. **O papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de Ensino regular**. In: Semana da Educação, 2012, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/opapeldeprofessorde.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

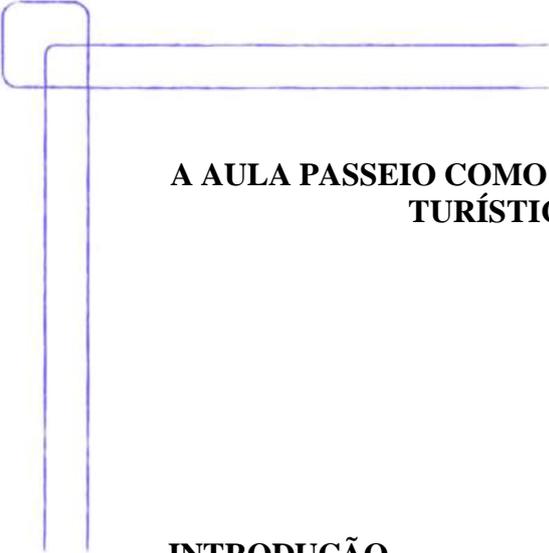
Mousinho, R. et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Revista Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 fev. 2024.

SILVA, W. R. **Letramento e Fracasso escolar: o ensino da língua materna**. Manaus: Editora UEA, 2020.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

#### AGRADECIMENTOS (OPCIONAL)

Expressamos nossa sincera gratidão à CAPES pela generosa concessão de recursos e pela valiosa oportunidade de estar presentes nas escolas da rede pública. É graças a esse apoio que podemos dar passos significativos em direção à construção do nosso futuro como professoras. Além disso, gostaríamos de estender nossos agradecimentos à nossa orientadora e preceptora pelo apoio inestimável fornecido ao longo do desenvolvimento do programa de mediação. Seu auxílio e orientação foram fundamentais para o nosso crescimento profissional e para o sucesso do nosso programa. Estamos profundamente gratas por sua dedicação e comprometimento em nos ajudar a alcançar nossos objetivos educacionais.



## **A AULA PASSEIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: EXPLORANDO PONTOS TURÍSTICOS DA CIDADE DE CAMPO MAIOR-PI**

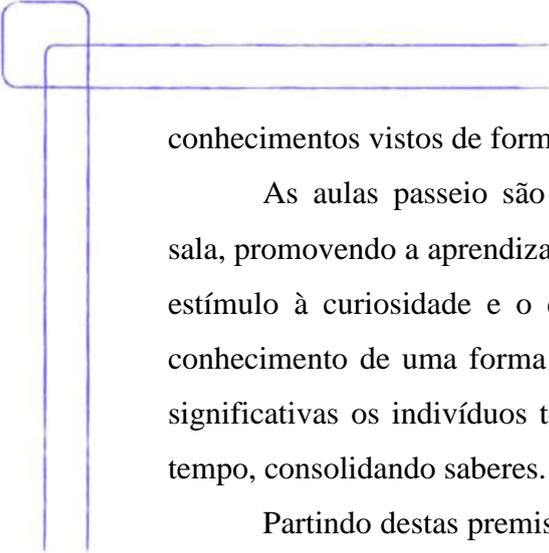
Naísa de Oliveira Pereira  
Ana Rafaela Sousa Silva Visgueira  
Danilo Saraiva de Oliveira  
Felipe de Oliveira Ferreira  
Josilane da Paz Silva  
Wanderleia Pereira dos Santos  
Arlene Lopes da Costa  
Maria de Jesus Queiroz Alencar

### **INTRODUÇÃO**

No contexto atual, nota-se a crescente procura por meios de aperfeiçoar os processos educativos e as práticas pedagógicas, superando assim as metodologias que marcam a chamada educação tradicional, que tem sido alvo de inúmeras críticas por parte de estudiosos do tema, em prol de estratégias mais dinâmicas e atrativas.

Percebe-se, então, a necessidade de acompanhar as transformações na esfera social e educacional, que incorreram em mudanças no processo de ensino-aprendizagem, a fim de adaptar as aulas à nova realidade e aos novos perfis dos estudantes, sendo preciso, para isso, pensar em metodologias que permitam transformar o aluno em sujeito da ação de aprender e, as aulas, em espaço de troca e construção de saberes, procurando sempre aperfeiçoar a prática educativa. Neste sentido, é inegável a relevância da aula passeio no contexto educacional, uma vez que permite ao aluno compreender o conteúdo teórico que foi trabalhado em sala de aula de maneira mais significativa, visto que ele observará, conhecendo e explorando diferentes espaços fora do ambiente escolar, ampliando o repertório de saberes e de experiências.

Os passeios escolares permitem aos educandos um encontro ideal entre a teoria e a prática, permitindo que os alunos consigam mais facilmente fixar, tornar concretos conteúdos vistos apenas de forma teórica. Além disso, vivenciar novos ambientes faz com que a criança possa se socializar com outros espaços e, até mesmo, com novos indivíduos, estimulando a troca de ideias entre eles, o que é essencial para aquisição de novos conhecimentos. Quando bem planejados, estes são momentos dinâmicos na rotina dos alunos e dos professores, ao retirá-los da sala, envolvendo-os em um ambiente diferente da escola sem perder seu caráter pedagógico, uma vez que tenha como objetivo aproximar o saber teórico construído em sala de aula da vivência prática; contribuindo para tornar as aulas mais interativas, lúdicas e divertidas, trabalhando assuntos diversos de maneira leve e prazerosa, desta forma, a aula passeio se apresenta como uma prática pedagógica valiosa, capaz de ampliar os



conhecimentos vistos de forma teórica.

As aulas passeio são ferramentas de aprofundamento de conteúdos explanados em sala, promovendo a aprendizagem prática, a articulação entre teoria e prática, a socialização, o estímulo à curiosidade e o despertar do interesse dos alunos, favorecendo a retenção do conhecimento de uma forma mais profunda e duradoura, uma vez que através de vivências significativas os indivíduos tendem reter um maior número de informações por muito mais tempo, consolidando saberes.

Partindo destas premissas, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da aula passeio enquanto metodologia de ensino, a partir do relato de uma experiência vivenciada no âmbito das atividades do Programa Residência Pedagógica, enquanto parte de uma sequência didática planejada e desenvolvida pelos autores que fazem parte do subprojeto de Pedagogia (UESPI). A atividade foi realizada com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Dr. Nonato Ibiapina”, localizada na cidade de Campo Maior - Piauí. A experiência aqui relatada foi executada por dois dos seis residentes do grupo de atuação na escola, com o apoio dos demais membros da equipe.

O Programa Residência Pedagógica oferece aos bolsistas a oportunidade de aperfeiçoar a prática docente, abrindo espaço para que eles aprendam na interação constante entre a prática e a teoria, e na troca de conhecimento com professores em atuação na educação básica, construindo um arsenal rico de experiências. O aluno-residente sempre deve adotar uma atitude ativa, recolhendo os saberes e experiências do campo de trabalho, com o hábito de planejar e criar diferentes atividades (Brasil, 2018).

Neste sentido, esse tipo de experiência foi significativa para professores e alunos, desde a aula passeio até a sequência didática desenvolvida, permeadas por metodologias ativas, permitindo desenvolver e vivenciar novas práticas que enriquecem a formação inicial em nível superior, marcando positivamente a formação dos sujeitos que vivenciaram essa experiência.

Assim, neste trabalho, abordou-se a realização de uma sequência didática, que teve como uma de suas atividades, a realização da aula passeio focada nos pontos turísticos da cidade. A aula passeio teve entre outros objetivos, o de proporcionar aos alunos uma aprendizagem contextualizada e significativa, explorando a cidade como ambiente de aprendizado, de modo a favorecer a valorização da cultura local como forma de apreensão maior da realidade em que os alunos das séries iniciais estão inseridos.

A fim de melhor contextualizar a experiência, este relato encontra-se dividido em dois

momentos, primeiramente, é realizado o diálogo com os teóricos acerca do conhecimento já produzido sobre o tema, por meio dos fundamentos teóricos que nortearam a prática e, na sequência, é feito o relato pormenorizado da aula passeio, seguido das considerações finais sobre o trabalho.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **O uso de metodologias ativas na sala de aula.**

A realidade atual das salas de aulas brasileiras exige do profissional educador estratégias diversas para lidar com as inúmeras dificuldades do processo de ensino aprendizagem e, neste sentido, Libâneo (1994, p. 54) diz que:

Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre aluno e a matéria de ensino.

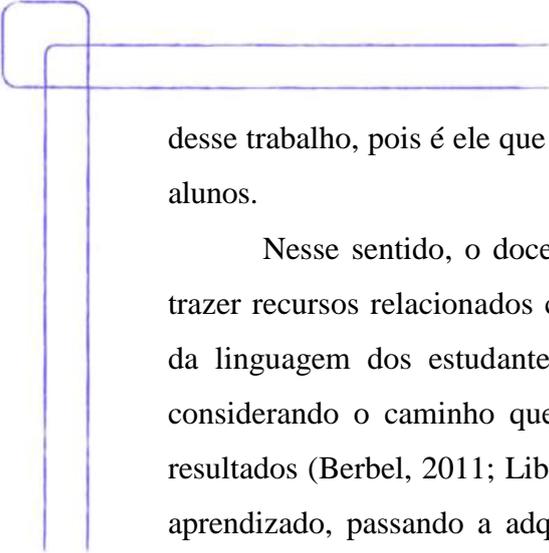
Desta forma, é trabalho do professor procurar meios eficientes que possibilitem, de forma ativa e significativa, o processo de construção do saber dos alunos, pensando em atividades que promovam o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica, leve e instigante, que torne o aluno protagonista do seu próprio conhecimento.

Belizario (2020, p.168) reforça esta ideia ao escrever que:

Muito se questiona a necessidade de refletir sobre novas metodologias de ensino que estimulem nos alunos motivações em si mesmos e através de sua realidade que os levem a aprender os conteúdos curriculares, tendo-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, e as Metodologias Ativas têm se mostrado bastante promissoras.

Nesta perspectiva, metodologia ativa constitui as práticas pedagógicas que buscam dar autonomia e protagonismo aos alunos, tornando-os sujeitos do seu processo de aprendizagem, conforme defende Belizário, o qual afirma ainda que “Dentro da perspectiva das Metodologias Ativas o aluno constrói significados, o que resulta em refletir, experienciar e atuar” (Belizário, 2020, p.169), deixando de apenas receber conteúdos prontos a serem internalizados ou decorados, sem que acrescente em sua formação humana.

De acordo com Berbel (2011, p.28), "As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor", dessa forma, a inserção de uma aula diferente potencializa o processo de aprendizagem e alimentando a troca de saberes entre alunos e entre estes e o professor. Na escola o professor é o mediador



desse trabalho, pois é ele que deve promover situações de aprendizagem significativas para os alunos.

Nesse sentido, o docente pode colaborar para promover a autonomia dos alunos, ao trazer recursos relacionados com interesses pessoais da turma, atividades práticas, fazer uso da linguagem dos estudantes e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, sempre considerando o caminho que trilharam até determinado conteúdo, visando alcançar novos resultados (Berbel, 2011; Libâneo, 1994). Com isso, o aluno torna-se principal agente do seu aprendizado, passando a adquirir conhecimentos que desenvolvam seu pensamento crítico, reflexivo e criativo, construindo autonomia diante da sua própria aprendizagem e sendo capaz de compreender os aspectos presentes no seu desenvolvimento.

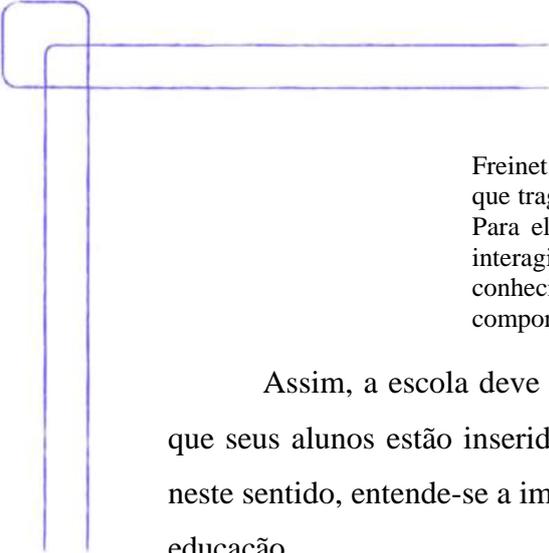
De acordo com Lovato *et al* (2018, p.167), “O uso de metodologias ativas no ensino e aprendizado dos alunos se mostra uma maneira alternativa de buscar o interesse e a motivação dos alunos deste século XXI”, por isso, a metodologia ativa deve estar inclusa no planejamento das aulas, a fim de viabilizar momentos que fujam do tradicional, despertando o interesse e a participação ativa e autônoma dos envolvidos.

Dessa forma, infere-se que o uso de metodologias ativas na sala de aula surge como uma forma inovadora no contexto educacional, promovendo envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, abrindo espaço para uma abordagem mais dinâmica e participativa. Acreditamos que, ao adotar práticas que incentivam a interação, a colaboração e a reflexão, o educador não apenas atua como mediador cognitivo, mas também como facilitador do desenvolvimento crítico e criativo dos alunos.

### **A aula passeio no processo de ensino-aprendizagem: Instigante estratégia pedagógica**

Criada há aproximadamente um século, pelo pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), a aula de campo ou aula passeio, apresenta-se como uma metodologia de ensino riquíssima, “é um momento de vivenciar, descobrir e sentir novas sensações, despertando novos interesses e curiosidades nos alunos” (Barros; Vieira, 2019, p. 82), promovendo inúmeros benefícios para o processo educacional em todos os níveis.

Apaixonado pelo processo de ensino-aprendizagem, Freinet passou a utilizar a técnica da aula passeio, e aos poucos foi adaptando suas aulas para que não fossem meros passeios turísticos, mas sim uma prática educativa fora do ambiente escolar, permeada por uma intencionalidade pedagógica e que fizesse sentido dentro de uma sequência didática. Nesta perspectiva, Ruppel e Corso (2021, p. 6) ressaltam, ainda, que:



Freinet acreditava que a escola deveria ser um lugar onde a criança vivencie ações que tragam significados, ou seja, que venha ao encontro da vivência dessas crianças. Para ele a escola deveria ser lugar de respeito e liberdade, onde a criança possa interagir ativamente nesse processo de aquisição, podendo adquirir novos conhecimentos ao mesmo tempo em que adentra coisas novas em sua cultura e seu comportamento.

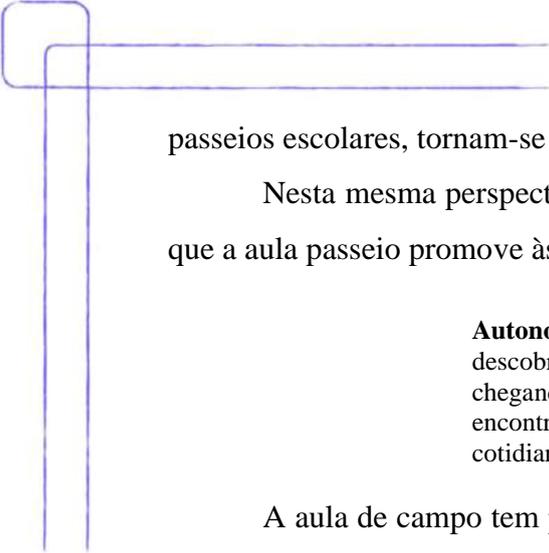
Assim, a escola deve manter um diálogo constante com a sociedade, com o meio em que seus alunos estão inseridos para que o processo educativo seja significativo para eles, e neste sentido, entende-se a importância das aulas passeio ao aproximar as crianças, o meio e a educação.

Ruppel e Corso (2021, p. 8) explicam que, para Freinet, as aulas passeio surgiram da necessidade de modificar a atmosfera da sala de aula, pois, observando que o interesse de seus alunos estava lá fora, desenvolveu essa técnica de ensino para motivá-los e “trazer a vida para dentro da escola”, trazer aquilo que tem sentido e utilidade para os alunos para o contexto escolar. Pensamento inovador para sua época, Freinet já desenvolvia em suas aulas práticas, que têm sua importância reconhecida na atualidade, mas que historicamente foram ignoradas pela pedagogia tradicional.

Lima e Assis (2005, p. 112) apontam a importância da aula passeio ou aula de campo, discorrendo que “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”, logo, a aula passeio permite aos alunos se sentirem mais ativos no processo de ensino aprendizagem, pois é possível articular a teoria, estudada majoritariamente nas salas de aula, à prática e à sua realidade.

No mesmo sentido, Libâneo (1994) defende que o uso de procedimentos que viabilizem a discussão e a reflexão a respeito da realidade e do mundo concreto do estudante, quando possível, devem ser enriquecidos com a vivência prática e, neste caso, com a visita aos ambientes que se está estudando. Enfatiza, ainda, sobre o comprometimento social que a escola deve ter com o meio e com sua transformação, desta forma, a prática de aulas passeio nos mais variados ambientes, contribui para a imersão da escola na sociedade e vice-versa, permitindo a interação entre os dois ambientes.

Marciel (2022) destaca que, por meio das aulas de campo, as crianças são estimuladas a estender o processo de aprendizagem a outras áreas da sua vida além dos muros da escola, ao promover aula fora do ambiente escolar, o aluno tem sua curiosidade aguçada sentindo-se atraído pela descoberta, pelo conjunto de tudo que é visto em diálogo com aquilo que é trabalhado em sala de aula, assim, para o autor, as aulas de campo, das quais fazem parte os



passeios escolares, tornam-se espaços estimulantes para a aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, Azevedo Ito *et al.* (2010, p. 195-196) destaca três objetivos que a aula passeio promove às crianças:

**Autonomia** – vivendo situações reais, assumindo novas responsabilidades e descobrindo capacidades; **Pesquisa** – ao ampliar o campo das investigações, chegando a descobertas inesperadas e interessantes e **Integração** – pois privilegia o encontro com o outro (colega, monitor ou professor) em ambiente fora do cotidiano, incentivando o desenvolvimento do vínculo afetivo.

A aula de campo tem potencialidade para trabalhar a autonomia dos alunos, incentivar o trabalho científico através da pesquisa e promover a integração social deles em uma perspectiva mais afetiva. A aula passeio, quando trabalhada de forma pedagógica, enriquece o processo educativo e a prática docente de forma lúdica, inovadora, prazerosa e horizontal, pois propicia o contato com o ambiente em que o aluno consegue explorar e adquirir bastante conhecimento. A esse respeito, Cruz e Batista (2013, p. 02) escrevem:

Por meio da aula passeio, o educador tem vários métodos de transformar a sua prática em sala de aula num momento dinâmico e significativo, pois são várias as maneiras que se podem trabalhar diversos conteúdos, através do que foi visto fora da sala, provocando o interesse e a participação do aluno. Ao fazer a conexão do que foi visto e aprendido na aula passeio com o currículo estabelecido pela escola o docente dá significado ao conhecimento, pois os alunos aprenderão melhor o conteúdo curricular por meio do que foi vivenciado, podendo a partir dos conhecimentos aprendidos construir novos saberes.

Pensando desta maneira, a aula passeio deve ser divertida, dinâmica, mas sem perder o foco educativo, deixando claro para os alunos seu objetivo, para que, assim, ele consiga construir novos saberes de forma ativa e prazerosa. Moreira e Marques (2021, p. 140) acrescentam a este respeito que:

As aulas de campo, ou aulas vivenciadas só terão eficácia como uma metodologia na construção do conhecimento se a mesma estiver aliada às teorias ensinadas na sala de aula (ambiente formal). Pois um método não anula o outro, apenas complementa como parte de uma complexa teia que é o processo educativo.

Isto porque, embora seja uma metodologia interessante e rica, se não for bem trabalhada e o professor não preparar este momento previamente, promovendo o diálogo entre teoria e prática, a aula passeio perde seu caráter didático e deixa de ter sentido dentro do processo educativo, portanto, o ideal é que ele faça parte de uma sequência didática bem planejada e articulada.

Assim, a aula passeio enquanto recurso pedagógico abre a vivência escolar para uma série de possibilidades educativas instigantes ao alunado, tornando as aulas mais ricas e aproximando a escola e a sociedade, permitindo que os discentes percebam que aquilo que é

estudado em sala tem uma aplicação, uma fundamentação fora da escola, pois, “além de trazer uma interação da criança com o mundo para a sua socialização, também poderá ser uma construção de cidadãos que participam de forma democrática da sociedade a qual pertencem”, (Marciel, 2022, p.9).

Diante do exposto, fica nítida a importância que a aula passeio tem para o processo de ensino- aprendizagem, mas é uma metodologia ainda pouco utilizada no dia a dia das salas de aula. De acordo com Zoratto e Hornes (2014, p. 05):

Essa situação instiga duas reflexões: uma é considerar que existem fatores dificultadores à realização dessa prática, como deslocamento, riscos à segurança, custo financeiro, indisciplina, entre outros [...] segunda reflexão: – A maioria dos professores conhece as contribuições pedagógicas de uma Aula de Campo?

Portanto, os autores nos levam a refletir sobre duas possibilidades que podem justificar o fato de a aula passeio ainda ser pouco explorada nas escolas locais, a primeira delas está relacionada às questões referentes à organização de uma atividade extraclasse e, em segundo, o provável desconhecimento por parte dos professores dos benefícios da aula passeio e da sua execução correta para o processo de aprendizagem do aluno.

Ainda sobre os desafios para a realização da aula passeio, Schunk (2020, p. 3463) nomeia algumas delas: “a insegurança dos responsáveis em autorizar a saída das crianças da escola; a falta de estrutura de alguns locais para receber crianças, seja material ou de pessoal, ou até mesmo a falta de viabilidade técnica para levar as crianças, como o transporte”. No entanto, todas elas podem ser contornadas através de um bom planejamento e de organização, contribuindo para construção de memórias positivas nos alunos, proporcionando a eles experiências sensoriais marcantes.

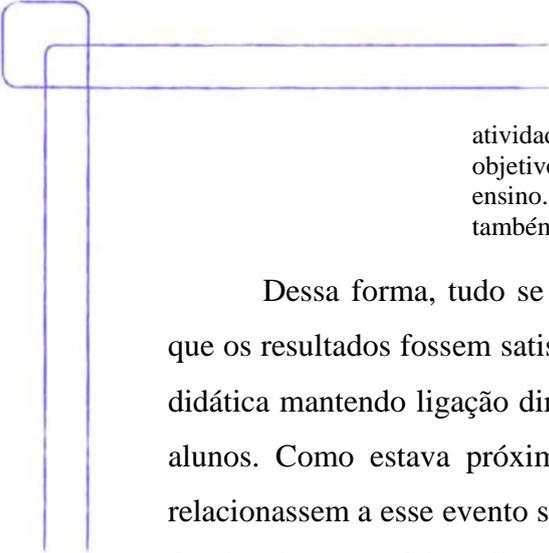
A seguir, será apresentado, de forma pormenorizada, o relato da experiência vivenciada pelos residentes em uma aula passeio e sua contextualização dentro da sala de aula.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

A realização da sequência didática da aula passeio aconteceu no mês de agosto de 2023, como mencionado anteriormente, e foi realizada com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais da Escola Municipal Dr. Nonato Ibiapina, na cidade de Campo Maior, Piauí.

De acordo com Libâneo (1994, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das



atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Dessa forma, tudo se iniciou com a construção de um planejamento detalhado, para que os resultados fossem satisfatórios. Assim sendo, optou-se por desenvolver uma sequência didática mantendo ligação direta com o conteúdo ministrado, facilitando a aprendizagem dos alunos. Como estava próximo ao aniversário da cidade, se considerou atividades que se relacionassem a esse evento surgindo, neste momento, a ideia de trabalhar com a aula passeio. O planejamento foi realizado pelos residentes, juntamente com a preceptora da equipe. Durante esta fase, foi pensado desde a acolhida até o final da aula; dividiu-se o trabalho a ser desenvolvido por etapas para que as atividades pudessem ocorrer no tempo certo, sempre estabelecendo relação com cada parte. Escolheram-se, previamente, os locais a serem visitados e resolveram-se as questões burocráticas que envolviam este tipo de atividade, tais como: o parecer da escola, a disponibilidade de transporte, a autorização dos pais, entre outras ações.

Considerando que, de acordo com Azevedo Ito *et al.* (2010, p. 196), “a aula-passeio proposta por Freinet é composta por cinco fases: motivação, preparação, ação, prolongamento e comunicação”, na fase da motivação, os residentes identificaram uma questão local, que era o aniversário da cidade natal dos alunos e a presença de pontos históricos na mesma, e que seriam interessantes para serem trabalhados com os alunos, instigando o senso de pertencimento dos mesmos com seu local; na sequência, durante o planejamento e a organização para tornar a aula passeio possível, os residentes estavam na fase de preparação para, em seguida, começar a terceira fase, a da ação.

A aula aconteceu no período da manhã, neste dia, a dupla recebeu os alunos em sala, e como de costume, realizou-se a acolhida, ocasião em que foram explorados os cartazes presentes na sala, seguido do momento de musicalização com as crianças.

Para iniciar a sequência didática, os residentes fizeram uma explanação do conteúdo, falando sobre os pontos turísticos da cidade, utilizando, para isto, imagens impressas desses pontos para socializar com os alunos. A fim de estimular o envolvimento deles no desenvolvimento da atividade, promoveu-se um espaço de diálogo, através de questionamentos como: quais daqueles lugares presentes nas fotos já teriam sido visitados por vocês? Quais lugares mais se identificavam? Que aspectos interessantes continha aquele local? O que as pessoas costumavam fazer quando visitavam os pontos turísticos apresentados a eles? Perguntas essas que foram a base que gerou o diálogo e a socialização de

conhecimentos cotidianos entre os estudantes.

Segundo Moreira e Marques (2021), as aulas de campo só serão eficazes para a aprendizagem do aluno se forem acompanhadas de uma boa metodologia, a qual seja bem planejada e que esteja sempre aliada às teorias trabalhadas em sala de aula, visto que é assim que os conteúdos se complementam, mantendo sempre uma ligação e contribuindo para o processo educativo do aluno.

Com a proximidade do aniversário de 261 anos de Campo Maior, pensou-se justamente nessa atividade para que os alunos pudessem conhecer um pouco da sua cidade, da história, da cultura e dos pontos turísticos, pois, entende-se que é importante para que possam se familiarizar com o lugar em que vivem. Assim, acredita-se que experiências fora da sala de aula são fundamentais para ampliar o repertório cultural dos alunos e proporcionar uma aprendizagem significativa, pois segundo Schunk (2020, p. 464):

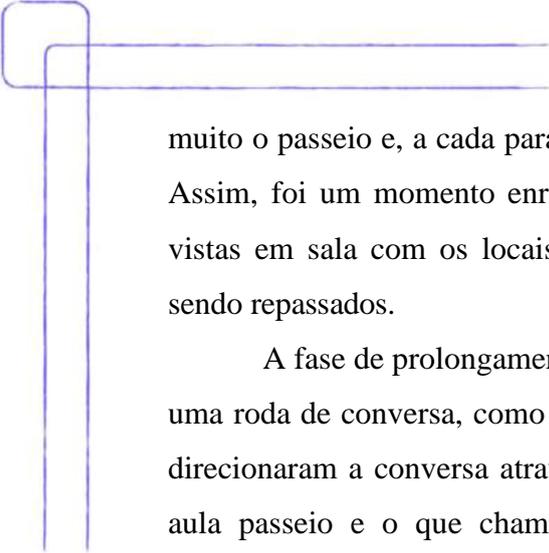
De acordo com os estudos das Neurociências, o cérebro, principalmente da criança, aprende melhor quando é altamente motivado, em comparação com os que não têm motivação. Ou seja, é cada vez maior a evidência de que a diversão é uma experiência muito positiva para o aprendizado. Isso acontece porque experiências satisfatórias fazem com que o corpo libere dopamina, ajudando o cérebro a se lembrar dos fatos com mais agilidade.

Durante a aula passeio houve o cuidado para que os alunos tivessem a oportunidade de visitar lugares históricos, conhecendo detalhes importantes da história de Campo Maior, além de explorar as riquezas naturais da região, como o Açude Grande e as barragens, mas de uma forma leve, descontraída, incentivando a valorização de seu espaço.

Dando continuidade à sequência didática, os residentes organizaram os alunos para participarem da aula passeio, de forma que pudessem visitar todos os pontos turísticos presentes nas fotos que tiveram acesso.

Os alunos se deslocaram de ônibus para o passeio, juntamente com outras turmas do período da manhã. Os discentes do primeiro ano estavam sendo acompanhados pelos residentes e pela professora regente. Durante o percurso, o ônibus foi parando em cada ponto turístico da cidade para que as crianças tivessem acesso àquele local e conhecessem um pouco mais de perto; durante as paradas, as professoras explicaram um pouco sobre cada local para os alunos.

Alguns dos pontos turísticos visitados foram: Hospital Regional de Campo Maior, Mercado Público Municipal Jaime da Paz, Teatro Sigefredo Pacheco mais conhecido como Teatro dos Estudantes, Praça Rui Barbosa, Igreja de Santo Antônio, barragem do Surubim, Terminal Rodoviário Zezé Paz e Açude Grande. Os alunos demonstraram terem apreciado



muito o passeio e, a cada parada, tinham algo novo para nos contar e também para perguntar. Assim, foi um momento enriquecedor porque eles foram fazendo associações das imagens vistas em sala com os locais visitados em meio às informações e conhecimentos que iam sendo repassados.

A fase de prolongamento da sequência ocorreu após retornarem do passeio, realizou-se uma roda de conversa, como forma de finalizar e avaliar a atividade, para isso, os residentes direcionaram a conversa através de alguns questionamentos, a fim de saber se apreciaram a aula passeio e o que chamou a atenção deles, entre outras questões; também houve a recapitulação sobre os locais visitados. Após essa breve socialização, prosseguiu-se para a próxima atividade.

Baseada nas ideias de Freinet, fica claro que a participação dos alunos em aulas passeio é essencial para fortalecer a construção de textos criados por eles mesmos, nos quais possam relatar sua participação e suas experiências nessas práticas educativas. Pensando nisso, na execução da sequência didática reservou-se espaço para que as crianças produzissem um registro escrito a partir da percepção que tiveram sobre o que viram, nesta fase os residentes auxiliaram aqueles que ainda não dominavam a escrita.

Na sequência, foi solicitado às crianças que desenhassem em uma tela um dos lugares visitados por eles, usando sua criatividade para que, depois, pudessem expor esse desenho em homenagem à data comemorativa da cidade. Durante a produção, descobriu-se vários talentos, as crianças demonstraram ânimo e comprometimento com a atividade realizando desenhos encantadores, notou-se, ainda, que eles realmente haviam ficado atentos à aula realizada, pois, em seus desenhos, retrataram traços que passariam despercebidos a olhos desatentos.

Após este momento de produção dos desenhos, foi promovida a socialização dos mesmos, em que cada aluno foi convidado a assumir a palavra e expor seu desenho explicando para a turma, para a professora e para os residentes sobre o desenho feito e o porquê do local por ele escolhido para representar.

Posteriormente, realizou-se uma atividade de leitura e escrita com temática dos pontos turísticos de Campo Maior. Os alunos foram envolvidos em uma dinâmica de leitura sobre os pontos atrativos da cidade, em que observavam as palavras e deveriam realizar a leitura sobre os pontos turísticos locais. Dessa forma, promoveu-se o exercício da leitura, bem como reflexões sobre as riquezas da região. Acredita-se que essa abordagem estimulou o interesse e a conscientização em relação ao patrimônio turístico de Campo Maior.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que os resultados dessa abordagem educativa foram positivos em diversos aspectos. Os alunos demonstraram um interesse significativo pela temática abordada, pois puderam relacionar com o seu contexto vivencial. Percebeu-se que a aula de campo favorece a promoção da aprendizagem, uma vez que possibilita o entendimento dos conceitos discutidos na sala de aula, permitindo que os alunos contextualizem os saberes escolares com a realidade que os cercam, bem como ampliando o conhecimento que já possuíam com aqueles adquiridos na aula de campo. Este tipo de aula permite que o aluno entre em contato direto e real com o seu objeto de estudo, de forma efetiva, para a aquisição de conhecimentos significativos e sólidos.

Notou-se a participação ativa, o engajamento e o entusiasmo dos alunos durante as atividades propostas na sequência didática, especialmente na aula passeio, com a atenção que tiveram ao visitar os locais e a curiosidade que demonstraram para saber mais informações acerca daquele ponto.

A combinação da aula passeio e a sequência didática mostrou-se um importante aliado para enriquecer o aprendizado dos educandos. A experiência prática que os alunos vivenciaram resultou em um maior engajamento e uma melhor compreensão dos conhecimentos históricos e culturais acerca da cidade de Campo Maior, de forma dinâmica e prazerosa.

Acredita-se que, através dessas práticas, os alunos puderam, também, ampliar os seus conhecimentos de forma concreta, bem como possibilitar o crescimento intelectual, desenvolvendo habilidades, hábitos e atitudes de observação e de interação com o meio que os rodeia, propiciando maior desempenho em sala de aula. Infere-se, portanto, que as incorporações desses métodos pedagógicos são essenciais para a construção de um ensino aprendizagem mais eficaz, significativo e duradouro.

Apesar de não ser uma metodologia nova, a aula de campo ou a aula passeio ainda é pouco utilizada em nossas escolas, possivelmente, devido aos desafios que ela impõe, mas que são, em sua maioria, superáveis diante de um bom planejamento. Cabe ressaltar, ainda, que do lado dos bolsistas a experiência foi instigante, riquíssima, agregando saberes e vivências que alargaram, indiscutivelmente, a formação inicial dos graduandos.

## **REFERÊNCIAS**

BELIZARIO, W da S. o trabalho de campo como metodologia ativa no ensino de geografia.

**Rev. Capim dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 3, n. 3, p. 166-184, set.-dez. 2020.

BARROS, F. C. O. M. de; VIEIRA, A. M. de S. A aula passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.4, p. 79-91, out./dez., 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, 32(1), 2011, p. 25-40.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado. 2018a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em 10 abr 2024.

CRUZ, M. V. S.; BATISTA, L. D. Aula passeio: aprender fora da sala de aula. apresentado no VII Colóquio internacional educação e contemporaneidade. São Cristovão-SE, 19 a 1 de dez. 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do professor), 1994.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. DE. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**. Sobral, v. 6/7, n. 1, 2004/2005.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

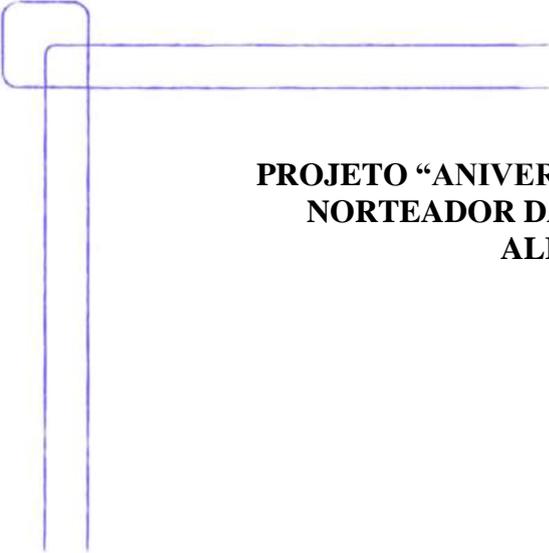
MACIEL, M. da S. **Percepções docentes sobre a aula-passeio na prática pedagógica**. Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022, p.51.

MOREIRA, G. S.; MARQUES, R. N. A importância das aulas de campo como estratégia de ensino - aprendizagem. **Brazilian Jovernal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 1-9, maio de, 2021. Disponível em : <https://ojs.brazilianjournals.com.br> . Acesso em: 14 Ago. 2023.

RUPPEL, J. de F. I.; CORSO, A. M. A pedagogia freinetiana no contexto da educação infantil: um olhar sobre a aula passeio. 2021, **Anais Unicentro**, p. 1-14. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/sepel/pdf/iiiv3n1/156.pdf>. último acesso: 17 fev. 2024.

SCHUNK, P. B. . Aulas-Passeio na educação infantil: explorando o meio e aprendendo na prática. **Brazilian Journal of Development**, p. 3462 - 3471, 23 jan. 2020. disponível em:<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6305>. último acesso: 17 fev. 2024.

ZORATTO, F. M. M; HORNES, K. L. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. IN: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **PDE. Artigos**. Vol.1, 2014, p.1-19. ISBN 978-85-8015-080-3.



## **PROJETO “ANIVERSÁRIO DO SENHOR ALFABETO”: UM RECURSO NORTEADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Silvana Moraes da Silva Martins  
Aline Maria do Vale Sousa  
Francisca Keilane da Silva Costa  
Iago Ruhã Ribeiro da Silva  
Maria Kawanna de Jesus Tavares  
Marinete Gomes de Oliveira Santos  
Maria de Jesus Queiroz Alencar  
Lucineide Maria dos Santos Soares

### **INTRODUÇÃO**

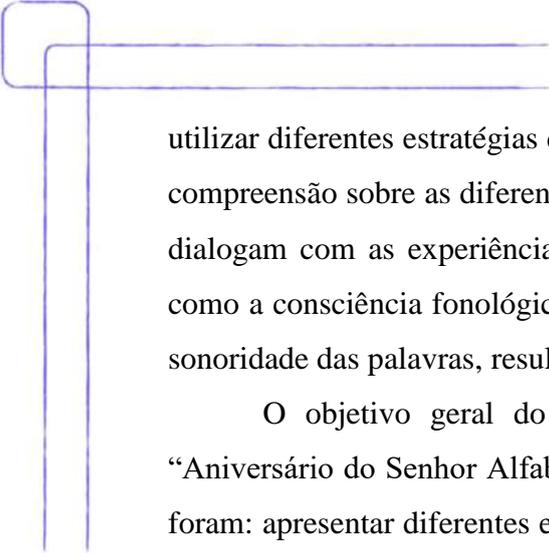
A prática de leitura e o processo de formação de leitores vêm passando por transformações significativas no contexto escolar. Os projetos de leitura e escrita são realidades presentes em grande parte dos planejamentos nas séries iniciais, sobretudo, na alfabetização. No âmbito da alfabetização, os projetos de leitura são iniciativas desenvolvidas quando a escola e os professores têm como intencionalidade pedagógica potencializar a aprendizagem das crianças, ou seja, quando possuem um objetivo a ser alcançado.

Tendo essa realidade como uma perspectiva de avanço no desenvolvimento educacional das crianças, bem como uma forma de auxiliar nas dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização e buscando incentivar a participação das famílias no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Campo Maior – PI, o projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto”, com o intuito de estimular o ato de ler de forma prazerosa, motivando a participação das famílias na formação leitora dos alunos e possibilitando uma cultura de leitura fluente.

O projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” surge também como objeto norteador das práticas pedagógicas, visto que o professor (a) regente planeja suas ações a partir do projeto. Nesse contexto, este trabalho consiste em um relato de experiência vivenciada pelos autores e residentes do Programa Residência Pedagógica - PRP<sup>27</sup>, no âmbito do projeto mencionado.

Desta forma, foram destacados os seguintes questionamentos: Qual o papel do docente na formação leitora das crianças? Como a escola participa do processo de alfabetização e letramento dos alunos? Qual a importância da família no processo de aprendizagem da criança? De que maneira o projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” contribuiu com as práticas de leitura e escrita das crianças?

A inquietação surgiu a partir do contato com a sala de aula, ao perceber-se que as crianças apresentavam necessidades diferentes, com isso, compreendeu-se a importância de



utilizar diferentes estratégias de ensino, valorizando o conhecimento prévio das crianças e sua compreensão sobre as diferentes linguagens. Assim, desenvolveu-se no projeto atividades que dialogam com as experiências das crianças, estimulando o desenvolvimento de habilidades como a consciência fonológica, incentivando a criança a pensar nos sons da fala e entender a sonoridade das palavras, resultando em um bom alicerce para a leitura e a escrita.

O objetivo geral do trabalho consistiu em analisar as contribuições do projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” para a alfabetização das crianças. Os objetivos específicos foram: apresentar diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; descrever a participação do professor no transcurso do projeto; relatar a participação da família e da escola no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Durante as observações realizadas em sala de aula, destacou-se também, possíveis concepções que podem nortear práticas pedagógicas. Essas concepções pressupõem-se a partir da visão dos professores sobre as crianças, o que se revela nas práticas de organização dos espaços e do tempo, nas propostas, nas interações, nas vozes que se manifestam ou silenciam. Nesse sentido, compreende-se que as práticas pedagógicas implicam da realidade do sujeito e suas ações, decorrentes do convívio “durante muitas horas, dias, meses e anos com elas, ou seja, um tempo/espaço constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e pelas ações dos sujeitos que o compõem” (Kramer, 2011, p.20).

Observou-se ainda, que mesmo sem intencionalidade muitos professores e até mesmo familiares argumentaram a importância da leitura e da escrita, dissociada de sua função social no momento presente, como se a criança fosse precisar desse conhecimento somente na vida adulta, desconsiderando sua importância social e cultural, desconsiderando inclusive a criança como um sujeito presente, como ressalta o poeta:

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer?  
Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer? Que não me venham com essa, pra não perder o latim. Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim!  
Essa pergunta de adulto é a mais chata que há!  
Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá! Eu vou ser o que já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!  
(Bandeira, 2009, p. 18).

No poema é possível perceber que Bandeira (2009) se transforma em criança para dizer que está no presente, aqui e agora, e que vai continuar sendo o que ele é, gente. O autor chama atenção do leitor, para que este não esqueça da criança enquanto sujeito presente. Compreende-se portanto, a importância de um olhar sensível por parte do professor para

entender as necessidades e especificidades de cada criança e assim desenvolver uma prática efetivamente inclusiva.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

### **Qual o papel do docente na formação leitora das crianças?**

Na perspectiva de uma sociedade letrada, entende-se que um bom leitor precisa interagir com o texto que se propõe a ler, buscando compreender o texto lido e relacionar com o mundo à sua volta. Nesse contexto, o papel do professor para a formação leitora das crianças é de mediador, ou seja, o professor é quem auxilia e ajuda as crianças no progresso da aprendizagem da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a definição de leitura como:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc (Brasil, 1997, p.41).

Assim, compreende-se que a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Na aprendizagem, tem como benefício a ampliação do vocabulário, o estímulo à imaginação e a capacidade de análise crítica. Portanto, a leitura não consiste somente em uma forma de decodificar letras, e sim em um grupo de estratégias que englobam conhecimentos já adquiridos em atribuição de um novo. Dessa maneira, o docente é quem tem o papel de auxiliar o aluno nesse entendimento.

O docente, antes de tudo, precisa criar estratégias de leitura de acordo com o nível dos alunos, para isso, ele estabelece em seu planejamento de forma organizada os objetivos a serem realizados e alcançados para que essas crianças tenham uma aprendizagem significativa e adequada a respeito da leitura (Silva; Silva, 2020).

De acordo com Costa (2007, p.113):

Um encaminhamento que propicia o melhor desempenho dos professores formadores de leitores consiste em identificar a pesquisa no campo da leitura e da recepção de textos. Esse objetivo é sustentado pela crença de que não existe um bom docente em sala de aula se não o alimentar um pesquisador, isto é, se ele não for movido pela curiosidade e pela persistência em buscar descobrir o que ainda não conhece.

Nesse sentido, é tarefa do docente procurar novos meios e metodologias de ensino, buscando sempre se apropriar de mais conhecimento, sendo um docente criativo e persistente. Portanto, é papel do professor desenvolver nas crianças hábitos de leitura e escrita, buscar ferramentas que se relacionem com o seu cotidiano e utilizar suas experiências como forma de

aprendizagem.

### **Como a escola participa do processo de alfabetização e letramento dos alunos?**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Brasil, 1996), nos artigos 4 e 205, todos têm direito à educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Assim, a alfabetização é uma garantia e um requisito para a integração social plena. Outro documento oficial que fala sobre como a escola pode ajudar no processo de alfabetização das crianças é a Base Comum Curricular - BNCC. Segundo o documento:

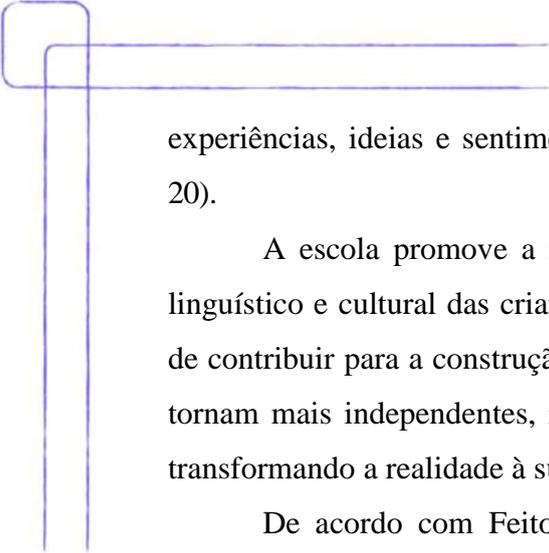
Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

A BNCC define o propósito da alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, que vai além de ensinar os alunos a ler e escrever. A alfabetização deve se relacionar com outras competências e práticas de linguagem, que incluem o entendimento, a criação, a avaliação e o apreço dos textos de diferentes gêneros e funções sociais. Além disso, a alfabetização deve levar em consideração as variadas formas de uso da linguagem oral e escrita em diferentes contextos e situações comunicativas, observando as diferentes modalidades, mídias e tecnologias. Dessa forma, a alfabetização é um direito de todos os estudantes e uma condição para o exercício da cidadania e o acesso ao conhecimento (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 11).

No que se refere ao letramento, o documento afirma que cabe ao professor oferecer às crianças experiências que favoreçam o desenvolvimento do letramento, de modo a permitir que elas participem de forma significativa e crítica das diversas práticas sociais que envolvem a oralidade, a escrita e outras linguagens (Brasil, 2018, p. 68-69).

Desse modo, entende-se que o professor deve não apenas ensinar a ler e a escrever, mas também a compreender, a criar, e a apreciar os textos de diversos gêneros e funções. Assim, as crianças podem participar de forma ativa e crítica das práticas sociais que envolvem a linguagem, sendo a escola um espaço fundamental para o desenvolvimento das crianças, onde podem aprender sobre o mundo e sobre si mesmas.

Nesse processo, a instituição ajuda as crianças ao oferecer oportunidades de contato com diferentes gêneros textuais, que podem ampliar seus conhecimentos, sua criatividade e sua expressão, assim como, favorece a interação com os colegas e professores na troca de



experiências, ideias e sentimentos, fortalecendo os laços afetivos e sociais (Sousa, 2016, p. 20).

A escola promove a reflexão sobre a língua e a cultura, enriquecendo o repertório linguístico e cultural das crianças, valorizando a diversidade e o respeito às diferenças, além de contribuir para a construção de sua autonomia e pensamento crítico. Assim, as crianças se tornam mais independentes, responsáveis, conscientes, capazes de questionar e argumentar, transformando a realidade à sua volta (Vasconcelos, 2011, p. 52).

De acordo com Feitosa (2019, p. 40), é importante trabalhar as várias formas de linguagem com as crianças, pois isso faz com que elas retenham mais facilmente as informações, também ajuda a construir seus conhecimentos a partir das atividades lúdicas e didáticas direcionadas a elas, além de ajudar a desenvolver habilidades para lidar com as práticas letradas contemporâneas que envolvem diferentes mídias, diversas linguagens, das mais variadas culturas.

Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve valorizar a cultura e respeitar as diferenças. A escola também deve ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para isso, a instituição auxilia os alunos a desenvolverem conhecimentos e habilidades, inserindo-os em situações variadas de uso da oralidade e da escrita. Ademais, a escola deve propor objetivos bem definidos e atividades de escrita e produção de textos, pois a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre da mesma maneira para todas as crianças.

Segundo Ferreira (2001, p. 20), as crianças chegam à escola sabendo vários aspectos sobre a língua, cabe ao professor avaliá-las para determinar as estratégias de alfabetização. Ferreira afirma que: “apesar da criança construir seu próprio conhecimento, no que se refere à alfabetização, cabe ao educador organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita”. Desta forma, entende-se que dependendo do método de ensino da escrita e da leitura estabelecido pelo professor, este, pode ser um fator que dificulte a aprendizagem da criança.

Segundo Cagliari (1997, p. 95):

Alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever pela escrita cursiva, chegando mesmo a proibir a escrita de fôrma. A razão que alegam frequentemente é que a criança que aprende a escrever com letra de forma terá de aprender depois a escrever com letra cursiva, e isso significa o dobro do trabalho, sendo inconveniente porque pode levar a criança a confundir esses dois modos de escrever.

Cagliari entende que o ideal é que a criança comece a escrever com a letra de fôrma maiúscula e depois aprenda a letra cursiva (Cagliari; 1997, p. 96). Assim, cabe ao professor explicar as diferenças dessas letras e os usos que fazemos. Dessa forma, as crianças não

confundem as duas escritas e o professor evita algumas das dificuldades que elas encontram na alfabetização.

### **Qual a importância da família no processo de aprendizagem da criança**

A família é o primeiro segmento de socialização que a criança tem contato, onde adquire seus primeiros conhecimentos e inicia seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao ingressar na escola, este passa a ser o segundo segmento que auxilia na construção de uma educação formal da criança. “É preciso que exista uma interação da família primeiro segmento social e o segundo segmento social com a escola, porque ambas educam a criança e quando estão unidas a aprendizagem escolar acontece com mais sucesso” (Biat; Soares, 2019, p. 2).

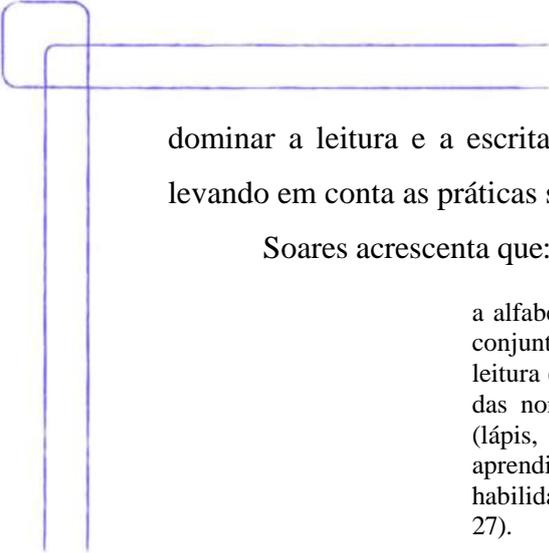
O processo de aprendizagem da criança configura-se, pois, em um acompanhamento constante durante o seu desenvolvimento e ela deve ser observada atentamente em todos os seus aspectos: o social, o cognitivo, o afetivo e o motor. Uma criança participativa adquire com maior facilidade os conhecimentos, uma vez que trocam ideias, brincam e interagem com o grupo (Barcelar; Silva; Soares, 2020, p.3).

Pelo exposto, entende-se que a participação da família é fundamental para o bom desenvolvimento da criança, além disso, possibilita o professor a conhecer melhor a realidade das famílias, as necessidades e limites da criança o que pode contribuir para a tomada de decisão na escolha das estratégias pedagógicas estabelecidas pelo professor e o método a ser utilizado quando na realização de atividades.

### **De que maneira o projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” contribuiu com as práticas de leitura e escrita das crianças?**

Para Barbosa (2014, p. 16), o letramento é uma habilidade cognitiva e linguística, mas que vai além da alfabetização, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto que tenha significado, que faça parte do cotidiano do aluno, garantindo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a compreensão, interpretação, produção e uso social dos textos em diferentes contextos sociais.

Soares (1998, p. 39, 40) afirma que existe uma diferença importante entre ser alfabetizado e ser letrado. Ser alfabetizado significa ter a capacidade de ler e escrever, mas isso não garante que a pessoa saiba usar essas habilidades de forma adequada nas diversas situações que a vida em sociedade exige. Ser letrado, por outro lado, significa não apenas



dominar a leitura e a escrita, mas também saber empregá-las de forma crítica e reflexiva, levando em conta as práticas sociais e culturais que envolvem a linguagem escrita.

Soares acrescenta que:

a alfabetização é um processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita [...] (Soares, 2020, p. 27).

Entende-se, portanto, que a alfabetização é uma parte crucial no processo de aprendizagem da criança, que esse conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades, dá subsídios para o desenvolvimento da leitura e da escrita para que ocorra o letramento, o professor precisa inserir na sua prática um contexto do conhecimento do estudante. Nas abordagens propostas pelos autores, é possível refletir sobre a necessidade de desenvolver estratégias de alfabetização e letramento mais efetivas e inclusivas.

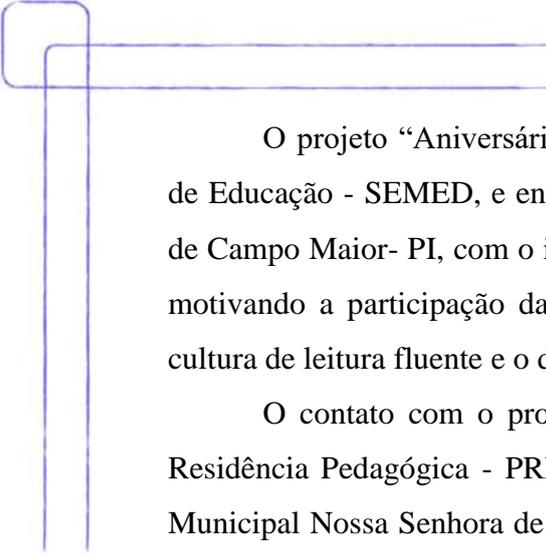
Atividades centradas na aprendizagem da leitura e escrita são necessárias durante todo o processo de alfabetização, pois, as crianças têm um contato maior com as letras, com os sons e com ferramentas que ajudam nesse processo, que é o caso do projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto”.

É fundamental que no contexto da alfabetização a criança tenha acesso a conteúdos de qualidades, que tornem esse momento rico em aprendizado, para que sua experiência nesta etapa da educação seja completa. Ademais, as atividades lúdicas enriquecem a prática pedagógica, proporcionam prazer nas crianças durante a aprendizagem, fazendo com estas aumentem o interesse em aprender e compreendam a importância do que está sendo ensinado.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que o projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” contribuiu de maneira significativa na aprendizagem das crianças, levando-as a ter contato com um universo de atividades lúdicas que estimulam a alfabetização e despertam para o letramento.

As práticas desenvolvidas dentro da sala de aula, com as crianças, foram de suma importância para a construção de novos conhecimentos, visto que “a proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo” (Santos, 2016, p.16).

## **METODOLOGIA**



O projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, e envolveu todas as escolas da rede pública de ensino no Município de Campo Maior- PI, com o intuito de estimular nas crianças o ato de ler de forma prazerosa, motivando a participação das famílias na formação leitora dos alunos, possibilitando uma cultura de leitura fluente e o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

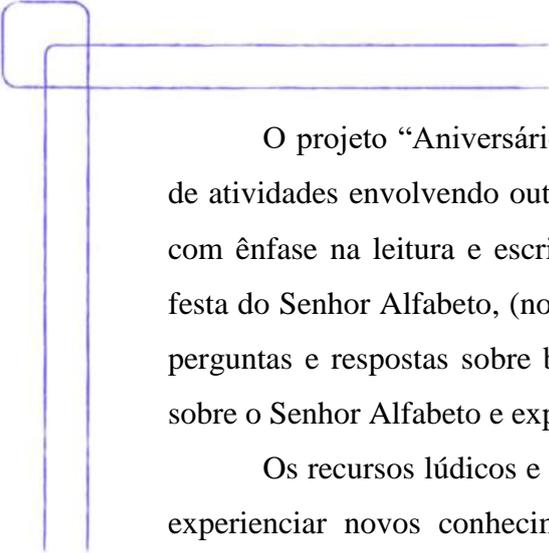
O contato com o projeto aconteceu na etapa da regência, módulo II, do Programa Residência Pedagógica - PRP, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes. O período da regência foi de maio a outubro de 2023. No entanto, o projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” foi realizado nos meses de maio e junho.

O projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” contou com recursos como: o “Senhor Alfabeto” (boneco confeccionado de feltro, com enchimento, trajando um macacão azul royal com as letras do alfabeto distribuídas pelo macacão); uma sacola confeccionada de TNT (tecido não tecido) denominada “sacola viajante”, as letras do alfabeto (que eram sorteadas entre as crianças) livros de diferentes gêneros textuais, que foram disponibilizados pela escola aos discentes. Além dos recursos citados, contou ainda com o livro “O Aniversário do Seu Alfabeto” (obra de Amir Piedade) e com a participação ativa das famílias das crianças.

Os livros fornecidos pela escola apresentavam gêneros literários diversos como: poesias, contos, fábulas e outros, possibilitando não só a leitura oral, mas sim outras formas de leitura com linguagens variadas como imagens.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala foram norteadas pelo projeto. Semanalmente, preceptoras e residentes elaboravam as ações a serem realizadas conforme planejamento da SEMED, que orientou a aplicação deste projeto nas escolas. O foco das atividades foi estimular a leitura e a escrita. Para isso foram desenvolvidas estratégias de ensino com o uso de recursos didáticos diversos, atividades lúdicas envolvendo brincadeiras como: amarelinhas (com letras e palavras); caça-palavras (envolvendo nomes de personagens do folclore brasileiro), “caixa do Seu Alfabeto”; (utilizada para sorteios de letras e palavras); árvore da primavera” (da qual as crianças retiravam “frutos” contendo rimas, parlendas e poesias), a exemplo da poesia “*Primavera*” de Cecília Bueno dos Reis Amoroso.

Além disso, foram desenvolvidas estratégias de leitura e escrita com o uso da música “A saia da boneca” de Marcelo Sarralva, que foi utilizada como texto, com o qual se trabalhou a interpretação de texto, consciência fonológica e fonêmica, por meio da identificação das unidades de som das palavras (sílabas, rimas etc.).



O projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” possibilitou desenvolver diferentes tipos de atividades envolvendo outros temas como a festa junina, conto e reconto de história, mas com ênfase na leitura e escrita, com a elaboração de listas de palavras relacionadas com a festa do Senhor Alfabeto, (nomes dos convidados, presentes, comidas, bebidas, brincadeiras), perguntas e respostas sobre brincadeiras antigas. Além disso, as crianças cantaram músicas sobre o Senhor Alfabeto e expressaram suas opiniões sobre ele.

Os recursos lúdicos e didáticos auxiliavam a criança no desenvolvimento, levando-a a experienciar novos conhecimentos, emoções e pensamentos, ajudando na construção do conhecimento e das habilidades adquiridas. O projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” executava suas ações tendo como premissa a adoção de estratégias e recursos, de modo a desenvolver as possibilidades educacionais dos alunos.

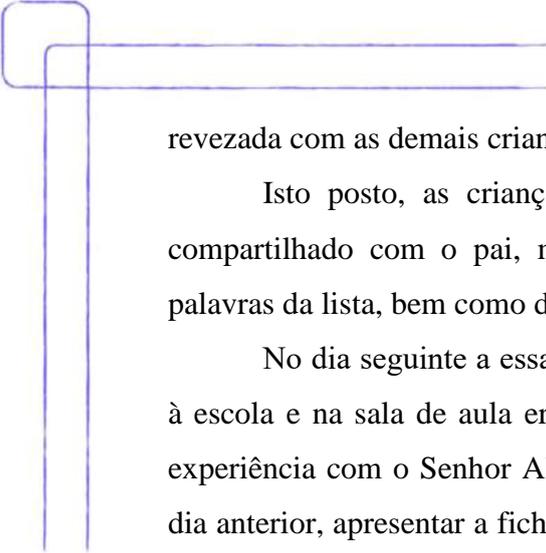
Assim, o professor ao mediar as práticas de leitura com o propósito de desenvolver as linguagens oral e escrita tomando-as como prática social, cumpre uma importante tarefa na alfabetização do aluno, visto que a leitura é a base desse processo.

Para atender a um dos objetivos do projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” houve o envolvimento da família. Nesta ação, executou-se uma atividade de leitura e escrita em que foi solicitada a colaboração ativa dos familiares das crianças.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A atividade ocorreu nos meses de maio e junho de 2023. Foi realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes, no município de Campo Maior-PI, e foi desenvolvida por alunos bolsistas do Programa Residência Pedagógica e supervisionada pela professora regente, preceptora de área do programa no município. Com o intuito de estimular o ato de ler de forma prazerosa, motivando a participação das famílias na formação leitora dos alunos e possibilitando uma cultura de leitura fluente, foi planejada no âmbito do Projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” a atividade “Sacola Viajante”.

A atividade foi realizada seguindo uma sequência de participação dos alunos, na qual uma criança da turma era escolhida por dia para levar para sua casa uma sacola, denominada “Sacola Viajante”, contendo: o boneco do Senhor Alfabeto, **uma letra** do alfabeto, um livro escolhido pela criança, uma ficha na qual a criança deveria escrever sua compreensão sobre o texto lido, elaborar uma lista de palavras iniciadas com a letra sorteada e, um breve resumo de como foi seu dia na companhia do “Senhor Alfabeto”. Nos dias seguintes essa atividade foi



revezada com as demais crianças da turma.

Isto posto, as crianças eram orientadas a realizarem a leitura do livro de modo compartilhado com o pai, mãe ou responsáveis, que deveriam auxiliá-las na escrita das palavras da lista, bem como da ficha de estudos.

No dia seguinte a essa atividade, a criança levava consigo a “sacola viajante” de volta à escola e na sala de aula era convidada a contar para os seus colegas como ocorreu a sua experiência com o Senhor Alfabeto. A criança era incentivada a mostrar o livro que lera do dia anterior, apresentar a ficha que havia preenchido, e logo após se fazia na sala de aula uma leitura da lista de palavras criada pela criança daquele dia e do resumo sobre seus melhores momentos com o Seu Alfabeto.

Como a criança era incentivada a passear com Seu Alfabeto durante o período em que o recebia em sua casa, quando retornava para a escola também foi solicitado para ela fazer a leitura oral de como foram seus melhores momentos da experiência vivida. Nesse momento eram expostos os registros fotográficos da criança e sua família junto com Seu Alfabeto.

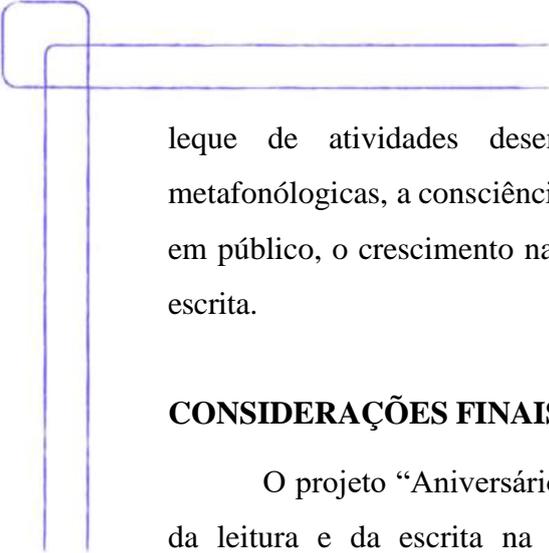
Ao final do projeto, os professores preceptores e alunos residentes planejaram a culminância com atividades diversas, quais sejam: realização do aniversário do Senhor Alfabeto; socialização de leitura, com declamação de poesias; apresentações musicais; teatro com os alunos usando figurino apropriado; contação de histórias; leituras de adivinhas; trava-línguas; parlendas. Os alunos foram apresentados a diferentes estratégias e recursos didáticos que favoreceram o desenvolvimento das linguagens oral e escrita.

Durante a aplicação das atividades observou-se o desenvolvimento de diferentes habilidades, pois além de ler e escrever as crianças conseguiam, identificar uma palavra dentro da outra, os sons das sílabas, a exemplo das palavras **BONECA** e **SAPATO**.

No caso da palavra **BONECA**, conseguiam identificar uma segunda palavra (*boné*) por meio do som da sílaba inicial, (*bo*). Na palavra **SAPATO**, chamava atenção o som das duas últimas sílabas (*pa-to*) para eles era intrigante, pois em **SAPATO**, também estava (*pato*). No caso das letras, era comum a criança se reportar à professora e dizer: *Tia o p e o q, são as mesmas letras, só muda a posição. Do mesmo jeito do b e o d, parece que são espelhadas.*

Dessa forma, observou-se que as crianças conseguiam perceber o tamanho das palavras, desenvolvendo a capacidade de manipulação das sílabas, por meio da estrutura sonora das palavras e a semelhança dos sons das sílabas seja no início, meio ou no final das palavras e ainda a estrutura dos sinais gráficos.

Por fim, entendeu-se que o projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto”, em virtude do



leque de atividades desenvolvidas, favoreceu o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, a consciência fonêmica, o incentivo a oralidade encorajando as crianças a ler em público, o crescimento na autonomia, fornecendo alicerces para os processos de leitura e escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto “Aniversário do Senhor Alfabeto” mostrou a importância funcional e social da leitura e da escrita na vida das crianças, levando a criança a compreender que o conhecimento adquirido será útil durante toda a vida, desmistificando a cultura da relevância da leitura e escrita apenas para o futuro, que desassocia a sua funcionalidade social na vida presente do sujeito.

Ademais, o projeto nos levou a refletir sobre a importância da ludicidade no processo de alfabetização e de como usá-la para despertar o prazer de aprender nas crianças. O projeto envolveu não só aluno/escola, mas também a família.

Partindo desse pressuposto, entendemos que ao “abraçar” projetos como o “Aniversário de Senhor Alfabeto” e fazer chegar até as famílias, a escola demonstrou compromisso na participação do processo de alfabetização e letramento de seus alunos, bem como a inserção deles no mundo da cultura da leitura e escrita, por meio de diferentes estratégias e assim otimizou o processo de alfabetização.

O projeto foi uma experiência muito rica e significativa para nós, futuros professores, pois nos permitiu trabalhar com a leitura e a escrita de forma lúdica e criativa, envolvendo as crianças e as famílias no processo. Ficamos impressionados com o interesse e a participação das crianças, que se mostraram curiosas e animadas com as atividades propostas e com o comprometimento das famílias.

Além disso, o projeto favoreceu a interação entre os alunos, a professora regente e os residentes do PRP, que trocaram valiosas experiências e conhecimentos ao longo do semestre. O evento final foi um momento de celebração e de compartilhamento das leituras realizadas, que demonstrou o quanto as crianças aprenderam e se divertiram durante a execução do projeto.

## **REFERÊNCIAS**

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Série risos e rima. 3. ed. São Paulo, 2009.

BACELAR, Lucicleide de Souza, SILVA, Maria Fernanda de Sousa da, SOARES, Mariana Mouta. “A participação da família no âmbito escolar e a sua influência na formação educacional da criança”, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (enero 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/familia-ambito-escolar.html>

BARBOSA, Eudes Dias. **Letramentos e multiletramentos: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna - BA**. Ilhéus, BA: UESC, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btdt/201260155D.pdf>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

BIAT, Beatriz Pereira; SOARES, Hellen Conceição Cardoso. A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Revista Atenas**, Paracatu, v. 2, n. 4, p. 15-24, 2019. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/15>

A\_IMPORTANCIA\_DA  
\_F  
AMILIA\_NO\_PROCESSO\_DE\_DESENVOLVIMENTO\_DA\_APRENDIZAGEM\_DA\_CRI  
ANCA.pdf. Acesso em: 16 Fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/?/site/inicio>. Acesso em: 12 Fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1, p. 103-106. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef). Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 41.)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

COSTA, M. M da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. – Curitiba: Ibpex, 2007. 171p.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. **O ambiente e as interações na sala de leitura em escolas públicas de São Paulo: histórico, limitações e perspectivas para a constituição de leitores neste início de século XXI**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122019-154118/pt-br.php>. Acesso em: 12 Fev. 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara

Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**. 2020, v. 31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/#>. Acesso em: 12 Fev. 2024

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

SANTOS, F.F. **Artefatos lúdicos como ferramenta na construção do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2016.

SILVA, Romilson Alves da. SILVA, Francisca Neres Alves da. O papel do professor na formação e hábito de leitura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Rio de Janeiro, Ano 05, Ed. 04, Vol. 01, pp. 120-138. Abril de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-e-habito-de-leitura>. Acesso em: 10 Fev. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros/ Magda Soares**, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 9, p. 20-30, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1774/1/MEVS12122016>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia\\_9.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf). Acesso em: 11 Fev. 2024.

## O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E DO RECONTO NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Geicyane Gadelha Moraes  
Cristiane de Sousa Moraes  
Fabrícia Medeiros da Silva  
Luiz Eduardo Meneses de Sousa  
Thamyres da Costa Gomes Oliveira  
Rosilene de Sousa Oliveira  
Lucineide Maria dos Santos Soares  
Maria de Jesus Queiroz Alencar

### INTRODUÇÃO

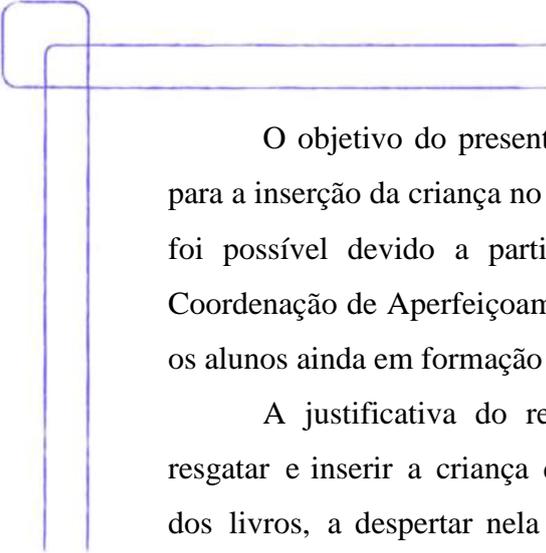
A contação de histórias em nossa sociedade existe desde os tempos remotos, mesmo não podendo ser datada de forma precisa. Considerada como uma tradição oral, é usada desde outrora pela humanidade, no intuito de repassar às novas gerações tradições como crenças, costumes e conhecimentos de uma cultura.

Em algumas culturas, os contadores de histórias podiam ser qualquer membro da sociedade, já em outras, havia pessoas específicas voltadas para essa atividade. No Brasil podemos destacar o cordel, maneira de contar histórias criada pelos nordestinos.

Porém, apesar de ser uma prática inerente ao ser humano, a arte de contar histórias vem sendo esquecida, ou melhor, substituída por aparelhos digitais. Segundo Benjamin (1994, p.1) “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”, percebemos que com a chegada da pandemia causada pela COVID-19, esse quadro de não leitura se agravou ainda mais.

É sabido que atualmente existem outras formas de se buscar e repassar conhecimentos, porém vale ressaltar que a contação de histórias transcende essa função. De acordo com Dohme (2000) “as histórias são um “Abre-te sésamo para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem”. Diante da seguinte afirmação é possível conceber que a contação de histórias funciona como um meio para através do imaginário tratar de questões afetivas que estão na realidade do dia a dia, essa é uma estratégia das famílias construir vínculos e construir uma narrativa que possa ser utilizada para trabalhar por exemplo situações conflituosas no dia a dia.

Segundo Abramovich (1994, p.17) “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]”. Além disso, a criança aprende a ouvir, fortalece sua prática de oralidade e de expressão, permitindo assim também que ela seja protagonista no seu processo de aprendizagem.



O objetivo do presente trabalho, foi resgatar o papel do conto e reconto de histórias para a inserção da criança no mundo da leitura nesse período pós-pandêmico. Trabalho que só foi possível devido a participação no Programa Residência Pedagógica oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilita que os alunos ainda em formação possam vivenciar a prática no “chão” da sala de aula.

A justificativa do relato de experiência aqui exposto, partiu da ideia de buscar resgatar e inserir a criança que nessa época de pandemia esteve presa a telas, ao mundo dos livros, a despertar nela o quanto é bom poder manusear e folhear páginas ao mesmo tempo em que ela viaja em sua própria imaginação, criando cenários e se vendo como os próprios personagens. A metodologia utilizada no trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, na qual os pesquisadores estavam inseridos como residentes no local onde a pesquisa ocorreu, a coleta dos dados foi feita mediante observação participante, sendo assim os residentes estavam como regentes da sala de aula fazendo a contação de histórias e guiando o reconto feito pelas crianças, os dados colhidos foram apresentados em formato relato de como toda a realização das atividades e descrevendo os avanços de acordo com o objetivo proposto.

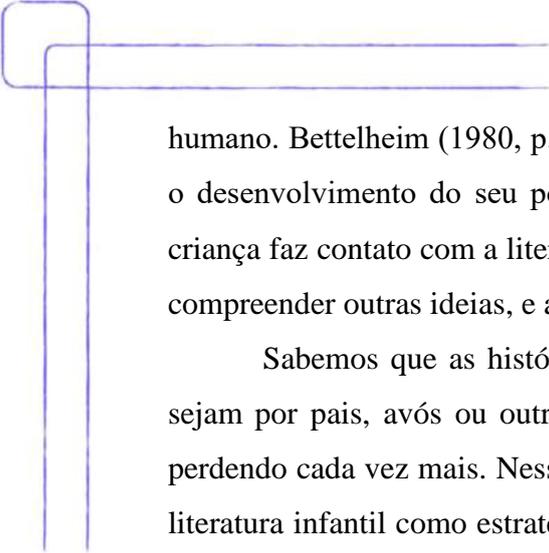
## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

A literatura no Brasil chegou por volta do final do século XIX, de acordo com Cunha (1999, p.23) “a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptações de obras de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. No século XX surge o primeiro livro produzido e publicado no Brasil voltado para as crianças, mas é somente com Monteiro Lobato e a obra “A menina do narizinho arrebitado” em 1921, que a literatura infantil se efetiva no país.

Essa e outras obras começam a surgir a partir do momento em que a criança deixa de ser vista como um “adulto em miniatura”, e além de estarem ligadas ao prazer e diversão, tem a função de contribuir para seu desenvolvimento emocional e intelectual. De acordo com Abramovich (1995, p. 17):

...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...] pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A leitura é essencial para a construção e desenvolvimento da criança como ser



humano. Bettelheim (1980, p.20) afirma “que o contato da criança com a literatura possibilita o desenvolvimento do seu potencial crítico e reflexivo”. É a partir do momento em que a criança faz contato com a literatura, que ela começa a refletir, fazer questionamentos, criar e a compreender outras ideias, e assim modificar a realidade em que vive.

Sabemos que as histórias são narradas às crianças desde cedo, ou pelo menos eram, sejam por pais, avós ou outros responsáveis. Hábitos que com o passar do tempo estão se perdendo cada vez mais. Nesse viés, é importante reforçar que a escola deve resgatar e usar a literatura infantil como estratégia na construção do conhecimento do aluno, fazendo com que ele crie vínculo com o mundo da leitura.

Coelho (2000, p.15,16) afirma que:

A escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançados às bases para formação do indivíduo. É, nesse espaço que privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam significados, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

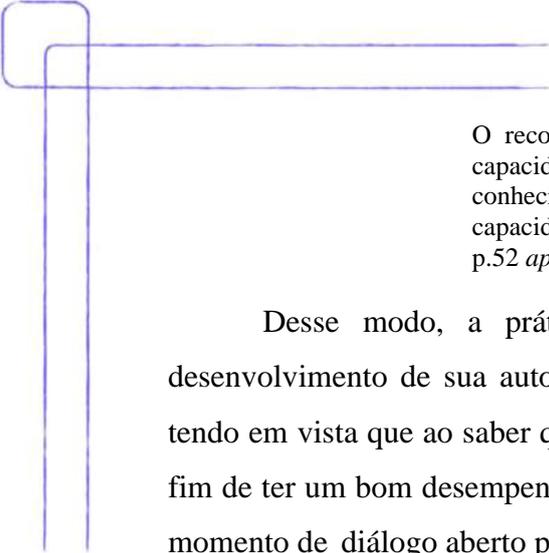
É nesse momento, no ambiente da sala de aula, que a criança desperta a curiosidade, imaginação e criatividade, essas podendo ser expressas de várias formas. O bom educador procura tornar a escola esse lugar ao qual crie possibilidade para desenvolver essas habilidades fazendo uso de estudos literários e outras formas, associadas é uma boa estratégia para colher bons frutos a respeito da formação dos aprendizes.

A respeito da importância do educador no processo de ensino aprendizagem Luckesi (2011, p. 14) afirma que:

O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro [...]

Diante da colocação fica perceptível o quão importante é o papel que o professor assume com relação a forma como atua no processo de ensino e aprendizagem dos aprendentes, para se construir esse processo é necessário que vá além do conteudismo que vigora nas escolas, conteúdos esses que muitas vezes se afastam da realidade presente naquele contexto, é preciso a valorização das experiências mediante a concepção de elas se constituem como uma importante ferramenta para facilitar e gerar aprendizagem.

Vale ressaltar ainda a importância do relato feito por essa criança a partir da história ouvida por ela.



O reconto é um bom indicador da compreensão do texto pela criança, da sua capacidade de assimilação e reconstrução do texto. Permite-nos avaliar o seu conhecimento do guião, a sua capacidade de reconstruir e retomar referência, a capacidade de encadear acontecimentos, de delinear uma certa lógica. (Sousa 1995, p.52 *apud* Hatch 1992, p.198).

Desse modo, a prática do reconto além de divertir a criança, possibilita o desenvolvimento de sua autonomia, enriquecendo seu repertório oral e de escrita, atenção, tendo em vista que ao saber que ao final vai haver o reconto, todos ficam bem mais atentos a fim de ter um bom desempenho no momento de realizar o reconto, proporcionando ainda um momento de diálogo aberto para sugestões e até mesmo críticas.

Porém, como já mencionado anteriormente, vivenciamos a era digital, onde pais e professores são desafiados a lidarem com as implicações que esses aparelhos têm causado no aprendizado das crianças.

A geração da era digital, cada vez mais cedo, tem facilidade de acesso a uma variedade de canais de televisão, aos consoles portáteis como celulares, tablets, notebooks, exploram os jogos de computador com um simples deslizar dos dedos indicadores e escrevem com os polegares, em função da tecnologia *touchscreen*. (Araújo, 2018, p. 64).

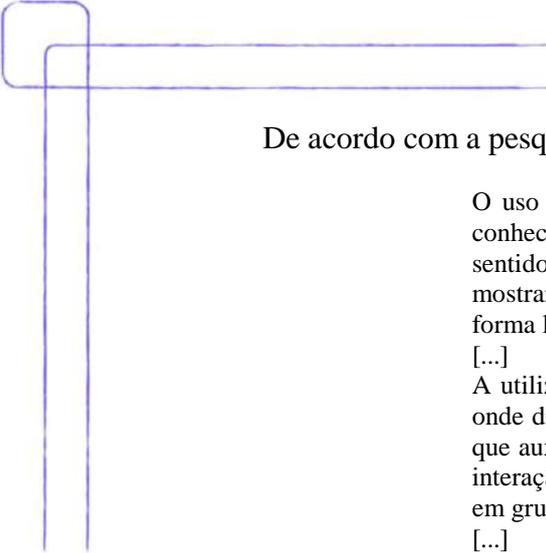
Com isso, entendemos que a contação de histórias ganha ainda mais relevância, pois ao entrar em contato com esses aparelhos, a criança deixa de “usar sua imaginação”, de elaborar seus próprios conceitos e pontos de vista, por encontrar uma informação ou um sentimento que já foi dado a ela, diferentemente de quando apenas se ouve uma história.

Então, é necessário que a sociedade se imponha, valorizando o contato humano e suas narrativas, pois nós, seres humanos, só aprendemos com a troca de experiências, com a socialização.

A esse respeito, Freire (1979, p.58) afirma que:

Nos lembra de que para ocorrer uma mudança de postura é necessário que haja compromisso em querer mudar. Não se pode permitir que a neutralidade continue permeando diante às situações que são impostas, perpetuando comportamentos manipuláveis pelo sistema educacional que castra qualquer possibilidade de desenvolvimento reflexivo, sendo o homem sujeito de sua educação e não objeto dela.

Diante do exposto, cabe aos pais e professores o compromisso de não deixar que a prática de contação de histórias seja dominada pela era digital. Por mais que esse quadro esteja cada vez mais presente em nosso dia a dia, devem os pais saber colocar limites em seus filhos quanto ao uso de aparelhos eletrônicos, e aos professores saber o momento adequado para inseri-los em sua prática, assim como também saber a obra literária a ser trabalhada por ele.



De acordo com a pesquisa realizada por Santos (2011, p. 43)

O uso da contação de histórias influenciou na atitude dos alunos, pois obtiveram conhecimento de regras e valores contidos nas histórias e que foram absorvidos no sentido de ajudar a enfrentar os conflitos existenciais e a lidar com os medos, mostrando como resolver os problemas e a compreender as coisas ao seu redor de forma lúdica.

[...]

A utilização da contação de histórias permitiu a criação de um ambiente saudável, onde diminui o individualismo, uma melhora significativa em relação a segregação, que auxiliou os alunos a lidar e respeitar as diferenças, o que favoreceu a prática da interação, uma vez que perceberam a importância de cooperar, passaram a brincar em grupo, tornando-os mais sensíveis e solidários com os colegas.

[...]

A contação de histórias teve grande influência, pois contribui para que fossem desenvolvidos conceitos mostrando a importância da solidariedade e da consideração uns pelos outros, tanto no ambiente escolar como no familiar.

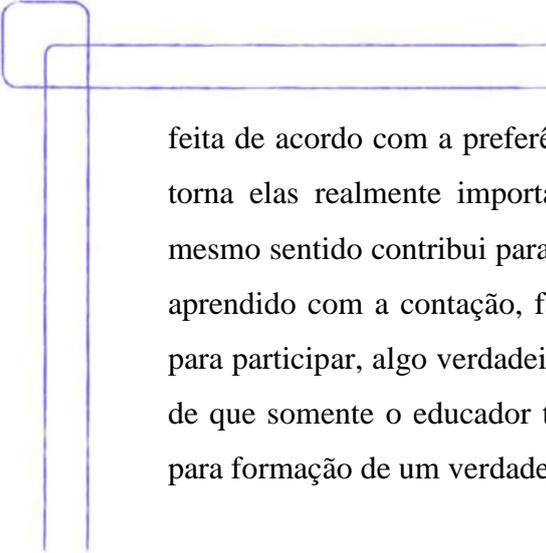
Com tudo que foi apontado no relato de Santos (2011, p. 43), percebemos que é possível alcançar os benefícios da contação, que eles podem sair da teoria e tornar-se reais, contação de história sai de algo que é feito apenas com intuito de distrair e assume todo um potencial educacional e formativo na vida das crianças que neste relato são o foco principal, na experiência de Santos ficou presente toda uma cadeia de aprendizado desenvolvido a partir da contação de histórias.

As crianças necessitam participar da escolha da história, por mais que haja um conto preferido da turma, o educador deve respeitá-los e, se for necessário, cantá-lo frequentemente. “Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano”. (Coelho, 1985, p.108).

Com a volta às aulas presenciais, percebemos a dificuldade das crianças com a leitura, a escrita e sua participação. Durante e após a pandemia, não foi incomum as crianças apresentarem dificuldades na fala, “segundo especialistas elas podem ser divididas em, pelo menos, três categorias: dificuldades de articulação das palavras, de organização do pensamento e de posicionamento no discurso” (Toledo, 2022, n.p). É nesse momento que podemos ressaltar a importância de não apenas de ouvir a história, mas também de recontar, seja ela através da escrita ou oralmente.

O reconto oral de histórias foi a estratégia preferencialmente usada pelos residentes, pois este “permite à criança expressar-se de forma criativa e emotiva, bem como a chance para exteriorizar as suas ideias do seu jeito, aumentando a motivação, a literacia e as competências orais” (Andrade, 2017 p.3).

Entendemos assim, que a contação de histórias e o reconto, é sem dúvidas uma metodologia de ensino e uma ferramenta pedagógica poderosa, pois a contação de histórias



feita de acordo com a preferência das crianças gera mais que um sentimento de importância, torna elas realmente importantes no seu processo de ensino aprendizagem, o relato no mesmo sentido contribui para que assim elas assumam o protagonismo e verbalizem o que foi aprendido com a contação, fazendo uso dessa estratégia faz com que eles se auto indiquem para participar, algo verdadeiramente glorioso e quebra totalmente a estrutura rígida da escola de que somente o educador tem voz, em suma assim torna possível a construção do sujeito para formação de um verdadeiro cidadão.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A atividade relatada foi realizada com as crianças do 1º ano “A” e “B” do ensino fundamental em uma escola do município de Campo Maior-PI, na qual os residentes desenvolveram em todas as aulas, atividades voltadas para leitura na turma, como forma de trazer a ludicidade para sala de aula através da contação de histórias e assim incentivar uma aprendizagem significativa para as crianças, que permitisse que tivessem autonomia e segurança na leitura. Com base nisso, foi escolhida uma dramatização para que as crianças pudessem dar sua interpretação da história. Dessa forma, cada turma ficou com uma história para dramatizar, sendo que o 1º ano “A” ficou com a história dos Três Porquinhos e 1º ano “B” com a história da Dona Baratinha.

Tais histórias foram escolhidas durante o planejamento que ocorreu entre residentes e preceptores semanalmente, momento ao qual foi realizado em conjunto e permitiu uma troca de experiências alcançando êxito nas atividades propostas.

Foi levado em consideração o fácil entendimento e por se tratar de uma história que é um clássico que transcende gerações, sendo escolhida como base para atividades pedagógicas por sua simplicidade e riqueza de ensinamentos. Tal preocupação em uma seleção se deve ao fato que uma história pode colaborar na construção social da criança, visando proporcionar a interação de todos, tendo como finalidade estimular a linguagem oral e corporal, contribuindo para sua formação e leitura nas diversas formas.

As atividades ocorreram no dia 11/10/23, porém, anteriormente foi contado para as duas turmas as histórias para que pudessem ter familiaridade, e os residentes tiraram um tempo para ensaiar com as crianças que iriam participar da dramatização; observou-se que havia uma grande empolgação por parte das crianças que quiseram participar da atividade, e isso mostrou o quanto atividades diferentes podem estimular a participação.

À medida que a narrativa dos três porquinhos se desenrolou, o espaço se transformou

em um cenário de magia e descoberta. Os alunos, com os olhos brilhando de curiosidade, mergulharam no universo dos contos de fadas, absorveram cada palavra e gesto dos fantoches com fascinação. Os residentes, perceberam a receptividade dos pequenos, incentivaram a participação ativa, estimulando com comentários que ampliaram a compreensão da história. A interação entre os estudantes, os residentes e os personagens de pano criaram um ambiente acolhedor e estimulante onde a imaginação fluiu livremente e a aprendizagem se tornou uma experiência inesquecível.

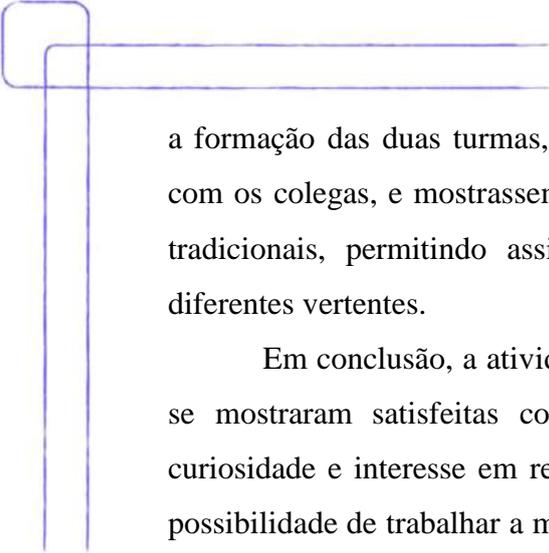
No dia da execução da atividade, a primeira turma a se apresentar foi o 1º ano “A” com a história dos Três Porquinhos com o auxílio de fantoches de cada personagem, as crianças fizeram a contação atrás de um cenário confeccionado pelos residentes. Já a turma de 1º ano “B” fez a dramatização da história da Dona Baratinha com as crianças caracterizadas como os personagens da história e o cenário também construído pelos residentes. Cada criança fez sua interpretação dos personagens das histórias, e a partir das leituras conjuntas realizadas pelos residentes puderam dramatizar as falas dos personagens com segurança, tornando um momento significativo para eles como leitores. Ao final, os residentes fizeram perguntas para as crianças que estavam assistindo a apresentação. Nesse momento, teve uma verdadeira comoção para saber quem responderia primeiro, todos gritaram para serem escolhidos pelos residentes para recontarem a história e responder as perguntas. Assim, foi possível perceber que os alunos demonstraram absoluta atenção às histórias contadas pelos colegas.

FIGURA 1 - Reconto da história “Os Três Porquinhos”



Fonte: própria.

O fato das crianças virem de um contexto pós-pandemia, ao qual passaram um longo período sem essas experiências presenciais, tornaram esse momento de suma importância para



a formação das duas turmas, ao permitir que elas vivenciassem esse momento de interação com os colegas, e mostrassem como a leitura pode ser prazerosa, afastando-se de atividades tradicionais, permitindo assim que as crianças pudessem mostrar suas habilidades em diferentes vertentes.

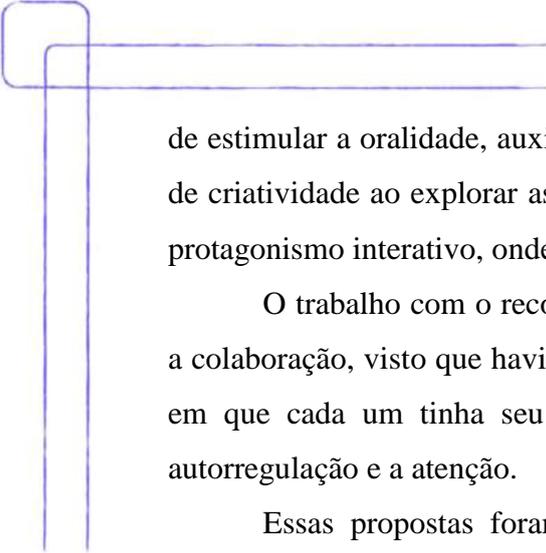
Em conclusão, a atividade conseguiu alcançar os objetivos propostos, pois as crianças se mostraram satisfeitas com as atividades, além do longo do processo elas tiveram curiosidade e interesse em realizar as atividades da melhor forma possível. Assim, houve a possibilidade de trabalhar a memorização das crianças ao desafiá-las a decorarem as falas dos personagens. Também se trabalhou a coordenação motora no momento que elas conduziram os fantoches, a interação com os colegas, autonomia e segurança para falarem e se expressarem em público. Entende-se que a educação se fortalece ao se trabalhar atividades planejadas em grupo, especialmente de forma lúdica e organizada e isso pode contribuir de forma significativa para formação tanto das crianças como dos residentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer das ações desenvolvidas em nossas práticas pedagógicas, proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica, podemos perceber a importância de se trabalhar com atividades que envolvessem a leitura e escrita, na qual utilizamos como estratégias, a contação de histórias e recontos, com objetivo de envolver as crianças no mundo letrado, nesse período pós pandemia, através da leitura por meio da ludicidade.

Na realidade ao qual vivemos, com constantes mudanças e o avanço das tecnologias, se torna um desafio propor atividades relacionadas à literatura, pois percebemos que as crianças estão cada vez mais distantes dos livros e lhes falta interesse no hábito da leitura e suas nuances. Sendo assim a prática pedagógica para ser bem-sucedida, o professor, especialmente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, requer a utilização de diversas metodologias com valorização da ludicidade, pois através desta, as ações desenvolvidas durante a prática educativa são transformadas de maneira prazerosa e interessante as crianças, lhes oferecendo um papel de agente participante ativo no processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ludicidade é um dos procedimentos utilizados nas atividades relatadas: contação de história e reconto, demonstrando em ambas as situações, a utilização da dramatização para ilustrar os acontecimentos das histórias para os demais alunos. Essas propostas foram elaboradas com intencionalidade de proporcionar a interação da turma, além



de estimular a oralidade, auxiliando com isso, na construção da autonomia das crianças, além de criatividade ao explorar as versões apresentadas e construindo nas crianças uma noção de protagonismo interativo, onde todos tiveram sua vez.

O trabalho com o reconto também fez com que as crianças tivessem uma noção sobre a colaboração, visto que havia um movimento de realizarem o reconto em um pequeno grupo em que cada um tinha seu momento de falar, estimulando assim, no ato de esperar, a autorregulação e a atenção.

Essas propostas foram elaboradas pela equipe de residentes com a orientação da receptora na qual nos possibilitou aprendizado mútuo, em que o conhecimento foi construído através da colaboração dos envolvidos, cada um colocando suas ideias, resultando em um produto final em que todos os envolvidos tiveram sua participação, assim tornaram-se agentes ativos do processo de ensino - aprendizagem.

Dessa maneira, as atividades foram de grande relevância tanto para a prática docente quanto para o desenvolvimento acadêmico, pois proporcionou relacionar teoria e prática, sendo demonstrado que o objetivo proposto foi alcançado de maneira satisfatória.

Sendo assim, essas experiências são enriquecedoras na construção de novos conhecimentos que foi adquirido por meio de novas estratégias, proporcionando uma reflexão acerca das práticas pedagógicas em sala de aula e além dela, a título de exemplo a importância do planejamento como um instrumento norteador e utilização de metodologias que valorizem a ludicidade para a promoção da aprendizagem, como a contação de histórias e reconto.

Podemos perceber através dessas atividades desenvolvidas, que o professor, além de agente norteador, ainda acompanha, auxilia e desempenha o papel de mediador, nesse processo de ensino aprendizagem em relação aos educandos, através de mecanismo que os apoiem para alcançar tal objetivo.

Sendo assim, nesse processo, a ludicidade é estabelecida em uma relação de parceria com o conto e reconto de histórias para o público presente no relato, utilizando-o como artifício, é possível fazer com que a história seja passada de forma não monótona e enfadonha. E nas atividades, seu uso foi de extrema relevância pois fez com que, mesmo aqueles que possuem alguma necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem tivessem uma atenção maior durante o conto e reconto.

Dessa forma, o professor enquanto educador, tem que utilizar metodologias inovadoras e diferenciadas para proporcionar aos alunos uma aprendizagem prazerosa, que estimule as crianças a aprenderem e ensinar, oferecendo uma ambiência na sala de aula de

acolhimento e que desperte o interesse e proporcione desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social da criança.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

A História da Contação de História. **Contação de História**, 2023. Disponível em: <https://contacaodehistoria.com.br/todos/a-historia-da-contacao-de-historia/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

ANDRADE, Joana Fraga. **A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição. **A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais: entre rotinas, ritos e jogos de linguagens**. Tese (Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

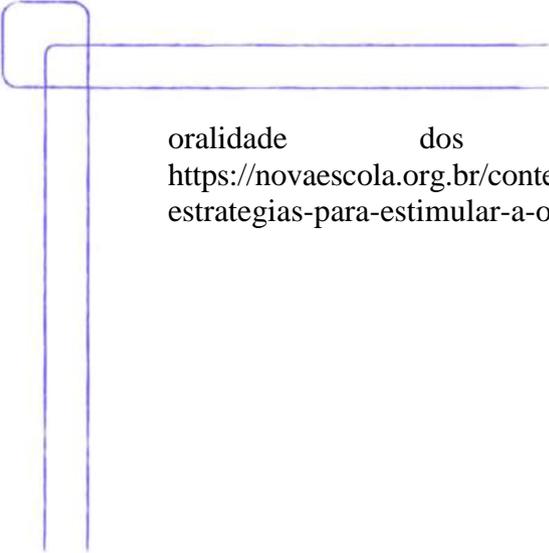
DOHME, Vânia. **Técnicas de contar histórias**. 7. ed. São Paulo: Informal, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

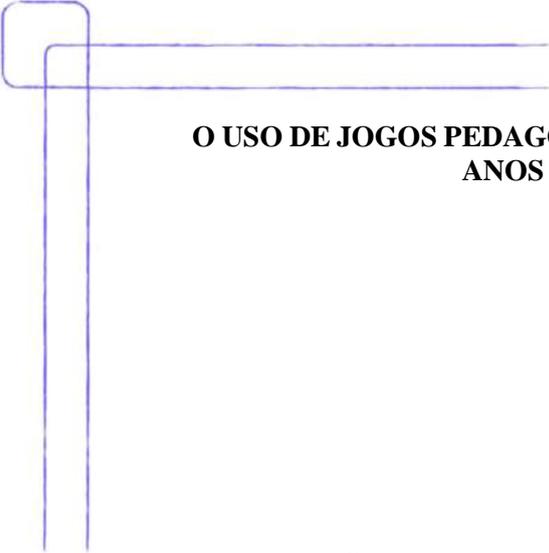
SOUSA, Otília. **Reconto e aquisição da gramática textual**. 1995.

SANTOS, Rosana Maria. **A contação de histórias como instrumento de socialização na educação infantil**. Três Cachoeiras, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71970/000880723.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 fev. 2024.

TOLEDO, Fábio. **Educação Infantil: desafios do pós-pandemia e estratégias para estimular a**



oralidade dos pequenos, 2022. Disponível em:  
<https://novaescola.org.br/conteudo/21357/educacao-infantil-os-desafios-do-pos-pandemia-e-estrategias-para-estimular-a-oralidade-dos-pequenos>. Acesso em: 18 fev. 2024.



## O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jordana Rodrigues de Moraes  
Angela Bandeira Saboia  
Aurilene Sobrinho Brito  
Maria Karine de Sousa Silva  
Natália Medeiros Garcia  
Neimara Marque Martins  
Roberivando Pereira Borges  
Arlene Lopes da Costa  
Maria de Jesus Queiroz Alencar  
Lucineide Maria dos Santos Soares

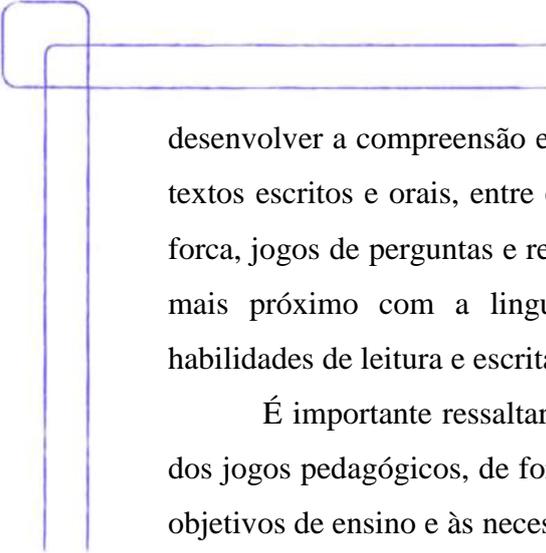
### INTRODUÇÃO

Os jogos pedagógicos têm se mostrado uma ferramenta eficaz no processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através de atividades lúdicas que fazem parte dos jogos pedagógicos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais prazerosa e dinâmica, o que contribui para um aprendizado mais significativo e sólido. Neste artigo, fez-se uma análise bibliográfica acerca da importância dos jogos pedagógicos nesse contexto e de que forma eles podem ser utilizados para potencializar o ensino-aprendizagem.

Os jogos pedagógicos, quando bem selecionados e utilizados de forma adequada, podem proporcionar um ambiente de aprendizagem mais atrativo e motivador para as crianças. Por meio do lúdico, as crianças conseguem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma mais eficiente, o que impacta positivamente no processo de alfabetização e letramento. Além disso, os jogos possibilitam que as crianças vivenciem situações do cotidiano de forma simbólica, o que contribui para a compreensão e internalização dos conteúdos planejados.

No que se refere à alfabetização, os jogos pedagógicos podem ser utilizados para trabalhar aspectos como a identificação de letras, formação de sílabas, associação entre letras e sons, compreensão de textos, desenvolvimento da escrita, entre outros. Por intermédio de jogos como quebra-cabeças, bingo de letras, dominós de sílabas e jogos de memória, jogos que envolvem a coordenação motora fina e coordenação motora grossa, entre outros, as crianças têm a oportunidade de praticar essas habilidades de forma mais divertida e interativa. Além disso, os jogos também podem incentivar a autonomia, entretenimento, gosto pelos estudos e a autoconfiança das crianças, pois elas se sentem mais empoderadas ao perceberem que são capazes de realizar as atividades propostas.

No que se refere ao letramento, os jogos pedagógicos podem ser utilizados para



desenvolver a compreensão e interpretação de textos, ampliação do vocabulário, produção de textos escritos e orais, entre outros aspectos. Através de jogos de palavras-cruzadas, jogo da forca, jogos de perguntas e respostas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar um contato mais próximo com a linguagem escrita, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma mais ampla.

É importante ressaltar que o papel do professor é fundamental na seleção e mediação dos jogos pedagógicos, de forma a garantir que as atividades propostas estejam alinhadas aos objetivos de ensino e às necessidades dos alunos. Além disso, é importante que os jogos sejam utilizados de forma complementar a outras estratégias de ensino, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais abrangente e eficaz.

A alfabetização e o letramento são processos essenciais para a formação educacional das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a utilização de jogos pedagógicos tem se destacado como uma estratégia eficaz e eficiente para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. Este artigo teve como objetivo geral analisar a contribuição dos jogos pedagógicos nos processos educacionais, com foco na alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse propósito, foram abordados os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a utilização dos jogos pedagógicos no desenvolvimento da leitura e escrita e discutir o uso desses jogos como uma prática interdisciplinar, lúdica e criativa.

Refletir sobre a utilização dos jogos pedagógicos no desenvolvimento da leitura e escrita é de suma importância, pois os jogos, quando trabalhados de forma prazerosa, podem estimular o interesse das crianças pela linguagem escrita, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como a decodificação, compreensão e produção de textos. Com o auxílio de atividades lúdicas, as crianças podem experimentar diferentes formas de interação com a leitura e escrita, tornando o processo mais envolvente além de contribuir para promover a internalização de conhecimentos.

Além disso, é fundamental avaliar o uso dos jogos pedagógicos como uma prática interdisciplinar lúdica e criativa. Os jogos podem ser aplicados de forma transversal e interdisciplinar, integrando diferentes disciplinas e conteúdos. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais de forma mais abrangente, articulando conhecimentos de diversas áreas e promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

## **FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

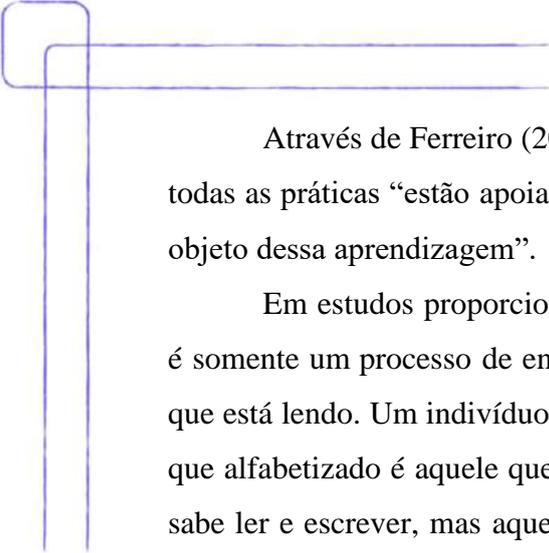
Essa seção foi dividida em três subseções, a primeira subseção intitulada: os processos de alfabetização e letramento que tem como objetivo discutir o desenvolvimento da leitura e escrita e a segunda subseção intitulada: a ludicidade e a criatividade nos jogos pedagógico, que aborda a importância dos jogos para uma aprendizagem de maneira lúdica e criativa, além de fazer a indicação de alguns jogos que podem ser utilizados por professores em suas práticas pedagógicas e a terceira subseção intitulada: a interdisciplinaridade a partir de jogos pedagógicos, que aborda os jogos como ferramenta interdisciplinar destacando seu uso como uma forma de interligar as disciplinas favorecendo na aprendizagem e no desenvolvimento mútuo da criança.

### **Os processos de alfabetização e letramento**

Em meio a avanços e retrocessos, a história da educação brasileira vem se reconstruindo, especialmente, a visão com foco sobre o processo de ensino e aprendizagem que se processa em estado de constante reelaboração, conforme o desenvolvimento social e os estudos científicos. Com isso surgem os avanços a respeito da alfabetização e letramento, conteúdo que de certa maneira, não é entendido por todos que participam do processo educacional, mas que se faz necessário uma atuação didática competente.

Em Soares (2020), a alfabetização é compreendida como o processo pelo qual um indivíduo aprende a ler e escrever, usando essas habilidades para se comunicar, interpretar, compreender e produzir conhecimento que acontece de forma gradativa, primeiro aprendem-se as letras, em seguida as sílabas, logo após as palavras e, por fim, as frases. Para Magda Soares (2020, p. 204) “assim, durante o processo de alfabetização, as crianças vão construindo o conceito de texto que, aliás, algumas costumam trazer de casa ao entrarem na educação infantil” também elas podem construir, diretamente no ensino fundamental, caso não tenha tido oportunidades, no contexto familiar, de contato com livros infantis e de ouvir histórias lidas por adultos.

Historicamente, até 1980 pensava-se em como se deve ensinar, qual o melhor método para conduzir a criança ao conhecimento da leitura e da escrita. Na atualidade o foco está voltado para como a criança aprende e se desenvolve no processo de alfabetização. Isso representou uma chave de roda no modo de se perceber o pensamento e desenvolvimento da criança.



Através de Ferreiro (2000, p. 33), viu-se que não existe prática pedagógica neutra, pois todas as práticas “estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

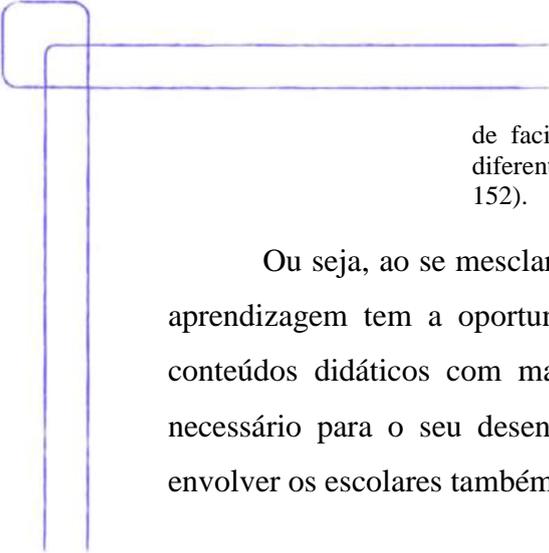
Em estudos proporcionados na Residência Pedagógica ficou claro que alfabetizar não é somente um processo de ensinar a criança a ler e escrever, é preciso que ela compreenda o que está lendo. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; sendo que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (Soares, 1998, p. 40).

Falar do processo de letrar, para muitos é complexo, pois assemelha-se com a alfabetização, que é facilmente descrita e conversada por profissionais da área educacional, no entanto, o letramento vai além da alfabetização e pode ser denominado como uma prática que procura desenvolver o social, através da leitura e escrita, ou seja, por meio do letramento procura-se ultrapassar as barreiras do tradicional, que seria decodificar o alfabeto e a ortografia; o letramento não surge para excluir a alfabetização, ele pode ser apontado como um aliado a esse processo, ambos possuem uma semelhança na qual permite que sejam confundidos.

Ferreiro (2003) destacou que se pode até “admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificar o conceito de alfabetização”. Com essa afirmação torna-se evidente que esses processos possuem divergências, sendo necessário enfatizar que ambos são interdependentes. Para Soares (2004, p. 37) a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Com isso entende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento que ocorre no meio social e cultural.

O letramento constitui um processo amplo que busca ser trabalhado em contatos reais, atrelados a prática do dia a dia das crianças. Para isso é importante que o professor faça o uso da leitura e da escrita, utilizando diversos textos, que contenham diferentes gêneros textuais, como leitura de anúncios, revistas, jornais, realizações de bilhetes, cartas, para que assim possam se integrar ao mundo letrado, logo no início de sua trajetória escolar.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e



de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas [...] (Brasil, 1998, p. 151-152).

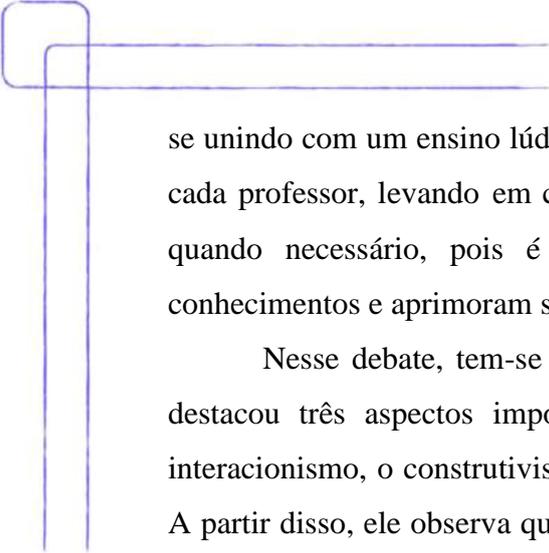
Ou seja, ao se mesclar os mais variados gêneros, a criança em diferentes contextos de aprendizagem tem a oportunidade de experimentar em seu cotidiano variadas formas de conteúdos didáticos com mais facilidade aprender e apreender o processo de letramento necessário para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Daí a necessidade de envolver os escolares também no processo da ludicidade.

### **A ludicidade e a criatividade nos jogos pedagógicos**

Na sociedade contemporânea, a educação vem passando por períodos de dificuldades devido a Era digital em que o acesso e seu domínio ainda não fazem parte da participação da maioria. Além da diversidade atípica do perfil dos alunos na sala de aula, este cenário vem desafiando os professores em suas didáticas vistas que há a necessidade de maior investimento governamental na parte tecnológica, tanto em equipamentos como na qualificação docente para desenvolverem suas práticas metodológicas com reflexo qualitativo no processo ensino e a aprendizagem.

Já da parte dos alunos, de forma geral, as principais dificuldades que se observa nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a dificuldade em aprender e diferenciar as letras, os numerais e os conceitos, que tradicionalmente são ensinados na sala de aula de maneira teórica e que a forma prática utiliza atividades como cobrir, copiar e colar no caderno sem por vezes, haver uma ludicidade que desperte a atenção e curiosidade do aluno, instigando a sua vontade de aprender. Em discordância dessa prática que ainda perdura até os dias atuais, Giusta (2013, p. 22) diz que, “o conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência”. Há a necessidade de se pensar cotidianamente uma metodologia de alfabetização e letramento que atraia a atenção da criança conforme seus anseios para que sinta o gosto de estar em sala de aula ou fora dela aprendendo de forma dinâmica e interativa com seus pares e com os recursos didáticos apropriados aos conteúdos planejados.

Em concordância com o autor, os documentos oficiais como, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), CNEI (2009) são importantes para se ter uma educação de qualidade possuindo metas, objetivos, conteúdos, orientações e princípios pedagógicos que destacam o ensinar e aprender com base em diversas áreas do conhecimento



se unindo com um ensino lúdico, tendo em vista a diversidade cultural e perfil pedagógico de cada professor, levando em consideração as experiências dos alunos e interferindo somente quando necessário, pois é no momento de interação que os alunos adquirem seus conhecimentos e aprimoram suas capacidades e conceitos.

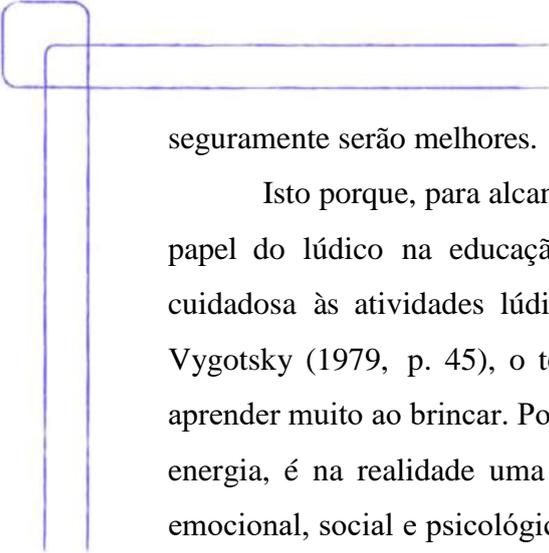
Nesse debate, tem-se a contribuição de Piaget (1998), que desenvolveu sua teoria e destacou três aspectos importantes sobre o processo na aquisição do conhecimento: o interacionismo, o construtivismo sequencial e os fatores que interferem no desenvolvimento. A partir disso, ele observa que o indivíduo passa por diversos processos, desde a assimilação até chegar aos conhecimentos que já se possui e assim fazer a relação entre o que já se tinha e o novo (acomodação), sendo necessário a intervenção do professor para proporcionar um novo estímulo à aprendizagem e assim, a criança ir se desenvolvendo.

A ludicidade é fundamental no processo de ensino aprendizagem do aluno, que deve ser trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, atrelar alfabetização e letramento com as práticas lúdicas no processo de formação da criança, faz com que ela aprenda e se desenvolva de forma mais prazerosa, pois através da ludicidade, o aluno desperta o prazer em aprender brincando. Desse modo, Kishimoto (2005, p. 24) “esclarece que por meio do lúdico o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista”.

A ludicidade tem se tornando um grande aliado para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pode ser utilizada como uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem, momento em que a criança interage com o mundo, onde vai valorizar as vivências e as experiências com o outro, estimulando o pensamento criativo e crítico, transformando assim a prática pedagógica.

As atividades lúdicas precisam ser direcionadas para um objetivo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das habilidades propostas para chegar às competências. E para que a atividade lúdica seja significativa para o aprendizado, precisa ser bem planejada, com uma estrutura organizada, não servir apenas como brincadeira, sendo necessário ter intencionalidade.

Como se ver, a ludicidade é imprescindível para o processo de ensino aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Portanto, é indispensável que os educadores entendam que as crianças nos anos iniciais do ensino também aprendem e se desenvolvem através de propostas lúdicas. Devendo o professor oportunizar em suas aulas momentos de ludicidade e brincadeiras envolvendo os alunos em que os resultados



seguramente serão melhores.

Isto porque, para alcançar um aprendizado significativo, o professor precisa entender o papel do lúdico na educação, as fases de desenvolvimento de seus alunos e mediar de forma cuidadosa as atividades lúdicas para não interferir no desenvolvimento das crianças. Em Vygotsky (1979, p. 45), o teórico social do conhecimento, a criança tem possibilidade de aprender muito ao brincar. Pois, “o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia, é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico”. Dessa forma, os jogos pedagógicos devem ser utilizados em sala de aula e não só como forma de entretenimento, mas também como meio de construção do conhecimento e de aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras são estratégias pedagógicas excelentes que o professor deve incluir em suas aulas envolvendo os alunos. Assim, a partir das estratégias lúdicas, a criança expressa a sua maneira de pensar, agir, imaginar, cada situação que vivencia, além de ser um meio de comunicação, compreensão da realidade e relacionamento com outras pessoas. Kishimoto (2005, p. 67), afirma que “as brincadeiras desenvolvem a inteligência facilitando assim o estudo, por esse motivo passou a fazer parte dos conteúdos escolares. O lúdico é o inverso do ensino tradicional, e todo pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos”. Sendo assim, o aluno vai se envolver e se interessar nesse processo levando ao aprendizado, por isso é essencial que a criança brinque para que ela possa aprender.

Portanto, cabe ao professor refletir sobre suas práticas e incluir o lúdico nas séries iniciais para que a criança se sinta inclinada a aprender com base nas novas estratégias de metodologias lúdicas. O lúdico desperta nas crianças a felicidade necessária para que se sintam motivadas a desenvolver uma atividade.

O ideal para a faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental, é que sejam elaborados jogos de regras, pois ela envolve o coletivo e não mais o individual. Piaget (1998, p. 160), caracteriza o jogo como uma “atividade intelectual da criança”, vinculando-o ao estágio do desenvolvimento cognitivo, que perdura até os onze anos de idade, sendo a transição dessa fase ideal de desenvolvimento e construção da sua interação.

Conforme as discussões realizadas nesta seção, elaborou-se uma tabela com alguns jogos pedagógicos que podem ser desenvolvidos nas séries iniciais do ensino fundamental de acordo com a idade dos alunos. Piaget (1971) em uma de suas obras fez um grande estudo sobre jogo infantil, onde fez uma pesquisa entre a relação do jogo e do funcionamento intelectual infantil. Para isso ele utilizou seis maneiras de uso dos jogos: a) jogo encontra sua

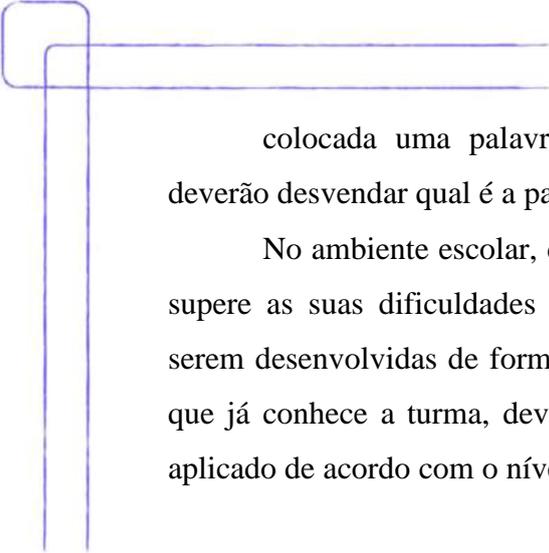
finalidade, aqui o jogador se volta para os resultados; b) jogo espontâneo, sem preocupações com as regras; c) o jogo como uma atividade prazerosa; d) jogo desorganizado; e) jogo sem conflitos; f) jogo de grande motivação. Dessa forma, Friedman (2006) fala que o jogo estimula o desenvolvimento de determinadas áreas e promove aprendizagens específicas. Portanto, na definição desses processos no momento da elaboração desses jogos, o professor deve deixar explícito a sua intenção com a prática, pois as crianças necessitam desse direcionamento, de acordo com os reais objetivos que são estipuladas na elaboração, para que ao final se tenha uma resposta das metas alcançadas.

Quadro 1 - Jogos Educativos

FASE	JOGOS	FINALIDADE DOS JOGOS
Dos 2 anos aos 5 anos de idade	Quebra-cabeça, jogo da memória, dominó (números/letras/sílabas/ imagem-palavra), bingo do som inicial e massinha de modelar.	Nesta, a criança pode criar estratégias e é nessa fase que ela desenvolve a sua atenção e consegue fazer relações de letras/nomes/ imagens.
Dos 05 anos aos 07 anos de idade	Formar as palavras com as letras do alfabeto, jogo da memória com sílabas, jogo da força, bingo, jogo de imagens e nome da figura, quebra- cabeça, palavras do caldeirão, batalha das palavras e pescaria.	A criança nesta fase já está silabando, o que facilita a leitura de pequenas palavras. Esses jogos são desafiantes e tem o intuito de desenvolver a aprendizagem de novas palavras.
Até os 11 anos de idade	Bingo das palavras, loto-leitura, frases do caldeirão, batalha das palavras, pescaria e palavra secreta.	Nesta, os jogos anteriores podem ser aplicados novamente aumentando o nível de complexidade das palavras e frases.

Fonte: Arquivo Pessoa da Pesquisa.

Apresentou-se a explicação de alguns dos jogos, quais sejam: no bingo, o professor deve mostrar a imagem para que na cartela as crianças encontrem a escrita da palavra. No bingo do som inicial, as crianças devem escrever outros nomes de acordo com a sílaba inicial, exemplo: a palavra BODE – Bota - BOla. No jogo de palavras no caldeirão, o professor deve sortear uma palavra do caldeirão e as crianças escrevem as palavras. A massinha de modelar, as crianças podem modelar as letras do alfabeto e a forma de um objeto que inicie com aquela letra. No jogo batalha das palavras, a turma pode ser dividida em grupos de quatro, cada grupo jogará as rodadas, o jogo inicia quando o primeiro grupo seleciona um integrante para sortear uma imagem e o integrante deverá escrever ou soletrar corretamente o nome da imagem, vence o grupo que acertar mais palavras. No jogo palavra secreta, em uma garrafa é



colocada uma palavra recortada, onde os alunos divididos em pequenos grupos deverão desvendar qual é a palavra.

No ambiente escolar, deve-se oportunizar que o aluno desenvolva novas habilidades e supere as suas dificuldades e com isso, deve-se escolher cuidadosamente as atividades a serem desenvolvidas de forma que desperte o interesse do aluno e não o afaste. O professor que já conhece a turma, deve fazer as adaptações necessárias dos jogos, a fim de que seja aplicado de acordo com o nível de realidade da turma.

### **A interdisciplinaridade a partir de jogos pedagógicos**

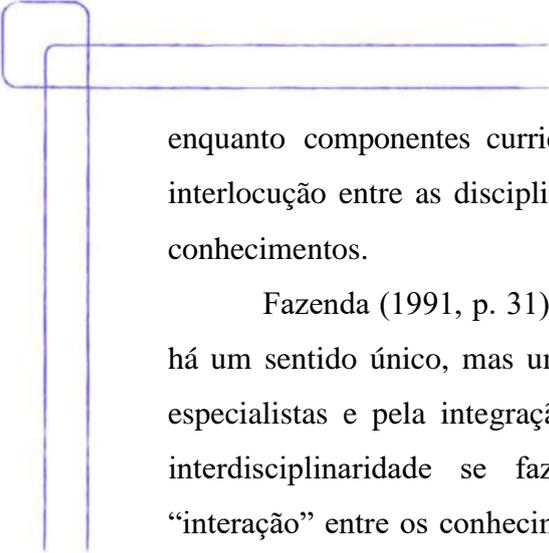
A utilização dos jogos pedagógicos em sala de aula, durante muito tempo foi descartada pelos educadores e pais que consideravam insignificante a utilização desse recurso na aprendizagem dos alunos. Porém, com o crescimento de pesquisas potentes<sup>3</sup> abrangentes no processo cognitivo, a aprendizagem através do lúdico, manipulando objetos, tornou-se mais enriquecedor para a criança do que o contato unicamente com o livro. De acordo com Freire (1994, p.1 7) o “conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas”, com isso se faz necessário desenvolver diferentes atividades que a estimulem a interagir com o meio não se limitando apenas a aprendizagem escrita, sendo os jogos uma das principais ferramentas para estabelecer essa relação.

O ato de brincar acompanha o ser humano desde a mais tenra idade e permanece ao longo de toda sua vida, a brincadeira é de fundamental importância, tanto para os aspectos social, cognitivo e afetivo, como também por sua função lúdica e educativa. Para Silva e Gonçalves (2010), o brincar e o jogar são momentos sagrados na vida de qualquer indivíduo. Os jogos e as brincadeiras possibilitam ao aluno a construção do conhecimento, onde ele deixa de ser um ouvinte passivo e passa a interagir de forma ativa na sua aprendizagem, além de se socializar com outras crianças, preparando-se para um mundo socializado.

O trabalho com jogos e brincadeiras são um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, além de oportunizar a vivência de valores e de cidadania, ou seja, os jogos pedagógicos podem ser interdisciplinares, proporcionando o desenvolvimento de habilidades nas diferentes disciplinas como português, matemática, ciências, geografia, história,

---

<sup>3</sup> Essas pesquisas foram desenvolvidas através da teoria de Piaget no qual a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento de estruturas cognitivas o que, geralmente, determina as aplicações pedagógicas e didáticas.



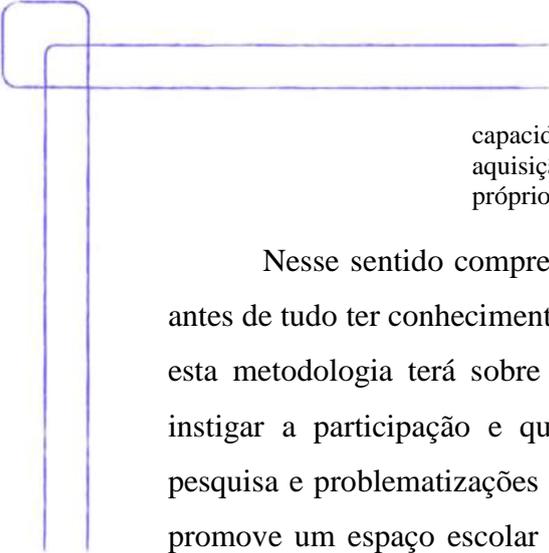
enquanto componentes curriculares. Nesse sentido, os jogos pedagógicos favorecem essa interlocução entre as disciplinas, viabilizam uma articulação entre os saberes e ampliam os conhecimentos.

Fazenda (1991, p. 31), ao buscar o conceito de interdisciplinaridade diz que “[...] não há um sentido único, mas um princípio: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”, ou seja, interdisciplinaridade se faz com “reciprocidade”, “mutualidade”, “copropriedade” e “interação” entre os conhecimentos de diferentes disciplinas. A interdisciplinaridade é como uma oportunidade para criação e discussão na qual há espaço para várias disciplinas e ideias de pesquisadores e professores de diferentes linhas teóricas e poderá ser realizada por meio de jogos e atividades lúdicas, projetos, situações-problema e quantos e quais outros meios os professores possam criar. Desse modo, o professor deve conhecer, compreender, organizar e articular os jogos didáticos pedagógicos com fins cooperativos e que consigam articular aprendizados significativos junto aos discentes e que possa promover de forma lúdica e interativa aprendizagens significativas.

Assim, as atividades interdisciplinares por meio de jogos didáticos pedagógicos são ferramentas que auxiliam na organização do pensamento, já que esses, para a alfabetização, exigem dos estudantes processos cognitivos como identificação, seleção, classificação, comparação, organização, categorização, elaboração e estruturação. Todos esses aspectos do raciocínio cognitivo, auxiliam a alfabetização. Por isso, necessita-se organizar estratégias claras que de fato promovam aprendizado significativo com ludicidade e prazer (Moreira, 2001).

A interdisciplinaridade tem como proposta principal a interação entre disciplinas, mas para que o objetivo principal seja alcançado requer do professor um conhecimento de outras áreas assim como um bom planejamento, de acordo com Fazenda (1994, p.69-70) se faz necessário que:

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a



capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser mundo.

Nesse sentido compreende-se que trabalhar uma metodologia interdisciplinar implica antes de tudo ter conhecimento da área que se deseja explorar, assim como as implicações que esta metodologia terá sobre os aprendentes; um bom planejamento é fundamental e deve instigar a participação e questionamento por parte dos alunos despertando o desejo da pesquisa e problematizações as propostas de atividades apresentadas. A interdisciplinaridade promove um espaço escolar mais ativo, pois proporciona o desenvolvimento de um sujeito social que não se limita apenas ao conhecimento escrito, mas um sujeito social que compreende seu lugar social, assim como suas implicações no mundo.

Portanto, para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ocorra de maneira significativa, é interessante o professor trabalhar com metodologias inovadoras como por exemplo a utilização dos jogos pedagógicos, brincadeiras e atividades lúdicas e que devem ser utilizados em sala de aula na perspectiva de trabalhar diferentes áreas enquanto componentes curriculares, promovendo assim a interdisciplinaridade na utilização dos jogos pedagógicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na formação de sujeitos críticos e reflexivos, pois através do domínio da leitura e da escrita, as crianças têm acesso a novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas habilidades além da leitura e decodificação.

Assim, entende-se que com os jogos pedagógicos, os alunos têm um melhor aprendizado de forma divertida. Eles exigem determinação e estratégias, além de estimular a imaginação e atenção do aluno no decorrer da atividade e contribuem para o desenvolvimento da linguagem e coordenação motora. Quando se utiliza uma atividade de forma dinâmica, levando o aluno ao brincar, eles esquecem que estão na sala de aula, fazendo-o relaxar e assim, se aprende de forma descontraída.

Ao utilizar os jogos pedagógicos, também entende-se ser possível integrá-lo a uma relação mais informal e assim, contribuindo e ampliando a aprendizagem. É importante que os professores busquem cada vez mais preparação para se desenvolver, pois a formação continuada abre caminhos para uma construção de conhecimento de forma mais prazerosa.

Portanto, quando os jogos pedagógicos são trabalhados de maneira lúdica e interdisciplinar, adentra-se no universo da criança, onde ela interage com objetos e

materiais, assim cria sua própria maneira de aprendizagem e vai construindo o seu desenvolvimento no próprio tempo. O professor, deve ajudá-la nesse percurso, a fim de torná-la um ser autônomo e independente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani, C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 162, maio 2003.

FREIRE, J. B. **Educação e corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29 n. 1, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

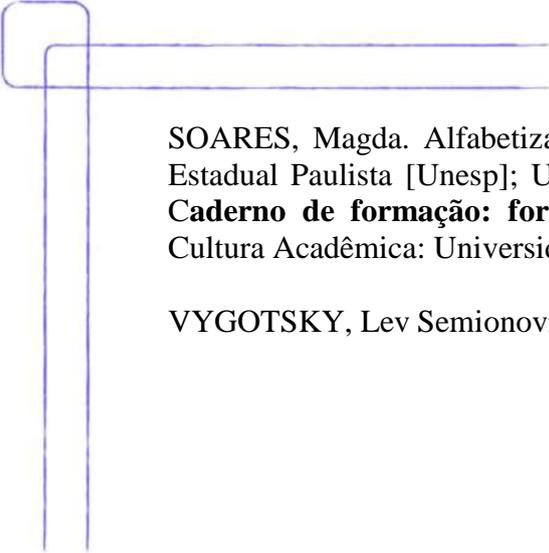
MOREIRA, M.A. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

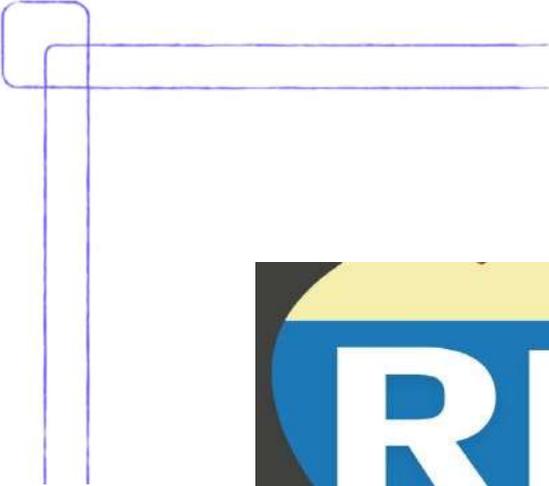
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

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



SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista [Unesp]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [Univesp] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.



# RP Residência Pedagógica

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI:  
AÇÕES E IMPACTOS NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

VOLUME 3  
PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E SUAS  
TECNOLOGIAS

