

Organizadoras

**Ângela Maria Marques**  
**Carla Manuella de Oliveira Santos**  
**Graciele Oliveira Faustino**  
**Samara Cavalcanti da Silva**

# *Residência Pedagógica e prática docente*

*Reflexões sobre práticas e experiências  
durante a Pandemia (Covid-19)*

**Residência Pedagógica e prática docente:  
reflexões sobre práticas e experiências  
durante a Pandemia (Covid-19)**



**Ângela Maria Marques  
Carla Manuella de Oliveira Santos  
Graciele Oliveira Faustino  
Samara Cavalcanti da Silva  
(Organizadoras)**

**Residência Pedagógica e prática docente:  
reflexões sobre práticas e experiências  
durante a Pandemia (Covid-19)**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

Ângela Maria Marques; Carla Manuella de Oliveira Santos; Graciele Oliveira Faustino; Samara Cavalcanti da Silva [Orgs.]

**Residência Pedagógica e prática docente: reflexões sobre práticas e experiências durante a Pandemia (Covid-19).** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 263p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0121-4 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526501214

1. Residência pedagógica. 2. Práticas docentes. 3. Reflexões. 4. Experiências. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Emanuelle Maria da Silva Piancó

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
Jenaice Israel Ferro	
<b>I PARTE</b>	
<b>PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EU, PROTAGONISTA RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS</b>	<b>13</b>
Juciara Inácio dos Santos; Maria José de Brito Araújo	
<b>RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>35</b>
Ednilza Amaro dos Santos Verônica Maria dos Santos Silva Ângela Maria Marques	
<b>VIVÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>51</b>
Jéssica Alves Inácio dos Santos Karleane Lemos da Rocha Sulamita Camila Feitosa Ângela Maria Marques	
<b>UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA UNEAL – CAMPUS I: O DESAFIO DO TRABALHO DOCENTE EM PERÍODO PANDÊMICO</b>	<b>65</b>
Juliana Pereira Lima Santos Ângela Maria Marques	

**EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA** 81

Karleane Lemos da Rocha  
Ângela Maria Marque

**II PARTE**

**AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA** 97

Natália Pâmela Barbosa Ribeiro  
Yara Martins Agra  
Carla Manuella de Oliveira Santos

**A PRÁTICA DOCENTE SOB A ÓTICA DE UMA  
LICENCIANDA EM PEDAGOGIA: RELATO DAS  
AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA  
EM UMA ESCOLA DO SERTÃO ALAGOANO** 99

Maria Dayane Martins Gonzaga  
Carla Manuella de Oliveira Santos

**“NUNCA ME VI SENDO PROFESSORA, ATÉ EXERCER  
AS PRÁTICAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA”: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS  
ALFABETIZADORAS EM UMA TURMA DE 3º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL** 109

Jucilânia Santos Silva  
Marisa Santos da Silva  
Carla Manuella de Oliveira Santos

**VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA ESTUDANTE NO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E  
REPRESENTATIVIDADE** 119

Janine Silva Rocha  
Iris Wallesca Alcântara dos Santos  
Carla Manuella de Oliveira Santos

**LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: O LÚDICO COMO ASPECTO TRANSFORMADOR NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM** 127

Bruna Souza Costa

Andrielly Alves Rodrigues

Carla Manuella de Oliveira Santos

**III PARTE**

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O USO DO CONTO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONTINUADA** 139

Elyelba Márcia Barbosa de Queiroz Silva

Sharmila da Silva Santos

Adelina Maria Salles Bizarro

**ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA** 159

Maria Eduarda Balbino da Silva

Rita de Cassia Santos da Costa

Samara Cavalcanti da Silva

Graciele Oliveira Faustino

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PANDEMIA DO COVID-19: DIFICULDADES E EXCLUSÃO** 177

Giovanna dos Santos Silva

Raquel Silva Dionizio

Graciele Oliveira Faustino

Júlia Sara Accioly Quirino

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA** 207

Jacqueline Silva Lásaro dos Santos

Jadiany da Silva Santos

Paula Rejane Lisboa da Rocha

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A  
PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE O USO  
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)** 225

Bruna Maiara de Oliveira Alves

Graciele Lopes da Silva

Wender Paulo de Almeida Torres

**IV PARTE**

**EXPERIÊNCIA DOCENTE VIVENCIADA JUNTO AO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM  
TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID19** 247

Maria do Socorro de Souza Silva

**PANDEMIA E A DOCÊNCIA: O QUE EU VIVI? QUAIS  
OS DESAFIOS? O QUE APRENDI?** 251

Camila Amorim da Silva Rocha

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DOCÊNCIA E A  
PANDEMIA** 255

Dione Maria dos Santos Lima

**A PRÁTICA DOCENTE DIANTE DE UM CENÁRIO  
PANDÊMICO** 259

Flávio Ismael Vieira da Silva

**O QUE EU VIVI? QUAIS OS DESAFIOS? O QUE  
APRENDI?** 261

Lelaeula Silva



## APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado de Residência Pedagógica e prática docente: reflexões sobre práticas e experiências durante a Pandemia, traz em seu bojo os escritos de relatos de experiências das ações no âmbito do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas – PRP/UNEAL – em sua versão 2020-2022, período em que vivenciamos mundialmente tempos difíceis marcados pela pandemia da COVID-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Os relatos de experiências escritos por muitas mãos, de autoria de Residentes (licenciandos/Uneal), Preceptores (professores das escolas de educação básica das cidades de Arapiraca, Santana do Ipanema e Palmeira dos índios) e Docentes Orientadores (Professores da Uneal), nos possibilita refletir quão grande foi o ato de reinventar a educação, a profissão docente, em um período doloroso, cheio de incertezas, de muitas vidas ceifadas. O livro possibilita ainda grandes contribuições aos professores dos Cursos de Pedagogia que vivenciaram os desafios do mesmo período pandêmico, doloroso. Vale salientar que, para além dos inúmeros regulamentos que conduziram o formato de ensino remoto no Brasil, em Alagoas, os relatos de experiências apresentados nesta obra representam a força do professor conduzida pela esperança, “do verbo esperar” como dizia Paulo Freire.

O rigor teórico-metodológico com que os escritos se apresentam nos faz debruçar sobre experiências exitosas, sobre a importância do PRP para o processo de formação docente contribuindo para o alcance do principal objetivo do PRP/UNEAL, sobre os inúmeros desafios que escolas, residentes, preceptores e docentes orientadores enfrentaram devido à insuficiência de recursos tecnológicos, sobre as formas de estudos que possibilitaram a autonomia de todos os envolvidos. Nos faz debruçar ainda sobre a metodologia da pesquisa-ação em ação em

tempos de pandemia, o uso de diferentes gêneros literários, assim com a inserção da questão da inclusão provando-nos para um repensar não apenas sobre o processo de inclusão, mas também sobre as questões de exclusão durante a pandemia Covid-19, a partir do método da observação.

Os textos que compõem este livro apresentam de forma geral relatos experienciais e está dividido em 3 Partes. A Parte I apresenta 06(seis) capítulos estruturados pelos artigos do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Campus I da Universidade Estadual de Alagoas. A Parte II apresenta 09(nove) capítulos estruturados pelos artigos do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Campus II da Universidade Estadual de Alagoas. A parte III apresenta 06 (seis) capítulos do Campus III da Universidade Estadual de Alagoas.

Convidamos todos os professores da educação básica, licenciandos e professores das licenciaturas, inclusive professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado a realizarem uma leitura reflexiva deste livro enquanto referencial para análise do processo de construção da identidade docente em tempos de pandemia.

Neste ponto de apresentação cabe-nos aqui agradecer a todos que contribuíram para a realização desta obra: CAPES pelo apoio das bolsas e colaboração entre UNEAL e Secretarias de Educação; UNEAL pelo apoio institucional; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca; Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios; Curso de Pedagogia dos *Campi* I, II e III; Aos Residentes, Preceptores e Docentes Orientadores que mesmo em tempos difíceis conseguiram desenvolver o projeto e escrever.

**Profa. Dra. Jenaice Israel Ferro**  
(UNEAL)

# **I Parte**



# PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EU, PROTAGONISTA RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS

Juciara Inácio dos Santos  
Maria José de Brito Araújo

## INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica em sua segunda versão na Universidade Estadual de Alagoas chegou para fazer a diferença em relação a alguns aspectos relacionados com a formação docente. Nele, aprendemos a aprender a dinâmica de uma sala de aula, bem como sua aproximação estreita com o Estágio na educação básica. Um projeto elaborado nos moldes presenciais, entretanto a pandemia da Covid 19, surge em 2020 com uma velocidade exacerbada, contaminando a população mundial e afetando todos os setores da sociedade, especialmente as instituições escolares, assim, o Residência Pedagógica da Uneal ficou comprometido, tendo que se ajustar e adaptar à nova proposta de aulas remotas.

Nesse contexto, seguimos com o Programa, realizado em uma escola pública da rede municipal de Arapiraca-AL. As atividades iniciaram na turma dos anos iniciais do ensino fundamental, a qual a professora preceptora estava realizando o trabalho pedagógico pelo aplicativo *WhatsApp* e a plataforma do *YouTube*. Posteriormente, nós residentes, no período de regência, usamos recursos como *notebook*, celular, *powerpoint*, aplicativos para edição de videoaulas, livros didáticos e materiais lúdicos.

Assim sendo, este texto, na modalidade de artigo, se propõe a destacar as ações, as quais, ousamos, modestamente, colocá-las como exitosas, executadas durante a vigência do programa RP na escola pública municipal de Arapiraca-AL, em turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Tal empolgação é advinda das dificuldades encontradas no percurso do programa e, com muita



garra tentamos nos adaptar as novas propostas metodológicas e das experiências vividas, vimos uma forma diferenciada de alavancar propostas no contexto da formação docente.

O trabalho se constitui de uma pesquisa bibliográfica para o aporte teórico e a abordagem qualitativa, pois nessa abordagem “[...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70). O ambiente, o qual trata essa pesquisa, é a sala de aula da escola parceira do Programa e o objeto de estudo diz respeito aos alunos que estão em processo de alfabetização, em que foi necessário refletirmos sobre as possibilidades de conduzir com um modelo de ensino que se enquadrasse com a possibilidade de participação dos sujeitos.

Nesse aspecto, também se trata de uma pesquisa-ação, sendo essa “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.65). Esse problema coletivo foram as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos, em que foi preciso elaborar e executar atividades direcionadas para as dificuldades e com isso garantir o avanço da aprendizagem do aluno. Somado a isso, segundo (FONSECA, 2002, p.34), “O processo de pesquisa-ação envolve planejamento, o diagnóstico, ação, a observação e a reflexão”, e o exercício da docência engloba justamente esses recursos para um ensino verdadeiramente intencional, sistemático e contextualizado.

As atividades do Residência Pedagógica, que serão evidenciadas foram realizadas entre outubro de 2020 a dezembro de 2021. Os participantes dessa pesquisa são, os alunos residentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), a professora orientadora que leciona no citado curso, a professora preceptora, que exerce a docência na escola parceira do Residência e os alunos dos anos iniciais.

O texto que ora nos reportamos faz uma breve alusão ao programa, assim como discorre sobre o contexto geográfico onde

está localizada a escola, acrescidos de informações sobre a estrutura física. Trazemos, no intuito de ilustrar algumas fotos que retratam nossos momentos de prática com os alunos, incluindo os recursos e ferramentas tecnológicas, as quais contribuíram para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

## **CONTEXTO DA ESCOLA CAMPO DE ATUAÇÃO**

A escola de ensino fundamental, a qual o Programa de Residência foi realizado, fica localizada na área urbana da cidade de Arapiraca – AL e faz parte da Esfera Administrativa Municipal de ensino. A escola funciona em prédio próprio, atendendo a população dos anos iniciais, 1º ao 5º, no período vespertino e dos anos finais, 6º ao 9º do Ensino Fundamental, no período matutino.

Em relação ao ambiente físico e infraestrutura as informações do Projeto Político Pedagógico do ano de 2021, apresenta que a escola possui em sua estrutura física: sala/diretoria; sala/aula; laboratório de informática; biblioteca; sala/coordenação; secretaria; almoxarifado; depósito para merenda; sala/ professor; cozinha; área/serviço; pátio/coberto; pátio/descoberto; banheiro/professor; banheiro/aluno; cantina; sala multifuncional; laboratório de ciências, como também possui sala de atendimento especializado para os alunos com deficiência.

A clientela da escola é de perfil diversificado, sendo da classe baixa e da classe média baixa. A renda familiar muitas vezes advém de recursos do governo como, por exemplo, Bolsa família, também é proveniente de serviços prestados ou terceirizados. Além disso, a maioria dos pais trabalham no comércio de Arapiraca-AL, como também em casa de família (ARAPIRACA, 2021).

Os recursos humanos da escola contêm um perfil bem variado de profissionais, tendo o professor em sua maioria nível superior e pós-graduação e das mais diversas licenciaturas, como pedagogia, matemática, ciências biológicas, letras, geografia, história etc.

## PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E FORMAÇÃO

O início do período de observação e formação do Programa de Residência Pedagógica intitulado como “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no Programa Residência Pedagógica”, foi em outubro de 2020 a março de 2021. Esse período foi destinado à observação do trabalho que a professora preceptora estava desempenhando na sala de 1º ano do Ensino Fundamental, também foi o momento da nossa formação, enquanto residentes, para posteriormente atuar na sala de aula com o auxílio da professora, no período de regência.

Ressaltamos que a observação e formação aconteceu simultaneamente no horário vespertino. A preceptora ministrava as aulas remotamente, pois foi criado um grupo com os alunos e seus pais, para que a professora pudesse enviar as atividades e vídeos diariamente, e assim os alunos realizavam as tarefas e faziam o retorno das atividades, enviando fotos, mandando áudios ou vídeos, também através do grupo. Nas palavras de Pedro, Dutra e Nunes (2019, p. 26):

As observações são de grande importância, pois por meio delas podemos conhecer a turma com a qual iremos realizar a nossa ação, analisar suas características, interesses, conteúdos que estão sendo abordados no momento, entre outras análises que subsidia a docência.

Para os alunos que não podiam realizar os exercícios que eram postados no grupo do *WhatsApp* por não ter acesso à internet, a preceptora elaborava algumas atividades e deixava na escola, para que os pais das crianças fossem buscar, para assim a aprendizagem do seu filho não fosse interrompida. Além disso, a preceptora elaborava aulas para as crianças com deficiência, também deixando as tarefas na Escola.

Conforme Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 nos anos iniciais:

Existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2020, p. 11).

Assim, houve a preocupação da preceptora em utilizar recursos e trabalhar conteúdos em que as crianças pudessem participar das aulas virtuais, tendo a possibilidade e capacidade de realizar as atividades que eram propostas. Ademais, havia também a necessidade de estimular as crianças, para que elas não desistissem dos estudos, pois, podia atrasar sua escolarização. Nesse sentido, as estratégias de ensino eram elaboradas de maneira simplificada e de fácil compreensão para que os alunos pudessem executar tanto sozinhos ou com a ajuda da professora e até mesmo de seus familiares.

Contudo, com a utilização das ferramentas digitais e tecnológicas houve adesão por parte dos professores no sentido de prosseguir suas atividades, sem grandes prejuízos ao corpo discente. Assim sendo, Moura (2021, p. 10), afirma que:

[...] Os professores se reinventaram, os alunos, os pais ou responsáveis, que tiveram que enfrentar a angústia de não ter a escola aberta para as aprendizagens das crianças, as trocas de experiências, socializações e interações tão importantes na construção do conhecimento e de identidades, e tiveram pouco tempo para adaptação à nova rotina escolar em casa através das tecnologias digitais, ferramentas estas tão desconhecidas ou com pouco uso no cotidiano escolar, familiar e social de todos os envolvidos no âmbito educacional.

O planejamento da professora preceptora ocorreu semanalmente e a avaliação era realizada por meio do acompanhamento diário do desenvolvimento da aprendizagem, das devolutivas das atividades dos alunos e conforme a interação nas aulas. Sobre planejamento o teórico Luckesi (2011, p. 284) evidencia que:

O ator de planejar com ensino é fundamental para prática tanto do ensino quanto da avaliação [...] ambos são componentes do ato pedagógica escolar, uma vez que o planejamento envolve *decisões políticas* (o que ensinar, por que ensinar isso, qual será o destino que desse ensino, que cosmovisão está por trás disso que vamos ensinar?), *decisões científicas* (as informações, habilidades e competências que vamos trabalhar estão comprometidas com a ciência contemporânea ou com as condutas necessárias à vida individual e social?) e *decisões técnicas* (que recursos técnicos são adequados para ensinar esses conteúdos?).

Pode-se perceber que esse momento foi um desafio para preceptora e as crianças, à medida que esses sujeitos se depararam com um novo cenário para o ensino e para aprendizagem, que antes acontecia sala de aula no ambiente escolar e no momento estava acontecendo por uma tela de celular, exigindo de todos, competências e habilidades que até o momento não faziam parte do processo educacional.

Tratando-se da formação, esse envolveu o estudo de diversas questões no que se refere à educação de crianças no processo de alfabetização e letramento. Assim, aconteceu uma série de reuniões tanto com a professora orientadora, quanto com a professora preceptora ou ambas, como também grupos de estudos, entres nós, os residentes.

Nas ocasiões discutimos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola parceira do Residência que aborda assuntos como, o marco conceitual e operativo, sobre o currículo, avaliação, planejamento, LDB, teóricos que sustentam o PPP, o livro didático, atendimento educacional especializado, o perfil dos alunos e as



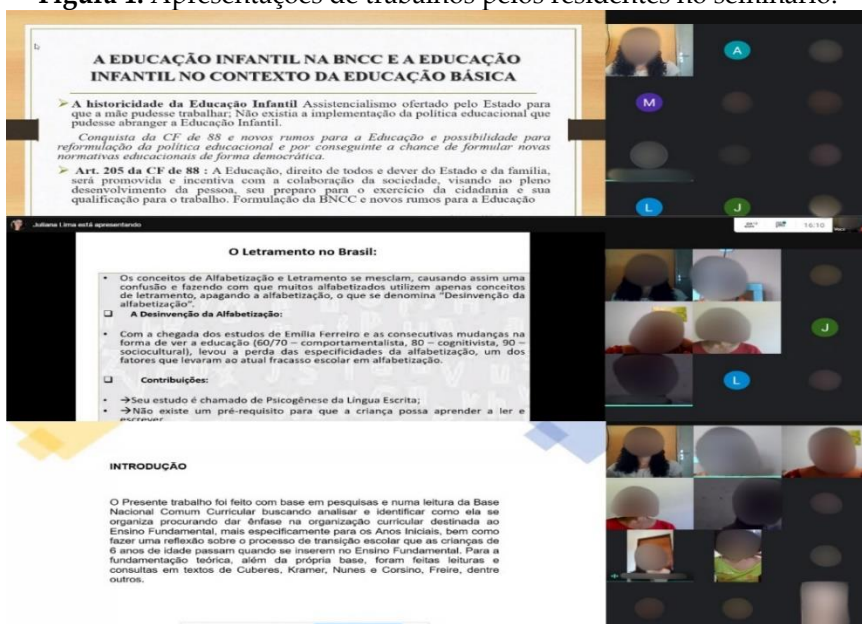
mudanças que ocorreram na escola entre os anos de 2018 e 2019. Em outro momento, realizamos estudos sobre os apontamentos que a Base Nacional Comum Curricular (2018) traz para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental, como também questões sobre alfabetização e letramento.

Elaboramos um plano de aula de língua portuguesa no formato para a aula remota e presencial com conteúdo referente ao 1º ano, e considerando a alfabetização e letramento das crianças, sendo posteriormente apresentado às professoras orientadora e preceptora. As professoras nos orientaram a construir o plano para as aulas *online*, com os recursos tecnológicos, como celular e a rede social *WhatsApp* e principalmente que fossem condizentes com a Base Nacional Comum Curricular e os livros didáticos das respectivas disciplinas da turma de 1º ano. Ademais, construímos também um plano de aula da disciplina de matemática para a aula presencial.

Houve também grupo de estudos, por vídeo chamada pelo *WhatsApp*, que possibilitou discutirmos sobre o relatório dos primeiros 6 (seis) meses de Residência, sobre a construção do artigo intitulado como “Uma abordagem sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil” e a elaboração de um questionário aplicado às professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o artigo. Também iniciamos a construção de outro artigo que tem como título “Reflexos da pandemia do covid-19 no processo de formação dos professores e seus impactos no ensino-aprendizagem”.

Ademais, foi realizado no período de observação e formação, especificamente em janeiro de 2021, o Seminário de Residência Pedagógica, com apresentação de trabalhos realizados por nós, residentes de Pedagogia e com a participação das docentes orientadora e preceptora. Os temas abordados pelos grupos no seminário foram: A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o momento de transição entre essa etapa e os anos iniciais do ensino fundamental; A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e sobre alfabetização e letramento.

**Figura 1:** Apresentações de trabalhos pelos residentes no seminário.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Ao longo dos 6 (seis) meses também participamos de eventos científicos *online* como: Abertura oficial dos Programas de formação docente PIBID E RP no âmbito da Universidade Estadual de Alagoas para o período de 2020/2022. I Seminário de História e Residência Pedagógica – RP, realizado de forma virtual através do Canal *Youtube* /Uneval *campus* III WED TV e promovido pela Coordenação do Núcleo de RP – História no *campus* III da Uneval e o evento sobre Alfabetização e letramento na cultura do papel e na cultura das telas, apresentado por Magda Soares.

Para encerrar o primeiro o período de observação e formação do Residência Pedagógica na Escola 31 de Março, construímos o relatório final, relatando todo o processo de observação e formação, registro das aulas da preceptora e todas as atividades realizadas pelos participantes do Programa do Curso de Pedagogia, e em seguida foi entregue a orientadora do PRP. Ademais, para o início do segundo módulo, período de regência, foi entregue aos residentes, pela

preceptora, todos os livros didáticos do 2º ano, de modo que pudéssemos ministrar as aulas, pois iríamos atuar como professor.

## PERÍODO DE REGÊNCIA

O período de regência foi realizado em 2021, no horário vespertino, na turma de 2º ano do Ensino Fundamental com 25 alunos, a maioria sendo os mesmos alunos do 1º ano do período de observação. Aulas aconteciam de maneira remota, ainda por meio das ferramentas tecnológicas com celular, *WhatsApp* e *YouTube*, em que os conteúdos e exercícios eram postados diariamente, para que os alunos os realizassem e fizessem a devolutiva das atividades, tirando fotos, mandando áudios ou fazendo vídeos, como já havia acontecido no período de observação e formação.

No início da primeira etapa, a professora preceptora e nós residentes, realizamos a avaliação diagnóstica, para saber o nível de aprendizagem das crianças da turma de 2º ano. O resultado do diagnóstico mostrou que 10 (dez) alunos estavam em níveis silábicos alfabéticos, 4 (quatro) em silábico com valor sonora, 7 (sete) em silábico sem valor sonoro, 2 (dois) pré-silábicos e 2 (dois) a professora não conseguiu contato para realizar o diagnóstico.

Com base no resultado do diagnóstico, começamos nossa prática de regência. Na primeira semana de aula fizemos a revisão de alguns conteúdos do 1º ano, para que os alunos pudessem estar mais preparados para os conteúdos do 2º ano. Essa revisão foi realizada com a gravação de videoaula, postados no *YouTube* e o *link* disponibilizado para os alunos.

Segundo Vilela e Oliveira (2019), nos anos iniciais o planejamento deve ter como foco a leitura e escrita, desse modo, é responsabilidade do professor procurar identificar os conhecimentos que seus alunos já possuem, proporcionar maneiras para que superem essa condição inicial de aprendizagem e com base nisso, organizar o seu próprio plano de aula, com o intuito de fazer com que seus discentes se apropriem do conhecimento.

Assim, a elaboração do nosso planejamento acontecia por aula, que tinha como produto o plano de aula, sendo esse, programado conforme, os conteúdos dos livros didáticos, os objetos de conhecimentos e as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular para anos iniciais. Além das ferramentas já citadas para dar aula, utilizamos *notebook*, aplicativos para edição de vídeos, materiais didáticos, *PowerPoint*, *word*, vídeos explicativos e áudios explicativos.

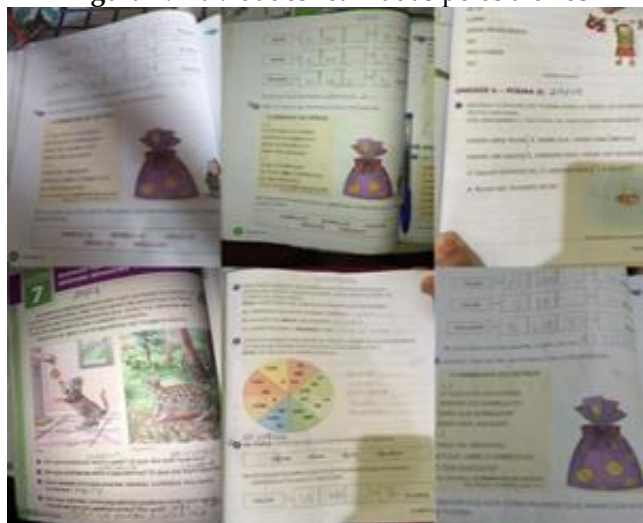
As aulas eram gravadas para o dia de quarta-feira, consoante aos conteúdos dos livros didáticos das disciplinas de língua português e ciências. Nesse processo de gravação, foi considerado as possibilidades que os alunos possuíam para realizar as atividades, como, por exemplo, se tinha ferramentas tecnológicas ou acesso à *internet* em casa, como também se tinha dificuldades no âmbito familiar que os impedissem de fazer as atividades. Ademais, outras questões podiam atrapalhar as crianças e o educador precisa estar atento para assim compreender a realidade do seu aprendiz. Entre essas questões pode-se ressaltar:

[...] Tarefas domésticas impostas, interferências auditivas por barulhos oriundos de rádio e televisão, ou mesmo o consentimento ao estudante para que brinque ou se entretenha com atividades diversas, em momentos que deveriam ser destinados aos estudos, podem detrair a atenção do aluno e usurpar o lugar das aulas. (CATANANTE; CAMPOS; LOIOLA, 2020, p. 982).

Ainda mais, foram gravadas aulas sobre algumas datas comemorativas, como: festas juninas, o Dia do Soldado, o Dia do Professor, a Emancipação Política de Alagoas, a Emancipação Política de Arapiraca, a semana do trânsito, a semana da criança e o Natal. Além disso, foram realizadas atividades complementares da disciplina de ciências, entre elas, destacam-se: conceitos sobre nutrição e as funções de alguns alimentos, a prevenção do Coronavírus, a Fauna e Flora do município de Arapiraca/AL e alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. Cabe ressaltar

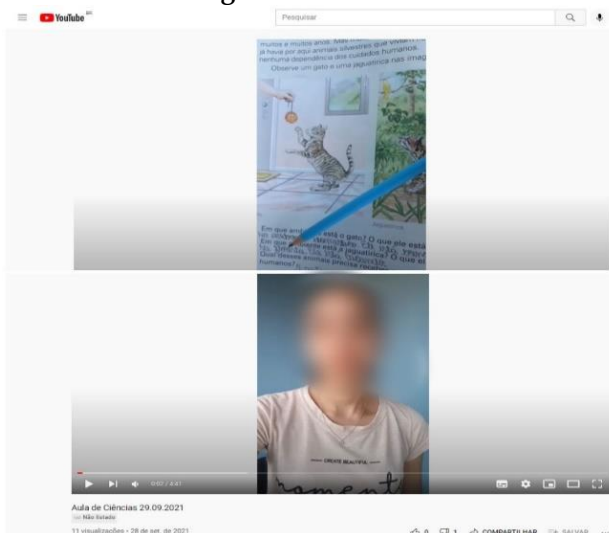
também que, posteriormente, a disciplina de ciências foi substituída e começamos a realizar aulas a partir dos conteúdos de Língua portuguesa e matemática.

**Figura 2:** Atividades realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2021).

**Figura 3:** Videoaula



Fonte: Acervo pessoal (2021).



As crianças colocavam as fotos ou vídeos das atividades realizadas com sua identificação, para podermos observar quem fazia as atividades e quais eram suas dificuldades e assim procurar cada vez mais aprimorar nosso trabalho como residentes, para garantir a aprendizagem de qualidade das crianças, mesmo com aulas sendo ministradas de forma remota.

A avaliação era realizada através do retorno das atividades dos alunos, averiguando se eles compreenderam os conteúdos trabalhados. Nas palavras de Luckesi (2011, p. 277):

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus lados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela compreensão da realidade descrita com um critério, assumindo como qualidade desejada.

No período de regência, também foi construído como atividade de intervenção pedagógica um projeto didático intitulado como “Acompanhamento pedagógico: aulas de português e matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental”, projeto voltado para os alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e matemática. O principal objetivo de se realizar o acompanhamento pedagógico foi elaborar atividades que contribuíssem para a superação das dificuldades na aprendizagem das crianças, no processo de alfabetização e letramento.

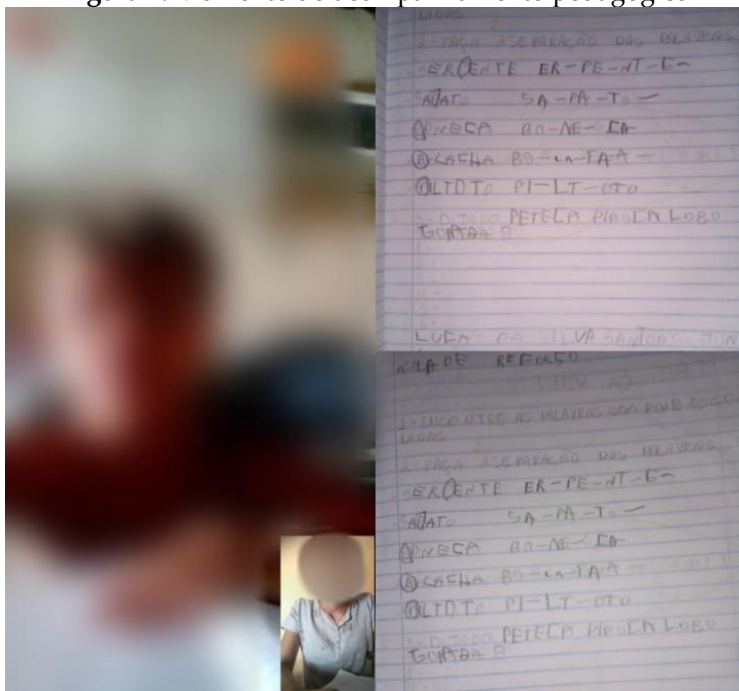
Na primeira atividade do acompanhamento pedagógico, o qual acontecia individualmente, por videochamada no *WhatsApp* e *Google Meet*, e uma vez por semana, foi realizada a avaliação diagnóstica com as crianças, para assim identificar em qual nível de hipótese alfabética elas se encontravam, quais eram suas dificuldades de aprendizagem e quais conhecimentos já dominavam. Segundo (LUCKESI, 2011, p. 285) “Para diagnosticar e tomar decisões em vista da melhora da aprendizagem do educando, decerto não bastará coletar dados sobre o desempenho em uma aprendizagem específica”. Nesse sentido, com

o resultado do diagnóstico, começamos a elaborar as atividades para as crianças.

No acompanhamento pedagógico foram trabalhados alguns conteúdos de língua portuguesa como: alfabeto, vogais e consoantes, as famílias silábicas, soletração, formação de palavras simples, ditados e pequenas leituras. Já as atividades de matemática foram sobre: os números, ordem crescente e decrescente, números antecessores e sucessores, unidade, dezena, centena e unidade de milhar, adição e subtração.

Os recursos utilizados foram, celular, aplicativo *WhatsApp* e materiais lúdicos e o livro didático. Esse acompanhamento foi finalizado com uma avaliação diagnóstica para averiguar a evolução na aprendizagem, o que se pode constatar que houve uma progressão significativa nas aprendizagens.

**Figura 4:** Momento do acompanhamento pedagógico



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Somado a isso, durante a regência, também aconteceram reuniões com a professora orientadora e preceptora, nas quais houve discussões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas no Residência, o ponto ID, o livro didático, Aprova Brasil, bem como a construção de projeto de intervenção, sobre os trabalhos científicos e relatórios que precisariam serem realizados, etc.

**Figura 5:** Reunião com a professora orientadora e preceptora



Fonte: Acervo pessoal (2021).

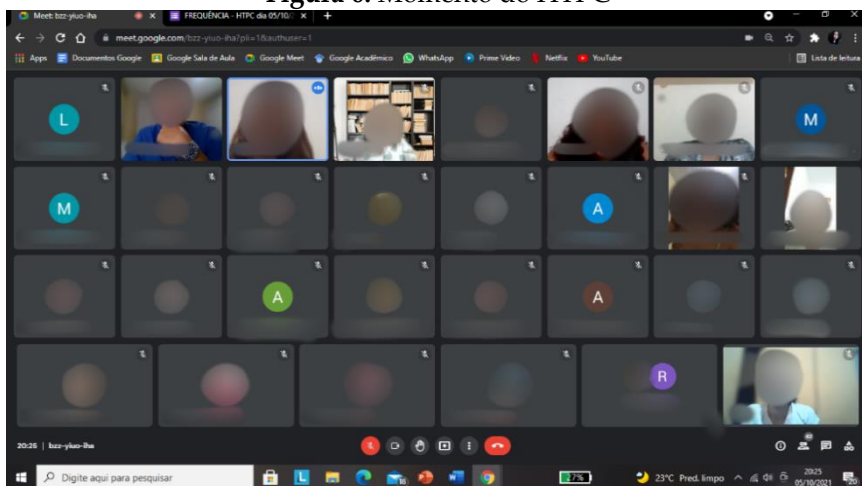
Outro ponto a ser destacado é a formação continuada, essa deve compreender não somente a capacidade de questionamento em relação à dimensão pedagógica, mas também a atualização corriqueira dos conhecimentos no campo científico trabalhado, importante também considerar a prática pedagógica como objeto de investigação, bem como perceber o planejamento e avaliação como ferramentas de ensino (VIEIRA, J.; VIEIRA, M.; BELUCAR, 2018).

Nesse sentido, a formação continuada com os professores e a equipe diretiva da escola em que o PRP foi realizado, aconteceu virtualmente, uma dessas formações foi referente ao uso das ferramentas tecnológicas para ministrar as aulas, como o *Google Meet* e o *Google Forms*, e sobre avaliação da aprendizagem. Aconteceram também momentos de Hora de Trabalho Político

Pedagógico Coletivo (HTPC) virtualmente, com a participação de professores dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

No HTPC, eram debatidas portarias da Secretaria Municipal da Educação de Arapiraca- AL sobre as aulas remotas. Houve discussões acerca da aprendizagem dos alunos, reflexão sobre o modo de ensinar nas tecnologias, a participação dos discentes, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem no Ensino virtual, questões do Aprova Brasil, a busca ativa dos discentes, fim de etapa escolar, etc.

**Figura 6:** Momento do HTPC



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Ademais, ao longo da regência, concluímos a escrita de artigos científicos como, “Reflexos da pandemia do covid-19 no processo de formação dos professores e seus impactos no ensino-aprendizagem”. Foi finalizado o trabalho “Uma abordagem sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil”, o qual foi apresentado no XI ENCULLT: Encontro Científico e Cultural realizado em setembro de 2021 e aprovado para publicação em *e-book*.

Construímos o trabalho intitulado como “As contribuições da Residência Pedagógica para o processo de alfabetização e letramento

nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresentado no II ELUNEAL – Encontro de Licenciaturas na Universidade Estadual de Alagoas: 2º Seminário Institucional do Programa de Residência Pedagógica – RP, 6º Seminário Institucional do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual também foi aprovado para publicação.

Para concluir o período de regência, construímos o relatório final, fizemos a devolução dos livros didáticos, acompanhamos a professora preceptora na entrega das lembrancinhas de final de ano para as crianças da turma, que ocorreu presencialmente na escola campo de atuação.

**Figura 7:** Momento da entrega das lembrancinhas



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Destaca-se que, os conteúdos trabalhados durante a regência tinham como foco principal garantir a aquisição da leitura e escrita fluente das crianças e proporcionar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, o qual também era o principal objetivo do Programa de Residência Pedagógica, para que os alunos atingissem o nível de conhecimento esperado para aquele ano letivo. Conforme Mateus *et al.* (2020, p. 889):

É considerada alfabetizada a pessoa que aprendeu a escrita alfabética, porém com habilidades para ler e escrever, associando este aprendizado às práticas sociais. Assim, entende-se que é preciso alfabetizar e letrar para que se tenha um cidadão pleno e que saiba interpretar o ambiente social em que atua. O desafio está então em como se alfabetizar letrando.

Em síntese, as atividades realizadas ao longo do período de observação e formação e no período de regência foram pensadas para alunos que estavam em processo de alfabetização, como também para os que apresentavam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, que estava se adaptando ao novo modo de aprender e com isso era necessário dialogar com os alunos e seus familiares, algo sempre realizado pela preceptora, pois tinha um contato mais próximo com os pais das crianças e depois nos transmitia as informações.

Esse diálogo foi imprescindível para assim entender o contexto social, familiar e emocional das crianças na pandemia e com isso foram executadas atividades utilizando estratégias que garantem o sucesso escolar do aluno, mesmo em tempos de aula remota, o qual trouxe, como evidenciado, vários desafios a serem enfrentados por educadores e educandos.

Somado a isso, o processo de ensino e aprendizagem realizado remotamente no Residência Pedagógica, na conjuntura da pandemia da Covid-19, foi um desafio no sentido de utilizar os recursos tecnológicos para realizar as aulas, pois não houve um período de preparação e adaptação tanto para os professores, os residentes, como para os alunos, para que todos pudessem dominar as habilidades necessárias e usar os recursos tecnológicos facilmente. Nesse aspecto, conforme Bessa (2021, p. 185):

[...] O despreparo dos profissionais com as ferramentas digitais inibe e dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência dessa situação, inúmeros problemas podem ocorrer, tanto com a equipe escolar quanto com alunos e suas famílias, tais como: a evasão escolar, ansiedade e desmotivação dos estudantes e seus

responsáveis, preocupações dos professores em manter seus empregos, cumprir os dias letivos, cumprir com êxito os conteúdos prescritos no currículo, bem como ofertar um ensino de qualidade.

Outra dificuldade enfrentada, foi adequar a metodologia de ensino presencial, que envolve planejamento, métodos e avaliação, para o ensino remoto de forma repentina, sem deixar de considerar a realidade do aluno, ou seja, as suas possibilidades de acompanhar aulas e fazer as devolutivas das atividades, como também continuar as aulas de modo que eles pudessem compreender e assimilar os conteúdos e não ficassem sobrecarregados, para com isso garantir desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, diante de uma realidade que transformou o modo de ensinar e aprender.

Outrossim, proporcionar atividades de leitura e escrita para os alunos, no processo de alfabetização e ainda partindo da perspectiva do letramento, foi para nós, alunos residentes e docentes o maior desafio e preocupação, ainda mais por algumas crianças não possuírem acesso à internet ou equipamentos eletrônicos em casa, a falta de participação nas aulas, a ausência e o desinteresse dos pais na aprendizagem de seus filhos e principalmente as dificuldades dos discentes em compreender os conteúdos que eram ministrados virtualmente, foram fatores que contribuíram para que a aquisição da leitura e escrita pelos educandos fosse prejudicada.

Contudo, segundo o posicionamento de Moura (2021), mesmo no ensino remoto, é necessário garantir para os educandos, a alfabetização de qualidade, sendo responsabilidade do professor proporcionar práticas educativas que estejam em consonância com as necessidades das crianças no processo de alfabetização e letramento.

Assim, as estratégias utilizadas para o ensino da leitura e escrita, dos aprendizes dos anos iniciais, foram elaboradas a partir da análise e reflexão do contexto da turma, o que nos levou a identificar e definir o modo como as aulas seriam ministradas e como seria possível acompanhar e auxiliar os alunos em suas

dúvidas e dificuldades de aprendizagem, nesse momento atípico causado pela pandemia da Covid-19.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente recorte de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado como “Eu, protagonista do programa de residência pedagógica e os desafios para a leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”, possibilitou entender a importância das ações pedagógicas realizadas em turma de anos iniciais do ensino fundamental na escola parceira do programa, para a aquisição das tecnologias necessárias para o domínio e prática da alfabetização e letramento pelas crianças, mesmo acontecendo dentro de um contexto atípico causado pela pandemia da Covid-19.

É notório que as atividades realizadas remotamente trazem um olhar mais atento para o Residência no processo de ensino e aprendizagem na fase de alfabetização e não somente o seu impacto na formação inicial dos graduandos em licenciatura. É percebido que o resultado de todas as práticas que os residentes executam aproximam cada vez mais as crianças do alcance de seus objetivos, ou seja, atingir a capacidade física, cognitiva, motora e social para utilizar a leitura e escrita nos diversos espaços que circulam, e desse modo, ser um sujeito autônomo, que possa participar, comunicar, se expressar e interagir usando as várias linguagens tanto verbal, visual, oral e escrita, como também as ferramentas tecnológicas presentes no meio social.

Assim, diante de tudo que foi exposto até aqui, acreditamos que o Programa de Residência Pedagógica proporciona aos alunos, construção de seus conhecimentos de maneira diversificada e individualizada, pois, os residentes, com a professora orientadora e preceptora trazem novas ferramentas e métodos de aprendizagens, sempre respeitando a especificidade das crianças e da infância. Somado a isso, promove em seus protagonistas a preparação para exercer a docência e o



desenvolvimento de competências e habilidades para a prática alfabetizadora.

## REFERÊNCIAS

ARAPIRACA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Prefeitura Municipal de Arapiraca. Secretaria Municipal de Educação. Arapiraca/AL, 2021.

BESSA, Sonia. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Devir Educação**, Lavras - MG, p. 183-205, Set./2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. ASSUNTO: **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 fev. 2022.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, Iranéia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno?. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225441/mod\\_resource/content/1/Luckesi\\_O%20ato%20de%20avaliar\\_2011%20\\_263\\_294.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225441/mod_resource/content/1/Luckesi_O%20ato%20de%20avaliar_2011%20_263_294.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.

MATEUS *et al.* Alfabetização e Letramento: uma abordagem teórico-metodológica do processo de leitura e escrita. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 50, p. 883-895, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2495>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MOURA, Lucinéia Lima de. **Os desafios da alfabetização e o ensino remoto no contexto da pandemia do Covid 19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade da Integração Internacional, São Francisco do CONDE, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2104>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEDRO, Fábio Luiz Marian; DUTRA, Nicolcy; NUNES, Renata. Residência Pedagógica: uma experiência no 2º ano do ensino fundamental. **Revista GepesVida**, v. 5, n. 12, p. 16-30, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/352>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 10, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1058>. Acesso em: 17 fev. 2022.

VILELA, Ana Cláudia; OLIVEIRA, Raphaela Beatriz Biazin. Residência pedagógica: a importância do planejamento compartilhado. **Revista GepesVida**, v. 5, n. 12, p.161-169, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/362>. Acesso em: 02 fev. 2022.



# RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ednilza Amaro dos Santos  
Verônica Maria dos Santos Silva  
Ângela Maria Marques

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo discorre sobre a relevância do Programa Residência Pedagógica (PRP) para os estudantes dos cursos de licenciatura, bem como relata as experiências vivenciadas pelos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) no período da pandemia. Sabendo que não foi um período fácil, em razão de estarmos vivenciando um momento tenebroso e histórico no Brasil e no mundo, em virtude da pandemia de Covid-19.

Em vista disso, foi necessário readaptar o modo de viver, e sobretudo ressignificar as práticas escolares devido ao isolamento social imposto para evitar o contágio em massa da população. Considerando esse contexto, houve a participação dos graduandos em pedagogia da UNEAL no PRP Edital 2020.

As atividades, dessa forma, foram desenvolvidas de modo *online/remoto*, utilizando aplicativos como o *Google Meet* e *WhatsApp*. Foi preciso um esforço enorme para conseguir executar cada etapa do projeto e possibilitar que as crianças compreendessem o que era ensinado, pois, além da limitação de algumas famílias em não dispor de um aparelho tecnológico ideal, muitas situações vieram à tona nesses tempos difíceis. Como, por exemplo, o medo de contrair o vírus, a pressão psicológica nos meios de comunicação, bem como o distanciamento entre familiares e as muitas desigualdades existentes.

Para que o projeto se desenvolvesse de forma que alcançassem os objetivos se fez necessário, rever as práticas pedagógicas dos residentes, assim como as formações, estudos e a trocas de saberes de todos que compõe o programa. A fundamentação teórica foi composta de autores, como Deslandes, (2009) Pimenta (2005), Soares (2020) e outros.

## **METODOLOGIA**

Para o embasamento teórico e desenvolvimento da escrita deste trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas de cunho qualitativa, com base em livros, artigos científicos, entre outros documentos, na busca por autores que tratam da questão. Para Deslandes, (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Isto posto, o presente texto foi construído, sobretudo a partir dos momentos vividos pelos discentes envolvidos na realidade escolar, enquanto residentes. Também foram realizadas análises dos relatórios das experiências vivenciadas no PRP ao longo de 18 meses.

Já os relatórios foram estruturados de acordo com o andamento de cada etapa do projeto por meio das observações do grupo de estudantes atuantes no projeto. Utilizaram-se também documentos legais que regem o PRP, tais como: edital e portaria para que houvesse um melhor esclarecimento e finalidades requisitadas.

## DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica foi instituído no ano de 2018, e tem como objetivo principal aprimorar a formação inicial dos estudantes universitários dos cursos de licenciatura, a partir da articulação da teoria e prática (práxis) dos acadêmicos, e hoje alcança todo o território nacional, este projeto foi desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vínculo com o MEC, que integra ações a Política Nacional de Formação de Professores, em parceria com as escolas de educação básica públicas das redes estaduais e municipais de ensino. Abrange cursos de nível superior como, Pedagogia, Letras, Biologia, Educação Física, História, Geografia entre outros.

A atuação do residente durante a vigência do PRP, enquanto universitário, permite que o futuro professor se aprofunde na relação com a escola, por meio das ações práticas e favorece de forma significativa e indiscutível no profissional que almeja ser. A partir disso, cada licenciando passa a compreender os desafios presentes na educação básica brasileira, desafios esses muitas vezes constantes, e ao mesmo tempo lhes permite aprender a fazer uma relação direta entre a teoria estudada na universidade com a prática, que é necessária para que de fato, a ação do professor alcance os objetivos pré-determinados para cada momento. Faria, (2019, p. 12) salienta que:

A presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão).

Além de oportunizar a todos os envolvidos a rever e restabelecer novas metodologias no espaço escolar, por meio da autorreflexão de sua prática pedagógica, compreendendo a importância e necessidade dos estudos teóricos, ao mesmo tempo

em que traz à tona que não há uma receita pronta para um melhor desenvolvimento da ação pedagógica, assim as experiências vivenciadas em sala de aula são mais que necessárias para a eficiência da ação docente.

Embora o Programa Residência Pedagógica, seja um projeto relativamente novo, ele tem uma importância muito grande para o desenvolvimento da prática pedagógica para os professores em formação e para as escolas de educação básica, onde se busca “a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. (CAPES, 2018, p. 1).

O PRP tem como objetivo aprimorar a formação docente, a partir do desenvolvimento prático das teorias educacionais apreendidas no âmbito acadêmico, ou seja, os acadêmicos desenvolvem as práticas pedagógicas na escola campo, a partir das teorias estudadas, dando a oportunidade de reflexão sobre essas práticas. Silva (2007, p. 22), pontua:

Integrar teoria e prática, como dizem os formuladores das políticas, é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer. Não é precisamente seguir modelos, mas ter uma relação harmoniosa entre o que se aprende na formação (no caso, o que está determinado nas diretrizes) e o que se faz na prática como profissional.

Percebemos dessa forma, a gama de possibilidades que envolvem os futuros docentes. Sabemos que só a formação acadêmica não capacita por completo os indivíduos para atuarem na profissão. Dessa maneira, conhecer a realidade escolar, esta imersão por meio do referido programa acaba sendo transformadora. Pimenta, (2005, p. 528) afirma que:

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da

reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de seus anseios e angústias, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nesse sentido, o percurso dos acadêmicos experimentados durante o PRP, contribuiu imensamente para que eles estivessem mais seguros para exercer a profissão. É importante destacar também, que através dessas experiências eles reforçam o compromisso pela docência ou não, pois ser professor vai além de ser um transmissor de conteúdo, tem que saber lidar com a realidade de cada cidadão envolvido no processo de ensino/aprendizagem.

É necessário ser polivalente, se comprometer com a transformação social de seu alunado, e, sobretudo buscar atualizar-se sempre, já que vivemos em um mundo em constantes mudanças e com grande disparidade social. Ou seja, o futuro professor precisa estar ciente do compromisso social que terá e da heterogeneidade da sua classe de alunos, das situações de conflitos, onde precisará intervir, entre outras realidades.

Ademais, o professor precisa estar comprometido com a profissão, com seus dilemas diários e também com a dinâmica que envolve o fazer docente, pois querendo ou não, ele acaba sendo um modelo para seus alunos.

Dowbor (2008, p. 64) menciona que: “Todo aquele que educa se põe na posição de ser modelo para o outro. Isso porque ninguém aprende sozinho; sempre aprendemos mediados pela relação com o outro”. No tocante a isso, a profissão docente se



constrói com cada passo dado no sentido de absorver o que nos é ensinado, refletir sobre a melhor maneira de consolidar as aprendizagens dos alunos, compartilhar novos conhecimentos e experiências com seus pares e estar sempre buscando novos estudos através de pesquisas, proporcionando, dessa forma, um melhor desempenho pessoal e profissional.

## **RELATO VIVENCIADO DURANTE O ANDAMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2020 – 2022**

O ano de 2020 iniciou com muitas expectativas positivas para os universitários, principalmente para nós do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, visto que, nutríamos a alegria de chegarmos a segunda metade do curso e coincidentemente, surgiram algumas oportunidades para estarmos em sala de aula, como por exemplo, o estágio curricular supervisionado, participação no Programa Residência Pedagógica ou uma possível oportunidade para iniciar o exercício da profissão docente, em instituições privadas para alguns licenciandos.

Apesar de todo entusiasmo de uma nova etapa da vida dos acadêmicos surgiu rumores nos noticiários sobre um vírus que estava se manifestando, desde dezembro de 2019, na China. Tratava-se do novo coronavírus, onde a Organização Mundial da Saúde recebeu o alerta sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província chinesa. Conforme a OPAS/OMS, (2020, site): Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o surto do novo coronavírus constituía-se de uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII), orientando assim, o isolamento social para evitar a propagação do mesmo.

Apesar dos esforços e orientações, alguns meses se passaram e esse vírus se alastrou pelo mundo todo, chegando ao Brasil, sendo então caracterizada situação de pandemia em março de 2020. A partir de então, todas as atividades acadêmicas, escolares e outros

serviços considerados “não essenciais” que aconteciam presencialmente foram suspensos.

Emergindo assim uma nova configuração social de viver e compreender o mundo. É nesse contexto que surge o ensino remoto emergencial, como um paliativo para manter os estudantes em contato com as instituições de ensino, através da conexão com a internet.

Dessa maneira, ao iniciar as atividades do Programa Residência Pedagógica na Escola de Ensino Fundamental 31 de Março, localizada em Arapiraca-AL, através do subprojeto: “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica”, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* I, Arapiraca-AL, foram utilizados meios tecnológicos para serem desenvolvidas as atividades com os alunos e estudos necessários à execução do projeto com a professora orientadora e preceptora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira reunião ocorreu por meio do aplicativo *Google Meet*, onde foram dados os primeiros encaminhamentos e orientações sobre a ambientação na escola onde os residentes estavam atuando. As ações dos residentes eram desenvolvidas por etapa, de acordo com o Edital Interno nº 14/2020-PROGRAD/PRP/UNEAL/CAPES PROGRAD/RP/CAPES/UNEAL. (Quadro de Reserva):

9.3 Os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade. 9.4 Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades: 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da

observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do Preceptor. (Professor da escola – campo de residência).

Vale ressaltar, que os momentos de ambientação foram feitos por meio dos encontros virtuais no *Google Meet* com a professora preceptora, estudos do Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros e descrição do ambiente escolar já que estávamos em isolamento social e não foi possível estar fisicamente na escola. Posteriormente, houve a etapa de observação do andamento das atividades executadas pela professora no grupo criado para enviar as atividades aos alunos do 1º ano, nessa fase, que foi a turma onde iniciamos.

A execução das atividades propostas consistia no envio por meio de grupo no *WhatsApp*, com as orientações para a resolução e devolutiva das atividades no privado da professora ou no próprio grupo. As etapas citadas ocorreram no ano de 2020 e foram finalizadas em dezembro junto ao final do ano letivo.

Ao iniciar as atividades do ano de 2021, tivemos reuniões com a professora orientadora e preceptora sobre a etapa da regência, bem como algumas formações na escola campo para definir a organização do ano letivo.

No primeiro dia de aula (já na turma do 2º ano) foram enviados por meio do *WhatsApp* dois vídeos de apresentação e boas-vindas da professora preceptora e dos residentes, logo após foi solicitado aos alunos que gravassem pequenos vídeos ou mandassem fotos se apresentando. Foi enviada também uma atividade onde as crianças poderiam descrever através de pequeno texto ou por desenho o que mais gostavam de fazer na escola, assim, buscando envolver os alunos de forma leve e simples, expressando seus sentimentos em relação à escola ou a falta que sentiam dela.

À medida que os residentes desenvolviam a regência, a dinâmica de interação acontecia no grupo do *WhatsApp* da turma, do 2º ano. Essa fase trouxe bastantes desafios e angústias, pois, havia uma preocupação de como fazer, para que as crianças aprendessem de fato, por meio de uma tela.

Contudo, as aulas prosseguiram e sempre procurávamos fazer o possível para que os alunos compreendessem os conteúdos das aulas. A prática da regência era da seguinte maneira: eram enviados vídeos explicativos elaborados pelos residentes com o assunto do dia e atividade no grupo da turma no *WhatsApp*, utilizávamos os conteúdos do livro didático, planejávamos outras atividades norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizamos contação de história, utilização de fantoche, entre outras.

Por meio da regência podemos pôr em prática os ensinamentos apreendidos a partir dos estudos e *lives* da Magda Soares, que é uma estudiosa sobre alfabetização e letramento no Brasil, em seu livro *Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever* (2020), a mesma deixa muito claro esses dois conceitos, que apesar de serem diferentes, são indissociáveis, além de apresentar algumas estratégias para desenvolver as práticas de alfabetização e letramento, a partir de experiências de professores de Lagoa Santa, em Minas Gerais.

Para Soares (2020) a alfabetização corresponde a:

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 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; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e

adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

O letramento se apresenta como a função social da leitura e da escrita:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir- se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; Habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ou escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer hein lê escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27).

E a alfabetização e letramento corresponde a:

**Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, e aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- aquisição da tecnologia da escrita- não precisa pedir nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27, grifo da autora).

Conhecer sobre os processos acima citados, foi de grande relevância para estabelecermos uma melhor atuação e compreensão de como as crianças aprendem e de que todas elas

conseguem aprender, ainda que não seja no nosso ritmo, mas dentro de suas especificidades.

Os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, também fortaleceram de forma significativa cada prática.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 57-58, grifos do autor).

O conhecimento da BNCC, presentes nas Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, e nas Práticas de Linguagens, nos objetos de conhecimento e nas habilidades, colaboraram para uma ação pedagógica mais consciente e eficaz, pois passou a ser um norte, em cada etapa, bem como as competências, objetos de conhecimento e habilidades das outras disciplinas. Além de todos os outros documentos estudados e pesquisados durante esses dois anos de programa.

Durante a regência, tivemos também a oportunidade de desenvolver algumas atividades por chamada de vídeo no *WhatsApp*, para os alunos que estavam com dificuldade no aprendizado.

Nessas atividades destacávamos o uso de atividades lúdicas, onde o aluno fazia a resolução com o residente. Esse momento foi muito importante, pois através dessa interação percebíamos as dificuldades encontradas e era possível auxiliar em tempo real. Nas

imagens a seguir, mostramos os residentes nos encontros por chamada de vídeo.

Na imagem denominada figura 1 destacamos o acolhimento feito com as crianças no primeiro dia. Nesse contato havia sempre a presença dos responsáveis, e muitas vezes as crianças ficavam receosas em falar com os residentes. Com o tempo fomos utilizando estratégias para melhorar a interação.

Entre algumas das estratégias, usávamos fantoche para instigar a participação das crianças. A figura 2 corresponde ao registro de uma criança que tinha dificuldade de comunicação, ou seja, ela não falava com clareza e necessitava do auxílio da pessoa que estava no momento com a mesma, que repetia a fala dela para os residentes entenderem.

Em conversa com a responsável por ela, relatou-se que a criança não tinha aprendido nada durante as aulas remotas, porém, no decorrer do desenvolvimento das atividades pedagógicas os avanços eram perceptíveis, nas primeiras chamadas de vídeos ela mal ficava na frente da tela, escondia o rosto e ao longo do tempo já parava, ouvia e respondia o que era solicitado.

Na imagem estávamos trabalhando a noção de quantidade e conhecimento dos números e como podemos perceber, apesar do problema na fala, ela responde do seu jeito, exemplificando a resposta mostrando os dedos das mãos. Por último temos a figura 3, onde foram trabalhadas as letras do alfabeto, mostrando as letras para que a criança identificasse. Nesse momento percebemos que a criança teve dificuldades em identificar algumas letras, contudo, ao longo do processo identificamos um bom progresso em seu desenvolvimento.

**Figura 1:** Acolhida com as crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 2:** Criança com dificuldade de comunicação



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 3:** Trabalhando o alfabeto



Fonte: Arquivo pessoal.



Foram momentos onde nos esforçamos bastante para tornar as atividades atrativas e envolver os alunos. Não contávamos com muitos recursos, mas pesquisávamos bastante para aprimorar nossa prática, elaborávamos materiais lúdicos para exibir na tela, como alfabeto móvel, números construídos com emborrachado, contação de história e outras atividades.

Ao mesmo tempo, participávamos de eventos diversos sobre alfabetização e letramento, educação inclusiva, letramento matemático, entre outros. Esses eventos foram muito importantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas aulas *online*/ensino remoto, como também para ações pedagógicas futuras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi exposto até o presente momento, fica claro a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos discentes dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, pois ele promove a união entre a educação básica e o ensino superior, com uma aprendizagem e crescimento mútuo, pois a partir dessa parceria os graduandos têm a oportunidade de elaborar e desenvolver as práticas profissionais docentes, ao mesmo tempo, colabora para o ensino/aprendizagem na escola campo de atuação, para que se fortaleça a educação e alcance os objetivos de ensino de forma ampla.

Embora a experiência durante a participação do projeto não tenha acontecido da maneira como sempre imaginamos, em sala de aula, no espaço escolar, toda a experiência corroborou para que pudéssemos compreender de fato os desafios enfrentados diariamente por todos os professores/pedagogos, nas escolas públicas brasileiras.

A elaboração de cada aula, de cada atividade e suas execuções, passou a tornar a vivência mais real, a compreensão da importância do professor na vida de seu alunado, a dedicação para sermos melhores a cada dia e a entender a necessidade da interação nas

aulas, que embora, naquele momento, a tela do celular ou do computador fosse essencial para o desenvolvimento das atividades escolares, nada substitui os alunos e professores em um mesmo ambiente estando juntos para que a aprendizagem de fato possa acontecer, bem como, nada substitui a troca entre o professor e o aluno numa sala de aula física em detrimento ao ambiente virtual.

## REFERÊNCIAS

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

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DESLANDES. Suely Ferreira; *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** (organizadora). 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOWBOR. Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA. Juliana Batista. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: [https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao\\_publica/article/view/8393/5630](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao_publica/article/view/8393/5630). Acesso em: 23 mar. 2022.

OPAS/OMS Brasil. **Folha informativa sobre Covid-19**. Histórico da pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwbXw/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 15/03/2022.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Revista InterAção**. v. 27, n. 2, p. 1-54, 15 ago. 2007.

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

UNEAL. Programa Institucional de Residência Pedagógica. **Editais Internos nº 14/2020- PROGRAD/PRP/UNEAL/CAPES PROGRAD/RP/CAPES/UNEAL**. (Quadro de Reserva).

# VIVÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Jéssica Alves Inácio dos Santos  
Karleane Lemos da Rocha  
Sulamita Camila Feitosa  
Ângela Maria Marques

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) é de grande relevância para a formação do docente com possibilidades de atuação promotoras de efetividade na alfabetização e letramento. A edição de 2020 veio em um momento em que o mundo passava pela pandemia do novo Coronavírus. Com isso, o processo do Programa deu início de forma virtual e os acadêmicos da Universidade Estadual de Alagoas foram inseridos em uma escola da rede pública de Arapiraca-AL.

Nesse ínterim, em virtude das situações que a maioria dos alunos de escola pública vivenciam, o Residência Pedagógica oferta aos graduandos desafios e aprendizagens. Ainda no segmento ligado aos educandos, pode-se dizer que eles fazem parte da população brasileira que sofre de questões relacionadas às vulnerabilidades sociais, que incluem o ambiente familiar e compõem a comunidade em que os educandos estão inseridos, como também os fatores interligados ao setor econômico. Dessa forma, isso interfere no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Quanto ao processo de alfabetização e letramento, conforme os estudos de Soares (2020), os educadores precisam em articulação com as crianças promover a aprendizagem e a leitura, independentemente do contexto social, cultural, classe sócio-econômica e suas peculiaridades através das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, a autora aborda propostas de ações educativas de ensino e como foco na aprendizagem sempre

considerando o perfil do alunado, de onde ele vem, onde se encontra inserido, sabendo que o contexto social no qual o educando vive interfere no processo de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, delineada em linhas anteriores, os residentes da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) foram inseridos em uma escola da rede municipal de Arapiraca-AL. Esta, encontra-se situada em um bairro que atravessa situações de vulnerabilidade social. Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo geral descrever as experiências acumuladas pelos residentes tendo como específicos: relatar as especificidades que envolvem o perfil dos alunos; analisar o contexto da escola e refletir sobre os aspectos positivos no processo de alfabetização e letramento durante a pandemia e os desafios enfrentados por residentes e alunos nesse processo.

Trazendo as reflexões de Soares sobre alfabetização e letramento, de acordo com a autora em seu livro *Alfaletrar* (2020), pode-se destacar que a educadora enfatiza a importância do processo ensino aprendizagem das crianças, no que tange a alfabetização e o letramento, assim traz perspectivas inovadoras, nos dias atuais, no processo de alfabetização, bem como auxilia o educador em suas práticas diárias de forma extraordinária no processo e desenvolvimento das crianças em especial das escolas públicas. Ademais, Soares (2020) traz em seu legado contribuições significativas na aquisição dos métodos e como devem ser aplicados, para que realmente a criança aprenda a ler, escrever, assim como compreenda a função da leitura e escrita no mundo e na sociedade.

Este trabalho fundamenta-se através da pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, visto que busca averiguar as experiências vivenciadas no programa de Residência Pedagógica durante a pandemia. De acordo com os autores Marconi; Lakatos, (2002, p. 71):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas,

monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas.

Os participantes dessa pesquisa, são os alunos do 2º ano dos anos iniciais, onde através do Programa de Residência foram realizadas, pelas residentes, práticas de alfabetização e letramento, como forma de melhorar e contribuir para a aprendizagem dos alunos, as quais serão evidenciadas ao longo deste trabalho.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo salientar por meio de relatos de experiências a prática exercida no RP durante a pandemia do COVID-19, dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Arapiraca -AL.

O Residência Pedagógica (RP) é um programa desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A CAPES tem como objetivo principal fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, assim como apoiar as universidades, por meio dos seus programas, na expansão e consolidação desses programas em todos os estados brasileiros. Com isso, o RP funciona numa relação de articulação entre estudantes dos cursos de licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da rede de Educação Básica, através da supervisão de professores das Universidades.

O Residência Pedagógica/Pedagogia atual da Universidade Estadual de Alagoas UNEAL/Campus I – Arapiraca, foi contemplado em 2020 com vigência de dezoito meses, finalizando sua vigência em Março de 2022. Teve como coordenação da professora Me. Ângela Maria Marques, que sob sua coordenação propôs o subprojeto intitulado: “Dimensões teóricas e práticas da

alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica”. O subprojeto foi desenvolvido em uma instituição municipal, numa turma de 1º ano do ensino fundamental, entretanto com o fim da vigência do programa a turma já estava na série seguinte.

O programa conta com sistema composto pelas seguintes modalidades: Residente (os discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período); Coordenador Institucional (o docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica); Docente Orientador (o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática) e Professor Preceptor (o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola- campo (BRASIL, 2018, p. 02).

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 01).

O subprojeto foi desenvolvido com 8 (oito) bolsistas e 2 (dois) voluntários com atuação na Escola Municipal de Arapiraca/AL, sob a supervisão da professora preceptora Maria Aparecida Gomes Lima.

A educação no Brasil esteve por muitos anos restrita apenas as classes mais altas da sociedade. Essa realidade passou a mudar com a constituição do Império e a introdução de uma estrutura de educação de forma gratuita a todos os cidadãos.

O alunado da instituição campo do RP possui uma condição social entre classe baixa e a classe média baixa, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, foi notado que quanto maior a renda (poder aquisitivo) mais se destaca o lado emocional, representando em forma de “carência afetiva, violência e indisciplina, apesar dessa condição temos alunos com um perfil equilibrado, onde suas ambições e aspirações são conseguir algo melhor através do estudo. A saúde física, no geral é boa, havendo uma carência maior na parte odontológica e no desequilíbrio da alimentação” (PPP, 2021, p. 19).

A renda familiar dos educandos muitas vezes advém do salário mínimo dos pais em conjunto com programas sociais que são executados pela Política Nacional de Assistência Social, a exemplo do Renda Brasil, o qual ficou no lugar do Programa Bolsa Família. Outrossim, relacionados a esses programas vêm os projetos e serviços dessa Política para o acesso a direitos. Ainda assim, mesmo com os recursos provenientes do Governo Federal, torna-se insuficiente a renda para manter as crianças. Somado a outras dificuldades inerentes ao processo que a sociedade impõe às pessoas, isso faz com que exista uma dificuldade maior quanto ao processo de alfabetização e letramento dos alunos. Assim:

O fechamento das escolas representa uma perda enorme para os/as alunos (as), principalmente da escola pública. A escola é um lugar onde ficam seguros com oportunidades de alimentação, de interação social, de aprendizado. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa proposta pelos sistemas de ensino e tomou feições diferenciadas em cada rede de ensino. (MAINARDES, 2021, p. 57-58).



Ademais, nem todos os alunos têm acesso à internet. Dessa forma, em períodos de pandemia, como o novo Coronavírus, contribui para que exista uma maior defasagem da presença dos alunos nas aulas, pois, nessa época, as instituições escolares passam a funcionar de forma virtual. Com isso, seus alunos ficam aquém de um processo promotor de aprendizagem, pois "muitas crianças vivem em condições precárias de vida e recebem poucos estímulos para a leitura e escrita" (MAINARDES, 2021, p. 61).

Outro aspecto que influencia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é o relacionamento familiar, pois, é no seio da família que se constrói o primeiro segmento social, o qual instrui a criança, permite que ela se desenvolva, além de ser nesse ambiente que recebem afetividade, atitudes carinhosas, aprendem princípios éticos e morais.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas. (EISENBERG; COLS, 1999 *apud* DESSEN; POLONIA, 2007, p. 04).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico relata a importância desse relacionamento ao mesmo tempo atenta sobre a fragilidade existente nos ambientes familiares dos seus alunados, quando destaca:

O relacionamento familiar é o que causa preocupação, pois o desequilíbrio na estrutura dessa instituição se reflete na escola e consequentemente na sociedade. Essa desestrutura gera crianças desequilibradas emocionalmente e às vezes rebeldes. Uma boa parte do nosso alunado mora com as avós por causa da separação dos pais, ou até mesmo por ter sido gerado fora do casamento. O que leva em muitos casos a um conflito de cultura. (PPP da instituição, 2021, p. 19).

A cultura social e familiar ao qual é passada às gerações mais novas de maneira distorcida, não havendo um suporte onde esses alunos adquiram um caráter retilíneo. O aspecto cultural é fornecido aos alunos através de projetos educacionais desenvolvidos pela instituição, para suprir as carências desses conhecimentos e fazer os discentes sentirem-se motivados. “Uma parte dos pais serve aos filhos como uma continuação de suas aspirações, origem pobre, vida cultural inexistente, aspectos sociais limitados, sem hábitos de leitura, e com acesso limitados aos meios de comunicação” (PPP da instituição, 2021, p. 19).

As atividades do Programa de Residência Pedagógica intitulado como *Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica* iniciou-se em 2020 na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de modo remoto devido à pandemia da COVID-19, pois como aponta Monteiro (2020, p. 239-240):

Diante da situação de fechamento das escolas de Educação Básica, os estudantes, crianças e adolescentes, ficaram em casa. Ante a preocupação de não os deixar sem atenção escolar o Ministério da Educação (MEC) juntamente com os Conselhos de Educação Nacional e Estaduais propuseram que o atendimento educacional fosse feito de forma remota. O ensino a distância, com o uso de plataformas como a Google Classroom, ou alguma outra específica dos Sistemas de Ensino ou da própria escola, como é o caso de algumas escolas particulares. Ou, ainda, redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, dentre outras.

A expectativa era iniciar as atividades da Residência na escola presencialmente, mas não foi possível devido ao agravamento da pandemia da COVID-19, assim foi preciso nos adaptarmos à atual realidade que todo o país se encontrava. Sendo esse Programa com duração de 18 (dezoito) meses, os 6 (seis) primeiros meses foram voltados para formação e preparação para a regência a ser realizada posteriormente, visto que nesses 6 (seis) meses houve reuniões virtuais, estudos e pesquisas voltados para o processo de

alfabetização e letramento, bem como observações do trabalho que a professora preceptora do Programa já estava realizando.

Ao iniciar o período de regência em 2021 na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, surgiram vários desafios, como adaptar o processo de ensino e aprendizagem para o modelo virtual, no qual foram necessários o uso de ferramentas tecnológicas, como celular, *notebook*, *WhatsApp*, *YouTube* e aplicativos para edição de vídeos, pois as aulas dos conteúdos do dia são gravadas e assim postadas para que os alunos pudessem realizar as atividades.

Contudo, conforme PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, “A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020, p. 6). Logo, foi-se necessário procurar alternativas que melhor se adequassem à realidade dos alunos, visto que esses não estavam preparados para esse novo modo de aprender. Ainda cabe mencionar que:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2020, p. 11).

Assim, no primeiro momento, com o intuito de continuar garantindo o processo de alfabetização e letramento dos alunos, os residentes, com a professora supervisora e orientadora refletiram em modos de ministrar as aulas de forma acessível para a maioria dos alunos, de forma a não sobrecarregá-los e que fossem de acordo com suas possibilidades de participação e realização das atividades, porém para isso também acontecer foi considerado a

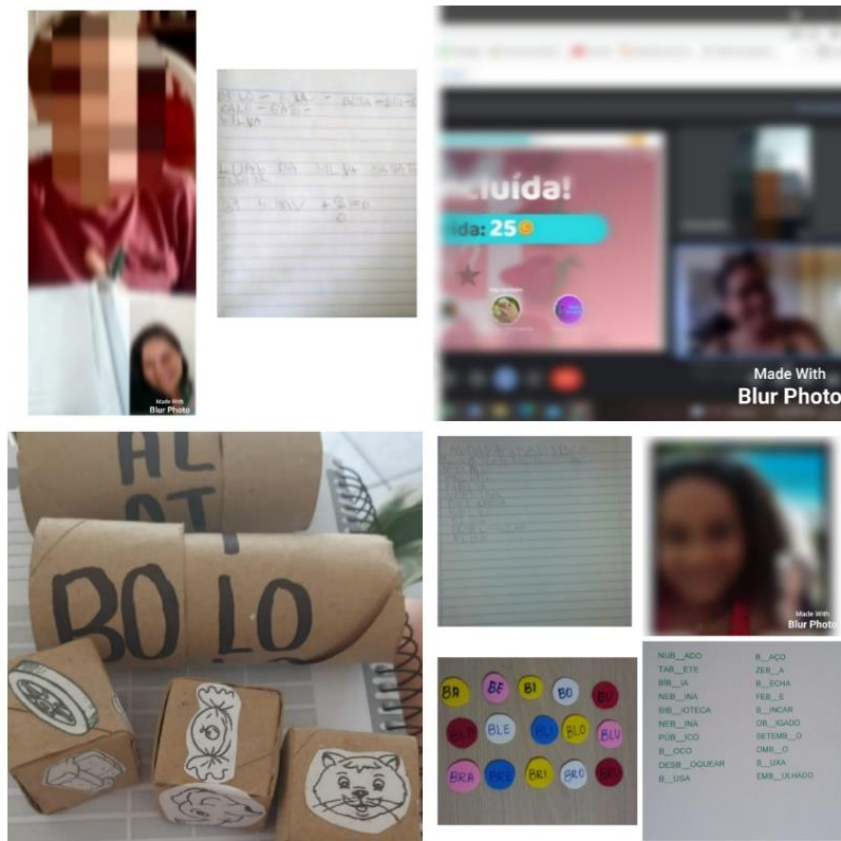
ajuda e compreensão da família, para que assim os alunos não saíssem prejudicados.

A prática em alfabetização e letramento iniciou-se através de diagnóstico feito de maneira remota para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, em uma conversa procuramos identificar o que eles sabiam sobre os conteúdos previstos para serem trabalhados. Preocupadas em ajudá-los a avançar na aquisição do sistema alfabético, também foi realizado atividades de sondagem da escrita, que permitiu avaliar em qual nível cada um se encontrava, e perceber que a grande maioria tinha a necessidade de avançar no processo de alfabetização e letramento.

Gravamos vídeo-aulas explicativas de acordo com os assuntos abordados nos livros didáticos que a educação básica dispõe, pois essa é a única ferramenta de estudo que as crianças têm em mãos, diante da atual situação em que vivemos, nas aulas gravadas, buscamos esclarecer o assunto da melhor maneira possível, para que os alunos possam compreender e progredir significativamente nos estudos.

Também realizamos acompanhamento pedagógico individual com as crianças que tinham disponibilidade e acesso ao meio digital, assim, obtivemos participação efetiva no desenvolvimento dos alunos, buscando aprofundar suas aprendizagens.

## Imagens durante o acompanhamento pedagógico



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2021.

A princípio, a realização do acompanhamento pedagógico consistiu na produção de um projeto de intervenção, direcionado às disciplinas de português e matemática concernentes às bases que comportam os nexos do processo de alfabetização e letramento. Com isso, o projeto foi desenvolvido com respaldos nas normativas que propunham os princípios e diretrizes que norteiam a aprendizagem dos educandos, tendo a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como referências, observando os aspectos que devem ser levados em

consideração no processo de alfabetização como: aspectos locais, culturais, sociais e econômicos.

De início, os pais recuaram, pelas atividades diárias que exerciam, outros por não terem acesso à *Internet* e depender de vizinhos. Entretanto, aos poucos, nós residentes com a contribuição da preceptora, conseguimos planejar aulas voltadas ao acompanhamento das necessidades de cada aluno. Outrossim, os materiais lúdicos têm sido de grande valia para o acompanhamento. Mesmo com as crianças usando celular, podemos observar que nosso método está como um processo: aos poucos garantindo a indissociável interlocução entre alfabetizar e letrar. Conforme Silva, Oliveira e Anaya (2020), com o avanço das tecnologias, pode-se inserir no trabalho pedagógico fotografias, como imagens em pinturas vídeos e músicas, quando elas se juntam, são transformadas em um único texto.

Nos acompanhamentos realizados por vídeo chamadas, usamos também a oralidade, que foi imprescindível neste processo. Os alunos ao verem determinados desenhos vão assimilando a letra inicial de cada imagem e, desta forma, vão criando palavras e sílabas. Nessa perspectiva, a BNCC, além de muitas experiências elencadas na BNCC, ela destaca que:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2018, p. 58).

As aulas assíncronas e o acompanhamento pedagógico, apesar do momento pandêmico e dentro das possibilidades de trabalhos ao qual estávamos imersos notamos a evolução dos alunos ao decorrer dos dezoito meses trabalhados, algumas crianças nem

reconheciam algumas consoantes e vogais, ao final das contribuições foi notório, apesar de ser passos lentos, o desenvolvimento das aprendizagens necessárias a etapa ao qual se encontravam.

Desta forma, com a supervisão da preceptora e da coordenadora do projeto, acreditamos que deixaremos nosso legado na aprendizagem de cada aluno que passaram por nós durante o período em que estivermos como residentes. Além do mais, ganhamos como fortalecimento da nossa formação a certeza de que não seremos mais as mesmas pessoas, quando terminarmos nosso tempo na Residência Pedagógica, pois, o aprendizado permanecerá para toda vida profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, torna-se notório as contribuições do programa residência pedagógica do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas trouxe a seus residentes, sendo estas analisadas e descritas pelos relatos experienciados pelas residentes da instituição de ensino Escola de Ensino Fundamental, no município de Arapiraca – AL, destacando ainda o papel do programa de fomentação a formação docente aos licenciandos.

Desse modo, ainda que se tenham sido encontradas dificuldades para o processo de Alfabetização e letramento dos educandos em razão das desigualdades sociais, que fazem com que muitos alunos de escola pública não tenham acesso ao meio tecnológico nem à Internet, a edição do Programa Residência Pedagógica vinculada ao projeto – Alfabetização - tendo como coordenadora a professora Ângela Maria Marques, foi uma forma propositiva para a instituição da rede municipal de ensino de Arapiraca-AL. Visto que os residentes, com as condições disponíveis no momento, deram o suporte necessário aos alunos para que eles pudessem ter acesso ao ensino aprendizagem conforme preconizam as leis que regulamentam a educação como um direito inerente às crianças e um dever do Estado.

Por fim, considera-se que o Residência Pedagógica agrega muito na formação em licenciatura significativa e de qualidade, pois promove novos conhecimentos, tornando a prática em uma sala de aula mais estimulante e inovadora, ou seja, é o período onde o estudante experimenta e atua em seu campo de formação, e busca assimilar os aspectos teóricos com aspectos práticos no campo educacional, a harmonia entre teoria e prática, possibilita uma formação acadêmica que desperta a investigação, compreensão e a intervenção na realidade educacional.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. ASSUNTO: **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. DF. 2020.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização em tempos de pandemia**. 2021.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.



**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** Escola de Ensino Fundamental 31 de Março. Arapiraca – AL. 2021.

SILVA, Andréia Monteiro da; OLIVEIRA, Mayara da Silva de; ANAYA, Viviani. **Residência pedagógica:** a importância da formação docente no processo de alfabetização e letramento. 2020.

SOARES, Magna. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. Contexto. 2020.

# UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA UNEAL – *CAMPUS I*: O DESAFIO DO TRABALHO DOCENTE EM PERÍODO PANDÊMICO

Juliana Pereira Lima Santos  
Ângela Maria Marques

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa muito esperado por todas e todos os estudantes das licenciaturas da Universidade visto que este é entendido como um programa que nos permite vivenciar de maneira concreta a práxis, que é a articulação entre a teoria apreendida durante a graduação com a prática pedagógica docente, sempre observando, analisando e compreendendo a importância e a indissociabilidade dessa relação teoria-prática.

Com o início da pandemia de COVID-19 e com a urgência das medidas de segurança sanitária e o isolamento social se instaurou um sentimento de angústia e a ansiedade em todas as pessoas que iriam vivenciar as práticas do programa, porém sempre buscamos nos apoiar para permanecermos confiantes e motivadas(os) para colocar em prática nossas atividades e ideias. Seria essa a nossa oportunidade de, mais do que nunca, repensar, refletir, reorganizar e ampliar nossos conceitos e visões sobre o fazer docente, suas práticas e estratégias.

Durante todo o programa foram recorrentes os momentos de estudos, pesquisas e produções acerca de conceitos importantes e necessários para o fazer docente, das nossas expectativas, ideias e vivências. Vários nomes foram importantes e me acompanharam como referência e apoio durante todo o processo tendo como

nomes principais Magda Soares e Paulo Freire, que muito me agregam e inspiram no tocante sobre alfabetização e letramento, bem como tive o apoio de diversos documentos como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN's) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo.

Destarte, ao longo desses 18 (dezoito) meses de vivência no programa foram diversas as experiências e aprendizados oportunizados, não apenas no que diz respeito a participação das atividades escolares em “sala de aula”, como também a participação em eventos, produção e apresentação de trabalhos, bem como a experiência das novas relações e participação de outros espaços que ainda não haviam sido explorados por mim, experiências essas que serão desenvolvidas ao longo desse texto.

## DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) no âmbito da UNEAL – *Campus I*, Arapiraca, no curso de Licenciatura em Pedagogia contou com a orientação da professora Ma. Ângela Maria Marques e teve como escola-campo a Escola de Ensino Fundamental de esfera administrativa municipal, localizada na cidade de Arapiraca – AL, sendo a turma atendida a do 2º ano do Ensino Fundamental e tendo como preceptora a professora Maria Aparecida Gomes de Lima.

A princípio as atividades do programa começaram no mês de outubro de 2020 onde foi dado início ao processo de reuniões para alinhamento das nossas práticas. Como já mencionado, devido as mudanças no programa por conta da pandemia, foram necessárias diversas conversas para o planejamento das ideias e práticas para que as atividades conseguissem atingir o seu objetivo maior, tanto para nós residentes como para a escola e, principalmente, às crianças, que eram aquelas que estariam sendo nosso público-alvo. Nesse alinhamento foram organizadas as formas de trabalho com o grupo, onde nos subdividimos em grupos menores para facilitar

e dinamizar o processo de trabalho, porém, sempre com a realização de momentos de socialização de experiências para não perder a integração de todas as pessoas envolvidas.

Iniciadas as atividades, passamos pelo primeiro momento de pesquisas, estudos e observações. Foi realizado um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de forma individual com a socialização das impressões e discussões em grupo sempre com a participação da professora orientadora e da professora preceptora. Esses momentos de estudo do PPP da escola-campo foram de grande importância, pois foi onde conseguimos compreender de maneira mais profunda e ter uma ideia mais concreta das diversas funções, papéis e importância que cada integrante da escola é responsável além de compreender melhor a clientela atendida na escola e sua realidade.

A partir desse estudo começamos a investigar um pouco mais sobre a Alfabetização e Letramento que é o nosso tema dentro programa e considero esse como um dos mais ricos dentro das nossas atividades. Nesse caso, a autora Magda Soares é nossa referência para a compreensão dos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças.

Segundo Soares (2020, p. 27) entende-se por Alfabetização o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, o processo de decodificar e representar a língua oral em escrita. Ou seja, o processo de alfabetização puro é apenas a aprendizagem da técnica que, sozinha, não faz com que a criança pense e elucide aquilo que está sendo posto, é apenas um ato mecânico onde não existe conhecimento sobre aquele ato reproduzido. Assim, como cita Freire (1996, p.16), “Transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”.

Nesse contexto, entramos em contato com o processo de letramento que, de acordo com Soares (2020, p.27), são as “capacidades de uso da língua escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”, ou seja, é o

resultado do processo de apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, vale ressaltar que:

**Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, [...], entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27, grifos da autora)

Segundo a autora, devemos entender que a alfabetização e o letramento atuam como peças de um quebra-cabeça, onde mesmo sendo processos e conhecimentos diferentes, ambos só fazem sentido quando se encaixam. Assim, a melhor forma de ensinar uma criança a ler, escrever e compreender essas ações para poder utilizá-las de forma significativa no seu dia a dia é através do alfaletramento.

Vale salientar que, durante todo o processo de estudos e formações vivenciados no projeto, o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sempre foi presente já que este é um documento normativo importante na prática docente e que tem o intuito de direcionar os conteúdos de aprendizagem fundamentais a serem desenvolvidos de forma comum na Educação Básica brasileira. Nela são organizadas as competências e habilidades que devem ser adquiridas e desenvolvidas através dos conteúdos e disciplinas de modo a buscar em todo o processo de escolarização preparar o indivíduo para o exercício de cidadania. Nesse sentido, a BNCC tem como base o princípio de que o ensino que seja capaz de proporcionar uma formação integral para o aluno, reconhecendo que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não

linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14)

Ao longo de seu texto, a BNCC nos faz reflexões acerca do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental colocando este não apenas como o ato bruto de ler e escrever, codificar e decodificar, mas como processo plural, relacionando diferentes conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas de forma prazerosa e que transportem significado para a criança, fazendo com que ela compreenda e enxergue sentido nas práticas vivenciadas.

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).

O documento nos traz também a perspectiva da importância de se trabalhar durante o processo de alfabetização a relação entre fonemas e grafemas e suas variedades para que haja uma construção e compreensão dos conceitos e informações apresentadas, não reduzindo, assim, a aprendizagem à uma mera reprodução.

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência

fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 90).

Desse modo, em se tratando dos anos iniciais, mais especificamente dos 1º e 2º anos, claramente essas relações devem ser apresentadas de forma gradual e de acordo com o nível de tal etapa a partir do uso de estratégias e recursos diversos e específicos. Assim, encontramos na ludicidade o recurso chave para o auxílio das práticas e aprendizagem.

Além dos resgates conceituais, muitos foram os momentos de reflexão, pesquisa e socialização sobre as práticas pedagógicas já que, nesse momento, todas(os) nós estávamos dentro de uma situação de novidade onde precisaríamos compreender ainda mais como encontrar maneiras eficazes de chegar à nossas crianças e garantir que as atividades realizadas fossem significativas e que, com isso, elas aprendessem e se desenvolvessem de fato.

Houve também outros momentos de estudos e discussões importantes sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo este um tema de extrema importância para o trabalho docente dessa etapa já que interfere diretamente na formação da criança e que pode deixar marcas significantes na sua vida escolar.

Nesse caso, por se tratar de crianças pequenas e que estão no início do seu processo de maturação cognitiva e de aprendizagem, se faz importante dar uma atenção especial para esse momento de ingresso no novo, no desconhecido, já que as realidades reunidas numa única turma serão as mais diversas. É necessário que tanto ambiente quanto profissionais estejam adaptados e preparados para acolher essas crianças e ajudá-las no processo de (re)adaptação, fazendo com que elas se sintam confortáveis e pertencentes àquele espaço pensando num processo que contribua com essa mudança de forma gradual, sem rupturas no processo de continuidade de aprendizado das crianças.

Sobre isso, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80) afirmam que:

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

Nesse momento de transição, um aspecto importante a se atentar faz referência aos saberes prévios das crianças. Cada criança traz uma bagagem de informações, vivências e experiências guardada na memória de tudo aquilo que foi vivido nos anos anteriores e essa carga pode servir de preâmbulo para um reconhecimento de espaço, materiais, reconhecimento de sequências e rotinas, trazendo aquela ideia de pertencimento aquele espaço e diminuindo a estranheza com a mudança, além de serem saberes que podem servir de norte com novas propostas ou adaptações nas práticas pedagógicas a serem trabalhadas e desenvolvidas.

Nesse contexto, podemos referenciar também a importância da comunicação entre docentes e instituições. Como já dito, as crianças formarão um grupo com realidades diversas, tanto podem ser da própria instituição de ensino como podem ser novas crianças vindas de outras instituições. Em ambos os casos, é imprescindível que haja um diálogo entre instituições e educadoras(es) sobre o percurso vital e educacional das crianças durante os anos anteriores, que as(os) docentes tenham acesso aos registros descritivos e narrativos das atividades e experiências vivenciadas pelas crianças para que se possa facilitar e auxiliar no entendimento sobre o nível de compreensão, de maturação e de conhecimentos em que as crianças estão para facilitar a organização de atividades a serem trabalhadas.

Sobre isso, a BNCC coloca que:



Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 55).

Em se tratando do processo de alfabetização também é importante considerar com atenção o processo da transição escolar pois, nesse momento de mudança de etapas, as crianças são inseridas num mundo de cobranças para a apropriação da língua escrita e isso faz com que, muitas vezes, o brincar e a ludicidade se coloquem em segundo plano, e isso se torna uma forma de ruptura entre as experiências já vividas.

Assim, é preciso reconhecer a expansão do conceito de alfabetização e entender que este é um processo contínuo que envolve não apenas leitura e escrita, mas uma pluralidade de conhecimentos que estas habilidades envolvem e que se articulam além de, com isso, pensar em práticas educativas que unam o letrar e o brincar garantindo essa articulação.

Nessa perspectiva, a instituição precisa estar preparada para elaborar estratégias específicas para os anos de transição a partir do princípio da articulação didática e levando em consideração a infância, fazendo com que os projetos curriculares de ambas as etapas sejam coerentes e contínuos, sem escolarizar a educação infantil e sem infantilizar os anos iniciais do ensino fundamental. A ideia é criar um projeto que sirva como uma ponte entre as etapas evitando rupturas.

A entrada da criança de seis anos no ensino fundamental abrange aspectos físicos pedagógicos e curriculares que precisam estabelecer uma relação coerente. Na escola, este é um momento necessário para a revisão das práticas, para podermos, durante o desenvolvimento

do trabalho pedagógico considerar que a infância está presente nos anos iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil (FEITOSA, GAMA, 2016, p. 04).

A partir de tais concepções e dos momentos de socialização dos entendimentos sobre as pesquisas e produções realizadas por cada subgrupo foi que conseguimos aumentar nosso conhecimento sobre os temas e conceitos bem como serviram para auxiliar no nosso trabalho interventivo no PRP ao começarmos a traçar ideias para nossos planos de trabalho juntamente com a professora orientadora.

Essas atividades de estudo se deram de maneira concomitante ao processo de observação das práticas da professora preceptora. O acompanhamento das aulas se deu de forma remota, devido ao isolamento ocasionado pela pandemia, onde tivemos acesso para acompanhar as ferramentas utilizadas pela professora e a sua didática.

A pandemia trouxe consigo a necessidade da continuidade das atividades cotidianas dentro de um novo formato e essa mudança aconteceu de maneira muito acelerada no sentido de que nem todas as pessoas conseguiram ter algum tipo de formação prévia para lidar com as novas formas de interação e comunicação, e dentro da educação não foi diferente. No acompanhamento das atividades da professora preceptora conseguimos constatar que não houve um preparo para lidar com o retorno com aulas remotas, a professora fazia aquilo que podia para entregar os conteúdos e atividades para as crianças dentro das suas possibilidades.

A partir dessa percepção, mesmo ainda no começo do período de observação, fomos colocadas(os) a pensar em formas de ajudar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tanto para a professora como para as crianças e suas famílias. Nessa perspectiva, surgiu a estratégia de gravar videoaulas curtas para serem enviadas para as crianças no intuito de trazer algo mais visual e dinâmico para as atividades e para buscar que as crianças buscassem ter mais interesse em participar.

Finalizado o período de observação entramos então no momento da regência. A dinâmica das aulas em vídeo foi bem aceita pelo grupo, incluindo a professora orientadora do PRP, e assim conseguimos definir esse método como o recurso comum para as nossas aulas. O período de regência foi então marcado pelo uso das videoaulas explicativas gravadas por nós, residentes, tendo como base os livros didáticos utilizados pelas crianças onde os planejamentos eram sempre feitos com o apoio da professora preceptora, que nos incentivava a criar e utilizar e testar novos recursos.

No início foi um grande desafio, pois as gravações requeriam muito tempo, planejamento e habilidades tecnológicas que muitos ainda não tinham, mas, com o tempo e apoio coletivo, todos nós conseguimos entrar no mesmo ritmo. Vale citar que, nesse período de regência, além das atividades de “sala de aula” nós pudemos também participar dos outros momentos que fazem parte do fazer docente como reuniões docentes, reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), reunião com familiares e responsáveis das crianças, formações pedagógicas, dentre outros. Todos estes momentos foram muito contributivos para nossa formação

Em paralelo com as atividades escolares, foi também iniciado um projeto de intervenção para acompanhamento pedagógico individual com as crianças que tivessem disponibilidade e maiores dificuldades escolares. Percebemos que muitas crianças não realizavam as atividades com frequência, então, além de buscar incentivar a participação das famílias nesses momentos, vimos o acompanhamento individual como uma forma de fortalecer e garantir a aprendizagem daquelas crianças e famílias que nos permitissem adentrar nesse momento. O acompanhamento ocorria no mínimo uma vez por semana através de vídeo chamada com as crianças no dia e horário escolhidos pela família tendo duração de pelo menos uma hora. Nesses momentos cada residente utilizada de métodos de ensino que visassem estimular o desempenho das habilidades de leitura e escrita e cálculo.

Algumas vezes esse acompanhamento era bem difícil pois mesmo com as famílias se pronunciando sobre o interesse em

participar das atividades existiam diversos impedimentos, quer fossem pelos imprevistos por conta da rede de dados de internet, como também porque nem sempre havia a parceria e o compromisso assíduo das famílias para a realização das atividades. Porém, ainda assim, buscamos realizar os trabalhos da melhor forma possível sempre com flexibilidade e diálogo. Nos meus momentos de acompanhamento precisei lidar com esses entraves, mas consegui realizar maior parte das minhas atividades planejadas onde busquei sempre me utilizar de recursos lúdicos como imagens, jogos interativos, letras de canções, sempre buscando chamar a atenção da criança e fazer com que ela se sentisse envolvida, a saber que, como afirmam Dallabona e Mendes (2004):

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino quer na qualificação ou formação crítica do educando para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 02)

As atividades realizadas eram sempre elaboradas de acordo com o nível da criança, tomando por base seu conhecimento prévio e os conteúdos e atividades escolares. Muitas crianças ainda estavam no processo inicial de aquisição da escrita, então as atividades partiam do (re)conhecimento das letras do alfabeto, reconhecimento das letras nome, relação de objetos com suas iniciais – utilizando de imagens que fizessem parte da rede de interesse da criança como personagens de animações e filmes, jogos virtuais, etc. –, bem como eram utilizados pequenos textos e canções para reconhecimento gráfico e fonológico.

A abertura e confiança da professora preceptora sempre foi muito importante nesse processo pois assim conseguia me sentir livre para criar e elaborar minhas práticas e ela abertamente me orientava com suas intervenções e sugestões sempre de forma muito atenciosa e cuidadosa.

Ao longo do período de regência também tivemos essa abertura para colocar em prática novas possibilidades onde passamos a explorar mais os processos de ludicidade criando brincadeiras e atividades interativas que pudessem ser realizadas com as crianças mesmo que por mensagens de voz, texto ou fotos, o que tornava as aulas mais dinâmicas, interessantes e divertidas, além de ser uma forma mais eficaz e concreta de conseguirmos avaliar e analisar os níveis e processos de aprendizagem das crianças nesse período de distanciamento.

As práticas de ludicidade não são meros passatempos, as professoras e professores comprometidos com o processo de aprendizagem sabem que o lúdico é uma metodologia séria e que demanda planejamento e organização e que tem muito a contribuir com o desenvolvimento cognitivo e das capacidades e habilidades das crianças. Acerca disso, Teixeira (2018, p. 144) nos afirma que:

O professor atento a essas demandas reconhece que a ludicidade não é apenas um passatempo para divertir as crianças. Ele encara a questão com seriedade; planeja e desenvolve as atividades lúdicas com objetivos claros; registra e avalia as situações de aprendizagem; percebe as necessidades dos alunos e organiza os espaços pedagógicos com materiais e brinquedos potencialmente significativos.

Outros momentos que valem a pena ser registrados foram os momentos de celebração de datas comemorativas, como o Dia das Crianças e o Natal, que nos proporcionaram breves encontros com algumas das crianças da turma. Esses momentos foram planejados e pensados em conjunto com a escola-campo e com a professora preceptora para que pudéssemos resgatar os laços e a interação com as crianças que já estavam a tanto tempo sem nenhum contato com a escola que não fosse o virtual. Em cada data foi marcado um dia para realizar a entrega de lembrancinhas na escola. Foi um momento simbólico e rápido, respeitando todos os protocolos de distanciamento e higiene, mas muito gratificante por poder ver cada uma das crianças pela primeira vez.

Em suma, desde o começo o período de regência foi uma experiência extremamente enriquecedora e desafiadora. Foi o momento de vivenciarmos a relação da práxis de forma mais completa possível mesmo que num cenário diferenciado do esperado sendo, sem dúvidas, um momento que nos proporcionou reflexão e ação, no sentido de repensar, planejar e rever aqueles conhecimentos que foram construídos ao longo da graduação e que foram vividos de maneira intensa nos grupos de estudo do programa contribuindo para o nosso desenvolvimento, autonomia e fortalecimento profissional (e pessoal).

## CONSIDERAÇÕES

A insegurança para vivenciar esse Programa Residência Pedagógica (PRP) era gigantesca por conta do novo contexto social vivenciado pela pandemia do coronavírus. A incerteza e a angústia foram as emoções que tomaram conta por um bom tempo, a sensação de entrada no desconhecido chegava a parecer que seria impossível ou paralisante, mas, ao longo do processo, todas essas emoções foram dando lugar a sentimentos de esperança e otimismo. Ver e perceber as possibilidades de maneira coletiva foram os encorajadores para essa caminhada. Fazer parte desse momento foi demasiado gratificante e contributivo.

O PRP é um programa que nos proporciona a vivência da práxis de maneira completa, nos possibilitando refletir e problematizar as ações que fazem parte do meio escolar e nos dá a possibilidade de buscar e propor alternativas para modificar e melhorar essas ações a partir das possibilidades de compartilhamento dos nossos conhecimentos acadêmicos adquiridos na graduação e que acabam por ser refinados a partir dos estudos e formações proporcionados pelo projeto e pela vivência prática. Nesse novo contexto de distanciamento, o programa veio como uma ferramenta de consolidação de possibilidades quebrando toda a crença da não possibilidade da realização das atividades pretendidas.

As dificuldades foram/são reais, as perdas no processo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças também, mas todo o trabalho coletivo foi realizado com muito empenho, carinho e esperança para que, mesmo sentindo que poderia faltar um algo a mais, conseguimos contribuir para o desenvolvimento dessas crianças e fazer a diferença para elas nesse momento tão difícil.

Deste modo, posso dizer que o programa contribuiu bastante para a minha formação, para minha construção de qual o tipo de profissional eu quero e pretendo ser e das práticas que eu devo (ou não) realizar, me dando confiança e preparo suficientes para exercer minha profissão com o compromisso e responsabilidade que ela exige.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2018. Acesso em: 02 jan 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2001.

DALLABONA, João Serapião; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica de ICPG**, v. 1 n. 4, 2004. Acesso em: 20 dez 2021.

FEITOSA, Eliza Patrícia Lopes; GAMA, Tatiane Santana da. **Transição da educação infantil para os anos iniciais:** a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Minas Gerais: UNIVALE, 2016. Acesso em: 29 dez 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino

fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Acesso em: 28 dez 2021.

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

TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.





## EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Karleane Lemos da Rocha  
Ângela Maria Marque

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho explana as experiências vividas no Programa de Residência Pedagógica, no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, do município de Arapiraca - AL, nos anos de 2020 a 2022, relata experiências adquiridas por meio de observações e práticas realizadas durante a regência.

O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores, e oportuniza aos alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão de forma dinâmica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante. O Residência Pedagógica propicia uma base conceitual significativa, favorecendo a reflexão sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem, além de oportunizar vivências na realidade escolar.

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).

Em decorrência da pandemia do COVID-19, foi preciso nos adaptarmos às mudanças, e no caso do contexto educacional, o Programa de Residência foi realizado de maneira remota, em que foram necessários o uso de ferramentas tecnológicas, como celular, *notebook*, *WhatsApp*, *Youtube* e aplicativos para edição de vídeos, pois as aulas dos conteúdos do dia eram gravadas e postadas para que os alunos pudessem realizar as atividades.

Este trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, visto que busca averiguar as experiências vivenciadas no programa de Residência Pedagógica durante a pandemia. De acordo com os autores Marconi; Lakatos, (2002, p. 71):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas.

Por conseguinte, este trabalho tem como objetivo salientar, por meio de relatos de experiências, a prática realizada no Programa de Residência Pedagógica durante a pandemia do COVID-19, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Arapiraca-AL.

## DESENVOLVIMENTO

As atividades do Programa de Residência Pedagógica que têm como título: *Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica*, iniciaram-se no mês de outubro de 2020 à março de 2022, na Escola de Ensino Fundamental, de

maneira remota devido a pandemia do COVID-19, pois como aponta Monteiro (2020, p. 239-240):

Diante da situação de fechamento das escolas de Educação Básica, os estudantes, crianças e adolescentes, ficaram em casa. Ante a preocupação de não os deixar sem atenção escolar o Ministério da Educação (MEC) juntamente com os Conselhos de Educação Nacional e Estaduais propuseram que o atendimento educacional fosse feito de forma remota. O ensino a distância, com o uso de plataformas como a Google Classroom, ou alguma outra específica dos Sistemas de Ensino ou da própria escola, como é o caso de algumas escolas particulares. Ou, ainda, redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, dentre outras.

A expectativa era de iniciar as atividades do Residência na escola presencialmente, mas não foi possível devido ao aumento da infecção do COVID-19. Dessa forma, foi preciso nos adaptarmos à atual realidade que todo o país se encontrava. A regência iniciou através de diagnóstico, realizado de maneira remota, para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, o qual se deu por meio de uma conversa, nesta procuramos identificar o que eles sabiam sobre os conteúdos previstos a serem trabalhados. Em seguida, também foram realizadas atividades de sondagem da escrita, que permitiram avaliar os níveis em que cada um se encontrava, e perceber que a grande maioria tinha a necessidade de avançar no processo de alfabetização e letramento.

Magda Soares (2020), estabelece a relação de alfabetização e letramento, destacando seus papéis distintos:

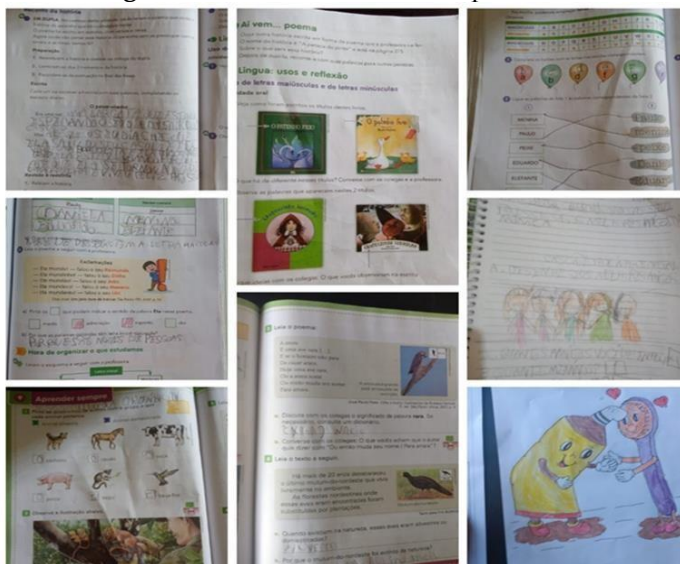
Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento,

isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Dessa maneira, é preciso compreender ambos os processos como indissociáveis, que devem ser trabalhados conjuntamente, pois há uma necessidade social de que o sujeito não seja apenas alfabetizado, mas letrado, que não seja um processo mecânico de codificação e decodificação, mas que tenha caráter social e relação com o próprio indivíduo e com o mundo.

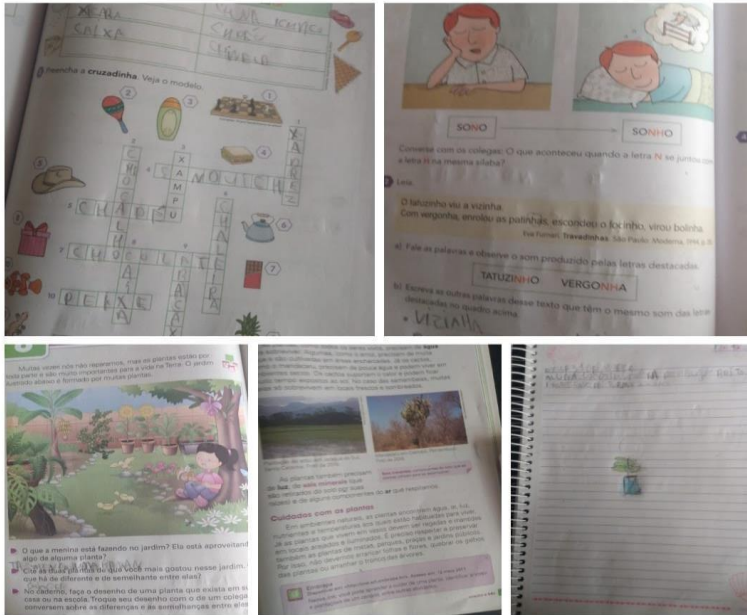
A prática de regência aconteceu por meio da gravação de vídeo aulas explicativas de acordo com os assuntos abordados nos livros didáticos que a educação básica disponibilizava, pois essa era a única ferramenta de estudo que as crianças tinham em mãos, diante da atual situação em que vivemos, nas aulas gravadas, buscávamos esclarecer o assunto da melhor maneira possível, para que os alunos pudessem compreender e progredir significativamente nos estudos. Segue abaixo algumas fotos das atividades realizadas pelos alunos:

**Imagem 1:** Atividades realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2021).

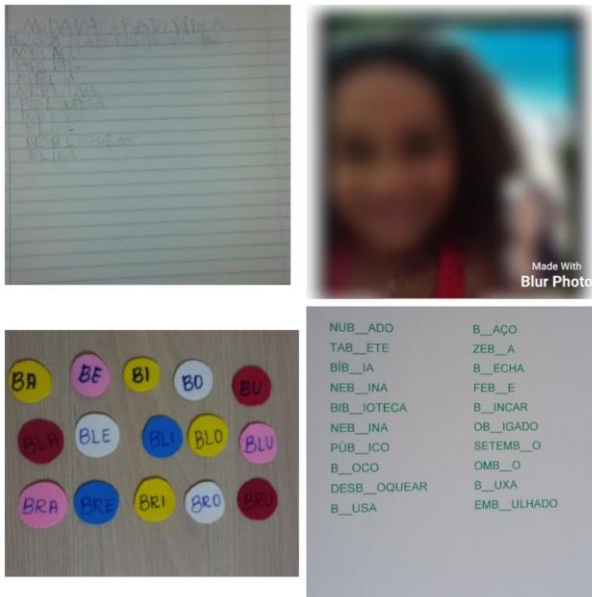
## Imagem 2: Atividades realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2021).

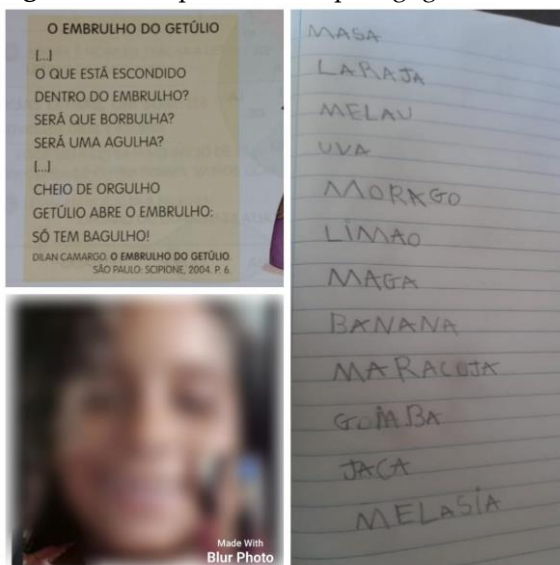
A regência pedagógica também se consolidou através de acompanhamento individual com as crianças que tinha disponibilidade e acesso ao meio digital, assim, conseguimos ter uma participação efetiva no desenvolvimento dos alunos, buscando aprofundar suas aprendizagens, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento das crianças.

### Imagem 3: Acompanhamento pedagógico individual



Fonte: Acervo pessoal (2021).

### Imagem 4: Acompanhamento pedagógico individual



Fonte: Acervo pessoal (2021).

A BNCC ressalta a importância da consciência fonológica no mecanismo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando toda a formação da compreensão do desenvolvimento linguístico, tanto na escrita como na fala. Nesse sentido,

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89-90).

Nesse sentido, é fundamental que o professor crie técnicas para que o aluno consiga compreender a importância do processo de alfabetização e letramento através de uma consciência fonológica, que seja preparado para fazer a utilização dessa aquisição como uma ferramenta de uso social, pois, a aprendizagem da leitura e da escrita só será importante se o indivíduo conseguir apropriar-se desse aprendizado e aplicá-lo em seu cotidiano, assim, dominando tanto a língua oral como escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho buscou apresentar as experiências mais significativas do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UNEAL. Assim, considera-se que o Residência pedagógica vem para elencar uma formação em licenciatura significativa e de qualidade, pois promove novos conhecimentos, tornando a prática em uma sala de aula mais propícia e criativa, ou seja, é o período onde o estudante experimenta e atua em seu campo de formação, e busca assimilar os aspectos teóricos com



aspectos práticos no campo educacional, a harmonia entre teoria e prática, possibilita uma formação acadêmica que desperta a investigação, compreensão e a intervenção na realidade educacional.

Desse modo, evidencia-se que a experiência somada ao conhecimento é essencial, para que se possa aperfeiçoar a aprendizagem das crianças pelas quais seremos responsáveis na sala de aula, que possam ser orientadas da maneira correta e assim adquirir o conhecimento que a elas é necessário.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 25 de mar. 2022.

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. 251.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 239-240, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 25 mar. 2022.

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

## **II Parte**



# AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Natália Pâmela Barbosa Ribeiro  
Yara Martins Agra  
Carla Manuella de Oliveira Santos

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) proporcionou um contato efetivo com o contexto escolar, a partir de momentos específicos de discussão teórica, observações, planejamentos e práticas/regências na escola campo. É como se existisse algo que sempre supera todas as nossas expectativas, permitindo-nos desta forma nos apropriar das contribuições teóricas e reflexões acerca da prática, para obtermos maiores compreensões e acessar a novas possibilidades para uma atuação com maior qualidade.

Para realização das ações incumbidas e planejadas pelo PRP, referente ao projeto iniciado em 2020 com finalização em 2022, o núcleo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, localizado no *Campus II*, Santana do Ipanema (AL), teve como escolha uma escola campo de ação da rede pública do sistema municipal, com seu trabalho de imersão e atuação, especificamente, voltado para os anos iniciais do ensino fundamental.

Com isso, o presente relato de experiência objetiva apresentar as vivências advindas do período de realização das práticas do PRP, acarretando uma diversidade de ricos conhecimentos e aprendizados significativos na formação inicial do curso de Pedagogia.

E, especificamente, a experiência e os novos caminhos rumo à prática docente, possibilitando desenvolver outro olhar em frente ao novo: um olhar pensante, atento, reflexivo, voltado para a

instituição, o espaço da sala de aula, as crianças, o planejamento e de forma particular, a prática docente.

O referencial teórico foi pautado em alguns autores, a saber: Bernardes (2021), Candau (2014), Redin (2013), Weffort (1996) e outros autores. E, o capítulo segue apresentando as vivências, com as observações, projetos e as práticas, bem como as considerações finais do projeto realizado.

## **O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA NO ÂMBITO DO PRP**

O relato apresenta as vivências desenvolvidas durante o PRP em seu período de imersão na Escola Municipal, situada no município de Santana do Ipanema (AL), na turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, seguiu-se com as etapas de caracterização geral da instituição, que devido ao contexto pandêmico aconteceram remotamente, nela foram realizadas análises dos documentos da escola campo de ação, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Quadro de funcionários, e Matriz Curricular do ensino fundamental; os aspectos históricos e funcionamento da escola, bem como aspectos sociais da comunidade escolar; análise de fotos do espaço físico da instituição; e proposta pedagógica. Assim como entrevista *online* com a coordenadora pedagógica e com a professora colaboradora da turma em questão.

Por último, ocorreu a etapa de observação da turma, que foi realizada a princípio remotamente com registros através do acompanhamento de 4 momentos semanais, via *whatsapp* da turma, que contabilizaram 20 horas de observações remotas ao todo. E, posteriormente, conforme melhora do quadro sanitário do município e retorno das atividades presenciais da instituição escolar, foram adicionadas às atividades do PRP, durante mais 20 horas de observações presenciais, também conduzidas em 4 momentos semanais, o que possibilitou um maior contato com a turma em questão.

Durante as atividades realizadas foi possível educar o olhar, compreender através das observações, análises críticas e reflexivas acerca do fazer docente. Weffort (1996, p. 19), aponta para a Pedagogia do Olhar e de como esta é importante e significativa para a formação e prática do docente. “Aprender a ver requer uma revisão do processo educativo. Requer aprendizado. É preciso um exercício – (...) em todo o caso a visão só se aprende vendo”. Não há lugar melhor para aprender e desenvolver esse olhar do que propriamente no espaço da sala de aula, onde dia após dia, a partir do contato diário com esse espaço, somos afetados por ele. Esse olhar vai sendo educado e construído. É um exercício constante, onde através deste, o profissional docente poderá se aperfeiçoar e refletir sobre a sua prática. Ainda conforme a autora:

Na concepção democrática de educação, onde o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem a sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento. O importante é que cada um assuma este seu jeito, momento de hipótese em que se encontra dentro do seu processo. (WEFFORT, 1996, p. 22).

Cabe a cada um de sua maneira, buscar ver o que está por trás das aparências, pois ter uma visão da realidade (uma visão total e não parcial) faz toda a diferença. Uma visão do espaço da sala de aula, dos educandos, dos conhecimentos já atribuídos por eles e de suas particularidades.

De acordo com Candau (2014, p. 29): “O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a prática”. É sempre um processo, no qual nunca estamos prontos e acabados, mas que necessitamos olhar diariamente para a nossa prática, estar em um contínuo e constante processo de formação e evolução e nos atentar para o novo que nos

convida, para que assim, possam-se abrir as janelas, os caminhos do horizonte rumo a uma prática docente.

Não somente ver, mas enxergar, refletir e transformar. Um olhar de renovo, que instigue o futuro brilhante de nossos estudantes que possuem potencial e força de vontade para aprender e se desenvolver no meio em que vivem e enquanto cidadãos participantes da sociedade.

[...] Gotas de chuva, Estrelas de sonho, entrem por favor nestes olhos que lêem, nestes ouvidos que me escutam... convidem este ser humano a ser mais humano, a redescobrir sua sensibilidade, a resgatar sua imaginação e seus sonhos, a perceber por todos os seus poros, por todos os sentidos...e depois, por trás destes olhos mais sensíveis/ iluminem este ser humano, também professor,/ É só com este olhar, enriquecido, revigorado,/ que ele pode pensar em intervenções junto a outro ser humano, aluno-criança,/ aluno-adolescente,/ aluno-adulto [...]. (WEFFORT, 1996, p. 21).

Somente com o exercício desse olhar sensível o educador pode abraçar a oportunidade de enxergar a realidade, situações de seus educandos, podendo assim, intervir rumo ao caminho de uma aprendizagem significativa no grupo, no meio em que os cercam.

O projeto didático intitulado “Linguagens e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento”, objetivou desenvolver práticas que favorecessem o ensino e aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, utilizando-se da interação e brincadeiras.

Desde o primeiro momento com o contato com as crianças através das observações, até os últimos momentos das práticas das regências, tudo foi muito novo para mim, especificamente o planejamento e a prática. Vemos diante disso o quanto é necessário entender como se dá o processo educativo, de que maneira as metodologias estão sendo utilizadas, se os métodos estão proporcionando avanços ou resultando em constantes fracassos no que se refere a um ensino efetivo na promoção dos indivíduos.

De acordo com Redin (2013, p. 26): “Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos”. Nos primeiros dias de observações presenciais, houve um acolhimento muito significativo entre as crianças, professora e residentes que proporcionou uma maior reflexão, acolher a realidade e particularidade de cada uma daquelas crianças e escola campo do PRP.

Planejar o cotidiano é permitir-se também criar laços e afetos, pois digo que as crianças nos ensinam e nos ensinam muito. Através do contato diário com as mesmas, elas ajudaram a desenvolver as vivências planejadas, fortalecendo ainda mais o que chamamos de relação professor-estudante.

É estar disponível e atento às falas, dos gestos mais evidentes até os que parecem “insignificantes” aos nossos olhos, estar atento às situações e problemas que surgem no momento da execução do planejamento durante a aula. A relação professor-estudante é sempre uma troca, troca de aprendizados, conhecimentos e afetos.

Planejar, então, é mais do que listar atividades, materiais, fazer planos e executá-los. É permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas...é desenhar, inscrever na história a capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminhos não percorridos. É alimentar a estesia no dia a dia. É poder escolher os sonhos e vê-los acontecendo mesmo que muitas coisas possam se quebrar nesse percurso [...]. (REDIN, 2013, p. 36-37).

Torna-se necessário ter uma certa consciência do que utilizamos no momento de planejar e quais condições possuímos para traçar os objetivos propostos, com reflexões acerca do vivenciado na prática. Assim, foi notório o aprendizado a respeito da investigação, observação, registros de reflexões, pois me possibilitaram pensar a minha prática e assim, pudesse obter uma direção no momento de planejar. Conforme diz Weffort (1996, p. 23): "(...) Não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a



reflexão nos conduza a ação transformadora (...)"'. É aí que percebo a importância deste olhar reflexivo não somente voltado para o aluno, o espaço da sala de aula, mas para o planejamento e a prática, pois o que acontece é um movimento de (planejamento-execução/ reflexão-ação). Ou seja, não faço um planejamento para somente olhar para ele, mas faço refletindo para que logo após, tal reflexão me leve a ação, a uma ação significativa, transformadora da minha prática, que resulte em um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, a partir da troca e discussão, como é possível identificar na imagem a seguir:

**Figura 1:** Momento de interações na turma do 2º ano.



Fonte: Autoras, 2021.

Na imagem apresentada acima, pode-se visualizar um dos momentos mais significativos da realização de roda de conversa com as crianças e contação de história intitulada “Respeito e Empatia”, com o uso de palitoches e utilização da caixa pedagógica. E, especificamente, foi possível perceber a importância de planejar algo novo para a turma, que mesmo com o pensamento e o receio de não alcançar um resultado esperado, era necessário arriscar,

insistir em alguns conteúdos, saber utilizar as estratégias e deixar de lado o que não seria prócio para o momento.

Durante as intervenções foram propostas várias atividades para instigar a participação das crianças, como jogos de quebra-cabeça, memória, boliche, amarelinha, brincadeiras de dança das cadeiras, estátua, morto-vivo, e desafios corporais de dança e equilíbrio. Perante esses momentos observamos várias questões derivadas da lacuna de habilidades que envolviam elementos próprios dos processos do brincar e do jogar. Em suma, as intervenções foram bastante significativas e inesquecíveis da prática docente, bem como a capacidade de lidar com os desafios, usar a criatividade na prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações de imersão na escola por meio das observações remotas e presenciais, enquanto residente do PRP, pude acessar um horizonte de possibilidades, conhecimentos essenciais e necessários à iniciação da minha prática docente. Principalmente em um momento extremamente difícil com os desafios impostos pela pandemia (Covid-19), com a retomada das atividades presenciais na instituição.

Pisar no chão da escola, foi o que me impulsionou a ter um novo olhar para a educação, obter uma visão ampla e um grau mais elevado de reflexão quanto aos sujeitos que fazem parte dela, quanto aos problemas, desafios que permeiam o ambiente escolar. Foi possível conhecer o ser e o fazer docente, como funciona o dia a dia de uma rotina escolar, o quanto é necessário aprender a exercitar o olhar reflexivo, observador, investigador, o que constitui o planejamento, para que através desse olhar, se possa alcançar resultados, significativos.

Dessa forma, foi possível visualizar que o educador(a) precisa encontrar sentido naquilo que faz na sala de aula, porque não somente vê, mas enxerga, percebe o seu grupo e as suas particularidades e necessidades. Que é mediador e está em

constante processo de conhecimento e amadurecimento, um motivo para seguir e construir um caminho cada vez melhor.

Em suma, o PRP foi uma experiência única e satisfatória, que com a ajuda e colaboração de grandes profissionais e demais colegas que compartilharam conhecimentos para um contínuo aprendizado e aperfeiçoamento da formação prática e, rumo à iniciação da prática docente, com um olhar mais maduro e responsável para o que estaremos distribuindo a sociedade e as pessoas a nossa volta.

## REFERÊNCIAS:

BERNARDES, Thais. Impactos da pandemia na educação. **Futura**, 19 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em 30 de set. de 2021.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 36. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REDIN, Marita Martins. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**/ [et al.]. 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

# A PRÁTICA DOCENTE SOB A ÓTICA DE UMA LICENCIANDA EM PEDAGOGIA: RELATO DAS AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DO SERTÃO ALAGOANO

Maria Dayane Martins Gonzaga  
Carla Manuella de Oliveira Santos

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que fazem parte do bojo da Política Nacional de Formação de Professores e tem o objetivo de promover o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de cursos de licenciatura (BRASIL, 2018). Essa iniciativa é destinada aos licenciandos que já estão na segunda metade de seus cursos e isso também decorre do fato de que estes sujeitos deverão planejar e aplicar regências na sala de aula .

O PRP possui duração de 18 (dezoito) meses e está em sua segunda edição. O edital vigente corresponde aos anos de 2020-2022. O PRP, mesmo sendo uma ação recente no âmbito das instituições de nível superior, visa a melhoria da formação docente no país. A partir das experiências perpassadas no Programa, os licenciandos(as) têm a oportunidade de colocar em prática os saberes e conhecimentos que foram/estão adquirindo ao longo dos seus cursos e com isso podem ter uma noção do que é ser docente.

A edição atual do Programa teve início em outubro de 2020, quando o mundo enfrentava um dos ápices da pandemia causada pela Covid-19. Visando a segurança da população mundial e a redução das mortes pela doença, a Organização Mundial da Saúde (OMS) determinou que os estabelecimentos menos essenciais, dentre outras instituições, fossem fechados e que nós cumpríssemos um isolamento social. Para dar continuidade as atividades, foi adotado o

sistema de trabalho docente de forma remota. As escolas do mundo inteiro tiveram as portas fechadas e tivemos que desenvolver as nossas metodologias de trabalho e com isso surgiu a necessidade do ensino emergencial remoto. Dessa forma, as primeiras atividades do Programa aconteceram por meio das plataformas digitais de comunicação *WhatsApp*, *Google Meet* e *Classroom*.

A escola campo de ação fica localizada no município de Santana do Ipanema e atende a crianças oriundas de zonas periféricas da cidade, bem como da zona rural. A falta de recursos tecnológicos foi mais um desafio imposto às aulas remotas e isso em âmbito nacional. Infelizmente, ainda não estávamos preparados para o modelo de ensino emergencial remoto. E, a priori, esse foi um fator que interferiu consideravelmente no desenvolvimento das ações. Conforme a vacinação foi avançando, as escolas foram traçando estratégias e deu-se início ao retorno gradual das atividades presenciais no município de Santana do Ipanema/AL.

Em setembro de 2021, o nosso grupo de residentes adentrou de forma presencial a escola e continuamos às atividades, sendo possível a aplicação da prática em sala de aula. Diante do cenário descrito, surgiu o interesse em elaborar esse material com vistas a discutir como as atividades do PRP aconteceram em meio a pandemia e como, mesmo diante desse empecilho, as ações desenvolvidas contribuíram para a minha formação e entendimento do que é de fato a prática docente.

Além do que foi pontuado anteriormente, objetiva-se com esse trabalho levar os leitores a compreensão da importância do PRP não só para a formação dos licenciandos, mas também para as escolas campo de ação, uma vez que ambos aprendem e ensinam nesse processo de interação. Ademais, essas instituições de Educação Básica abrem espaço para o desenvolvimento da pesquisa e formação reflexiva no contexto da escola campo.

O presente relato de experiência está pautado em autores como: Soares (2018), Kishimoto (2014), Almeida (2014), Lerner (2007) e entre outras referências. E, para fins de apresentação da vivência, o texto segue com a apresentação da escola campo do

PRP, projeto didático e as principais aprendizagens nas considerações finais.

## **A ESCOLA CAMPO DE AÇÃO ENQUANTO LUGAR DE SABERES E FAZERES**

A Escola Municipal campo do PRP está localizada na cidade de Santana do Ipanema, no sertão alagoano. A instituição atende a Educação Infantil, com 23 estudantes; o Ensino Fundamental – Anos Iniciais com 226 estudantes, o Ensino Fundamental – Anos Finais com 92 estudantes e a Educação de Jovens e Adultos - com 200 estudantes.

Segundo informações colhidas mediante entrevista com a coordenadora (2021), a instituição atende um público oriundo das zonas periféricas da cidade, bem como de alguns sítios circunvizinhos que fazem parte do município. Devido a pandemia, a escola adotou o sistema de ensino emergencial remoto, sendo o *WhatsApp* a sua principal ferramenta de comunicação. Todavia, nem todas as crianças tinham acesso à internet ou mesmo a um celular. E com vistas a atender esse público, a gestão da escola optou também por distribuir os *kits* de atividades impressas a cada quinzena.

O PRP é composto por etapas que envolvem as ações de observação, planejamento e regência. A etapa de observação onde foi feita a nossa imersão na instituição, bem como a parte de caracterização da escola e da turma, e a etapa de intervenção onde elaboramos os projetos de intervenção e planos de aulas com as ações interventivas práticas.

As primeiras observações para caracterização da instituição e das turmas trabalhadas aconteceram de maneira virtual. Nós ficávamos acompanhando as conversas do grupo no *WhatsApp* e a partir delas, analisamos a rotina de cada turma pela qual estávamos responsáveis. E, ainda, tivemos uma reunião coletiva com a coordenação da escola e reuniões individuais com as professoras. Com os avanços da vacinação no país, o município de Santana do Ipanema, mais especificamente em 16 de agosto de 2021, retomou

as aulas presenciais em toda a rede. Seguindo todos os protocolos de segurança, nós adentramos a escola e começamos as atividades de forma presencial.

Após as observações e realizada a coleta de dados para a composição dos roteiros de caracterização, nós desenvolvemos os projetos de intervenção. O projeto foi intitulado: “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia no Programa Residência Pedagógica”. Por razões pessoais, a minha dupla acabou se desligando do Programa e precisei dar continuidade às atividades, sozinha. Ao analisar o cotidiano da sala observada e consciente das limitações impostas pelo cenário no qual nos encontrávamos, percebi a necessidade de trabalhar com atividades mais lúdicas, dinâmicas, que despertassem o gosto pela leitura e com elas contribuir no processo de alfabetização e letramento daquelas crianças. Foi então que surgiu a ideia de trazer a literatura infantil e a contação de história.

## **A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O processo de alfabetização e letramento é crucial para o desenvolvimento de qualquer sujeito em fase de escolarização, tendo em vista que são aprendizagens base para dar prosseguimento às demais. Ao passo que o desenvolvimento tecnológico ganha força em nossa sociedade, a aquisição desses conhecimentos torna-se cada vez mais necessária, sobretudo para a comunicação entre as pessoas.

Segundo Soares (2018, p. 16), a alfabetização consiste no “processo de aquisição da língua (oral e escrita)” e o letramento vem a ser o processo de “desenvolvimento da língua (oral e escrita)”. Ambos são entendidos como procedimentos complexos que demandam tempo, entendimento e criatividade por parte do professor. A alfabetização, além de ser complexa, também é

caracterizada como um fenômeno de múltiplas facetas devido às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística que o constituem. Além dessas facetas, somam-se ao processo de alfabetização os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam a sua efetivação. E essa multiplicidade desencadeia implicações educacionais que devem ser estudadas e discutidas tanto no processo de formação docente (ainda no âmbito acadêmico), quanto no processo de formação continuada.

A respeito dessas implicações educacionais, Soares (2018, p. 26) sinaliza que:

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático para a alfabetização, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para alfabetização, da formação do alfabetizador.

Cabe lembrar que cada criança ao adentrar o âmbito da escola, já traz consigo uma bagagem de conhecimentos que lhes são muito particulares e essas particularidades também devem ser levadas em consideração no momento de escolha das metodologias. Além dos materiais e recursos a serem utilizados no decorrer do processo de alfabetização e letramento. São sujeitos que vivenciam realidades distintas que influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

Almeida (2014, p. 83) discorre que:

Até há pouco tempo, quando a criança era iniciada no processo escolar, os métodos utilizados na alfabetização estavam mais voltados à memorização de letras e ao agrupamento de sílabas. Não se dava muita atenção ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Hoje, a questão da alfabetização é muito mais abrangente, envolvendo a preocupação com o desenvolvimento infantil, socialização, linguagem, oralidade, entre outras.



Infelizmente, ainda convivemos com a ideia de que o processo de alfabetização se restringe apenas à memorização do alfabeto e das famílias silábicas. E, com isso, muitos professores limitam-se a atividades que atendam a esses padrões. A literatura infantil é uma ferramenta muito utilizada para alfabetizar as crianças, pois além de proporcionar experiências mais dinâmicas incentiva o gosto pela leitura e escrita. Para Kishimoto (2014, p. 100) “aprender a ler e a escrever são tarefas curriculares importantes nos primeiros anos da educação, e a forma de fazê-las mobiliza práticas diversas [...]”.

Então, no processo de aquisição dessas e outras habilidades, é necessário levar em consideração que a forma como desenvolvemos as atividades, os métodos que utilizamos interferem significativamente na aprendizagem. Trabalhar a literatura infantil com as crianças é importante, pois pode desencadear nelas a apropriação de um imaginário social, o enriquecimento do vocabulário e ainda, o aprimoramento da capacidade interpretativa. Ao colocar as crianças em contato com a leitura desde os primeiros anos de escolarização, lhes proporcionamos meios para alcançarem o domínio da língua oral e escrita, assim como a oportunidade de tornarem-se sujeitos críticos, participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Segundo Lerner (2007, p. 27-28):

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Assim, conclui-se que a alfabetização e o letramento são processos importantes, permeados por diversos fatores que

influenciam na sua efetivação. Nenhuma criança chega à escola sem conhecimento algum, pelo contrário, elas já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que foram adquirindo ao longo de sua convivência em sociedade. Cada uma, dentro das suas particularidades, tem muito a ensinar e a aprender.

## **DAS VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA: RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Diante da necessidade de trabalharmos com alfabetização e letramento, das leituras e estudos realizados ao longo do Programa, desenvolvemos um projeto didático com a seguinte temática: “Era uma vez... A literatura infantil nas práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O projeto foi estruturado em 07 (sete) momentos, sendo estes: o tema, que foi elaborado mediante a problemática escolhida; a justificativa, onde estão postos os motivos que deram origem a temática, bem como alguns embasamentos teóricos que corroboram com a mesma; os objetivos aos quais se destinam o projeto, tanto geral quanto específicos; a metodologia, onde estão descritas as etapas de aplicação das práticas, desde a fase de aproximação com o campo de ação até a aplicação das práticas propriamente ditas e avaliação; a discussão e análise dos resultados, que se configura em vislumbrar os resultados aos quais pretende-se chegar com cada atividade a ser desenvolvida; o cronograma, onde são pontuadas as atividades planejadas e suas respectivas datas de execução e, por fim, as referências utilizadas ao longo do texto.

A turma na qual as atividades foram efetuadas foi o 3º ano e tinha um quantitativo de 35 crianças matriculadas. Ao todo, foram realizadas cinco intervenções que seguiram uma sequência didática. Como boa parte da turma já sabia ler e escrever, foi trabalhado atividades de contação de história, formação de palavras, produção textual e uma oficina para confecção de um livro com as histórias elaboradas pelas crianças.

Cada atividade foi um desafio, devido a diversos fatores. As crianças demonstravam uma agitação fora do comum e essa situação se deu mediante ao retorno presencial das aulas após um longo período de isolamento, bem como as restrições de distanciamento social exigidos pelos órgãos públicos de saúde.

No período o recreio havia sido proibido para evitar aglomeração e possíveis contaminações. No projeto de intervenção, havia escolhido o segundo tempo da aula para aplicar a regência, mas percebi que era inviável. Por não terem recreio, as crianças retornavam muito inquietas do horário da merenda e com pouca disposição para fazer as atividades. Dentre as cinco aulas que foram ministradas, foi possível experienciar dois extremos do fazer docente: uma por ter sido o mais desafiador em repensar as práticas e atividades e a outra por ter sido a mais satisfatória, ao passo de alcançar os objetivos propostos nas atividades.

É preciso reconhecer que o momento pandêmico também influiu negativamente nesse cenário, uma vez que nos obrigou tão rapidamente a reinventar as nossas práticas e a trabalhar dentro de tantas limitações. Durante as atividades vivenciadas, evidenciou-se que as crianças participaram e desenvolveram o proposto no momento. Contudo, algumas sentiam-se acanhadas e preferiam falar diretamente de seus lugares, ao invés de se levantarem e irem até mim. A atividade demorou um pouco mais que o esperado, pois eram muitas crianças na turma e chegamos a um ponto em que elas estavam ficando inquietas, especialmente pelo longo período na sala de aula, sem intervalos e tempos específicos .

No final do projeto, houve a apresentação do material no *Datashow*, as crianças iam lembrando e comentando sobre os momentos perpassados. Foram minutos de empolgação e lembranças. Terminado o vídeo, fizemos a entrega do lanche e das lembrancinhas. As crianças ficaram muito felizes e agradecidas. Também aproveitamos o momento para fazer uma fala de agradecimento às crianças e a professora da turma.

Foi emocionante, sobretudo quando as crianças me abraçaram. Sei que o momento de pandemia, naquele momento, ainda era bastante crítico. Mas foi impossível controlar esse gesto de carinho por parte das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Depois de 18 (dezoito) meses de participação como bolsista no PRP, de todas as experiências vividas na sala de aula e fora dela, de enfrentar um momento tão atípico como a pandemia de Covid-19, evidencia-se como cada momento foi essencial, de muita reflexão e aprendizado. Cada momento, por mais desafiador que tenha sido, contribuiu significativamente para a minha formação.

Foi possível perceber que por mais que tenhamos experienciado situações em diversas salas de aula, elas jamais serão iguais. É certo que muito do que aprendi desde que comecei a atuar na docência me ajudou a lidar com as práticas no PRP. Todavia, atuando naquela turma de terceiro ano e analisando de perto a particularidade daquelas crianças, encontrei as ferramentas necessárias para desenvolver o meu projeto de intervenção.

Sendo assim, fica evidente a relevância do PRP para a formação dos estudantes de licenciaturas. O Programa nos dá a oportunidade de experienciar à docência quando ainda estamos em processo de formação. Além disso, aplica suas contribuições na escola campo de ação.

A ponte que é firmada entre as escolas de educação básica e as universidades, são importantes para o fortalecimento da educação. É por isso que um programa com tamanha relevância como esse, deve ter a sua continuidade assegurada. Tantos outros estudantes de licenciaturas devem ter a oportunidade de viver essa experiência ao longo da formação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise. Alfabetização e os cuidados na primeira infância. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014.

BRASIL. **Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, nº 41, de 01 de março de 2018 – Seção 1– pág. 28.

KISHIMOTO, Tizuka Morchida. Letramento e o brincar de faz de conta. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014.

LERNER, Delia. Para Transformar o Ensino da Leitura e da Escrita. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

# **“NUNCA ME VI SENDO PROFESSORA, ATÉ EXERCER AS PRÁTICAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ALFABETIZADORAS EM UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jucilânia Santos Silva  
Marisa Santos da Silva  
Carla Manuella de Oliveira Santos

## **INTRODUÇÃO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP), é uma política de formação de professores muito salutar no que diz respeito às contribuições que oferece para a construção do perfil profissional dos estudantes de licenciatura. Atualmente, o PRP está em sua 2ª vigência e as práticas desta versão foram voltadas para os processos de Alfabetização e Letramento. O PRP objetiva a imersão dos universitários na escola de modo que estes, desenvolvam suas práticas docentes e aprimorem sua formação inicial (CAPES, 2018), tecendo ligações entre a *práxis*.

O Núcleo de Pedagogia, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), desenvolveu suas ações em 3 módulos, sendo os residentes distribuídos entre as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como proposta de subprojeto “As dimensões teóricas e práticas da Alfabetização e Letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia no Programa Residência Pedagógica”.

É nesse sentido, do desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para o ciclo de alfabetização, que o presente trabalho vem buscar tecer uma discussão. As práticas no PRP iniciaram de modo remoto, devido à pandemia (Covid-19), isso em outubro de 2020, mas somente entre novembro e dezembro de 2021 foi oportunizado

de modo presencial que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas no chão da escola pelos residentes em Santana do Ipanema - AL.

Logo, o presente trabalho objetiva apresentar o olhar reflexivo enquanto residentes, descrevendo as experiências que o Programa oportunizou e as ressignificações de concepções e visões para com a docência, uma vez que, a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula foi possível refletir e vivenciar o fazer docente. Ademais, o referido artigo buscará evidenciar os resultados oriundos das ações que foram desenvolvidas na turma de 3º ano do ensino fundamental, ao qual também ressignificou convicções da professora da turma ao longo desse processo de efetivação das práticas na escola.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **OS SABORES DA DOCÊNCIA MEDIANTE AS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O desenvolvimento das ações do PRP, se tornaram desafiadoras no contexto pandêmico da Covid-19. As práticas iniciais de estudo em grupo, caracterização institucional, caracterização da turma, observações iniciais e planejamento, sucederam-se à distância, de modo não presencial na escola parceira. Somente no final do ano 2021, entre os meses de setembro a dezembro, pudemos enquanto residentes realizar novas observações e efetivar as regências (aulas) no presencial, como já citado.

E diante do desenvolvimento das práticas presenciais, foi possível confrontar com os elementos estudados, sistematizados na teoria com a prática. Diante do desenrolar das ações em sala de aula foi possível compreender mesmo que ainda de modo inicial, tendo em vista que foi a primeira vivência com fazeres da prática docente e com a visão inicial do ser professora, foi começando a ser modificada. A cada regência cumprida, tinha uma experiência diferente e agregadora para nossa formação, à medida que íamos

refletindo a partir do que foi planejado, se nossa prática foi ou não satisfatória e cumpriu os objetivos aos quais estava estabelecido.

Eram momentos desafiadores e de descoberta, afinal a sala de aula é um campo rico de aprendizagens, mas desafiador. Então nesse exercício de autoavaliar-se, a pesquisa-ação se tornou muito latente ao longo da efetivação das práticas do PRP e por conseguinte em nossa atuação no Programa.

Desta feita, elaboramos nossa proposta de projeto, que foi intitulada como “Alfabetizar na ludicidade em uma turma de 3º ano do ensino fundamental”, que teve como objetivo desenvolver atividades que pudessem associar o processo de alfabetização ao de letramento utilizando a ludicidade como elemento didático base. Nesse sentido, buscamos elaborar atividades com a utilização dos gêneros textuais como fábula, lista, receita, poema, empregando o uso de jogos pedagógicos e outras didáticas lúdicas, como tabuleiro de palavras, bingos de palavras, pescaria de sílabas, mercadinho, desenho livre, jogo da forca, atividade palavras secretas, contação de histórias. Tais atividades objetivavam trazer uma perspectiva de alfabetização com mais leveza, sendo atrativa e interessante para as crianças, de modo que as aprendizagens se tornassem mais significativas.

Nossas primeiras impressões, mesmo antes de iniciar as práticas na sala, eram de que uma turma de 3º ano, talvez não conseguíssemos dar conta. Logo, sentimentos de insegurança nos afetaram, contudo, no decorrer das ações, uma visão diferente sobre o fazer docente, o ser professora de uma turma de 3º ano, foi completamente ressignificada. A insegurança foi dando lugar à criatividade, ao querer contribuir com as aprendizagens daqueles alunos e por fim ao querer abraçar a docência.

Não há dúvidas que o PRP, foi crucial para nossa formação inicial, para uma genuína transformação de visões até então elaboradas sobre o ser docente. É importante salientar que, as ações também favorecem uma reflexão sobre os desafios da docência, porque é importante não romantizar, achar que as práticas, o contexto da sala de aula será sempre favorável.



Na ação de desenvolvimento dos momentos do projeto foi possível enfrentar problemáticas, frustrações ao planejar uma aula e não sair como o esperado, mas o que evidenciamos nas regências foi que mesmo diante dos empasses no cotidiano da sala de aula, torna-se necessário que o professor compreenda que é possível encontrar soluções e buscar ter novas posturas a partir das reflexões sobre sua prática, de modo a sempre objetivar os avanços e aprendizagens dos seus estudantes e melhorias em seu fazer docente.

Estar em sala de aula na posição de educador foi de imenso desafio, uma experiência nova que até então não tínhamos tido. Foi com as ações no PRP que a cada regência buscou-se colocar em prática aquilo que Freire diz, quando afirma:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. (FREIRE, 2017, p. 47).

Nas práticas alfabetizadoras desenvolvidas, buscamos ensinar, não de modo transmissor, mas de modo de efetivas trocas de saberes. As crianças daquela turma muito ensinaram, muito contribuíram com a nossa formação, quando traziam suas impressões, experiências e indagações que tornavam cada aula mais significativa.

Essa noção de entender que o aluno precisa ser ativo no processo de ensino, não anula a importância de que o professor busque mover ativamente também esse ensino, como bem fomenta, Zabala (1998), quando aponta que “na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador”.

De fato, o processo de ensino necessita ser ativo e de trocas mútuas entre educador e educando, mas sabendo-se que o docente deve conduzir o ensino, oportunizando a autonomia do educando de modo que as aprendizagens sejam bem solidificadas. Foi nesse sentido, que como residentes, desenvolvendo ações docentes com

enfoque na alfabetização buscamos nos objetivos das aulas possibilitar que as crianças fossem protagonistas daquelas propostas, elas eram o foco, suas necessidades foram a base para pensar em situações de aprendizagens favoráveis e assim fomos conduzindo esse processo de ensino ao longo das ações no PRP.

## **OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA EFETIVAÇÃO DAS REGÊNCIAS EM SALA DE AULA**

Toda prática pedagógica e docente exige novas posturas, necessita de planejamento, estruturação e reflexão a partir do que foi efetivado. Desse modo, torna-se sempre desafiador, se colocar diante de uma sala de aula nos convida a estarmos em posição de preparo, mas acima de tudo em posição de ser flexível diante das intempéries que possam surgir ao longo do caminho. É essencial enxergar possibilidades dentro do contexto inusitado, que talvez não estivesse dentro do planejamento, que não seja favorável à prática. Foram inúmeras aprendizagens oportunizadas na efetivação das regências em sala de aula, mas também vários desafios se apresentaram ao longo desse percurso. Aqui cabe salientar alguns destes que se tornaram latentes, tais como o tom de voz em uma turma numerosa e ainda sob a utilização de máscaras em decorrência do contexto pandêmico ao qual nos encontramos.

Foi desbravador falar em um tom mais forte, claro e preciso, de modo a conseguir que a turma prestasse atenção e não se dispersasse, bem como favorecesse o processo de alfabetização, algumas vezes essa dispersão ocorreu, nesses momentos refletimos se as práticas estavam sendo significativas, se estava de fato alcançando aquelas crianças e sendo atrativas para elas. Outro ponto desafiador foi o mal estar físico devido ao uso prolongado da máscara naquele espaço da sala de aula por vezes quente, com pouquíssima ventilação em decorrência das precarizações que as escolas públicas infelizmente ainda são afetadas.

Imensos desafios principalmente em vivenciar o PRP em um contexto de pandemia. Contudo, foram mais incontáveis as

experiências significativas para a formação docente. Os receios, medos, incertezas, deram lugar a recriação de aulas que pudessem fazer diferença para aquela turma de 3<sup>o</sup> ano do ensino fundamental e no final do estágio essas crianças puderam avaliar os momentos, com a expressão da gratidão e o sentimento da pertença para com a docência, sentimos que estávamos no caminho certo.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA LUDICIDADE: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As ações do PRP são organizadas através de propostas e objetivos definidos. Na versão 2020-2022 do Programa, o enfoque foi dado a Alfabetização e Letramento, desse modo, as duplas de residentes pensaram em projetos de intervenção que fossem voltados a contemplar esses dois processos.

Soares (2018, p. 44), aponta sobre os processos de alfabetização e letramento que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança ( e também do adulto analfabeto ) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos : pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*.

Compreende-se a alfabetização e o letramento como processos distintos, com especificidades, cada qual a seu modo, mas que devem ser efetivados em conjunto, não se pode distanciá-los, pois essa correspondência mútua dos dois favorece que os educandos não só apreendam os códigos de leitura e escrita, mas façam bom uso deles socialmente, refletindo e se posicionando num mundo que é cheio de várias experiências de letramento. E diante disso, da necessidade de perceber na escrita e leitura um sentido, buscou-se

desenvolver as aulas de alfabetização através da utilização dos gêneros textuais, como propaganda, lista, receita, fábula e poema, objetivando que através dessas experiências de letramento com os gêneros textuais, as crianças não somente aprendessem a grafia mais visse nela sentido de utilização.

Segundo Kishimoto (2014, p. 92), “ao manipular diferentes gêneros textuais a partir de combinações de elementos de seu cotidiano, a criança vai fazendo a leitura do mundo, criando regras para a compreensão da linguagem verbal e não verbal”. Compreendemos, pois, a importância que os gêneros textuais têm para a leitura de mundo pela criança de modo verbal ou não verbal. Essa leitura de mundo é a base do letramento que visa oportunizar ao sujeito um bom uso da leitura e escrita em suas mais variadas manifestações na sociedade de forma lúdica e criativa.

A ludicidade entrou na proposta como eixo principal, pois compreendemos que era fundamental sua utilização para a apreensão mais efetiva do conhecimento a ser trabalhado. E de fato, era nítido o engajamento das crianças nas atividades com ludicidade, pois prendia sua atenção, as convidava para participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que a ludicidade não se encontra somente nos recursos visuais diferenciados, coloridos, criativos aos quais o docente leva para sala. A ludicidade também perpassa pelas vestimentas, a estética, o tom de voz, o movimento do corpo, posicionamentos ao qual o professor se coloca. Então, isso acontecia desde uma atividade dinâmica com recursos visuais atrativos até uma vestimenta/calçado que tivesse uma organização visual interessante para a criança.

As ações no Programa Residência Pedagógica, a partir do desenvolvimento do projeto didático oportunizaram mudanças de paradigmas sobre a docência e seus fazeres. Como residentes, não imaginávamos a proporção das contribuições que o Programa iria oferecer, não somente para a formação, mas também no que se refere ao humano. A cada regência uma nova descoberta, uma nova

reflexão, novas elaborações de situações de aprendizagem. Evidenciou-se uma autonomia, leveza, segurança, pertença e alegria.

Perceber os avanços das crianças mesmo que de modo incipiente, foi muito satisfatório, poucas delas, naquela turma de 33 alunos, ao menos conheciam o sistema gráfico e, à medida que as regências foram acontecendo, o engajamento e aprendizagem foram muito significativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso do Programa os estudos teóricos foram imprescindíveis com finalidade de preparar os residentes para a realização das intervenções, os desafios perpassados para se chegar à prática presencial foram de grandes expectativas devido ao contexto pandêmico da Covid-19.

Sendo assim, através da experiência proporcionada pelo PRP foi possível vivenciar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no que tange o dia a dia da sala de aula. Além de integrar a investigação, reflexão e prática na ação no processo de formação docente.

Pensar a docência e a prática pedagógica é um movimento contínuo de autoavaliação, reflexão e abertura a novas possibilidades. O PRP então, como uma política que contribui para a formação de professores, possibilitou uma resignificação de olhar para a docência e seus fazeres.

As experiências proporcionadas pelo PRP oportunizaram tecer conexões entre estudos teóricos com a prática, na medida em que as ações foram se desenvolvendo no interior da sala de aula em seu cotidiano. Logo, as ações do PRP, agregaram tanto a formação das residentes, quanto afetou positivamente a escola, as crianças e a professora colaboradora, quando esta afirma que as práticas das residentes contribuíram para sua prática pedagógica.

Em suma, o PRP resignificou a visão sobre a docência, o fazer docente e a prática pedagógica. Diante disso, dessa potência que o Programa tem ao oportunizar que os estudantes de licenciatura,

ainda em seu processo de formação vivenciem o chão da escola, necessitam ser fomentadas, bem como continuarem a ser mantidas nas nossas universidades.

## REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Letramento e o brincar de faz de conta. In: RODRIGO, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014. p. 91-107.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.



# VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA ESTUDANTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E REPRESENTATIVIDADE

Janine Silva Rocha  
Iris Wallesca Alcântara dos Santos  
Carla Manuella de Oliveira Santos

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi produzido como finalização e reflexão das atividades vivenciadas entre outubro de 2020 e março de 2022, no Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e tem como objetivo discorrer acerca das experiências e desafios vivenciados durante esse período.

A escola lócus onde as atividades foram desenvolvidas é uma escola municipal de Educação Básica situada na cidade de Santana do Ipanema-AL. As práticas ocorreram em uma turma do 1o ano do ensino fundamental, durante um momento muito desafiador, o da pandemia da Covid-19.

As atividades do Programa foram iniciadas de forma *online* através da plataforma *Google Meet*, onde ocorriam encontros de estudos com a docente orientadora, a preceptora e os residentes. Foram realizadas leituras e discussões de artigos e livros voltados para a alfabetização e letramento, bem como o estudo da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Posteriormente, foram realizados o diagnóstico da escola e da turma, o projeto de intervenção e as regências na escola campo do PRP.

O estudo e práticas foram pautadas em autores(as) como: Pimenta e Lima (2017), Santos e Moraes (2013), Kishimoto (2014), Moreira e Candau (2008), entre outros(as). A seguir



apresentaremos a escola, o projeto didático, os principais resultados e as considerações finais.

## **CONHECENDO A ESCOLA LÓCUS: DIAGNÓSTICO E OBSERVAÇÕES INICIAIS**

A escola municipal de Educação Básica onde as práticas do PRP foram realizadas, atende em média 540 estudantes, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020). Trabalha com Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição encerrou as aulas presenciais em março de 2021, quando os primeiros casos de Covid-19 foram notificados no Brasil. Muitos estudantes não possuíam *internet* ou mesmo aparelhos eletrônicos adequados para que fossem realizadas aulas *online*, dessa maneira, a instituição passou a desenvolver atividades impressas para os alunos que não possuíam nenhum acesso à *internet*, e atividades e áudios enviados por grupos de *WhatsApp*.

De acordo com o contexto, o diagnóstico inicial da escola foi realizado através de um diálogo com a coordenadora pedagógica da mesma, por meio da plataforma *Google Meet*, que ocorreu no dia 25 de junho de 2021 e também a partir da leitura do PPP da escola. Já as observações iniciais, para conhecer a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, foram realizadas por meio do grupo de *WhatsApp* da turma, considerando a realidade vivenciada. O primeiro contato com a turma ocorreu no dia 06 de julho de 2021, onde foi enviado um vídeo de apresentação da dupla de residentes para as crianças. As observações no grupo ocorreram nos dias 06, 09, 15 e 16 de julho de 2021, onde se percebeu que as crianças não interagiam e as atividades eram voltadas ao uso do livro que os educandos tinham em casa e um áudio da docente explicando como realizar.

No período de 16 de agosto de 2021 a rede municipal de Santana do Ipanema retornou presencialmente, seguindo os protocolos sanitários. Diante desta nova organização, fez-se

necessário um novo diagnóstico da escola e da turma, o qual foi realizado nos dias 21, 22, 28 e 29 de setembro de 2021. Os residentes compareciam à escola duas vezes por semana e dessa maneira foi possível observar o espaço educativo e a realidade escolar de forma mais abrangente, como as atividades realizadas em sala, os materiais pedagógicos utilizados, a concepção de ensino adotada, entre outros aspectos.

Ao longo das observações, um fato que marcou muito foi que durante uma aula uma criança negra falou que: “queria ser branca”. Essa fala tornou-se um ponto de partida para a escolha de um dos livros que fariam parte do projeto intitulado: “A literatura infantil, brincadeiras e cantigas de roda no processo de alfabetização e letramento: imaginação e encantamentos”. O projeto didático assumiu como objetivo geral: contribuir para o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura das crianças em fase de alfabetização, através da ludicidade e da literatura infantil.

Após esses momentos, que aconteciam semanalmente, realizávamos os estudos de textos, artigos, livros e de observações, com reflexões sobre as problemáticas observadas nesse período, foi realizada a elaboração do projeto de intervenção. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 97) afirmam que:

Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina do estágio nas escolas nos revela.

Reitera-se que a temática do projeto de intervenção surgiu das necessidades e problemáticas diagnosticadas na turma. O foco principal foi a literatura infantil, tendo em vista sua importância significativa para o processo de alfabetização e letramento da criança, conforme afirmam Santos e Moraes (2013, p. 68):

Outro aspecto que favorece a invenção da linguagem diz respeito à relação estreita da literatura infantil com o brincar, com a ludicidade

[...]. A criança brinca com tudo aquilo em que põe as mãos, brinca com o que vê, brinca com o que fala. Brinca ao se reinventar, ao ser criança, ao criar. A ludicidade reinventa a linguagem, burla, desfaz, recria, subverte suas normas, refazendo sentidos, desfazendo significados e viabilizando a criação de outros tantos.

Desse modo, desenvolvemos um projeto que contemplou os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte baseando-se na BNCC, voltado para literatura infantil, com brincadeiras e cantigas de roda. Conforme Kishimoto (2014, p. 102-103):

Pode-se dizer que o letramento e o brincar partilham de categorias comuns, entre as quais a imaginação, a categorização e a solução de problemas provenientes do pertencimento à cultura; da liberdade de ação, da tomada de decisão e agência da criança, na atribuição de significados sociais durante o letramento e nas brincadeiras imaginárias. Outra forte categoria é a mediação do adulto, que no letramento representa a oferta de situações para aprendizagens de práticas sociais de leitura e escrita e, no brincar, o enriquecimento de ações lúdicas por meio da cultura material.

Foram escolhidos dois livros infantis para subsidiar a sequência didática e os planos de aula. O primeiro livro “Menina Bonita do Laço de fita” de Ana Maria Machado, foi escolhido especialmente após reflexões sobre a fala de uma criança negra que relatou que tinha vontade de ser branca, tendo em vista sua representatividade e discussão acerca da cor de pele negra.

Nos planos de aula desenvolvidos a partir deste livro, foi possível contextualizar acerca da cultura africana e suas contribuições na história brasileira, bem como o respeito às diferenças, pois:

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 28).

Nesse sentido, buscou-se ampliar o conhecimento das crianças sobre a cultura africana, para que elas pudessem conhecer suas heranças e contribuições na cultura brasileira, principalmente para as brincadeiras, objetivando ressaltar a importância dos negros no Brasil.

O segundo livro utilizado foi “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque. A proposta era de realizar atividades a partir do mesmo, com brincadeiras, recontos e outras, a fim de contribuir para o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura das crianças em fase de alfabetização, através da ludicidade e da literatura infantil.

## **DA PRÁTICA À REFLEXÃO: O PROJETO DIDÁTICO E AS VIVÊNCIAS EM QUESTÃO**

Após passar pelo processo de estudos teóricos, de observações e diagnóstico da escola e da turma, de reflexão sobre as necessidades e problemáticas da turma, da elaboração do projeto de intervenção e planos de aula, chegou o momento da efetivação das regências. Esse processo se mostrou demasiado importante, pois como afirmam Pimenta e Lima (2017, p. 97):

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o Magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo.

Ocorreram nove regências no total, entre os dias 17 de novembro e 16 de dezembro de 2021, sendo quatro para cada integrante da dupla, e uma para a realização da culminância, algumas delas supervisionadas pela docente orientadora.

Na primeira regência, foi realizada a leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado com exploração

das imagens, para finalizar foi realizada uma atividade de cruzadinha com letras móveis com palavras retiradas do livro.

Na segunda regência a atividade inicial foi uma roda de conversa relembrando as características da menina da história lida e contextualizando com a história de como os negros africanos foram trazidos ao Brasil, a diversidade racial, o respeito às diferenças e apresentação de algumas brincadeiras de origem africana. Também foi executada a brincadeira “terra-mar” e logo após foi realizada uma atividade com uma lista das brincadeiras estudadas na aula.

Para a terceira regência, foi utilizado o livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, onde foi realizada a leitura do livro e as crianças fizeram um reconto com auxílio dos personagens confeccionados em feltro, também foi executada uma atividade com letras móveis e uma atividade de dobradura.

Na quarta regência foi estudado um texto informativo sobre a vida dos lobos, e executada a brincadeira “Tá pronto, seu lobo?”, bem como a realização de um cartaz com as regras da brincadeira. Essa aula foi a mais desafiadora, pois as crianças ficaram agitadas e a atividade tornou-se exaustiva para elas.

Ao final das regências foi realizada a culminância, momento em que foi feita uma retrospectiva do que foi estudado e vivenciado nesse período de práticas com os residentes. Ocorreu uma roda de conversa, com apresentação das fotos das regências, dinâmicas, brincadeiras, atividade de desenho, entrega de lembrancinhas e lanche para as crianças.

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 105):

A identidade constrói-se com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Foi possível constatar que as nossas práticas relacionavam-se com as teorias estudadas em um processo reflexivo. As regências em sala de aula foram a parte mais difícil vivenciada no programa, considerando que era uma experiência nova, mas foi muito enriquecedora, pois foi possível ampliar o nosso conhecimento.

Apesar dos desafios encontrados, os objetivos do projeto de intervenção foram alcançados, tendo em vista que buscava que as crianças compreendessem a importância da Literatura Infantil, reconhecendo seu mundo de fantasia, imaginação e encantamento, bem como que contribuísse para seu processo de alfabetização e letramento com uso da ludicidade e também foi possível obter a participação das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PRP mostrou-se muito importante para a escola lócus no sentido de contribuir para a alfabetização e letramento das crianças, instigando a imaginação e criatividade das mesmas, bem como para a reflexão e ressignificação da sua prática pedagógica.

A troca de conhecimentos foi muito significativa, desde os momentos de estudos no âmbito do PRP, com os profissionais da escola, bem como as observações, planejamentos e regências realizadas na escola. Assim, o PRP proporcionou amplos saberes para todos os envolvidos.

Para os residentes foi de demasiada importância, pois permitiu que os futuros professores conhecessem o chão da escola, os desafios do fazer pedagógico, onde foi possível relacionar teoria e prática e assim refletir para o aperfeiçoamento do seu futuro profissional.

## REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Letramento e o brincar de faz de conta**. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (orgs.). Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA IRACEMA SALGUEIRO SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Santana do Ipanema, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. In: Por que o estágio para quem não exerce o Magistério: o aprender a profissão. 8.ed. ver., atual. Ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Fábio Cardoso dos Santos; MORAES, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

# LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: O LÚDICO COMO ASPECTO TRANSFORMADOR NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Bruna Souza Costa  
Andrielly Alves Rodrigues  
Carla Manuella de Oliveira Santos

## INTRODUÇÃO

A educação é muito importante para toda a sociedade, através dela e do desenvolvimento de conhecimentos que proporciona é possível transformar inúmeras realidades, por isso, esta deve ser desenvolvida de forma que integre o educando no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando e respeitando seus conhecimentos, autonomia, expressão e imaginação. No entanto, práticas assim nem sempre são desenvolvidas, uma vez que, muitas escolas seguem práticas tradicionais, metódicas, quantitativas e meras reprodutoras de conteúdos, onde o professor segue uma padronização de conteúdos, por vezes limitantes.

Dessa forma, através das práticas vivenciadas a partir das ações do Programa Residência Pedagógica em uma turma de 1º ano da Escola Municipal de Educação Básica da cidade Santana do Ipanema/AL, foi possível experienciar diversas práticas. Especificamente, através do projeto de intervenção e das práticas pensadas para esse contexto, buscar desenvolver e contribuir com práticas mais lúdicas, utilizando-se da literatura infantil através das brincadeiras, jogos e incluindo as crianças como sujeitos em seus processos de ensino e aprendizagem.

Considerando, portanto, como uma experiência riquíssima, foi então escolhida para desenvolver esse relato de experiência, com o objetivo de ressaltar o quão importante se faz em sala de aula,



práticas integradoras e lúdicas, que valorizem os aspectos individuais das crianças, partindo da sua imaginação, expressão e autonomia. O embasamento teórico principal são os teóricos: Freire (2019); Kishimoto (2010); Weffort (1996), entre outros autores que contribuíram para aprofundar as reflexões e conclusões deste documento. Assim, o relato de experiência segue com a apresentação da temática e a síntese das vivências, bem como as considerações finais da prática realizada.

## **A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A ludicidade contribuiu de forma expressiva no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças, desenvolvendo e potencializando seus aspectos cognitivos, motores e sociais, favorecendo a imaginação, criatividade, autonomia e interação, durante as ações do Programa Residência Pedagógica (PRP).

As ações que permitiram o desenvolvimento destas experiências aconteceram durante as vivências do Programa Residência Pedagógica em uma turma de 1º ano da Escola Municipal de Educação Básica de Santana do Ipanema/AL, sertão alagoano. Durante as observações *online* que aconteceram no período de 05 a 16 de julho e as presenciais que aconteceram no período de 20 a 30 de setembro de 2021 anteriormente as ações práticas, foi observado e constatado a necessidade de desenvolver atividades lúdicas.

A partir desse contexto, foi pensado um projeto de intervenção para o momento das regências, no qual foram desenvolvidas ações interativas e lúdicas para o processo de alfabetização dessas crianças, de forma que elas fossem colocadas como centro do processo de aprendizagem. As práticas aconteceram no período de 10 de novembro à 16 de dezembro de 2021.

Durante as observações *online* e principalmente presenciais, foi constatado a importância da prática pautada na interação entre

crianças, com uma participação criativa das mesmas nas vivências da sala de aula. Freire (2019, p. 16) ressalta que “É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais de que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2019, p. 16). Dessa forma, buscamos alternativas e pensamos em práticas de alfabetização e letramento que contribuíssem com o ensino e aprendizagem das crianças, de forma lúdica, integradora e significativa.

Além disso, ao perceber que muitas das crianças não tinham contato com a literatura infantil, percebeu-se que seria um recurso excelente para ser explorado, visto que contribui de diferentes maneiras para o desenvolvimento das crianças desde a educação infantil, como também nos anos iniciais.

Assim, torna-se essencial entender o processo de alfabetização, pois ao ter acesso aos textos literários, a criança adentra no mundo da leitura de uma forma divertida e prazerosa, além de contribuir para que as crianças adquiram uma melhor consciência de mundo, tendo em vista sua riqueza de conhecimentos e histórias, assim, partir da literatura infantil, através dos jogos e das brincadeiras é essencial, pois:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Esses aspectos muitas vezes ficam restritos a Educação Infantil, pois no Ensino fundamental, pelo fato das crianças serem maiores acredita-se que elas deixam de ser crianças, o que não é verdade. O lúdico, a interação, a exploração que as brincadeiras proporcionam,

permanecem sendo essenciais ao processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, que sim, continuam sendo crianças.

Assim, a importância dos jogos e brincadeiras e da literatura infantil presentes nas práticas pedagógicas, para ultrapassar esses aspectos que limitam a educação na sala de aula. Através do brincar, a criança poderá desenvolver novas habilidades e possibilidades, desenvolvendo integralmente campos cognitivos, psicomotores, emocionais e físicos, pois facilita a reflexão e compreensão, como também, o desenvolvimento da autonomia e criatividade da criança, onde o aprender se torna algo divertido e conseqüentemente significativo para ela, pois parte de sua realidade.

Então, o projeto desenvolvido foi intitulado "Contando e recontando histórias no processo de alfabetização e letramento: Brincando e aprendendo", e teve como objetivo principal proporcionar ações lúdicas com a utilização da literatura infantil no processo de alfabetizar e letrar as crianças da turma do 1º ano. Neste contexto, levamos já no primeiro dia, a história do Rei Leão, contada com os personagens, percebemos o encantamento das crianças com as produções e o cenário montado, elas participaram depois de uma roda de conversa, alguns falavam mais que outros. Assim, pedimos para que cada um falasse um pouco acerca do que gostou, posterior a este momento, realizamos a montagem dos nomes dos personagens da história com alfabeto móvel, algumas crianças já tinham consciência fonológica, outras mal conheciam as letras, assim foram necessárias intervenções a depender do desenvolvimento da criança na atividade.

No segundo dia, a proposta pensada tinha como objetivo trabalhar a matemática e a língua portuguesa, assim propomos inicialmente uma roda de conversa, instigando as crianças a pensarem quais os animais mais ou menos pesados, maiores ou menores, contemplando as noções de medida, peso e altura e depois realizamos um jogo chamado de pula palavras, onde montamos grupos e com um dado de animais e tabuleiro, as crianças precisavam joga-lo e ao sair determinado bicho, contar as sílabas batendo palmas e avançar as casas.

O terceiro dia foi marcado pela confecção de máscaras dos personagens da história e encenação, cada criança pôde pintar e decorar sua máscara, levamos coletes nas cores dos personagens e propomos a encenação e reconto da história, porém nesse momento ficamos um pouco frustradas, ao contrário do que esperávamos, as crianças ficaram muito retraídas e só conseguiram interpretar após muita conversa e intervenção da nossa parte. Acreditamos que a persistência no controle da turma durante o ano acabou inibindo muitas crianças, então nesse momento elas não se sentiram à vontade para participar de forma plena.

No quarto dia, a proposta foi um jogo de tabuleiro para trabalhar a matemática, para isso, montamos um grande tabuleiro no chão da sala e iniciamos com uma roda de conversa acerca dos animais que estavam presentes na história, dessa vez explorando seu habitat, alimentação, características e etc. Depois, formamos grupos divididos por cores e fizemos perguntas relacionadas aos animais, a história e pequenos problemas matemáticos, assim, ao final as crianças demonstraram gostar bastante do jogo, pediram inclusive para que fosse repetido, mas devido ao tempo, não conseguimos.

No quinto dia realizamos a contação da história “O mágico de OZ”, mais uma vez utilizamos os personagens para encenação, e efetuamos a atividade de montagem dos nomes dos personagens da história com alfabeto móvel, estimulando a identificação de sílabas e sons.

Na sexta regência levamos a música tema do mágico de OZ com uma encenação feita por nós, uma representando a Doroty, personagem principal e a outra representando os elementos da história, após isso realizamos uma roda de conversa explorando os elementos apresentados e ao final pedimos para que desenhassem o seu lugar ideal, boa parte das crianças desenhou algo relacionado a própria história.

Na sétima regência dedicamos um momento a apresentação dos desenhos, desenvolvidos na aula anterior, onde ao apresentar do que se trata o desenho, pedimos que contassem uma história

que se passe naquele lugar mágico do desenho que foi feito e pensado por eles, de início todos estavam bem travados para se expressarem nos desenhos e nas histórias, mas, logo conseguiram apresentar muito bem os desenhos e contaram as histórias sobre eles, alguns bem criativos, outros recontaram a história “O Mágico de Oz”, em seguida desenvolvemos o jogo Boliche de palavras, nesse jogo cada criança, em sua vez de jogar, deveria acertar os pinos do boliche com a bola de acordo com a quantidade de pinos derrubados, o valor correspondente seria observado na tabela de palavras da referida história. A palavra que estivesse localizada naquele numeral deveria ser montada pela criança com o alfabeto móvel, e assim sucessivamente. Os alunos demonstraram gostar muito, tiveram um ótimo desempenho no jogo e queriam continuar jogando, pediram até para levarmos novamente.

No último dia de regência, decidimos trabalhar com as formas geométricas associadas ao cenário, personagens do conto e com a realidade, levando-os a refletir acerca dos objetos e características da sala e suas respectivas formas, após isso, pedimos para que formassem um personagem da história com o recorte e colagem dessas figuras.

A culminância do projeto didático se deu por meio da entrega de lembrancinhas e de um momento com a turma, no qual propomos brincadeiras, contato com diversos exemplares da literatura infantil, varal de fotos e entre outros momentos.

Durante os nove encontros, muitos foram os retornos das crianças, esperados e não esperados, surpreendentes e frustrantes, nem sempre conseguimos atingir os objetivos esperados de forma 100%, pois muitas eram as realidades e necessidades daquelas crianças. Devido à falta de contato com atividades interativas, brincadeiras e jogos e até com o mundo imaginário, com a falta de liberdade para se expressar, experienciamos dificuldade em expressão, assim como muitos momentos de participação, interação e entusiasmo.

Em todos os momentos que levamos jogos como: o jogo pula palavras; o jogo de tabuleiro e o boliche de palavras havia muita

interação, entusiasmo, diversão e muita aprendizagem. Nos momentos em que a imaginação deveria fluir, eles tinham muita dificuldade, seja quando precisavam deixar fluir a imaginação ou quando precisavam se expressar, como em momentos de recontos de histórias, de expressão sobre o que mais gostavam das histórias ou ainda na expressão através de desenhos e produções.

Um momento extremamente marcante foi o dia do reconto da história intitulada “O rei leão”. No momento, as crianças em grupo deveriam encenar a história, eles seriam os personagens e eles não souberam desenvolver as atividades, ficaram com vergonha e sequer inventaram, imaginaram algo, este momento reflete como a imaginação e expressão dessas crianças em muitos momentos são pouco valorizadas, exploradas, e principalmente, a necessidade de romper com práticas tradicionais mecânicas e metódicas de ensino que limitam e desestimulam as capacidades de imaginação e criatividade das crianças, “[...] tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional [...]” (SAVIANI, 2010, p. 387).

No entanto, apesar das dificuldades, o entusiasmo em participar ficou evidente, juntos construímos suas vestes dos personagens, onde eles decoraram como gostariam, expressando-se através da arte de construir, assim, como tiveram liberdade para se expressarem ativamente através das rodas de conversa, podendo contar experiências, gostos, necessidades, desenvolvendo assim também sua autonomia.

Nos jogos e brincadeiras, havia muito entusiasmo e participação, eles realmente gostaram muito desses momentos, se mostraram competitivos, felizes e conseguiram desenvolver muito bem tudo o que foi proposto. Percebemos que eles queriam aprender brincando, mas, às vezes, demonstravam muito interesse em explorar os objetos disponibilizados nos momentos de intervenção.

Então, é muito importante esse movimento de aprender brincando e poder explorar os objetos, recursos, pois as crianças

têm essa necessidade, quando por vezes, as crianças durante as práticas queriam manusear o mascote da turma, os personagens da história, os objetos das brincadeiras, elas aprendem em movimento. É possível desenvolver essas práticas junto ao letramento, a alfabetização, aos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo as aprendizagens significativas.

Desenhar, pintar, dançar, cantar e imitar a mãe que dá comida ao bebê são outras formas de letramento, textos que enriquecem as experiências das crianças. Nesse percurso, é importante que a criança seja agente, tenha iniciativa e oportunidade de falar, de se expressar e participar do mundo letrado. (KISHIMOTO, 2010, p. 07).

Através das experiências relatadas, observamos as diferenças nas posturas das crianças, que passaram a participar e interagir, bem como conseguiram se expressar com alegria e entusiasmo.

De acordo com Weffort (1996), a importância do olhar sensível e pensante do professor, é necessário que este em suas práticas se auto avalie a todo instante, observe seus educandos, suas aprendizagens e busque ouvi-los. Com destaque a busca das novas formas de ensinar, novas estratégias que integrem cada educando, desenvolvendo uma educação significativa e de qualidade, “[...] o fazer do educador, também leitor e estudioso da realidade, ele tem de buscar criativamente, modos e formas (e não fórmulas) para que o seu ensinar seja cada vez mais significativo para si e para o grupo” (WEFFORT, 1996, p. 08).

É dessa forma que o professor poderá compreender suas ações e refletir sobre elas, observando como elas estão interferindo na aprendizagem desses educandos, buscar a qualidade educativa, a expressão e interação dessas crianças que precisam desenvolver sua autonomia, criticidade, imaginação, criatividade, habilidades essas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. E, especificamente, “trabalhar com as diferenças individuais no sentido de uma educação voltada à formação de jovens autônomos,

críticos, cooperativos, é responsabilidade dos professores no seu cotidiano” (HOFFMAN, 2014, p. 126).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da vivência no PRP, evidenciam-se os desafios na prática de ensino e aprendizagem no âmbito da prática cotidiana, na qual a brincadeira estava aliada ao processo de aprendizagem das crianças. Momentos de planejamento, prática e avaliação dos momentos realizados com as crianças, pautados na ludicidade e literatura infantil.

Então, a experiência aqui relatada foi muito importante para o desenvolvimento de momentos reflexivos do professor, que pode transformar a sala de aula em um lugar de trocas e de aprendizagens significativas, colocando os educandos como centro do seu processo.

Em suma, a experiência também evidenciou o quanto a ludicidade, os jogos e as brincadeiras são grandes aliadas da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades importantíssimas das crianças como a imaginação; autonomia; expressão; criticidade; criatividade; sociabilidade; entre tantos outros, além da importância de desenvolver o interesse das crianças pela literatura em um país que não a valoriza, bem como que não valoriza a educação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Universidade de São Paulo. Belo Horizonte,



2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>.

Acesso em: 23 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Rev. Bras. Educ., Ago 2010, vol.15, n.44, p.380-392. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>.

Acesso em: 04 nov. 2021.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

# III Parte



# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O USO DO CONTO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONTINUADA

Elyelba Márcia Barbosa de Queiroz Silva<sup>1</sup>

Sharmila da Silva Santos<sup>2</sup>

Adelina Maria Salles Bizarro<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar algumas vivências de duas graduandas do Curso Licenciatura em Pedagogia, do *Campus III*, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), enquanto participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP). As experiências das residentes referem-se ao uso do gênero textual Conto, em um 4º ano do Ensino Fundamental, em processo contínuo de alfabetização, o qual foi utilizado em uma escola pública Municipal de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas.

Passamos por um momento atípico, com a *COVID-19*, que teve início no mês de março de 2020, atravessou o ano de 2021 e que vem perdurando no ano de 2022. Durante o período supracitado, Decretos e Portarias municipais foram publicados, a partir de Leis e Decretos Federais. Segundo o Decreto Municipal nº 2.098, de 19

---

<sup>1</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-5832>; Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, residente bolsista no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: [elyelba@alunos.uneal.edu](mailto:elyelba@alunos.uneal.edu);

<sup>2</sup> ORCID Sharmila da Silva Santos: <https://orcid.org/0000-0002-3645-9695>; Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, residente bolsista no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: [sharmila@alunos.uneal.edu](mailto:sharmila@alunos.uneal.edu)

<sup>3</sup> ORCID Adelina Maria Salles Bizarro: <https://orcid.org/0000-0003-1294-8395>; Doutora (UERJ) e Mestre (UFPE) em Educação, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco - (UNICAP), ex-docente da UNEAL E-mail: [amsbizarro@gmail.com](mailto:amsbizarro@gmail.com)

de março de 2021, em seu Art. 9º, que dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais, temporariamente, e o uso do método de ensino remoto, já que o momento pandêmico não cabia aulas presenciais. Assim, permaneceram suspensas as aulas presenciais e, após quinze (15) dias, foram iniciadas as aulas em formato híbrido.

Nesse sentido, com a suspensão das aulas presenciais, conforme a legislação municipal, os(as) alunos(as) passaram a ter aulas remotas, através da plataforma *Google Meet*, *WhatsApp*, e *YouTube*, de modo que os(as) educadores(as) conseguissem alcançar os(as) estudantes das mais variadas maneiras possíveis, com o objetivo de desenvolver o conhecimento.

Nessa conjuntura, o 3º módulo do PRP teve início em 28 de setembro de 2021, ainda em período remoto, por meio de uma observação, através de *WhatsApp*, *Google Meet* e *YouTube*, visto que, em virtude da situação pandêmica da *COVID-19*, buscou-se respeitar o distanciamento social e tentar estabelecer interação, para prosseguir com as atividades do Programa. Posteriormente, com a diminuição de casos e avanço da vacinação, as aulas presenciais retornaram, em 12 de novembro de 2021, por Decreto Municipal nº 2.130/2021, com indicação do retorno de aulas, na modalidade presencial, onde foi autorizado pela gestão o retorno integral das aulas, no dia dezesseis (16) de novembro de 2021, dando possibilidade às residentes realizarem duas intervenções para a culminância do projeto.

Nesse sentido, buscou-se articular a experiência formativa ao processo contínuo de alfabetização dos(as) alunos(as) do 4º ano “A”, de forma que as duas graduandas adquirissem mais prática na atuação em sala de aula e estivessem melhor preparadas para a realidade escolar. Procurou-se trabalhar com o gênero textual Conto. Dessa forma, houve a oportunidade dessas graduandas, durante as aulas, articularem teorias (conhecimentos) sobre os textos lidos, com as experiências vivenciadas na realidade, enquanto residentes.

Nessa perspectiva, de acordo com Brasil (2018), compreende-se que o PRP tem como objetivo aprimorar a formação dos(as)

licenciandos(as) em Pedagogia, através de projetos, teorias e práticas no exercício da docência.

Assim, para melhor compreensão dos(as) leitores(as), este capítulo, além de conter Introdução e Considerações Finais, foi distribuído em mais quatro seções, a saber: a primeira, reflete acerca da importância do PRP para a formação docente; a segunda discute sobre o processo de alfabetização; a terceira apresenta o Conto, como proposta para alfabetização continuada, destacando a vivência das residentes ao utilizar o referido gênero textual como ferramenta para fortalecimento da alfabetização contínua, ao longo dos anos no Ensino Fundamental. Por fim, a quarta seção discorre acerca da metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto de ensino, na escola, além de destacar os resultados alcançados com a prática realizada.

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA PANDEMIA**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem o intuito de aperfeiçoar a formação dos(as) graduandos(as), os(as) quais são inseridos(as) na escola de Educação básica, e tem a oportunidade de observar o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), bem como realizar intervenções pedagógicas, baseando-se nas dificuldades evidenciadas, nesse processo continuado de sua formação.

O referido Programa visa, ainda, contribuir para o desenvolvimento das práticas da formação docente nos cursos de licenciatura. Outrossim, vale ressaltar a importância do PRP na vida de um(a) graduando(a), pois mesmo que o(a) estudante tenha experiência com os Estágios Supervisionados Obrigatórios, não é o suficiente para compreender e aperfeiçoar sua prática docente.

Desse modo, o Programa Residência Pedagógica aperfeiçoa os estudos teóricos e permite o contato com a prática, desenvolvendo-se, a partir de três (3) módulos, com a carga horária total de quatrocentos e catorze (414) horas, no período de dezoito (18) meses. No primeiro módulo, foi iniciado um processo de aprendizagem das

residentes, com leituras, fichamentos, seminários, palestras, formação e debates. Na sequência, no segundo módulo, houve contato remoto com a estrutura básica de educação. A princípio, observação, escrita de um projeto, seguindo com a intervenção, através de plataformas digitais, já citadas anteriormente, culminando o segundo módulo com a escrita de um livro culinário. No terceiro (3º) e último módulo, foi seguida a mesma estrutura do segundo, apenas com o diferencial de que, a partir de um determinado tempo, as aulas tornaram-se presenciais, onde houve a realização de dois momentos de intervenções pedagógicas e, depois, a culminância do projeto “Narrando o imaginário”.

O PRP exerce importância não só para os(as) residentes (estudantes de licenciatura), mas também para as crianças e o corpo docente da escola de Educação Básica, pois recebe apoio pedagógico para melhor articular o desenvolvimento das crianças, além das observações e regências possibilitarem contribuições na vida de cada um(a), uma vez que o(a) residente encontra-se em constante estudo para auxiliar e encontrar novas metodologias que propiciem um melhor desempenho em sala de aula. De acordo com Brasil (2018):

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2020, p. 1).

Nesse contexto, a formação docente transcende as aulas, na graduação. Levando em consideração o objetivo formativo do PRP, além de possibilitar uma melhor profissionalização dos(as) residentes, acarreta fatores que podem servir de incentivo para a eficácia na docência.

## ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CONTINUADA AO LONGO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização consiste em propiciar aos(as) alunos(as) o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como cita Soares (2006, p. 15) “[...] alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito”, de modo que o(a) professor(a), como mediador(a), tem o propósito de alcançar o desenvolvimento da maneira que um grupo heterogêneo consiga construir conhecimentos. Assim, cabe ao(à) educador(a) avaliar e desenvolver uma metodologia que se adeque às características dos(as) alunos(as), pois se deve buscar proporcionar a equidade, já que nenhum estudante é igual e o processo de leitura e escrita se estende por toda a vida.

Desse modo, as condições contextuais são fundamentais para o desenvolvimento, pois importa reconhecer a realidade da criança para associar práticas que a levem a compreender os conteúdos escolares e, conseqüentemente, avançar na alfabetização ao longo de sua vida. Desse modo, é a partir da realidade social/individual do(a) educando(a) que o(a) educador(a) deverá traçar uma metodologia para o âmbito da sala de aula. Nesse sentido, Soares (2006, p. 12) considera que:

[...] a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita – ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético?

Uma das metodologias do processo de alfabetização, como supracitado, refere-se às relações grafofônicas, já que o(a) estudante, em desenvolvimento desse processo, passa pelo reconhecimento dos fonemas, que são os sons que cada letra (grafemas) produz e, junto a outras letras, formam-se os sons. Nessa perspectiva, o(a) aluno(a) compreende cada exercício da leitura. A alfabetização não é apenas os



sistemas fonético e fonológico, vai muito além disso, como cita Galvão e Leal (2005, p. 14-15).

Alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

Por isso, cabe ao(a) educador(a) apresentar diferentes maneiras metodológicas, para que se proporcione, permanentemente, a alfabetização sistemática. Compreende-se que a alfabetização não se refere à decodificação de códigos. Assim, uma vez que este processo se apresenta como pressuposto inicial, que direciona para a aprendizagem significativa, a qual permite ampla interpretação e compreensão por meio das diferentes habilidades de leitura e escrita, são fundamentais para o domínio da alfabetização.

Nesta seção, a alfabetização é lembrada numa perspectiva de processo continuado ao longo dos anos de vida de uma pessoa. Por isso, mesmo numa turma de 4<sup>o</sup> ano pode estar presente, a partir de gêneros textuais, aqui, com a experiência do Conto.

## **O CONTO COMO POSSIBILIDADE PARA ALFABETIZAÇÃO PERMANENTE**

Os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008), são diversificados e infinitos, visto que se relacionam às inúmeras atividades humanas e são concebidos/materializados através de textos, que conduzem à comunicação. Bezerra (2017, p. 37) destaca que “gêneros textuais são textos” construídos a partir da interação e materializados por meio da situação comunicativa. Um gênero é construído mediante a coletividade, em que são estabelecidas

formas próprias para cada momento e público, que atendem as funções requeridas.

Há uma crescente preocupação com o ensino, pautado nos gêneros textuais, visto que os gêneros orais ou escritos, colaboram significativamente para as escolhas linguísticas, que são mediadas nas diferentes circunstâncias. Dessa maneira, conforme Marcuschi (2008) os gêneros textuais podem ser apresentados em diversificadas formas de interação, a partir de textos diferentes, tais como: o bilhete, a carta, o e-mail, a letra de uma música, um **conto**, uma crônica, um outdoor, entre outros.

Segundo o dicionário Ferreira (2020, s.p.), o conto corresponde a uma “narrativa pouco extensa, concisa, e que contém unidade dramática, concentrando-se a ação num único ponto de interesse”. O conto é um texto mais do que necessário no processo de alfabetização, já que muitos deles trabalham o imaginário permitindo que a criança desenvolva, por si só, curiosidade para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita. A respeito disso, Garton e Pratt (1991, p. 19-20) destacam que este gênero textual Conto possibilita:

[...] o domínio da linguagem falada e da leitura e da escrita [...]. Uma pessoa alfabetizada tem a capacidade de falar, ler e escrever com outra pessoa e a consecução da alfabetização implica aprender a falar, ler e escrever de forma competente.

Nesse sentido, as diferentes formas linguísticas empregadas em um texto são direcionadas pelos gêneros, que permitem a adequação da linguagem a partir do propósito comunicativo e da situação social. Assim, o conto pode ser utilizado como ferramenta para alfabetização, visto que possui grande diversidade literária, apresentando-se como dramático, humorístico ou, até mesmo, místico. Na fase de alfabetização, o mais relevante são os contos místicos (contos de fadas), pois a criança já tem uma aproximação com o conto e, no ato da leitura, a imaginação já estará em

evidência, deixando a criança com mais interesse no exercício posterior que será o ápice dessa metodologia.

Nessa perspectiva, a contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, assumimos a experiência do(a) narrador(a) e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do(a) autor(a). Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Nessa conjectura, fazemos um paralelo entre o conto e a alfabetização, pois a criticidade do conto, na etapa de alfabetização possibilita a construção da aprendizagem à criança. Esta atividade permite o exercício não só da leitura, mas da construção do imaginário, levando assim, os(as) alunos(as) ao amadurecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, observando que o conto tem como estrutura padrão um texto curto, preciso e com ideias objetivas, tendo a narrativa como característica estrutural, este gênero foi selecionado como estratégia para desenvolver a alfabetização, neste Projeto. Dito de outra forma, o conto é um texto curto em que um(a) narrador(a) relata uma história em torno de um enredo. Há sempre uma situação que dá origem aos acontecimentos da narrativa. Os personagens são poucos e locais, pois como se trata de uma história breve, não é possível incluir vários lugares e personagens diferentes (RODRIGUES, 2005).

Desse modo, a alfabetização pode ser desenvolvida através do processo de leitura e escrita, tendo o Conto, neste Projeto, como um dos pontos ressaltados, visto que essas dimensões de leitura e escrita garantirão o aprendizado e evolução da criança. Além disso, a narrativa de um conto poderá possibilitar a alguns(algumas) alunos(as) o processo de compreensão, como a interpretação textual, a formação de leitor(a), escritor(a) e a construção do imaginário.

Outrossim, conforme Soares (2006), em uma sala de aula o(a) docente necessita de uma metodologia, que o(a) direcione para que

se concretize o ensino-aprendizagem. No entanto, ele(a) precisa ter sempre um modo de lidar com os(as) alunos(as), caso uma dada metodologia não atinja o objetivo almejado.

Assim, caso o(a) professor(a) faça uma contação de história e não consiga alcançar sua finalidade, deve procurar uma nova metodologia para a situação, com o intuito de contornar o momento. A proposta é que sejam pensados formatos diferentes para mudanças de ações, pois nem todos os dias as crianças estão entusiasmadas e, a partir do momento em que o(a) professor(a) domina a sala de aula, ele(a) nota o descaso pelas ações e desenvolve outros processos (RODRIGUES, 2005).

## **A VIVÊNCIA DO CONTO COMO RECURSO DIDÁTICO**

A contação de história com uso do Conto apresenta infinitas maneiras de proporcionar ao alunado o processo de aprendizagem significativa, pois mesmo que o conto seja selecionado como ferramenta metodológica, ele precisa ser utilizado como atividade dinâmica, que proporcione habilidades e competências para o desenvolvimento da alfabetização. Desse modo, o gênero conto traz para os(as) alunos(as) não apenas a brincadeira, mas também a interatividade de uma história contada, para que se contribua com o processo de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos que o conto, como recurso didático, tem uma vertente com a ludicidade, sendo ela elaborada, estudada e planejada para desenvolver nos alunos diferentes maneiras de aprender. Dessa maneira, o(a) educador(a), que leva para a sala de aula um conto, proporciona às crianças a criatividade, despertando o interesse criativo delas, ou seja, para que instigue o gosto pela leitura e escrita, através desse gênero literário.

Dessa maneira, o Projeto intitulado como: "Narrando o imaginário" foi desenvolvido pelas duas residentes, em uma sala de 4º ano, com o objetivo de auxiliar a leitura, interpretação, produção e escrita dos(as) alunos(as), por meio do gênero textual Conto. O Projeto foi desenvolvido em três momentos: (i)

observação dez (10) dias, (ii) planejamento do Projeto, (iii) regências nove (9) dias com um (1) dia para culminância. Os momentos citados foram desenvolvidos nas plataformas *WhatsApp* e *Google Meet*, além de momentos presenciais.

As duas (2) residentes passaram um período de dez (10) dias, observando o sistema de aprendizagem, através de um grupo de *WhatsApp*, tendo em vista o período pandêmico vivenciado, em virtude da COVID-19. Posteriormente, às observações foi elaborado o projeto, pensando em atender necessidades identificadas.

Assim, as regências começaram no dia 24/11/2021. Salientamos, ainda, que o processo de planejamento passou por um processo de orientação, ajustes e modificações, antes da execução. Neste trabalho, iremos detalhar, apenas, três momentos de regência. Deu-se início, desse modo, o processo de adaptação e as indagações, a fim de que se conhecesse as crianças, perguntando-se, por exemplo, se elas sabiam o que era um Conto e o que era necessário para que se escrevesse esse tipo de história.

Posteriormente, no dia 26/11/2021, foi discutida a percepção delas a respeito de Contos, e indagado se elas lembravam de algum que pudessem mencionar, assim como se elas recordavam a estrutura desse texto. Com base em Freire (1996), os saberes culturais dos(as) alunos(as) devem ser levados em consideração, visto que são sujeitos que se constroem socialmente e carregam diversos aprendizados, podendo, assim, relacionar a estrutura do conto ao que eles já conhecem.

Dessa maneira, criou-se um diálogo explicativo, onde as crianças presentes interagiram e falaram sobre seus contos favoritos. Em seguida, explanou-se sobre a estrutura do conto e sugeriu-se como poderia ser feito.

No dia 06/12/2021, foi realizado, presencialmente, na escola, a contação do conto “História de uma bota”, Elas ouviram, atentamente, toda a narrativa. As duas (2) residentes utilizaram imagens, a seguir:

**Imagem 1:** Residente realizando a contação



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Os(As) alunos(as) fizeram especulações e ficaram fascinados(as) com o enredo do conto. As residentes questionaram aos(às) alunos(as) sobre elementos da história, sinalizando cada um, para aprofundar o conhecimento sobre a estrutura de um Conto. Após esse momento, eles(as) receberam o exercício referente ao Conto. Os(As) alunos(as), ainda, propuseram outros desfechos para a história dos Contos contados. Um(a) deles(as) registrou, em determinado trecho do Diário de Campo, em 06/12/2021, o seguinte:

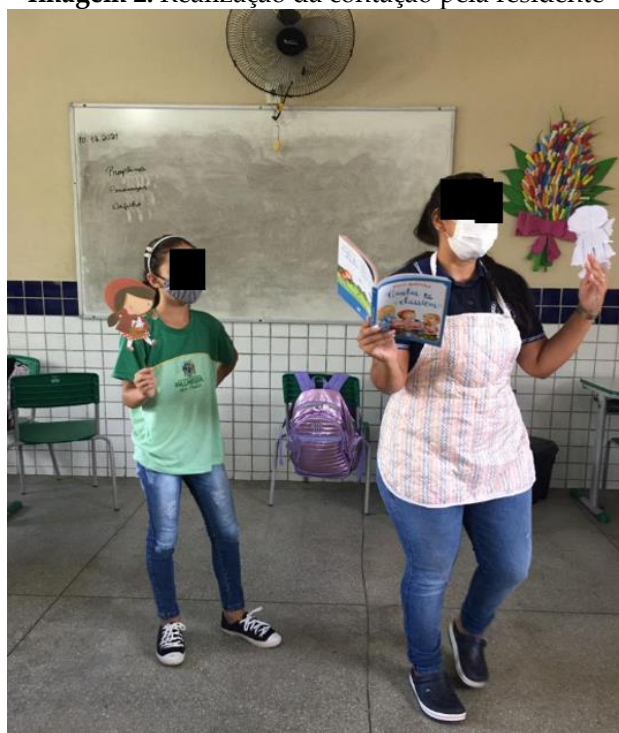
Professora, no final, quando ele pegou a cobra e colocou o pé, na sua boca, achando que era sua bota, ela teria mordido ele, mas ele não teria morrido não. Como é que ele colocou toda a perna, dentro da boca da cobra, e ela não mordeu ele?

A fala transcrita do(a) aluno(a) demonstrar que ele(a) percebeu bem os elementos e o enredo da história e que, ainda, não satisfeito(a) com um final não “lógico”, entendido por ele(a), cria seu próprio final que expressa uma ideia mais real do que, normalmente, acontece quando se mexe com esse tipo de animal.

Dando sequência ao desenvolvimento da atividade, no dia 10/12/21, foi levado para os(as) alunos(as) do 4º ano “A”, de uma

escola pública, do município de Palmeira dos Índios, uma contação de história e encenação de um clássico infantil “Chapeuzinho Vermelho”, onde foi feito um paralelo da estrutura de um conto, com o clássico infantil. Tendo como objetivo mostrar às crianças a estrutura, a encenação e a interpretação textual, as residentes levaram recursos, como: avental colorido, fantoche e cantigas infantis (como “pela estrada fora”), na tentativa de inseri-las na história e buscando chamar a atenção das crianças para o processo de leitura e aprendizagem da escrita. Essa atividade pode ser vista na imagem a seguir.

**Imagem 2:** Realização da contação pela residente



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Também, foram direcionadas algumas indagações a eles(as). Por exemplo, perguntando sobre o que era o conto, quais os processos para construí-lo e a respeito do que eles(as) poderiam falar. Esses

questionamentos são importantes, para que se possa identificar o que o(a) aluno(a) aprendeu sobre a estrutura do conto. Foi iniciada, a partir disso, a contação, através do livro de história e fantoches - feitos com ilustrações dos(as) personagens e palitos - para ilustrar esses(as) personagens. Uma das residentes fez a contação de história e, ao passo que os(as) personagens iam aparecendo, ela entregava um fantoche para um(a) dos(as) alunos(as).

Posteriormente, foi realizado um exercício oral com as crianças, com intuito de que elas dissessem quais os(as) personagens citados(as), qual o início da história (problema), o meio (desenvolvimento) e o fim (um desfecho inusitado). Desse modo, as crianças aproveitaram o momento, como se fosse uma brincadeira e um incentivo. A cada resposta correta ganhavam um doce. No final, todas ganharam um doce.

Ademais, foram elaborados com as crianças os Contos que imaginaram, seguindo a estrutura que foi ensinada, para que, ao final, fosse realizada a culminância do Projeto como podemos ver a seguir as crianças na elaboração dos Contos.

**Imagem 3:** Residente no auxílio aos(às) alunos(as)



Fonte: arquivo pessoal, 2021.



Por fim, ficou evidente o encantamento pela história e a curiosidade para ver todas as histórias que estavam por vir, despertando, assim, o desejo por outras, o que acarretou em pedidos demasiados sobre quais seriam as próximas contações. As crianças conseguiram elaborar seus contos e aquelas que não sabiam ler e escrever (três) contaram, oralmente, a sua narrativa transcritas pelas residentes.

No dia 20/12/21, as residentes finalizaram o 3º módulo com a culminância do projeto, onde foi exposto, através de um painel expositivo, o conto de todos(as) os(as) alunos(as), assim eles(as) fizeram suas contações e falaram sobre elas de modo interativo.

## **METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Construímos uma metodologia baseada no processo de aprendizagem de leitura e escrita, a partir da qual cada criança conseguisse sua melhor desenvoltura com a ajuda das residentes. Esses momentos aconteceram de forma *online* nas plataformas *Google Meet* e por grupo *WhatsApp*. Para tanto, foi elaborado o Projeto, já mencionado, através dos Contos do alagoano Graciliano Ramos, onde foram discutidos dois contos do livro “Alexandre e os outros heróis”. O livro é formado por contos e já estava sendo trabalhado na turma pela professora titular da sala de aula. As residentes escolheram contos que não tinham sido trabalhados, ainda, para o desenvolvimento do Projeto. Os contos selecionados foram “A história de uma bota” e “Um papagaio falador”.

O intuito do projeto era auxiliar leitura, interpretação, produção e escrita dos(as) alunos(as), por meio do gênero textual conto, com alunos(as) de uma escola pública, de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas. Esboçamos o Projeto que foi denominado “Narrando o imaginário”, visto que o conto corresponde ao gênero narrativo e amplia a competência imaginária e a criatividade do(a) aluno(a), através de suas contações.

Ademais, o Projeto foi desenvolvido a partir das necessidades de interpretação de texto, leitura e escrita dos(as) estudantes

identificadas nas observações e, também, da necessidade de envolver um gênero textual que possibilitasse fantasias imaginárias, ludicidade e literatura, sendo articulado, ainda, com os contos específicos, já mencionados, e atividades que eram construídas por meio das aulas práticas. Assim, este Projeto discute o uso do gênero textual conto, de modo a incentivar leitura, interpretação e produção de texto, além da escrita dos(as) alunos(as), de forma a ampliar o conhecimento deles(as) sobre a literatura.

Durante as observações realizadas na turma do 4º ano “A”, identificamos que os(as) vinte e nove (29) alunos(as) da turma interagem e reagem, de forma positiva, às atividades que envolvam textos de um modo geral. Gostam de trabalhar identificando as características presentes em textos. Também, nas observações, identificamos que gostam de textos que envolvem narrativas de contos. Escolhemos, dessa forma, esse tema por proporcionar ao(à) aluno(a) ‘viajar no mundo imaginário’ que o gênero conto proporciona. Narram histórias de um mundo imaginário, permitindo que o(a) aluno(a) se expresse, de forma criativa, construtiva e lúdica, desenvolvendo, também, conhecimentos empíricos por meio das atividades.

Assim, considera-se que o desenvolvimento de cada aluno(a) foi excelente e observa-se que, individualmente, eles(as) obtiveram mudanças específicas, sendo estas identificadas nas aulas e nas atividades respondidas, bem como nas aulas *online*, de forma oral, quando os(as) alunos(as) eram questionados(as) sobre a estrutura do conto e quando explicavam, de forma individual, essas características nas plataformas mencionadas, anteriormente, como também nos momentos presenciais. Desse modo, com o objetivo de elucidar essas transformações, realizamos o trabalho final, no qual tivemos o intuito de que os(as) alunos(as) colocassem, em prática, aquilo que ensinamos/trabalhamos e que, conseqüentemente, eles(as) conseguiram aprender.

Dessa maneira, dezesseis (16) alunos(as) construíram um conto imaginário, partindo da estrutura de conto já apresentada. Todos(as) tiveram auxílio das residentes, de forma *online*, tanto

durante as aulas na plataforma do *Google Meet*, coletivamente, como também na plataforma *WhatsApp*, de forma individual e privada, especialmente aqueles(as) que apresentaram mais dificuldades para concluir o conto.

**Imagem 4:** Culminância do Projeto



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

**Imagem 5:** Alunos, docentes e residentes reunidos na culminância do projeto



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Ao final, os contos foram expostos, em painéis, na culminância do Projeto, de forma presencial, onde cada aluno(a) leu o seu e aqueles(as) que não quiseram ler, seja por timidez ou insegurança,

as residentes fizeram a leitura. Para encerrar a culminância do Projeto, foi realizada uma dinâmica com os(as) alunos(as) e entregue lembranças com pipocas e doces. A seguir veremos registro de alguns momentos da referida culminância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica foi de suma importância para a formação acadêmica das licenciandas, ainda que desenvolvido em período atípico devido à pandemia da COVID-19. Foi possível vivenciar fenômenos históricos durante seu acontecimento e, ainda, participar, de forma ativa, na contribuição de práticas educativas em uma instituição escolar de Educação Básica.

O Projeto foi desenvolvido com o objetivo maior do Programa que é contribuir para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as). Desse modo e como discutido, no texto, a escolha do gênero foi pensado, para além de contribuir nesse processo de alfabetização permanente. Também, proporcionar aos(as) alunos(as) acesso à literatura e aos diversos gêneros na Educação Básica.

É possível registrar, ainda, que o desenvolvimento das atividades docentes, na escola, contribui para o aperfeiçoamento das residentes, no sentido de que, ao empenhar-se em ler, compreender, desenvolver atividades, que unem conteúdo curricular obrigatório e gênero textual, estas se preparam, tanto para melhorar e repensar a prática docente, como também para o mundo da pesquisa, possibilitando compartilhar essas vivências com a sociedade, educadores(as) e futuros(as) residentes(as). Neste trabalho, demos ênfase ao relato de três experiências vivenciadas. Mas, é fundamental ressaltar que as regências seguiram de forma sequenciada e conforme o plano de ensino semanal.

É evidente, nesta ocasião, a contribuição do Projeto para os(as) alunos(as), de modo que estes(as), além de acesso ao gênero textual Conto, também, construíram aprendizagens sobre a estrutura do Conto, mobilizando esses saberes acomodados à elaboração de contos imaginários, para a produção de painel expositivo.

Ressaltamos, ainda, uma baixa participação dos(as) alunos(as) nas aulas *online*, síncronas e assíncronas, justificadas pela falta de aparelho eletrônico e *internet* por eles(as), assim como na produção final dos contos, demonstrando uma exclusão dos(as) discentes no seu processo educacional e nas experiências diversas. Realçamos, nesse tempo, que as vivências presenciais tiveram uma participação bem mais significativa dos(as) alunos(as), principalmente na culminância, onde todos(as) os(as) presentes prestigiaram, oralmente, as produções.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2020. ISBN 978-85-240-4074-0.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversas com professores(as). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GARTON, A.; PRATT, C. H. **Aprendizaje y proceso de alfabetización**. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós/MEC, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PALMEIRA DOS ÍNDIOS. **Diário Oficial do Município de Palmeira dos Índios**, Palmeira dos Índios, 20 de mar de 2021. Decreto nº 2.098 de 10 de março de 2021. Disponível em <http://lai.palmeiradosindios.al.gov.br/lai/13/categoria/1205/COVID-19>

PALMEIRA DOS ÍNDIOS. **Diário Oficial do Município de Palmeira dos Índios**. Palmeira dos Índios, 12 de nov de 2021. Decreto nº 2.130 de 12 de novembro de 2021. Disponível em [http://arq.jpcms.com.br/lai\\_decreto\\_do\\_executivo/988e400356acce2beca5c1aa62425a80.pdf](http://arq.jpcms.com.br/lai_decreto_do_executivo/988e400356acce2beca5c1aa62425a80.pdf)

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



# **ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Maria Eduarda Balbino da Silva  
Rita de Cassia Santos da Costa  
Samara Cavalcanti da Silva  
Graciele Oliveira Faustino

## **INTRODUÇÃO**

Inicialmente é importante a promoção de um diálogo que contemple as diversas questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva inclusiva. A alfabetização e inclusão são dois complexos processos, que resultam em grandes desafios para o trabalho docente e, por isso, torna-se imprescindível conhecer melhor a realidade dos estudantes e o cotidiano deles, para realizar e planejar ações pedagógicas significativas.

A alfabetização e letramento de alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento permitem ao discente, que está matriculado e participando das aulas em sala de ensino regular, o desenvolvimento de habilidades, que de certa forma impactará em sua vida, seja ela, pessoal, profissional ou escolar. A etapa ideal para promover a aquisição de tais habilidades, assim como outros conhecimentos que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita é na Educação Infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento da criança para os anos iniciais, e assim por diante. É importante destacar que quanto mais cedo se investe no desenvolvimento de uma criança, melhor ela poderá ampliar seus conhecimentos. Nessa aventura, que é a escolarização, a participação da família é fundamental, cabe salientar que desde o



início da gestação e durante toda a infância, o meio em que a criança está inserida tem grande influência em seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

De acordo com Soares (2009), no início de sua infância a criança deve ter o primeiro contato com a alfabetização e letramento, com atividades que introduzam o sistema alfabético e suas práticas sociais sob o uso da leitura e escrita. Pois, a primeira infância é o período mais importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança, e segundo, Delaney e Doley (2012) deve-se oferecer condições que sejam favoráveis, para que se torne eficaz o desenvolvimento da criança, para que posteriormente não se tenha que buscar reverter os efeitos provocados por adversidades precoces. Dentre essas adversidades precoces posteriores, encontramos as taxas de analfabetismo, a falta de investimento e exclusão social de crianças que não têm acesso à educação em uma “educação que se diz para todos” (BRASIL, 1988).

Com a pandemia da Covid-19 ficou nítido o registro de dados que aponta que crianças entre 6 e 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar, durante essa crise de saúde que afetou todo o mundo, segundo o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF) e Centro de Estudos e Pesquisas em educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Um período bastante desafiador para os profissionais da educação e em especial os professores, pois, é um impacto que coloca em risco uma geração, no sentido de provocar uma regressão do aprendizado escolar. Segundo a Castro (2021) a faixa etária contempla meninos e meninas dos anos iniciais do ensino fundamental que estão em fase de alfabetização, os números são alarmantes e trazem um alerta urgente para pensar em possibilidades de reverter a situação causada pela COVID-19.

Diante disso, é importante manter a discussão sobre a inclusão escolar, seus fundamentos e seus princípios norteadores. Juntamente a essa discussão, não se pode deixar de considerar o que se pensa sobre alfabetizar e letrar uma criança, bem como a

defasagem na aprendizagem, quando ela não conclui a alfabetização no tempo esperado.

Partindo dessas questões supracitadas, este texto tem por objetivo relatar uma experiência oportunizada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), por meio do momento de intervenção. Cabe salientar que a intervenção foi fruto de momentos de estudos, pesquisas, observações, e experiências no cenário de alfabetização e inclusão, assim como os impactos da pandemia em uma turma de 5º ano.

O presente capítulo está estruturado em 3 (três) seções. A primeira reflete sobre a alfabetização e seu contexto durante a pandemia, bem como as implicações para aquisição da aprendizagem e inclusão. A segunda apresenta as estratégias metodológicas durante o PRP. Já a terceira discorre sobre os principais momentos de experiência vivenciados durante as aulas, acompanhadas de forma síncrona, assíncrona e presencial, devido à pandemia da Covid-19. Com isso, trazemos uma análise sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia, considerando, principalmente, a alfabetização e a inclusão escolar.

## **ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO**

A inclusão é “[...] uma forma de romper com práticas e relações sociais discriminatórias, ao longo de um processo de mudanças cotidianas de atitudes de uns em relação aos outros” (SANTOS, 1998, p. 448). Sendo assim, temos direitos e valores assegurados quanto à possibilidade de aprender, e esse é um circuito que deve atingir todos de forma igualitária, sem nenhuma distinção. O olhar inclusivista torna-se uma importante ferramenta para promover aprendizagem e bem-estar no convívio social de todos na escola. Segundo Prieto (2006, p. 40):

a educação inclusiva [...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de

todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Incluir é, portanto, um exercício que acontece no dia a dia, no contato e na convivência com o outro, buscando um olhar voltado para a singularidade e valorizar o potencial, aprendendo um com o outro. Ao mesmo tempo em que a inclusão determina que conviver na diversidade é algo que está intrínseco no cotidiano do ser humano, há distinção na escola quando encontramos evidências destacadas das desigualdades em razão das diferenças sociais, culturais, políticas e pessoais. Incluir implica pensar no diferente e não o negar, implica saber e repensar quais atitudes serão propostas, quais valores devem ser ensinados, implica construir estratégias pedagógicas para acolher os diversos estudantes que possuem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11), “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem”. Fica clara a necessidade de transformar as formas de avaliação e repensar o papel da escola, uma vez que ela é promotora de inclusão. Com isso, estabelece-se assim a necessidade de observar nos currículos o que está posto e a prática sendo feita, considerar a formação de professores, além da estrutura e recursos, para oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças.

Considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade, Carvalho (2005) aborda “o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver de forma clara”. Incluir é bem mais do que matricular uma criança e fazer com que ela frequente a sala de aula; é fazer com que ela aprenda e faça, formule, entenda. É preciso criar estratégias para que o estudante possa participar das atividades propostas ativamente em sala e das atividades extraclasse.

As políticas de inclusão escolar ressaltam que incluir as pessoas nos diferentes espaços sociais, analisando suas necessidades e realidades, seria uma forma de ampliar suas potencialidades e fazer uma ponte de equilíbrio com as suas deficiências e incapacidades. Todos os sujeitos podem desenvolver suas competências e habilidades, tem potencial de tornarem-se sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, capazes de autogerenciar seu desenvolvimento e aprendizagem “TODAS as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, e de fazê-lo com prazer” (JOLIBERT, 2006, p. 180).

Quando partimos para o campo da alfabetização e letramento, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17), apoiando-se nos estudos de Piaget, quanto ao processo de aquisição do conhecimento, interpretaram a criança como “sujeito que produz seu próprio conhecimento”. São sujeitos capazes de ler, escrever e ensinar. Mas, se faz necessário a apresentação e meios para o desenvolvimento da criança, para que compreenda os elementos essenciais que se desdobrarão em múltiplos e mais complexos conhecimentos. E, assim, se estabelece o papel da escola em promover o ensino e alcançar o máximo de desenvolvimento possível para todos para que não haja exclusão, segregação, integração, mas sim, inclusão.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, afirma no Art. 1º que:

[...] a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019, s.p.).

Quando instituída a proposta de alfabetizar via “evidências científicas”, há um desacordo e negação com as pesquisas até então desenvolvidas que não convenha com tais evidências (MORAIS, 2019,

p. 71), cada rede de ensino precisa ter sua própria política de alfabetização, a evidência se dá pelo cotidiano e realidade de cada escola, e toda escola se difere uma da outra, ficando assim claro que padronização não é caminho. “Ao ignorar isso, os autores da PNA demonstram a pouca familiaridade com escolas, professores, alunos e com a alfabetização que ocorre no mundo real, que pouco tem a ver com laboratórios ou turmas experimentais” (MORAIS, 2019, p. 72).

No Brasil, há inúmeras pesquisas feitas, que duraram mais de 40 anos, que contribuem para a compreensão dos processos de alfabetização, tais como a de Soares (2016). Cada uma delas com seu tempo de estudo e especificidade, que visaram contribuir e destacar como as crianças constroem seus conhecimentos durante a escolarização, quais metodologias deram certo ou não etc. Foram pesquisas que permitiram aos professores novos olhares para o processo de ensino aprendizagem e o objeto de conhecimento. Então, perguntamo-nos por que ainda há um grande número de analfabetos? O que falta para cumprir o que está instituído pelas leis e normas que regem a inclusão e alfabetização? Qual o pensamento das pessoas que estão à frente do ensino e da educação, para melhoria e inclusão de todos os estudantes, para que tenham seus direitos garantidos constitucionalmente?

## **PANDEMIA, EXCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO**

Em 2020, vários países, a destacar o Brasil, passaram a enfrentar a maior crise sanitária e hospitalar, causada pela pandemia da COVID-19. Com o advento dessa pandemia, várias medidas foram tomadas, no intuito de que se evitasse a transmissão do novo coronavírus, tais como o distanciamento social e, por conseguinte, a suspensão de muitas atividades de forma presencial. Não só a área da saúde foi afetada, como também a educação e tantas outras áreas da vida da população.

Diante disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sinaliza que mais de 90% dos estudantes de todo o mundo foram afetados com o fechamento

das instituições educacionais (escolas e universidades) (UNESCO, 2020). Assim, todas as instituições de ensino foram obrigadas a adequarem-se a atendimentos remotos, na conjuntura, o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos passou a depender do acompanhamento e mediação familiar, havendo assim uma readaptação de todo o processo educativo.

Durante a readaptação das atividades, várias barreiras foram identificadas, e a primeira delas seria a inclusão digital de todos os estudantes durante as atividades remotas. De acordo com Jakubowicz (2020, p. 1):

Durante a pandemia, crianças que já apresentavam progressos e consideráveis avanços no que diz respeito à autonomia e autoconfiança retrocederam em virtude da ausência desses profissionais. Eles atuavam de forma especializada e estabeleciam uma rotina necessária ao bom desempenho do aluno, mas tiveram sua atuação impedida pela suspensão das aulas presenciais.

Então, o ensino dos alunos foi realizado de maneira desigual. As crianças que estavam adentrando ao universo da alfabetização tiveram esse processo interrompido. Além disso, a falta de preparo de muitos pais e familiares, para mediar e auxiliar pedagogicamente, bem como as condições de vida de muitas famílias, também foram agravantes. Muitas foram as transformações, o que foi desafiador para o profissional docente, o que acarretou em inquietações e estranheza ao ensino proposto de forma remota.

Após um longo período nessa realidade de ensino remoto, os estudantes voltaram para o ensino presencial, na qual as dificuldades foram amplamente identificadas em relação ao ensino desses alunos. O retorno se deu gradualmente, onde havia o rodízio entre as turmas até chegar à fase atual do retorno de 100% da presença dos estudantes na escola.

Estudos feitos pela representante da UNICEF, Bauer, apontam que “o país corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso

de meninas e meninos à educação” (BAUER, 2021, p. 05). A autora considera que nos últimos anos o Brasil estava avançando mesmo que de forma lenta, para garantir o acesso de cada criança à educação.

O cenário de exclusão escolar se tornou nítido, pois a desigualdade social é presente na sociedade. Então, com a pandemia de COVID-19, a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Ficaram ainda mais evidentes as desigualdades já existentes com a educação nesse formato remoto. Com escolas fechadas, quem estava excluído ficou ainda mais distante de seu direito de aprender. E aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado.

Conhecendo o processo de alfabetização, da aquisição da leitura e escrita, surge a problematização dos desdobramentos configurados a prática e responsabilidade direta dos pais ou responsáveis em mediar a atuação e contato do professor, que estava de forma remota. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17), sobre o processo de aquisição do conhecimento, interpretaram a criança como “sujeito que produz seu próprio conhecimento”. Contudo, faz-se necessário a apresentação e meios para o desenvolvimento da criança, que compreende os elementos essenciais, que se desdobrarão em múltiplos e mais complexos conhecimentos.

Enquanto professores(as) há questionamentos advindos da prática estabelecida e desenvolvida em sala de aula, em como alcançar os alunos com o planejamento pedagógico ou ações em sala, respeitando os diferentes índices, ritmos de aprendizagem com uma prática docente baseada na inclusão.

Uma perspectiva sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança é a sociointeracionista, na qual, indica-se que é preciso conhecer a criança, propor atividades para avaliar seu nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1984), para sondarmos o que a criança sabe para a partir disso aprimorar seus conhecimentos, conhecendo sua história de vida e sua experiência diante dos anos anteriores, dentre outros aspectos. A fim de perceber como a

criança aprende, como ela tem se desenvolvido e o que a mesma precisa aprender, pautando-se no nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1984).

Assim, é possível refletir sobre as modificações a serem feitas, assim como adaptações necessárias para favorecer sua participação ativa e, conseqüentemente, impactar em sua aprendizagem. Para que a inclusão se efetive no cotidiano da sala de aula e no espaço escolar como um todo, é necessário garantir algumas condições ou elementos essenciais.

Mesmo assim os(as) educadores(as) não devem se ater unicamente à limitação imposta pela condição de deficiência ou, porque o aluno não é alfabetizado, pois a “prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). O que ela pode vir a desenvolver e a família tem um papel fundamental nessa construção de conhecimento, “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito” (SZYMANSKI, 2003, p. 22).

A partir dessas reflexões, podemos pensar como oportunizar experiências lúdicas aos estudantes, que favoreçam seu processo de alfabetização, a partir de uma didática que envolva, jogos, brincadeiras, porque “o brincar é atividade primordial propulsora do desenvolvimento infantil” (UZÊDA, 2019 p. 21), e atividades adaptadas que podem favorecer o processo de alfabetização da criança incluída na escola comum. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica juntamente ao núcleo de Pedagogia propôs reflexões no campo da teoria e prática docente e, como eixo central, a possibilidade de problematizar os saberes e as práticas da alfabetização e letramento.



## VIVÊNCIAS NA ESCOLA CAMPO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Como recurso metodológico para a elaboração do presente relato de experiência, fizemos uso de diversas metodologias para intervenção durante o período de intervenção na escola campo do Programa Residência Pedagógica. Na qual realizamos momentos de observação, planejamento, execução e reflexão da prática realizada, assim como a descrição da própria experiência. Nesse processo, tivemos os momentos de interação síncrona e presencial com a turma, observamos, houve produção de planejamento das aulas juntamente a escola campo, a turma na qual o foco das práticas de alfabetização permeou foi em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Palmeira dos Índios - AL, formada por 28 (vinte e oito) estudantes, dos quais 2 (dois) possuem deficiência.

Ademais, durante todo o período de docência, procuramos estimular os alunos a interagirem, porque diante da pandemia as aulas se realizaram de forma síncrona, tornando assim o aprendizado mais desafiador e ao mesmo tempo ativo. Bem como os motivamos sempre a superarem suas dificuldades, sempre com muito cuidado ao tentar tocar no universo deles. Tornando a experiência benéfica para ambos e sendo esta caracterizada por um aprendizado mútuo.

Diante das vivências em sala de aula durante o tempo em que o residente fica na escola campo, há o oferecimento de uma base sólida que amplia a visão do discente que está em graduação diante do contexto escolar. Quando passamos a enxergar a realidade como ela é, e partimos para a prática, há momento em que a teoria serve como ponto de partida para algumas atividades, mas é importante destacar que nem tudo que está previsto teoricamente é posto em prática, principalmente, leis, regimentos e normas estudados durante a formação.

A teoria é uma ferramenta fundamental a ser usada com a prática, sendo ambas promissoras para a ação docente. E com a

prática, que é oferecida durante o RP, destacamos o enorme diferencial na vida de quem está concluindo a licenciatura. São vivências únicas e formadoras. Há diversos desafios encontrados em uma turma, dificuldades que podem ser sanadas diante da ação, e que só saberemos lidar quando se é exercida a função.

No primeiro contato com a escola, realizamos o levantamento da estrutura da mesma, caracterização e abordagens significativas daquele espaço, e por etapas observamos, planejamos, pesquisamos e depois nos é direcionado o espaço de regência. É um processo contínuo que nos leva a pensar em melhorias para contribuir com a educação dos estudantes. Todavia, Arendt (2011, p. 247), expõe seu pensamento da seguinte forma:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Nesse contexto, incluir o estudante de forma precisa, visando oferecer condições de aprendizado e desenvolvimento. Perpassa, ainda, o estar na sala de aula com uma turma que possui dificuldades diferentes exige uma tarefa incessante de pesquisa e adaptação para haver um equilíbrio em sala e o professor é responsável por promover com o estudante, assim como também aprende com ele, é uma troca de experiência e contribuição que enriquece o cotidiano escolar.

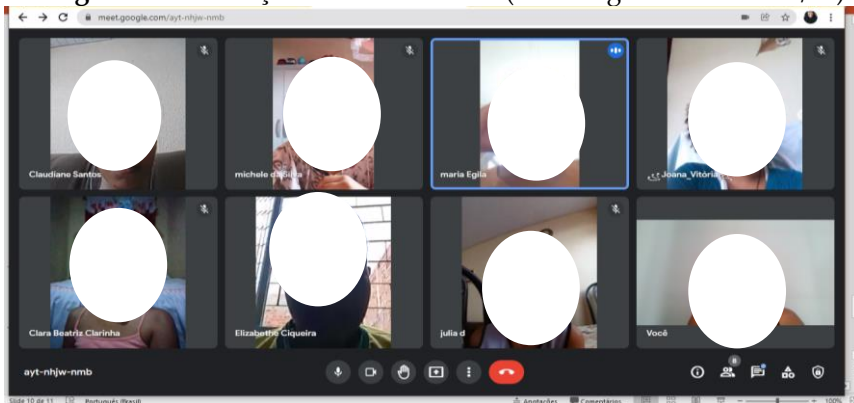
As aulas durante a pandemia da *Covid-19*, ficaram instituídas pela publicação no diário Oficial do Município para toda a rede do município, por meio de um decreto (PALMEIRA DOS ÍNDIOS, 2020, p. 5):

Art. 4º. Estabelecer que as atividades pedagógicas não presenciais possam ser ofertadas por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis, pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades, exercícios indicados nos materiais didáticos.

Nesse contexto remoto, foi notável a pequena participação dos estudantes durante as aulas *online*, no tempo observado ouvimos os relatos dos mesmos que nem sequer escutaram a rádio, ou acessaram os meios digitais. Muitos sem acesso à internet ou que iam pegar atividade na escola. Souza (2020) afirma que um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes da escola pública, nesse contexto pandêmico e durante as atividades remotas, foi, sem dúvida, a falta de conectividade, evidenciando ainda mais a grande desigualdade social ainda presente em nosso país.

Um contexto que fez com que a educação sofresse um retrocesso, pois foram casos e casos diferentes. Durante as intervenções feitas pelas residentes, mesmo se utilizando de plataformas interativas durante a intervenção, o número máximo de alunos alcançados foram 12 (doze) crianças de uma turma de 28 (vinte e oito) e dentre elas crianças com deficiência sem um apoio ou mesmo atendimento especializado. Ou seja, reflexo das dificuldades que inúmeros estudantes passaram durante o ensino remoto, como pode ser visto na imagem a seguir.

**Imagem 1:** Observação da aula síncrona (via Google Meet - dia 21/11)



Fonte: diário de campo, 2021.

A imagem acima registra a aula lecionada através da plataforma do *Google Meet*, com isso, é perceptível a baixa presença de estudantes frequentes durante as aulas. Essas são algumas situações vivenciadas em que atuamos no sentido de contribuir e questionar na alfabetização, por que o que une um professor ao estudante é contato, o afeto, o respeito às suas progressões e retrocessos, adaptando atividades e pensando na melhor forma de aprendizagem, o desejo de querer que ele aprenda, aprendendo com ele, mas, somente isso não basta.

Durante as aulas presenciais, que de acordo com o decreto, publicado no Diário Oficial do dia 04 de agosto de 2021, instituiu no “Art. 2º O retorno às atividades pedagógicas presenciais ocorrerá em todas as Unidades de Ensino, em cada turno, por turma, com todos os estudantes devidamente matriculados” (ALAGOAS, 2021, p. 2). Contudo, evidenciamos que muitos estudantes chegaram ao 5º ano sem domínio da leitura e escrita e o pouco tempo para o professor ensinar e iniciar o processo de alfabetização. E, especificamente, a ausência das estudantes com deficiência nos momentos remotos e presenciais.

Paiva (2000) constata a evasão e repetência elevadas em nosso país, mesmo com a não retenção. E, segundo Sposati (2000, p. 25) aponta que “quantos dentro e quantos fora – para um conceito qualitativo sobre as aquisições, de quem está dentro e de quem está

fora, para alcançar uma vida digna como brasileiro”, pois, não basta que coloque o aluno na escola, o matricule, se ele não estiver incluso nas atividades, não domine o básico que é saber ler e escrever para entender o que lhe é proposto. Quantos estão no contexto escolar, mas ao mesmo tempo fora dele, pelas faltas de oportunidade e de questões advindas da lógica educacional excludente.

A evasão é um tema comum, e durante a pandemia muitas crianças evadiram, não participaram das aulas por inúmeros motivos. Essa é uma questão que precisa ser discutida a nível nacional, o que estamos fazendo com a educação e como estamos pensando em nossos estudantes. Há muitas questões e regressões diante do isolamento social e fechamento das escolas, mas as decisões precisam ser tomadas e as medidas questionadas muitas vezes, os conhecimentos básicos para que prossiga em seu percurso escolar, está sendo retirado dele um direito, “o direito à aprender” e nesse caminho ele vai se perdendo e futuramente, será obviamente excluído seja em sua trajetória social e até mesmo escolar, sem chegar à Universidade. Nos questionamos para onde vai a educação, até que ponto chega a exclusão, uma vez que ele está inserido na sala, mas excluído do direito a aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão permeada nesse relato de experiência advém da possibilidade de intervenção do licenciando no espaço escolar pela instituição do PRP que dá ao licenciando(a) a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos na construção da identidade docente, no sentido da preparação para a sala de aula, relacionando a teoria e a prática.

A possibilidade de planejamento, participações e pesquisas numa vivência educativa e social, voltadas para práticas na educação e seus princípios, permitem a interação com o chão do cotidiano na Escola Básica. Assim, o PRP fortalece o sentido da dimensão escolar e construção dos saberes docentes, diante das vivências e reflexões comprometidas com a dimensão crítica e colaborativa.

Quando pensamos no contexto em que a educação está, as pesquisas se tornam cada vez mais necessárias, pois o compartilhamento de saberes e perspectivas para um único avanço; a aprendizagem efetiva de forma inclusiva do aluno. A questão é fundamental e precisa ser revista por todos, e quando falo todos, dependemos de uma hierarquia que institui a educação.

Portanto, diante de tudo que foi trazido, sem dúvidas, situações como essa que foi descrita, só nos motivam a cada vez mais oferecer o nosso melhor e representam a relevância de programas como o mencionado, na luta pela qualificação de nosso sistema educacional. A sede por uma educação inclusiva e por uma prática alfabetizadora que chegue ao estudante dos anos iniciais é um desejo de todos que fazem a educação, por que não há nada melhor que ensinar a uma criança e ver a aprendizagem da mesma.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. PORTARIA/SEDUC Nº 9.975/ 2021, **Diário Oficial Estado de Alagoas**, p. 1-18, 6 jul. 2021. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/PORTARIA\\_SEDUC\\_N%C2%BA\\_9.975\\_2021\\_Institui\\_o\\_retorno\\_presencial\\_da\\_aulas\\_escolares.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/PORTARIA_SEDUC_N%C2%BA_9.975_2021_Institui_o_retorno_presencial_da_aulas_escolares.pdf). Acesso em: 24 mar. 2022.

ARENDR, Hannah. **A Crise na Educação**. In: Entre o Passado e o Futuro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

BAUER, F. Apresentação. In: UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da COVID-19 na Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Congresso Nacional. Câmara dos Deputados**. Comissão de Educação e Cultura. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, Tamara. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia. **Infâncias**, CENPEC, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/pesquisa-cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DELANEY, Liam; DOYLE, Orla. **Diferenças socioeconômicas nas preferências temporais da primeira infância**, *Journal of Economic Psychology*, 33, número 1, p. 237-247, 2012.

Diário oficial do município de Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, 20 de Mar. de 2021.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Artes Médicas Sul, Porto Alegre/RS. 1999.

JAKUBOWICZ, D. S. C. **A educação de estudantes com deficiência em tempos de pandemia**. Diversa, São Paulo, 07 dez. 2020. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2021.

JOLIBERT, Jossette. *et al.* **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul. 2019.

PAIVA, D. Educação na lógica do mercado. Belo Horizonte: Caderno Opinião, 16 jul. 2000.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS. **Resolução Nº 02/2020 – CMEPI/AL**. Disponível em 199b64ed0bc8538778868672a11ac42c.pdf (jpcms.com.br). Acesso em: 28 jan. 2022.

PRIETO, R. G. **Atedimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de**

**educação no Brasil.** In.: ARANTES, V. A. (Org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto na globalização.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 440-452.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto; 2016.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**- Ano VII Nº20. Jul/Ut. 2009. Disponível em:<http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas,** Vitória da Conquista/BA, vol. 17, nº 30, págs. 110-118, jul./dez. 2020.

SPOSATI, A. **Exclusão social e fracasso escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21- 32, jan. 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** 1º reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das educativas especiais.** UNESCO: Paris, 1994.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 26 jan. 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva.** UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.





## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PANDEMIA DO COVID-19: DIFICULDADES E EXCLUSÃO

Giovanna dos Santos Silva  
Raquel Silva Dionizio  
Graciele Oliveira Faustino  
Júlia Sara Accioly Quirino

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, o que implica dizer que a todos, independentemente da sua condição e necessidades, deve ser garantido o direito à escolarização. Desse modo, a perspectiva inclusiva deve ser adotada para que haja a efetiva participação dos alunos que são público-alvo da educação especial nas salas de aula, garantindo-lhes sucesso na aprendizagem e não somente o acesso ao ensino regular.

A pandemia de COVID-19, provocada pelo novo coronavírus, teve seu primeiro caso notificado na China ainda em 2019, e se espalhou pelo mundo em 2020 e 2021, perdurando até os dias atuais. Várias questões foram levantadas sobre os desafios enfrentados para quem está na área da educação, em especial, pela alteração dos processos de acesso e permanência escolares, que sofrem os impactos do quadro de desigualdade persistente no Brasil (NOGUEIRA, 2020).

Devido à suspensão de atividades presenciais, as escolas tiveram que se organizar para dar continuidade ao trabalho em um outro molde a fim de cumprir as medidas de prevenção contra o COVID-19. Assim, recorreu-se ao formato remoto, até que houvesse possibilidade de retomada das atividades presenciais. O ensino remoto, para Behar (2020), diferente da educação a distância que é legitimada por lei, foi uma forma de continuar as interações

com os alunos, numa experiência inovadora e sem parâmetros ou modelos prontos.

Para Comizão, Conde e Victor (2021), o público-alvo da educação especial sofreu com o processo de utilização do ensino remoto, enfrentando, principalmente, um desafio: a garantia da inclusão das pessoas com deficiência no ensino remoto com a necessidade de garantir que todos tivessem acesso à infraestrutura, o que incluía, na maioria das vezes, computador, rede de *internet* e demais ferramentas, a exemplo de *softwares* de leitura para pessoas cegas ou com baixa visão e demais instrumentais quase sempre inacessíveis à escola e aos seus alunos.

Apesar de ter sido a maneira encontrada para haver a continuidade das aulas, os alunos da educação especial viveram mais acentuadamente o desafio da garantia da inclusão, que é uma luta histórica. Neste contexto de emergência sanitária, além dos desafios de garantir que todos continuassem o processo de escolarização, tiveram que lidar com a tarefa de garantir a inclusão das pessoas com deficiência num cenário novo, marcado por ausências ligadas diretamente à desigualdade social no Brasil, entre elas, a exclusão digital, mas também relacionadas às metodologias e ferramentas que alcançassem as pessoas com deficiência em suas particularidades.

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (BRASIL, 2018), que compõe a Política Nacional do Ministério da Educação, e foi instituído em 28 de fevereiro de 2018, aparece nesse cenário visando ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Um dos objetivos do programa é propiciar a inclusão nos projetos desenvolvidos pelas residentes. Assim, o PRP proporcionou que as residentes adentrassem no novo contexto escolar, nesse momento de adaptação da escola, auxiliando na continuidade das aulas, aprimorando as condições de aprendizagem dos alunos nos momentos online, e as estratégias utilizadas pelos professores com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas, já que as aulas remotas, utilizando o *Google Meet*, tornam-se cansativas para as crianças. Além da utilização das plataformas de transmissão utilizadas por

muitas escolas, inclusive as da rede privada, as redes municipais, incluindo Palmeira dos Índios, utilizaram atividades impressas, resgatadas na escola pelos pais e/ou responsáveis.

No município de Palmeira dos Índios, diferentes estratégias foram buscadas com o objetivo de não desvincular o aluno da escola. Entre essas estratégias, foram disponibilizadas aulas via rádio (parceria com uma rádio local para transmissão de aulas), trilhas pedagógicas (atividades impressas, pegadas quinzenalmente na escola) e as aulas pelo *Google Meet*.

Nessa ambiência de pandemia, ficou ainda mais evidente a importância da inclusão dos alunos como direito subjetivo relacionado à sua construção sociopolítica, mas também foi evidenciada a exclusão que os mesmos vivenciaram no isolamento social, posto que ao mesmo tempo em que alguns conseguiram participar das atividades disponibilizadas, outros não participaram, por fatores múltiplos, o que nos faz questionar se pode-se falar de inclusão com tantas ausências nesse período (COMIZÃO, CONTE, VICTOR, 2021).

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo discutir a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas observadas durante os meses de março e abril de 2021, tempo em que foi realizada a observação das aulas remotas e atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano.

A próxima seção traz um breve histórico da educação inclusiva e alguns marcos que foram importantes para a efetivação do direito à educação dos indivíduos com deficiência. Em seguida, uma seção sobre a metodologia da pesquisa, uma terceira seção abordando as vivências na escola campo do Programa Residência Pedagógica.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PANDEMIA**

Alguns marcos históricos foram importantes para a luta das pessoas com deficiência na busca pela igualdade de direitos e

acesso amplo à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, traz em seu artigo I “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Esse artigo deixa claro que todas as pessoas têm direito à liberdade e igualdade de direitos, entre eles, a educação e ao convívio em sociedade. Sabe-se que historicamente houve a privação de direito à liberdade e à dignidade, às pessoas tidas como “anormais”. “A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011 p. 133).

A Constituição Federal promulgada em 1988 assinala em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse artigo, a educação é evidenciada como direito de toda a população, com o foco no pleno desenvolvimento da pessoa, tenha ela deficiência ou não.

Outro marco histórico é a Declaração de Salamanca (1994), um divisor de águas na luta pela educação inclusiva, propiciando o debate e defesa do direito ao acesso dos alunos com deficiência à sala de ensino regular. Na Declaração de Salamanca (1994), enuncia-se que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades”. Essa colocação traz consigo um forte sentido jurídico de inclusão, pois defende a educação inclusiva e o direito de acesso não somente à educação, mas à inclusão em classes comuns do ensino regular, garantindo-lhes todos os aportes necessários ao seu pleno desenvolvimento. O propósito da legislação não é a integração, mas a inclusão plena.

Santos e Santos (2018) apresenta em seu artigo “Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca” a exclusão sofrida durante

anos pelas pessoas com deficiência, sendo tal condição percebida durante muito tempo e em muitas culturas como um castigo divino, onde as mesmas sofriam punições e eram tratadas de forma desumana. A Declaração de Salamanca propõe uma mudança de perspectiva na percepção da pessoa com deficiência, situando-a como pessoa detentora de direitos, em situação de igualdade aos demais sujeitos e com proteção estatal em relação à sua condição.

[...] a humanidade infelizmente sempre exposta a sua discriminação, como a sua contestação a todos que fugirem dos padrões por eles estabelecidos como correto e pior que a maioria passou a aceitar e a defender essa ideia como se fosse algo eficaz, mesma que ela ferisse, discriminasse, ou até eliminasse os outros seres humanos. (CORRENT, 2016, p. 7).

Mesmo com a quebra do estereótipo medieval do indivíduo com deficiência como alvo de castigo divino, observamos fortemente nos dias atuais um olhar de discriminação. Na escola a situação não é diferente. A pessoa com deficiência não é desejada e, como na maioria dos espaços, é percebida com um estorvo que retira a linearidade do processo ensino aprendizagem ao exigir medidas alternativas e inclusivas de trabalho. Além disso, o direito à educação que lhe é assegurado por lei quase nunca é efetivado. Avançamos no quesito de construção de uma legislação protetiva e de formulação de políticas de inclusão, entretanto, a efetividade da inclusão precisa ser perseguida com maior afinco, dada a baixa assertividade das ações e a produção de uma falsa inclusão, que é exclusão de fato. A educação inclusiva passa por diversas lutas para que sejam efetivados esses direitos, como argumenta Kassar (2011, p. 62) “No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como ‘anormal’”.

O direito à educação das pessoas com deficiência e sua inclusão nas salas de aula no Brasil continua sendo um desafio,

quer pela negativa de acesso em alguns estabelecimentos de ensino, quer pela negativa de efetivação do direito de aprender no chão da escola, o que pode ser verificado na ausência de formação aos docentes, de materiais, metodologias, avaliação e projetos estruturados para os alunos com deficiência. Kassar acrescenta ainda: “Apesar de registros da existência de matrículas de alunos com deficiências em escolas privadas e estaduais desde o final do século XIX, é possível dizer que, no país, a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas”. (KASSAR, 2011, p. 64).

Com isso, subentende-se que, quando as famílias não tinham negativa de matrícula dos seus filhos com deficiência, esses alunos eram matriculados, mas não tinham um atendimento especializado, que focasse no seu desenvolvimento pleno, sendo invisibilizados e até mesmo segregados.

A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares junto aos outros estudantes possibilita uma maior interação, aquisição de novos conhecimentos, além de uma ampliação de visão de mundo por esses alunos. Briant e Oliver (2012) defendem que a inclusão em sala de aula regular pode ser vista como um maior incentivo para a adoção de estratégias que visem um ambiente de aprendizado para todos, havendo uma mudança nas metodologias e atitudes institucionais, para que os estudantes tenham aprendizagens significativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 dispõe sobre a educação inclusiva em seu art. 59, onde indica que deve-se prever:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A adaptação da escola para a acolhida de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a formação dos professores é um desafio que está presente nas escolas públicas e que influencia na educação desses alunos e no seu acesso às escolas.

[...] a escola para todos, embora pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, tende, em seu interior, a continuar cumprindo seu papel de mantenedora do sistema instituído, inaugurando, assim, uma nova e paradoxal forma de exclusão. (DORZIAT, 2014, p. 13).

Dessa maneira, apesar de estar assegurado nas leis o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade e, principalmente, a um acesso igualitário e inclusivo, na prática, por muitas vezes, não se efetiva. Embora tenhamos vencido a segregação como política em punho, com possibilidade de insurgência com a ação federal descabida através do Decreto 10.502/2020<sup>1</sup>, suspenso por decisão judicial, a escola continua, na prática, buscando homogeneizar os alunos, descartando aqueles que têm deficiência e precisam de suporte diferenciado. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 09 de outubro de 2007, resgatando o histórico de exclusão das pessoas com deficiência, revela que a escola por muito tempo foi privilégio de um determinado grupo de pessoas, e que as práticas pedagógicas e a política davam suporte a essa exclusão e segregação, pois a escola havia se estruturado para o padrão de alunos que estabeleceu como normais.

Um dos documentos conquistados com muita luta, foi a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que aborda o direito da pessoa com deficiência à vida, saúde, educação,

---

<sup>1</sup> “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, prevendo a criação de salas especializadas (segregacionista) e desobrigando as escolas de matricularem alunos com deficiência (BRASIL, 2020).



moradia, trabalho, entre outros aspectos que lhes foram negados no decorrer da história. Representa um marco legal importante no estabelecimento da igualdade entre os sujeitos e na defesa e sindicalidade dos direitos da pessoa com deficiência, garantindo-lhe força para requerer do Estado a sua efetivação.

Obviamente, pensar a educação inclusiva em períodos desafiadores para todos os grupos significa que medidas mais robustas precisam ser tomadas a fim de que a exclusão não recrudesça. A pandemia do Covid-19 representou esse desafio para a educação a partir de 2020 e colocou em evidência questões muito singulares em relação à inclusão escolar. No tópico a seguir discutiremos a regulação dos processos educacionais durante o período de isolamento social.

## **EDUCAÇÃO: DECRETOS DURANTE A PANDEMIA**

Durante a pandemia, várias atividades e locais com ações educativas foram fechados, a fim de se impedir a proliferação do vírus. A escola é um local com alto grau de contato, de forte interação nas atividades desenvolvidas, elemento propício ao aumento do número de infectados. Desse modo, visando bloquear o avanço da Covid-19, alguns documentos foram publicados, promulgando a suspensão das aulas presenciais e sugerindo a reorganização das atividades.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. (BRASIL, 2020).

Assim sendo, as aulas foram suspensas e o Ministério da Educação, no dia 28 de abril de 2020, emitiu o parecer CNE/CP nº: 5/2020, visando à reorganização do calendário escolar:

A reorganização do calendário escolar visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária. (BRASIL, 2020).

Para o cumprimento da carga horária, foi aprovada a utilização da substituição das aulas presenciais, pelas aulas remotas, enquanto perdurasse a pandemia do COVID-19. Essas atividades pedagógicas não presenciais visavam a continuidade das aulas e a garantia das aprendizagens, bem como o cumprimento da carga horária escolar. Nesse sentido, as escolas/secretarias de educação ficaram responsáveis por criar os fluxos para as atividades mediadas por tecnologias digitais ou não, como foi o caso da escola campo observada, em que se trabalhou com plataformas digitais e atividades impressas.

Ainda no parecer CNE/CP nº 5/2020, em seu art. 4º, estabeleceu-se que:

As atividades pedagógicas não presenciais possam ser ofertadas por meios digitais (videoaulas, conteúdos em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis, pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades, exercícios indicados nos materiais didáticos. (BRASIL, 2020).

O período de afastamento dos alunos da escola era incerto, tornando-se necessário que medidas fossem tomadas para que houvesse a continuidade do contato do aluno com o ambiente educacional, mesmo que de forma não presencial.

Esse novo arranjo educacional trouxe repercussão sobre os alunos com deficiência, ampliando o quadro de exclusão, como veremos adiante. Na próxima seção abordaremos a educação inclusiva no período da pandemia do COVID-19, discutindo, além

dos obstáculos a serem vencidos nas salas de aula presenciais, os desafios enfrentados durante o período de fechamento das escolas.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA DO COVID-19**

Com o advento da pandemia, tornou-se necessário que medidas fossem tomadas a fim de amenizar a proliferação do vírus, lançando-se mão, como medida de prevenção, do isolamento social por 15 dias devido ao desconhecimento do vírus e à alta transmissibilidade da doença.

Desde dezembro de 2019 uma epidemia causada pela síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2) ocorreu inesperadamente em Wuhan, província de Hubei, na China e, rapidamente disseminou-se de Wuhan para outras áreas da China e para outros países. [...] a transmissão da COVID-19 pode ocorrer por gotículas respiratórias, contato direto com secreções respiratórias, fezes ou superfícies contaminadas e por via aérea, por meio dos geradores de aerossóis. (VILELAS, 2020, p. 1).

Com o agravamento das transmissões, o prazo de 15 dias foi prolongado e, o que se pensava ser inicialmente somente uma gripe, ganhou o status de pandemia mundial, sendo indicada a utilização de máscaras, a higiene frequente das mãos, o isolamento social, a proibição de aglomeração frente à gravidade da doença e do alto risco de morte. O município de Palmeira dos Índios, agreste alagoano, decretou em 17 de março de 2020, através do decreto de nº 2. 056, situação de emergência na saúde e suspendeu, em seu art. 7º, as aulas da rede municipal do dia 18 de março de 2020 a 03 de abril de 2020, em uníssono com os outros municípios brasileiros.

Em meio à suspensão das atividades escolares em todo o país em decorrência da pandemia de coronavírus e a incerteza em relação à quando as salas de aula poderão voltar a ser ocupadas pelos estudantes, secretários municipais de educação de todo o país

discutem alternativas para conseguir cumprir o calendário escolar previsto para 2020 (ANTUNES, 2020).

As novas regras para evitar a proliferação do vírus e o consequente aumento do número de vítimas fatais, impuseram às escolas o desafio de estruturar um modelo de educação não presencial, com a utilização de ferramentas e plataformas digitais, com a entrega de atividades e materiais didáticos impressos, de orientação às famílias, de transmissão via rádio e demais instrumentais. O desafio não estava apenas em buscar as ferramentas, mas em garantir a sua operacionalização pelos professores e o seu alcance aos alunos.

O cenário educacional caracterizado pelo contexto de Covid-19 fez com que muitos professores fossem obrigados a substituir a lousa e o giz por recursos tecnológicos como o computador e os celulares, demandando o desenvolvimento de novas competências necessárias para a gravação de aulas, uso de microfone, fones de ouvido e câmeras, além de terem de aprender a administrar uma sala de aula virtual, fazendo a gestão deste novo tempo e espaço concomitantemente ao uso de programas, sites e aplicativos diversificados. (VILELA *et al.*, 2021, p. 5).

De fato, essa mudança brusca no contexto educacional apresentou desafios a toda a comunidade escolar, posto que muitos docentes não tinham habilidade ou proximidade com os meios tecnológicos, que foi uma das formas encontradas para a continuidade das aulas, suporte mais utilizado nesse período. Essa realidade não atingiu somente os professores, mas também os alunos, em especial, os com deficiência. Como preleciona Vilela *et al.* (2021, p. 05):

A necessidade de organizar as atividades educacionais nessa nova realidade deve levar em consideração que todos os estudantes precisam ser contemplados, capacitados e envolvidos no processo, o que demanda recursos como amplo acesso à internet,

conscientização dos discentes em acompanhar as aulas de forma participativa, além de um maior apoio e atenção para aqueles alunos que possuem alguma deficiência.

Esse novo formato impõe o dever de pensar nos alunos com deficiência nessa nova realidade e nos inúmeros desafios para a continuidade dos mesmos nas “salas” de aula regular, já que as aulas remotas carecem de um suporte maior por parte da família, levando-se em conta a ausência do professor e de seu suporte ao aluno, como bem argumentam Conde, Camizão e Victor (2020, p. 3):

Na pandemia, essa busca por um ensino de qualidade foi intensificada principalmente para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), pois, com a suspensão das aulas presenciais e a ausência física dos professores, as atividades remotas necessitam da autonomia do aluno, do acompanhamento da sua família e de suporte tecnológico que atenda às demandas das aulas virtuais.

Nota-se que, apesar de ter sido uma ferramenta que possibilitou a continuidade das aulas, a utilização das plataformas digitais fez com que outros desafios surgissem, entre eles, contornar as diferentes particularidades dos alunos com necessidades especiais nessa nova realidade. De pronto, a retrospectiva a este período de isolamento nos remete à pergunta: os alunos com deficiência foram pensados na reorganização do ensino no contexto de pandemia? Ou a emergência da situação buscou justificar a invisibilidade dada às pessoas com deficiência em processo de escolarização, priorizando apenas a continuidade do calendário letivo em detrimento dos sujeitos?

Para Cury, Ferreira, Ferreira e Rezende (2020), os alunos com deficiência foram apagados durante esse período de pandemia. Foram feitas *lives* e diversos artigos foram produzidos abordando a educação, que não dirigiram devidamente seu olhar para os desafios e dificuldades encontradas por esses alunos na pandemia, não se debatendo como o fechamento das escolas abalou a

educação e equidade de acesso, havendo assim, um retrocesso aos avanços que tinham sido alcançados até então.

Da mesma forma, a escola, que já apresentava dificuldades para lidar com o aluno com deficiência em uma situação de normalidade, em função da pandemia ora vivenciada, deixou evidente o seu despreparo. No entanto, a escola é reconhecidamente o “lócus da equidade”, de forma que deve proporcionar a todas as crianças e adolescentes, inclusive com deficiência, acesso igualitário à cultura, evitando medidas que acentuem eventual desigualdade. Ela deve trabalhar para que o Sistema Educacional Inclusivo seja efetivo, mesmo em tempos de pandemia. (CURY; FERREIRA; FERREIRA; REZENDE (2020, p. 2)

Nas escolas já existia a dificuldade em incluir efetivamente os alunos com deficiência, para Dorziat (2014. p. 13) “A partir de uma análise cautelosa sobre os processos de inclusão, é possível perceber que o quadro legal relacionado às políticas inclusivas no Brasil não tem sido materializado em ações práticas”, ou seja, a escola pública carece de políticas públicas que efetivem os direitos garantidos por lei para as pessoas com deficiência, possibilitando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão Lei Nº 13. 146, Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28 “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”: entre outros elementos, os presentes nos incisos I e II, quais sejam:

- I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015).

Apesar de estar no Estatuto da Pessoa com Deficiência o aprimoramento dos sistemas educacionais com o objetivo de garantir condições de acesso, permanência e participação, com o intuito de promover a inclusão plena, as políticas públicas não acompanham o texto da lei, as pessoas com deficiência continuam a receber uma atenção residual quanto às suas necessidades de desenvolvimento, entre elas, as de formação escolar, com o agravamento explícito da exclusão no âmbito da pandemia.

Quando da presencialidade da formação escolar, as pessoas com deficiência contam com o atendimento especializado em salas de AEE, espaços previstos na legislação como medida referencial de suporte e melhoramento das condições de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Durante a pandemia, a situação ficou ainda mais agravada em face da impossibilidade de utilização desses espaços e equipamentos. Na seção a seguir, discutimos um pouco acerca das salas de AEE como espaços de produção da inclusão.

## **SALAS DE AEE: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, instituiu as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e na Educação Especial. As salas de AEE assumem, dentre outros objetivos, o papel de complementar ou suplementar a formação do aluno, com a disponibilidade de recursos que possibilitem a acessibilidade e estratégias que auxiliem os alunos a superar as barreiras, para que eles possam participar efetivamente da sociedade e tenham direito ao desenvolvimento da sua aprendizagem.

A oferta do atendimento educacional especializado é um ganho, pois possibilita a quebra de barreiras que foram colocadas e perpetradas ao longo da história, principalmente de acesso à escolarização por esses estudantes nas salas de aula comuns. Segundo o Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Assim, entende-se que a sala de AEE não substitui a sala de aula regular, logo o atendimento deve acontecer no horário contrário ao que o aluno estuda. O mesmo pode ser ofertado na própria escola, caso tenha a sala de recursos, ou ser encaminhado para o Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições.

A própria LDB, Lei nº 9394/96, em seu artigo 4º, assinala que deve ser assegurado: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Como dito anteriormente, já com o objetivo de o aluno participar das aulas junto aos outros alunos, o atendimento realizado nas aulas de recurso é no contraturno, e não substitutivo nas salas de aula comuns.

Na escola campo do PRP, o atendimento aos alunos com deficiência acontece na própria instituição de ensino, visto que a escola possui a sala de AEE. No ano de 2021 a escola atendia 65 alunos com deficiência do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, dois deles participavam da turma do 4º B, na qual realizamos as observações e desenvolvemos as vivências do primeiro módulo do PRP.

Outrossim, é importante ressaltar a importância da participação do aluno com deficiência na sala de AEE, posto que esse acompanhamento especializado o ajudará no seu desenvolvimento, identificando suas necessidades individuais para que desenvolvam sua formação social e seu aprendizado nas



salas de aula regulares e isso acontece de forma conjunta com a escola e família. O trabalho realizado pelo professor das salas regulares deve manter o diálogo com as ações fomentadas nas salas de AEE, verificando as etapas de desenvolvimento do aluno em acompanhamento, suas dificuldades, as metodologias, ferramentas, práticas avaliativas e instrumentais mais favoráveis ao seu desenvolvimento, não esquecendo da imprescindibilidade de trazer a família junto à organização deste trabalho, mantendo abertas as linhas de comunicação.

De acordo com o art. 9º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, entende-se que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Portanto, o planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas na sala de AEE são de responsabilidade dos professores que atuam nas mesmas, mas em permanente diálogo com os demais docentes das salas de aula regulares e também com a família.

## **METODOLOGIA**

Esse artigo tem como objetivo analisar e discutir a inclusão dos alunos com deficiência, no período das aulas online realizadas por meio do *Google Meet* e *WhatsApp*, durante as observações realizadas na turma 4º ano B, da escola campo do Programa Residência Pedagógica, entre os meses de abril e maio de 2021.

O presente trabalho trata-se de uma observação participante que, segundo Proença (2007, p. 9):

[...] na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada.

Desse modo, a observação participante é essencial nos estudos produzidos na área da educação, pois é através dessa ferramenta que a realidade do ambiente campo de estudo se entranha na percepção do pesquisador que, tornando-se parte do objeto de análise, tem melhores condições de percepção das relações estabelecidas, do contorno do trabalho realizado, de suas potencialidade e fraquezas, amadurecendo o olhar para análise da prática docente<sup>2</sup> e das metodologias utilizadas pelo professor.

Essa vivência proporciona uma maior compreensão sobre o mundo que está se observando. No caso da observação realizada durante a época da pandemia COVID-19, foi imprescindível compor o campo de trabalho para entender quais os desafios e metodologias que os docentes estavam desenvolvendo, principalmente com os alunos com deficiência, e que sofreram substancialmente durante as aulas *online*, no período de distanciamento social.

## **VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

### **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO**

A escola onde foram realizadas as vivências no Programa Residência Pedagógica (PRP) está localizada no município de Palmeira dos Índios/AL, tendo a oferta de Ensino Fundamental

---

<sup>2</sup> Por questões éticas, os nomes dos participantes e da instituição onde a pesquisa foi realizada não serão divulgados.

anos iniciais (3º ao 5º ano) e Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), além de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola tem uma estrutura ampla. De acordo com o PPP disponibilizado, a instituição conta com 16 salas de aula, banheiros adaptados para indivíduos com deficiência, além de uma sala de atendimento especializado (AEE) que faz o acompanhamento dos alunos que estão matriculados nas salas de ensino regular. A escola conta com materiais esportivos e mobiliário para pessoas com deficiência e bebedouro acessível. Sua infraestrutura interna é adaptada para a circulação desses alunos, com rampas de acesso.

### **CARACTERIZAÇÃO DA TURMA OBSERVADA**

A turma do 4º ano B, conta com um total de 27 alunos, sendo 10 meninas e 17 meninos. Como já mencionado anteriormente, as observações ocorreram durante os meses de abril e maio de 2021. A sala contava com 2 alunos que apresentavam deficiência, um deles tinha deficiência auditiva bilateral e o outro, transtorno do espectro autista mais deficiência intelectual.

Inicialmente, foi realizada com a turma uma sondagem, para que fosse possível identificar o nível e as dificuldades de cada um. A sondagem realizada nas salas de aula no início do ano letivo, são imprescindíveis para o professor conhecer a turma e a hipótese escrita, a qual os alunos se encontram e o que precisa ser melhor abordado, ou seja, planejar as atividades que serão desenvolvidas na turma. Silva, Silva e Alves (2014, p. 18) colocam que “As informações obtidas irão auxiliar no planejar de intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento”.

Nesse sentido, a partir das sondagens realizadas com os estudantes, se observou que 14 dos 27 alunos, que foi possível manter contato no período da pandemia COVID-19, estavam na hipótese alfabética, entre eles o aluno com deficiência auditiva bilateral, e 1 estava na hipótese pré-silábica, o aluno com transtorno do espectro autista mais deficiência intelectual.

Para melhor compreender a turma e o seu desenvolvimento, foi realizada sondagem de forma remota e individualizada com cada aluno. A professora regente marcou um horário com cada aluno e, no horário combinado, através de uma vídeo chamada, era realizada a sondagem. Assim que as crianças terminavam a atividade proposta, era solicitado que tirassem uma foto do que foi feito e enviassem para o contato da professora. Essa ação era feita logo após terminar a sondagem para que o aluno não alterasse o que tinha escrito e fosse possível identificar realmente em que nível estava cada aluno.

Na sondagem proposta, os alunos deveriam escrever 04 palavras e 01 frase, sendo, respectivamente: apontador, mochila, escola e giz e a frase “a cola é nova”, para tanto, foram apresentadas as imagens pelo *Google Meet* para facilitar a compreensão do que foi solicitado.

No caso do aluno com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a sondagem foi realizada pela mãe e se observa que ele ainda tem dificuldades, inclusive há um momento em que ele diz, durante o vídeo, que “não consegue fazer” e a sua mãe argumenta que o mesmo deve fazer o que ele sabe. Nessa sondagem é possível observar que a hipótese alfabética do aluno é a pré-silábica, sendo as letras “ABC” as mais utilizadas.

## **EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: relatos da observação em sala**

No dia 06 de abril de 2021 iniciaram-se as observações na turma do 4º ano B. A estratégia adotada pelo município para a continuidade das aulas na rede municipal de ensino, foram as aulas via *WhatsApp*, *Google Meet*, rádio e as “trilhas<sup>3</sup>”. Nesse sentido, as aulas aconteceram de forma remota de modo síncrono e assíncrono.

---

<sup>3</sup> Atividades impressas, que eram retiradas na escola quinzenalmente pelo responsável.

As aulas síncronas aconteciam nos momentos em que os alunos estavam no mesmo espaço com o professor via *Google Meet*. O momento assíncrono acontecia pelo grupo do *WhatsApp* da turma, onde a professora regente enviava as atividades e os alunos tinham um tempo maior para fazer a devolutiva.

Os momentos síncronos foram marcados, em sua quase integralidade, por grupos muito pequenos de alunos da turma, o que revelou ausências não consideradas no momento de planejamento e organização do trabalho remoto: a falta de acesso dos alunos à rede de *internet*, ausência de ferramentas para acompanhamento das aulas e atividades, a exemplo de computadores, *tablets* e telefones. Muitas famílias, por carência material, dispunham apenas de um celular para todos, contando com várias crianças em idade escolar e com atividades em momentos simultâneos. Tendo em vista o pouco acesso dos alunos às aulas que ocorriam de forma síncrona, as professoras dos 4º anos (A e B) desenvolviam esses momentos de forma conjunta, como é possível analisar por esse trecho do diário de observação, a seguir:

A aula da terça acontece com as duas professoras dos 4º anos no ambiente virtual do *Google Meet*. [...] tem pouca participação dos alunos no início da aula, havendo segundo a professora uma maior participação depois das 09:00. Inicialmente tínhamos um total de 10 pessoas na sala, contando com as professoras e residentes; ao final da aula, o quantitativo de pessoas na sala era de 15 pessoas. (Diário de observação, 06/04/2021).

Durante as aulas se notou que o aluno com deficiência auditiva bilateral participava ativamente das aulas, com o apoio da mãe para repetir oralmente o que a professora tinha explicado, a fim de que o aluno conseguisse compreender a aula. Adicionalmente, nota-se que na leitura houve uma certa dificuldade em pronunciar as palavras.

Embora a mãe não tivesse a obrigação de repetir tudo que a professora falava, essa ação foi importante para que esse aluno

conseguisse acompanhar as aulas nesse momento de pandemia, tendo em vista que o aluno não sabia a língua de sinais, pois havia uma certa resistência por parte da mãe que a criança fosse alfabetizada na língua brasileira de sinais.

A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida no Brasil, pela Lei nº 10. 436, de 10 de abril de 2002. No seu art. 1º ratifica que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

Para Pereira (2009, p. 15) “o preconceito ainda é muito grande, e que há muita dificuldade em se aprender a língua brasileira de sinais, porque muitos tentam decorar os sinais e esquecem a verdadeira importância dele, não só na vida de surdos mais dos ouvintes”. A relutância em alfabetizar o filho em Libras, situação apresentada anteriormente, demonstra um preconceito que ainda existe com a língua de sinais, que precisa ser desmistificada.

Nesse sentido, o apoio familiar é imprescindível diante do novo contexto que se apresenta com a pandemia, já que o apoio do professor não se dá de forma presencial e, muitas vezes, nem todos os alunos desenvolveram a autonomia necessária ao desenvolvimento das atividades sem suporte de um adulto. Para Oliveira, Peres e Azevedo (2021, p. 74):

A relação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento dos filhos, pois contribui para potencializar o aprendizado em sala de aula. O ambiente escolar já não pode mais ser pensado de forma unilateral [...] A parceria de ambos é imprescindível para o desenvolvimento das crianças no processo de ensino aprendizagem.

A relação entre escola e família, nesse momento de pandemia do COVID-19, tornou-se mais importante devido às aulas síncronas, via *Google Meet*, e ao desenvolvimento das atividades inteiramente em casa, momento em que os pais eram chamados a participar na orientação para sua realização. Adicionalmente, as famílias eram

chamadas a organizar o ambiente doméstico, onde existem barulhos externos e distrativos que prejudicavam a atenção dos alunos. Apesar de haver pouca participação durante as aulas, muitas vezes os microfones eram ligados e os sons normais do domicílio eram transmitidos, o que interferia na voz da docente e, conseqüentemente, na recepção do aluno com deficiência auditiva bilateral.

O aluno com transtorno do espectro autista mais deficiência intelectual não era presente nas atividades realizadas junto aos outros alunos, fosse pelo grupo do *WhatsApp* ou pelo *Meet*, no que se tornou a “sala de aula regular”. Observando isso, foi questionado à professora regente sobre a participação do mesmo e a resposta foi que ele estava sendo acompanhado em casa e participando das atividades desenvolvidas pela sala de AEE da escola.

Cumprе salientar que a sala de AEE não substitui a sala de aula regular. Mesmo em tempos de pandemia, é preciso promover a inclusão dos alunos com deficiência nas demais atividades junto com a turma. Não se teve contato efetivo com esse aluno, mediante as situações expostas anteriormente, no entanto, notou-se durante as observações que ele foi excluído nesse processo, posto que no grupo da turma não tinha nenhuma atividade com foco em sua deficiência e necessidades e ou uma atividade específica. Ao conversar com a professora regente, ela argumentou que o mesmo foi atendido apenas pela turma do AEE.

Nessa perspectiva, fica notório que não se cumpriu o que está posto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 5º quando diz que: “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, **no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]**”.

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm seu direito a inclusão assegurado pela Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Nacional (LDB) 1996, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contudo, durante a pandemia do COVI-19, não houve uma efetiva inclusão desses alunos, ampliando-se o processo de

invisibilidade a que são costumeiramente submetidos, desta feita, sob o álibi da pandemia. Por força da legislação, os alunos com deficiência, ainda em período de distanciamento social, deveriam participar da sala de aula regular, tendo um acompanhamento adequado nas salas de AEE e/ou atividades por ela programadas. A situação de exclusão salta aos olhos mais detidamente no caso do aluno com transtorno do espectro autista mais deficiência intelectual, uma vez que durante 2 meses de observação na turma, este não participou das atividades, ficando a participação dele restrita à sondagem proposta no início da observação.

A pandemia continuou, em síntese e de modo explícito, a apresentar o quadro de exclusão, de falsa inclusão da pessoa com deficiência nas escolas. Com o distanciamento social, apenas se transferiu para a família a responsabilização pela realização das atividades e suporte junto aos seus filhos, num aparente cumprir de tarefa institucional. Contrariamente, a escola falha mais uma vez.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia COVID-19 foi desafiadora para toda a escola. Os professores precisaram se reinventar com as tecnologias para garantir a inclusão dos alunos de forma remota, já que se fez necessário uma adaptação às novas ferramentas para a continuidade das aulas.

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência é pensar na singularidade de cada um, entendendo que todos aprendem de uma forma. A inclusão acontece na sala de aula regular, envolvendo toda a turma sem a exclusão de ninguém, seja por deficiência ou por qualquer outro motivo. A convivência nas salas de aula regulares propicia o desenvolvimento social, cognitivo e comportamental, sendo um grande ganho para o aprendizado individual.

A inclusão dos alunos com deficiência já é desafiadora em um contexto educacional favorável, com ferramentas e professores capacitados para desenvolver os alunos, contudo, durante o



período de pandemia, sem ferramentas educacionais e tecnológicas que efetivamente os incluísse, essa inclusão tornou-se demasiadamente desafiadora.

Durante as observações realizadas na turma 4º B da escola campo do Programa Residência Pedagógica, foi possível ter noção da exclusão que esses alunos enfrentaram durante o período de pandemia, bem como os desafios que deveriam ser superados e que muitas vezes não foram. Demonstrou, ainda, que o processo de exclusão é mais amplo porque alcança a todos os diferentes, pessoas com deficiências, pobres e tantos grupos que não se adequam ao padrão de normalidade socialmente estabelecido.

Mesmo participando das aulas junto à turma, ficou evidente que o aluno com deficiência auditiva bilateral enfrentou dificuldades para participar durante as aulas síncronas. As aulas ministradas pelo *Google Meet* tinham como característica principal a audição como forma de compreender o que estava sendo passado durante as aulas, sendo a participação do mesmo durante as aulas quase nula, não houve uma inclusão efetiva. No mais, ainda foi observada a não participação do aluno com transtorno do espectro autista mais deficiência intelectual nas atividades propostas pela professora regente.

Foi possível verificar que os alunos com deficiência sofreram de maneira significativa com a descontinuidade das aulas e a falta de contato com as escolas de maneira tão abrupta. Durante a pesquisa para a realização deste artigo, notou-se como a realidade desse aluno durante a pandemia foi desvalorizada e desconsiderada nos processos de organização da atividade docente, favorecendo novamente a sua exclusão.

A inclusão deve ser cotidiana e presente no contexto escolar, não somente nas diversas legislações que indicam que a inclusão deve existir, mas nas atividades, ferramentas, estratégias, práticas avaliativas, materiais didáticos, softwares e demais instrumentais que ressignifiquem a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Se esses desafios já existiam nas escolas nas salas de aula regulares, foram amplificados de maneira exponencial pelo vírus

do COVID-19, muitas vezes aceitando-se a exclusão com o argumento do desafio imposto pelo distanciamento social e pela ausência de parâmetros de trabalho em circunstâncias tão adversas. Aceitar esse argumento é aceitar que o direito de existir dignamente, que o direito à educação da pessoa com deficiência pode ser mitigado.

Contrariamente, o período de pandemia deve nos ensinar que não importam quais sejam as circunstâncias, os direitos legalmente assegurados às pessoas com deficiência devem ser efetivados através de um trabalho planejado, respeitoso e assertivo, estruturado a partir das suas particularidades e necessidades. A escola, neste contexto, precisa reconhecer o seu papel na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência e orquestrar as suas ações nessa direção.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, André. **As redes municipais de educação frente a pandemia**. Fiocruz. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia>.

Acesso em: 27 jan. 2022.

ONU. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], p. s/p, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf \(senado.leg.br\)](#). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020** aprovado em 7 de julho de 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Disponível em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Disponível em: 25 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (2002)]. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) . Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 12 fev. 2022.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

COMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patrícia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHyMv5G5WHD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CORRENT, Nikolas. Da Antiguidade a Contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 01, p. 19, 22 set. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>. Acesso em: 4 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O aluno com deficiência e a pandemia**. Instituto Fabris. 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2022.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2014, v. 43, n. 150, pp. 986-1003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300013>>. Acessado 22 fev. 2022.

FERRAZ, Anderson Claiton; VILELA, Jean Louis Landim; DIAS, Matilde Rosalina de Paiva; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. **Dificuldades enfrentadas por professores da Educação Básica em relação a alunos com deficiência: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**. SciELO Preprint, [s. l.], p. 17, 23 nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3115>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SEUS PARADIGMAS. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144. 2011. Acesso em: 15 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. 61, p. 61-79, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBk\\_jzTNB48zV4zNs/?lang=pt#](https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBk_jzTNB48zV4zNs/?lang=pt#). Acesso em: 31 jan. 2022.

NOGUEIRA, Fernanda. Ensino remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. **Porvir: inovações em Educação**. 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/ensino-remoto->

o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 11 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA, Cláudia Patrícia de; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de Covid-19. **Revista de Estudos Em Educação- REEDUC**, Universidade Estadual de Goiás-UEG, v. 7, ed. 1, p. 70-86, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/download/11556/8225/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PEREIRA, Simone Rodrigues. **Os Processos de Alfabetização e Letramento em LIBRAS: um percurso semiótico**. 2009. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Faculdades Integradas Fafibe, [S. l.], 2009. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaletra/sfafibe/sumario/6/14042010181500.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. **Revista Aulas**, N.4 – abril 2007/julho 2007. Disponível em: <[https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4\\_23.pdf](https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estudo e Economia**, São Paulo, vol. 49 n. 3, p. 539-568, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca**. 2016. Disponível em <http://portal.fslf.edu.br>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, Jandilene Alves da; SILVA, Maria Jeane; ALVES, Segirlaine Camilo. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo**. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia – UFPB/CE) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO

DE EDUCAÇÃO- UFPB/CE, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2964/1/JAS15092014.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

VILELA, Jean Louis Landim *et al.* Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da pandemia de covid-19. **SciELO Preprints**, [S. l.], p. 17, 23 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3115>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3115/version/3296>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VILELAS, José Manuel da Silva. O novo coronavírus e o risco para a saúde das crianças. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [S. l.], p. 2, 22 abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0000.3320>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/ZnYDYvXXBq6N8jJKpMvLKCb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.



# **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Jacqueline Silva Lásaro dos Santos  
Jadiany da Silva Santos  
Paula Rejane Lisboa da Rocha

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo apresenta um relato vivenciado no módulo III, sendo este a última etapa do Programa de Residência Pedagógica, relatam-se as práticas desenvolvidas numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental por meio de observações, que ocorreram em uma escola pública da Rede Municipal da Cidade de Palmeira dos Índios/AL em meio a um contexto pandêmico desafiador causado pela COVID-19.

A necessidade de escrever sobre o tema surgiu a partir do contato com o Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento das atividades de aprendizagem no decorrer do módulo III, no curso de Pedagogia da UNEAL/Campus de Palmeira dos Índios, onde o objetivo é o de relatar as vivências no 4º ano do Ensino Fundamental pensando as práticas desenvolvidas a partir da realidade encontrada na turma, buscando contribuir com as demandas de aprendizagens apresentadas pelos alunos, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência. Pois, em meio às observações e momento de concretização do projeto de intervenção, a partir das regências permitiu-se pensar em elementos que considerassem a inclusão dos alunos com deficiências buscando integrá-los durante as aulas para que se fizessem perceber como pertencentes àquele contexto escolar e, assim, instigar a sua participação por meio das intervenções realizadas.



Este trabalho tem uma abordagem descritiva, do tipo relato de experiência que possibilita aos sujeitos investigadores relatar, e ao mesmo tempo, realizar uma análise crítica do que foi vivenciado com a finalidade de interpretar os fenômenos analisados, para que sejam compreendidos de forma contextualizada estando o mais próximos possível da realidade. Mussi, Flores e Almeida (2021) entendem a Residência Pedagógica (RE) como uma categoria de texto crítico que condiciona a reflexão.

Assim, as observações foram realizadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, inicialmente durante dois dias da semana, alternados de acordo com algum eventual imprevisto ou demanda da turma, ocorreram entre os dias de 03 à 17 de setembro do ano de 2021. Ressaltando que devido a questões éticas a referida escola Municipal não será mencionada por seu nome de origem, mas por meio de um pseudônimo definido como “Escola Flores do Campo”, o nome da docente e dos estudantes da turma também não serão apresentados.

Ao todo são 31 (trinta e um) alunos matriculados na turma do 4º ano “B”, que é composta por 11 (onze) meninas e 20 (vinte) meninos. Na turma havia 2 (dois) estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo elas: i) transtornos específicos Mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual; e, ii) deficiência auditiva bilateral. A faixa etária da turma é em média de 9 (nove) anos de idade.

As aulas ocorreram através da plataforma do *google meet*, como também pelo aplicativo de *WhatsApp* com atividades interativas e fazendo uso de outros aplicativos que se mostraram interessantes. Durante o caminho percorrido surgiram determinadas dificuldades em possibilitar o envolvimento de todos os alunos, visto que alguns não participavam das aulas síncronas, inclusive aqueles com algum tipo de deficiência como já foi mencionado acima com mais especificidade, isso foi inquietante e nos fez refletir sobre os motivos pelos quais estava acontecendo essa situação, assim fomos conversar com a professora a respeito do assunto, mandar mensagem para o grupo, convidar para os momentos

coletivos pelo contato privado. Contudo, isso não foi o suficiente para trazer esses alunos para participarem ativamente das aulas, porém, aqueles que participaram e interagiram tiveram grande contribuição na sua formação, porque foi possível perceber o desenvolvimento deles ao final das atividades realizadas na turma.

Freitas, Freitas e Almeida (2020), abordavam sobre a importância do Programa Residência Pedagógica nessa etapa de formação inicial, porque oportuniza experiências concretas do âmbito escolar aos estudantes dos cursos de licenciatura, mostrando que existem muitos desafios no processo de ensino e aprendizagem, mas que eles não devem ser vistos como limitação, e sim como uma forma de aprimorar os seus conhecimentos e aprender novos caminhos. Percebendo que o docente deve pensar estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e contribua de maneira significativa para o desenvolvimento dos alunos dentro de suas possibilidades e condições oferecidas pela instituição de ensino.

O Programa Residência Pedagógica permitiu atrelar a teoria e a prática, onde em determinados momentos foi possível relacionar os conhecimentos adquiridos na Universidade aos saberes advindos da realidade do contexto escolar. E, especialmente, sobre como os docentes conduzem as situações de aprendizagens mediante a existência de alunos com algum tipo de deficiência, visa construir um planejamento que atenda as demandas particulares de aprendizagem de cada um dos alunos.

Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira composta pela introdução. A segunda seção apresenta o Programa Residência Pedagógica reconhecendo a sua importância para a formação das residentes. Na terceira seção abordamos a Formação docente e uma perspectiva inclusiva, enfatizando a importância do professor inclusivo para uma sociedade mais igualitária, onde as diferenças sejam respeitadas e assistidas especialmente no âmbito escolar conforme as demandas educacionais apresentadas pelos estudantes. E, por fim, a quarta seção apresenta um relato de experiência com detalhes sobre o que foi vivenciado.

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica visa conduzir o aperfeiçoamento da formação prática docente, proporcionando a imersão dos universitários na escola de educação básica, para experimentar momentos de aprendizagem na prática e exercitar os conhecimentos teóricos. O Artigo 3º da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, destaca:

Art. 3º O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola. (BRASIL, 2019).

Através da inserção no Programa de Residência Pedagógica pensado para a formação inicial, se tem a possibilidade de construção de fundamentos teóricos que se articulem na prática e assim contribuam para uma ação pedagógica mais produtiva. Visto que, os cursos de licenciatura dispõem dos estágios obrigatórios como única parte do curso onde essa relação teoria e prática é exercitada, sendo este um período curto de tempo e sem o acompanhamento e reflexão que ocorre no PRP. Desse modo, segundo Freitas; Freitas e Almeida (2020, p. 3):

Nesta circunstância, ações como o PRP vêm sendo propostas no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), visando o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciaturas. As Instituições de Ensino Superior (IES) são selecionadas através de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.

Sendo assim, os estudantes universitários dos cursos de licenciaturas que possuem muitas dúvidas na sua formação inicial em relação a prática docente, visto que passam a estudar muitas teorias sobre como devem exercer a sua função, mas sentem muita

insegurança, pois, se propõem a pensar se realmente serão bons profissionais ao final de sua graduação, encontram no Programa de Residência Pedagógica uma oportunidade significativa para orientação sobre os possíveis procedimentos metodológicos que podem ser desenvolvidos em sala de aula.

No Artigo 5º da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, está descrito os objetivos do Programa de Residência Pedagógica que são:

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); 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; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2019).

Com isso, vemos que a partir do Programa Residência Pedagógica se desenvolve a capacidade de reflexão crítica sobre diversas temáticas, mas sobretudo permite o levantamento de questionamentos sobre o profissional que se deve ser em meio às exigências sociais atuais, onde seja possível perceber as situações ao seu redor e assim se reinventar propondo novas estratégias de ensino que ressignifique os conteúdos estudados sem ignorar as demandas individuais de cada um dos alunos, pois todos possuem diferenças que não devem ser vistas como empecilhos, mas como fatores que induzam a uma proposta pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018. Vejamos o que diz o artigo primeiro:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na

implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, fica evidente o quanto é essencial a parceria estabelecida pelo Programa de Residência Pedagógica entre as instituições de educação superior que ofertam os cursos de licenciatura e as redes públicas de educação. Dessa forma, oportunizam que os discentes do curso de licenciatura em pedagogia possam sair de sua formação inicial com uma bagagem mais ampla com relação à atuação prática em sala de aula, ao mesmo tempo em que são acompanhados de perto por um docente orientador e um preceptor.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Nosso período de observação ocorreu no mês de novembro de 2021, em uma turma de 4º do Ensino Fundamental I, pertencente à rede pública de ensino do Município de Palmeira dos Índios-AL. A turma em questão contava com 31 alunos, dentre esses, 2 possuíam algum tipo de deficiência listadas a seguir: Transtorno específico mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual, e deficiência auditiva bilateral. Em virtude do período de pandemia, as observações aconteceram de forma remota. Na turma observada a professora regente recorria à plataforma *WhatsApp* como principal meio para comunicação com a turma, pais e responsáveis. Além disso, as aulas aconteciam de forma assíncrona, via *WhatsApp*, por meio do envio de atividades e materiais para estudo, tais como recortes do livro didático e vídeos.

Constatamos que os alunos tinham dificuldade em leitura e escrita, de forma geral, mas buscamos ter um foco nos alunos com deficiência. Com um dos alunos, o que possui deficiência auditiva bilateral, foi possível um maior contato, pois ele participava das aulas assíncronas via *WhatsApp*, com o envio de devolutivas das atividades propostas. Contudo, o outro aluno, que possui

transtorno específico mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual, não participava das aulas remotas de forma virtual, a mãe buscava atividades impressas na escola e posteriormente fazia as devolutivas delas, com isso não houve contato das residentes com esse aluno, nem mesmo de forma remota.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (BRASIL, 2020, p. 14-15).

Assim, mesmo com a pandemia foi necessário refletir sobre como tornar acessível às aulas seja por meio da mediação das tecnologias ou através de materiais impressos, pois assim como as demais crianças, as crianças com deficiência precisavam ter os seus direitos de aprendizagens assistidos, mas para esta finalidade a colaboração das famílias também foi de grande importância, pois os alunos estavam em casa, impossibilitados de manter o contato direto com os seus professores.

Outro ponto observado foi que a escola não fez apontamentos sobre como estavam prosseguindo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dessa forma, não pudemos acompanhar esse atendimento. Em um momento anterior do projeto tínhamos sido informadas de que a escola possui sala de AEE e estavam seguindo com os atendimentos, entretanto, não conseguimos identificar nenhum movimento entre a sala de aula regular e a sala de AEE. A professora regular da turma não nos passou informações a respeito, dessa forma, não podemos fazer considerações acerca de como ou se ocorreram tais atendimentos educacionais especializados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias

para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. (BRASIL, 2020, p. 15).

Apesar de não termos observado de forma prática como essa garantia se deu, entendemos a importância de garantir o AEE mesmo durante as aulas remotas, pois a experiência no Programa Residência Pedagógica (PRP), mostrou ser indispensável pensar a inclusão escolar desde a formação inicial, onde os licenciandos possam se preocupar no modo como o docente deve realizar o planejamento das atividades para todos os alunos, sejam aqueles sem e com algum tipo de deficiência, passando a adequar de acordo com as necessidades específicas de cada criança, para que se desenvolvam nos diferentes aspectos, seja cognitivo, linguístico, psicológico e intelectual.

Pois, muitos alunos com deficiência são inseridos em sala regular, mas não são incluídos nas atividades realizadas nesses espaços. Estar em no espaço interno da sala de aula não garante a sua inclusão, até porque é necessário uma série de mudanças que façam com que esses sujeitos ganhem visibilidade, assim, se deve trabalhar com atividades que os motivem a superar suas limitações, permitindo que interajam com os demais colegas de turma.

Durante as observações se evidenciou que o planejamento e o desenvolvimento das aulas ocorriam de acordo com os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, no período de regências, as residentes seguiram o modelo de plano de aula que era padrão da escola que foi passado para as residentes pela professora regente. Nele estavam os objetivos de aprendizagem, os componentes curriculares que deveriam ser trabalhados em cada aula e os conteúdos previstos.

Se tratava de um plano de aula simples, onde cada professor se adequava de acordo com as necessidades e possibilidades de sua turma. Nesse ponto, os direcionamentos e recursos oferecidos pela escola não ficaram muito claros. Por exemplo, era perceptível a falta de alunos nas aulas remotas, mesmo que a turma contasse com um total de 31 alunos, nem mesmo metade comparecia de forma

ativa, nem fazendo a devolutiva das atividades, apesar deste ser um problema que chamou nossa atenção não fomos inseridas em discussões, por parte da escola, que explicassem essa evasão e procurassem medidas para superá-la. Conseguimos identificar apenas o trabalho da professora regente, mesmo em um contexto sem muitos recursos práticos fornecidos pela escola, a exemplo de materiais para as aulas remotas que não fossem o livro didático. De acordo com Feitosa e Silva Junior (2021, p. 8):

Os residentes perceberam que é necessário ao professor se “reinventar a cada aula e buscar meios que estimule os alunos a estudarem mais” (R3), pois as turmas são sempre imprevisíveis, os alunos destas turmas possuem diferentes modos de aprender e partem de realidades distintas e o professor precisa estar atento a isso e entender quais e como utilizar as diversas metodologias de ensino para estimular a aprendizagem. (FEITOSA e JUNIOR, 2021, p. 8).

De fato, o professor nesse contexto observado era o responsável por se reinventar constantemente, buscando aproximar sua prática à realidade dos alunos, enquanto procurava entender os meios de comunicação, e meios digitais onde poderia dar a sua aula. Em meio a um cenário muitas vezes limitador e que sofre com a falta de investimentos públicos, cabe à escola planejar, repensar e inovar suas práticas. Esse não deve ser um trabalho solitário por parte dos professores.

O que facilitou na hora da realização das atividades, uma vez que elas ocorreram de forma remota e, por vezes, os alunos não tinham um acompanhamento em casa, de pais ou responsáveis, que os auxiliassem nos momentos de estudo. Desse modo, Martins e Klein (2021, p. 114), afirmam que:

Como recurso presente nas escolas públicas do Brasil, o livro didático constitui-se em um importante material de apoio para o professor em sua prática. Sendo acessível e estando disponível a todos os alunos, os professores puderam o utilizá-lo no acesso às explicações dos conteúdos, atividades, práticas de leitura, pesquisa



e para descanso do uso excessivo dos recursos tecnológicos, além da redução de inúmeras impressões alcançadas aos alunos.

A professora utilizava sempre em suas aulas o livro didático para que os alunos realizassem as atividades contidas nele, também fazia uso de aplicativos interativos como o *word wall* e vídeos na plataforma do *youtube*. Já os alunos encaminharam as atividades para o grupo da turma, onde as residentes faziam as devidas correções e devolutivas, tirando as possíveis dúvidas que surgissem em relação às tarefas escolares e contribuindo de alguma forma para com as demandas da professora regente. Nestes momentos não foram identificados encaminhamentos específicos para os alunos deficientes, apesar de 1 (um) deles estar presente nas aulas remotas.

Ademais, foi detectado uma dificuldade recorrente de leitura em alguns alunos, por isso a ideia de elaborar um projeto de intervenção que contribuísse para esta finalidade, contudo, a escola estava trabalhando com uma temática sobre Graciliano Ramos, justamente por esta razão adotou-se a temática geral da escola com o tema pensado pelas residentes, a partir das demandas apresentadas pelos alunos nos momentos de observações.

Dessa forma, o projeto de intervenção intitulado: “Graciliano Ramos: o gênero discursivo conto como ferramenta de aprendizagem”, trabalhou um gênero textual específico, conto, para estimular o hábito pela leitura de forma prazerosa, onde os alunos se sintam motivados passando a compreender a importância da leitura em suas vidas. Enquanto objetivo geral o projeto se propôs a: Desenvolver atividades e reflexões acerca da temática sobre Graciliano Ramos por meio do uso do gênero discursivo conto. Já os objetivos específicos foram: Ler a obra “Alexandre e outros heróis” de Graciliano Ramos; conhecer o gênero textual conto; incentivar a prática da leitura; estimular a escrita; elaborar contos.

Ainda referente ao projeto, ele trabalhou com as áreas de conhecimento: Língua portuguesa e Ciências. Sendo desenvolvido

através de uma metodologia flexível e dinâmica, sempre atento às necessidades da turma e possíveis alterações que poderiam ser feitas. O projeto contava com 10 (dez) aulas no total, sendo 5 aulas assíncronas e 5 aulas síncronas. As aulas assíncronas aconteceram via *WhatsApp* com o envio de atividades, textos para leitura, vídeos no *Youtube* e links de jogos disponíveis na plataforma do *Word Wall*. As aulas síncronas se dividiram da seguinte forma: 2 aulas aconteceram na plataforma *Google Meet*, 3 aulas foram presenciais na escola campo do PRP, depois da volta às aulas presenciais. O momento de culminância do projeto aconteceu em uma dessas aulas presenciais.

Quanto aos recursos didáticos, fizemos uso de: celular, *notebook*, caderno, caneta, lápis, livro de Graciliano Ramos intitulado “Alexandre e outros heróis”, que foi disponibilizado em formato pdf no grupo de *WhatsApp*, vídeos do *Youtube* e textos em arquivos digitais. A avaliação foi feita por meio da observação do envolvimento dos alunos nas aulas e da participação nas atividades síncronas e assíncronas propostas na turma, seja por meio das devolutivas, perguntas elaboradas, tirada de dúvidas e contribuições gerais em forma de opiniões e manifestação de ideias.

O produto final foi uma produção textual, um conto, feito pelos alunos em uma das nossas aulas presenciais. Eles se utilizaram dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, contando com nosso auxílio, para produzir seus contos. Ao todo tivemos 17 (dezesete) produções. O dia da culminância, que ocorreu no dia 20 (vinte) de dezembro do ano de 2021, foi organizada e decorada uma sala específica na escola com as produções dos alunos, foi um momento coletivo com as turmas dos 4º anos “A” e “B”, estando presentes a orientadora, preceptora, residentes, professoras regentes das duas turmas, coordenadora e alunos. Foram confeccionados painéis, varal de contos e materiais para ornamentar o ambiente, cada dupla de residentes tiveram o seu momento de fala permitindo que os alunos viessem a frente e fizessem a leitura de suas produções.

## UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como mostra o Decreto n.º 2.056 de 17 de março de 2020 a chegada da Covid-19 causou grande espanto e preocupação por isso foi necessário tomar determinadas medidas de segurança para a saúde pública, com isso o âmbito educacional também sofreu mudanças, pois se tornou indispensável a suspensão das aulas como forma de impedir a proliferação e propagação do vírus. O artigo 7º diz: “Ficam suspensas as aulas da rede municipal de ensino no período de 18 de março a 03 de abril de 2020, possibilitando a revogação ou prorrogação pelo período que se reputar necessário”. (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL passou a se espelhar em documentos oficiais que asseguram medidas de segurança importantes para o Município, a exemplo do Parecer CNE/CP Nº 05/2020 (BRASIL, 2020), aprovado em 28 de abril de 2020 que trata sobre a necessidade urgente de uma reorganização do calendário escolar que possibilite a realização de atividades não presenciais com a finalidade de cumprimento da carga horária mínima anual.

Com a realização das atividades não presenciais os alunos passaram a manter uma rotina de estudos na sua própria residência, com a mediação do professor, por meio de ferramentas tecnológicas ou por materiais impressos com algumas orientações, dessa forma, tiveram a oportunidade de seguir com os estudos, obviamente que não se pode desconsiderar os desafios que tiveram que ser enfrentados, devido à falta de recursos das famílias. Por exemplo, algo perceptível durante as intervenções foi a falta de aparelhos, como por exemplo o celular, para que os alunos participassem de forma efetiva nas aulas. Por vezes, tinham que dividir um único aparelho com um irmão ou esperar o pai, mãe ou responsável voltar do trabalho para poder usar o celular dele.

Nas regências foram trabalhados os capítulos 4 intitulado “histórias de um bode” e o capítulo 5 “Um papagaio falador” do livro “Alexandre e outros heróis” do autor Graciliano Ramos,

pensando atividades na perspectiva metodológica já adotada pela professora regente, mas mantendo um foco para o que foi percebido enquanto necessidades e possibilidades da turma.

As regências aconteceram entre o dia 24 (vinte e quatro) de novembro a 20 (vinte) de dezembro de 2021, sendo feitas atividades com as devidas orientações seguidas sempre pelo plano de aula correspondente a cada dia, contendo as especificações necessárias e objetivos de aprendizagem segundo a BNCC. As aulas aconteceram sempre no horário vespertino, começando às 14 horas, isso por conta das aulas presenciais que aconteciam na parte da manhã onde eram ministradas pela professora regente.

**No dia 24 de novembro**, nossa primeira aula foi assíncrona via *WhatsApp*. Intitulada “Características de um conto”, enviamos uma atividade para o grupo da turma, junto a um vídeo, disponível na plataforma do *Youtube*. Além disso, disponibilizamos o horário das 16 até as 17 horas para atendimento individual. Momento onde poderíamos tirar dúvidas dos alunos. Nesse dia não tivemos devolutivas das atividades. **No dia 25 de novembro**, nossa segunda aula, trabalhamos com o livro de Graciliano Ramos, mais especificamente o capítulo 4. Foi uma aula assíncrona com envio de atividade, “Estudando o capítulo 4: Histórias de um bode”, no grupo do *WhatsApp*, também disponibilizamos horário para atendimento individual, e fizemos a correção das devolutivas no grupo. Nesse dia tivemos duas devolutivas da atividade, no dia seguinte mais duas devolutivas.

**No dia 1 de dezembro** tivemos uma aula síncrona via plataforma do *google meet*, fizemos um convite para chamar a atenção dos alunos e motivá-los a participar, pois, estes não estavam acostumados com aula no *google meet*, esse convite foi enviado no grupo da turma. Nessa aula contamos com a presença de 3 alunos. Fizemos a leitura do capítulo 4, dando continuidade ao seu estudo. Os alunos estavam tímidos e pouco participativos a princípio, com o passar da aula se mostraram mais abertos a falar. Ao final do momento síncrono enviamos uma atividade para o grupo, “Continuando o estudo do capítulo 4: Histórias de um

bode”. Não tivemos devolutivas nesse dia. No dia 02 de dezembro aconteceu mais uma aula assíncrona via *WhatsApp*. Na parte da manhã fizemos a correção das atividades de 2 alunos. A atividade do dia foi referente ao capítulo 5 do livro de Graciliano Ramos: Papagaio falador. Junto da atividade enviamos o link de um jogo na plataforma do *Word Wall*, era um caça-palavras com o tema do capítulo lido. Tivemos a devolutiva e correção de atividades das aulas anteriores, de 3 alunos. **No dia 04 de dezembro**, tivemos uma aula assíncrona via *WhatsApp*, com envio de uma atividade, que deu continuidade ao estudo do capítulo 5 do livro, além disso, enviamos o *link* de um jogo na plataforma do *Word Wall*, um questionário sobre o capítulo lido.

**No dia 6 de dezembro** tivemos uma aula presencial que aconteceu na escola campo do PRP, onde estiveram em sala 17 (dezessete) alunos, foi bastante proveitoso, pois foi possível conhecer os rostos deles e o comportamento de cada um, nessa aula foi realizada uma contação de história sobre os capítulos 4 “histórias de um bode” e 5 “um papagaio falador” do livro “Alexandre e outros heróis” de Graciliano Ramos trabalhado nas aulas anteriores, onde durante a contação as residentes interagem com os alunos, permitindo que complementam as falas a partir do que lembravam das histórias estudadas, foi extremamente enriquecedor. **No dia 9 de dezembro** a aula aconteceu de forma síncrona na plataforma do *google meet*, tivemos a presença de 2 alunos e falamos sobre: “Conto e reconto, o que são?”, fizemos uma aula expositiva com o uso de data show. Os alunos não foram muito participativos na aula, estavam bastante tímidos. Ao final do momento síncrono enviamos uma atividade para o grupo da turma, com o tema da aula, e o link de um jogo no *Word Wall*: Verdadeiro ou falso, sobre conto e reconto. Nesse dia tivemos ainda a correção de duas atividades que foram devolutivas no grupo.

**No dia 10 de dezembro**, tivemos uma aula assíncrona via *WhatsApp*, com envio de orientações para a produção final do projeto, que era um conto de autoria dos próprios alunos. Disponibilizamos um horário de atendimento das 16 às 17 horas,

não tivemos devolutivas, mas também avisamos que estávamos de forma presencial na semana seguinte para auxiliar na produção final. **No dia 14 de dezembro** nossa aula foi presencial, dia de produção dos contos de autoria dos alunos. Neste dia tivemos a presença de 17 alunos e todos conseguiram produzir seus contos. As residentes auxiliaram os alunos na escolha dos temas e títulos para os contos e assim os alunos solicitaram alguma orientação no momento de escrita, não estavam todos os alunos da turma presentes, mas os que estavam se propuseram a produzir o seu próprio conto a partir de tudo o que vivenciaram durante as aulas de intervenção.

**No dia 20 de dezembro** aconteceu nossa última aula, a culminância do projeto. Contando com a presença de 12 alunos na turma do 4º ano “B”. As residentes fizeram a confecção de um painel para expor os contos produzidos pelos alunos e essa exposição aconteceu em conjunto com outra turma do 4º ano “B”. As turmas foram unidas em uma sala previamente decorada pelas residentes e mostraram suas produções. Os alunos estavam tímidos e receosos para fazerem a leitura na frente de seus colegas, alguns tinham dificuldade em leitura, mas foram incentivados a participar e vários se voluntariaram para a leitura, sendo eles de ambas as turmas.

Todos os textos ficaram belíssimos e a maioria dos alunos escolheu escrever sobre contos de fadas e de aventuras, todos se empenharam em demonstrar o seu melhor, foi satisfatório pelo fato de eles perceberem que são capazes de escrever, se reconhecendo como pequenos autores de suas próprias histórias, inclusive um dos alunos deficientes estava presente no momento de elaboração dos contos e conseguiu fazer a sua produção, mesmo não estando no momento final. Essa experiência se mostrou enriquecedora para ambos os lados, residentes e alunos, apesar dos percalços pelo caminho, a intervenção foi concluída de forma efetiva e com frutos que ficaram expostos na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica foi possível pensar em um conjunto de ações que contribuísse na formação dos alunos por meio de momentos de leituras seja individual como coletivamente, produção textual, onde os alunos se envolveram bastante no conhecendo aspectos e características próprias de forma aprofundada de um gênero textual em específico como foi o caso do conto, momentos de diálogos por meio virtual, contação de histórias, dentre outros momentos significativos para a aprendizagem.

A pesquisa contribuiu para o ato de reflexão sobre que tipo de profissionais se deseja ser mesmo diante das inúmeras necessidades que a escola pública apresenta, fazendo perceber que mesmo não existindo uma educação ideal para todos o professor tem papel fundamental na busca pela garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, que mesmo com tanta desvalorização profissional pode contribuir para a transformação de uma parcela da realidade escolar, quando esse professor se dispõe a assumir uma postura de indignação frente às problemáticas vivenciadas significa pensar que é possível fazer a diferença no contexto em que se está inserido.

Diante de tudo o que já foi discutido entende-se que existe uma necessidade enorme de haver políticas de formação voltadas para o aperfeiçoamento docente que visem melhor a qualidade da educação no Brasil, mas para isso os professores devem ser também valorizados enquanto profissionais fundamentais nesse processo, pois é sabido o que os conhecimentos devem ser atualizados para acompanhar as mudanças constantes que ocorrem na sociedade, contudo, falta propostas de investimentos financeiros que contribuam para essa finalidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** [Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais...]. Parecer nº 5/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020 -21, p. 1 - 32, 1 jun. 2020b. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1450\\_11\\_pcp005\\_20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_11_pcp005_20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 jan.2022.

BRASIL. **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, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362#:~:text=1º>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FEITOSA, Edinilza Maria Anastácio; SILVA JUNIOR, João Batista Araújo da. A (re)Significação de Docência Através do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

MARTINS, Jéssica Vieira; KLEIN, Delci Heinle. O livro didático e sua (sub) utilização: possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 8, n. 2, p. 110-116, 2021.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p.



60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.

Acesso em: 23 mar. 2022.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS, Decreto N° 2.056 de 17 de Março de 2020. **Diário oficial do município de Palmeira dos Índios**, Palmeira dos Índios, 17 mar. 2020.

# PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Bruna Maiara de Oliveira Alves  
Graciele Lopes da Silva  
Wender Paulo de Almeida Torres

## INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia da Covid-19, todo o cenário educacional precisou se readaptar, sendo necessário instituir novas metodologias de ensino e aprendizagem, desta maneira, as escolas adotaram o ensino remoto para que pudessem cumprir o calendário letivo. Em março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), veio a público esclarecer aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Com a chegada da pandemia do novo coronavírus, vários setores essenciais foram fortemente afetados, havendo a necessidade de fechamento, inclusive as escolas, levando à paralisação das aulas presenciais, em consequência disso, foi adotado o “ensino” remoto como um substituto excepcional para o período de pandemia (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 08), “O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes”. Este tipo de ensino foi o mais difundido durante este período de pandemia, pois, foi a principal alternativa emergencial pensada.

Para a efetividade do Ensino Remoto emergencial/temporário, mesmo sendo algo emergencial algumas condições primárias precisaram ser preenchidas, como o acesso ao ambiente virtual,

acesso à *internet* de qualidade, familiarização com as tecnologias (alunos e professores), entre outras (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Apesar deste tipo de ensino ter se expandido durante a pandemia, não houve tempo para um planejamento e nem uma preparação prévia dos profissionais, nem condições mínimas foram asseguradas para grande maioria dos alunos e professores, isso fez com que diversos alunos ficassem excluídos das aulas remotas, adquirindo um prejuízo no processo de ensino aprendizagem para o que é considerada aprendizagem no tempo certo.

No estado de Alagoas, assim como em outros estados do país, houve a autorização da retomada do ensino presencial, via Portaria/SEDUC nº 9.975/2021, de 6 de julho de 2021, nas escolas da Educação Básica. Nesse sentido, evidenciamos uma medida estadual assumida mesmo antes da autorização efetiva de vacinação de adolescentes, crianças e bebês no país. E, especificamente, o município de Palmeira dos Índios, aderiu ao retorno presencial das aulas da rede municipal, onde ficou estabelecido via decreto nº 2.130/2021, de 12 de novembro de 2021, o retorno integral das aulas da rede municipal de ensino, a partir de 16 (dezesesseis) de novembro de 2021.

Desta forma, o presente artigo objetiva relatar 2 (duas) aulas em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi vivenciada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na cidade de Palmeira dos Índios - AL, vinculada ao Programa Residência Pedagógica (RP). As vivências estão vinculadas ao projeto intitulado “Conhecendo histórias através do gênero textual biografia”, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita através do gênero textual biografia.

A turma do 4º ano do Ensino Fundamental é formada por 31 (trinta e um) estudantes, sendo 11 (onze) meninas e 20 (vinte) meninos, dos quais 2 (dois) possuem deficiência, a saber: transtorno esp. mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual; e deficiência auditiva bilateral. E, especificamente, por ter um aluno com deficiência auditiva, foi proposto trabalhar também a Língua Brasileira de Sinais– Libras, trabalhando junto

com toda a turma a datilologia e alguns sinais em Libras. Tomando como base o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/1996 em seu artigo 59, parágrafo 1.

A princípio como uma política do governo federal, desde 2018 o Residência Pedagógica faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2019).

Em síntese, serão apresentadas no decorrer deste artigo seis seções que tratam sobre a temática abordada. Na primeira seção discorreremos sobre o Programa Residência Pedagógica. Na segunda seção, expomos algumas reflexões sobre a prática educativa e Língua Brasileira de Sinais; a terceira seção apresenta o percurso metodológico adotado; a quarta seção apresenta o relato das experiências vivenciadas; na quinta seção, são apresentados os principais resultados obtidos; por fim, na última seção, são expostas às considerações finais e as referências citadas.

## **PRÁTICA EDUCATIVA E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

É indispensável que a prática pedagógica não esqueça da realidade concreta da escola, tendo em vista os determinantes sociais que a rodeiam. A práxis pedagógica é teórico-prática, pois, teoria e prática são indissociáveis (VEIGA, 2015). Neste sentido, a práxis pedagógica desenvolvida no chão da escola será fundamental para que o estudante sinta-se incluído no desenvolvimento das atividades, bem como se sinta agente participante do processo educativo.

Numa sala de aula, o papel do professor é fundamental, e isto evidenciou-se ainda mais neste período de pandemia, de acordo com Saviani, Galvão (2021, p. 39):

[...] se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para

uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Os docentes precisam desenvolver diversas atividades para que a maior quantidade de alunos seja atendida, sempre tentando se adequar ao momento vivenciado. Nesse contexto, os docentes também precisam desenvolver atividades inclusivas.

A Libras constitui-se em uma língua oficial, reconhecida via Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ambas reconhecem a Libras como meio de comunicação dos surdos, assegurando diversos direitos às pessoas surdas.

Nesse contexto, o professor precisa entender e pensar em ações educativas nas quais promova a aprendizagem, compreensão e interação do conteúdo estudado, visto que a inclusão vai além de modificar a estrutura física da escola. Requer conhecimento do corpo docente sobre a deficiência auditiva e suas especificidades, bem como conhecimento sobre a Libras, apoio profissional e escolar além de incorporá-la ao conteúdo.

Uma das alternativas aos alunos com surdez, com deficiência auditiva, é a incorporação da Libras no cotidiano escolar, pois possibilita ao aluno um outro caminho para sua comunicação com o outro e com o mundo. O ensino da Libras é relevante tanto para o aluno com deficiência auditiva, quanto para os alunos ouvintes. Mas para que isso ocorra de maneira significativa é importante que:

O professor assuma integralmente sua relação pedagógica com o aluno surdo quando seu conhecimento da LIBRAS é suficiente para compartilhar o processo pedagógico, que tem sua natureza dialógica e, por isso, implica mediação pelo outro e pela linguagem. (ZAMPIERI, 2007, s. p.).

O professor tem um papel de extrema relevância, pois será um dos meios pelo qual se efetivará a inclusão em sala de aula. Sendo a Libras uma possibilidade para o aluno com deficiência auditiva e/ou surdez. Gesser (2009, p. 23) afirma que é importante “entender

que [...] sinais não são gestos. [...] é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos”.

A escola ao receber um aluno com deficiência, deve se mostrar aberta à inclusão, ao respeito às diferenças. Neste sentido, Mantoan (2015, p. 35) afirma que “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significado escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Para tanto, ao assegurar o direito à diferença, é necessário que a escola exerça uma educação democrática, plural, que garanta a qualidade do ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade. A seguir, apresentaremos o percurso metodológico adotado para esta pesquisa.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Para atender o objetivo proposto, relatar a experiência vivenciada com o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. Em uma escola pública, localizada na cidade de Palmeira dos Índios - AL, vinculada ao Programa Residência Pedagógica (RP). Foi utilizado a pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1986, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este tipo de pesquisa nos possibilita intervir dentro de uma problemática real, mobilizando os participantes, visando a construção de novos saberes. Além de possibilitar que o pesquisador (neste caso, o docente residente) possa refletir sobre suas ações e, conseqüentemente, sua prática educativa.

Nesse sentido, o projeto didático partiu de observações compartilhadas, planejamento e desenvolvimento de ações na escola, síncronas, assíncronas e presenciais. Esses percursos ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2021, ocorriam semanalmente (duas vezes por semana), com duração de 4h cada aula. Durante esses momentos, especialmente, foi possível estudar a realidade vivenciada com a não aceitação da Libras pela família, além de observar a ausência de intérprete em sala de aula, no auxílio com o aluno com deficiência auditiva.

As observações ocorreram de maneira compartilhada, onde as residentes atuaram de forma remota, via grupo do *WhatsApp* da turma. Dois dias por semana, as residentes ficavam disponíveis 4h por dia, para auxiliar nas atividades e sanar eventuais dúvidas e questionamentos dos alunos.

O projeto de intervenção intitulado “Conhecendo histórias através do gênero textual biografia”, teve como objetivo trabalhar o gênero biografia, considerando que o trabalho com o mesmo contribuiu de modo significativo para o incentivo da leitura e escrita, e assim para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as observações compartilhadas ocorreram no mês de novembro de 2021, entre os dias 04/11 a 19/11/2021, deram-se de maneira que as residentes ficaram responsáveis pelas correções das atividades, mediante as devolutivas dos alunos por meio do grupo de *WhatsApp*, além de ficarem à disposição dos alunos no contra turno, para eventuais dúvidas ou no auxílio quanto às atividades. Enquanto as observações eram realizadas, as intervenções já estavam sendo planejadas.

Após as observações compartilhadas e o planejamento do projeto, demos início às intervenções na turma. As intervenções aconteceram em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, no município de Palmeira dos índios-AL, aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2021, entre os dias 26/11 a 20/12/21. Foram 10 (dez) intervenções realizadas na turma, 7 (sete) intervenções de maneira remota (pelo grupo do

*WhatsApp* e pelo *Google Meet*), e 3 (três) intervenções de maneira presencial em uma escola do campo.

Durante as intervenções utilizamos de diversas plataformas como: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Youtube*, jogos e aplicativos diversos (*Word wall*, *Kahoot* e *Padlet*). Para tanto, para produção deste trabalho, utilizou-se de todas as informações registradas em diário de bordo, fotos, vídeos e as vivências/participação direta das residentes com o objeto de estudo.

## UM OLHAR PARA AS VIVÊNCIAS

Com o advento da pandemia da Covid-19, todo o cenário educacional precisou se readaptar, sendo necessário instituir novos modos de ensino e aprendizagem, desta maneira, as escolas adotaram o ensino remoto para que pudessem cumprir o calendário letivo.

Em março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), veio a público esclarecer aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Seguindo as orientações nacionais e estaduais, foi estabelecido pela lei municipal o decreto nº 2.130/2021, de 12 de novembro de 2021, Art. 1º, a saber: “Art. 1º - Fica autorizado o retorno integral das aulas presenciais da rede municipal de ensino de Palmeira dos Índios, a partir de 16 (dezesesseis) de novembro de 2021” (PALMEIRA DOS ÍNDIOS, 2021).

Conforme o decreto citado, as aulas da educação básica voltaram ao seu modo presencial, seguindo todas as orientações sanitárias vigentes, onde mais uma vez a escola, alunos, professores, e demais envolvidos tiveram que se adaptar a esse cenário ao qual estavam sujeitos.

Os momentos virtuais foram distribuídos em 4 (quatro) horas, via grupo do *WhatsApp*, com envio, recebimento, interação de atividades e materiais complementares. O outro momento virtual



ocorreu de forma síncrona, via *Google Meet*, interagindo de maneira simultânea com os alunos, socializando o material trabalhado e dando oportunidade de se expressarem oralmente, e também de forma sinalizada.

Os momentos presenciais aconteceram diretamente na escola, ao todo foram realizados 3 (três) momentos presenciais, os mesmos foram importantes para conhecermos os alunos mais de perto, criar uma relação de proximidade, além de poder presenciar a interação dos alunos com as atividades propostas, em especial com a Libras.

A turma é composta por 31 (trinta e um) alunos, sendo 11 (onze) meninas e 20 (vinte) meninos, dos quais dois destes alunos possuem necessidades educacionais específicas, sendo elas: *i*) transtornos esp. mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual; *ii*) deficiência auditiva bilateral. Apesar de ter 31 (trinta e um) alunos matriculados, esse quantitativo não foi refletido na frequência dos alunos em aulas síncronas, assíncronas ou presenciais.

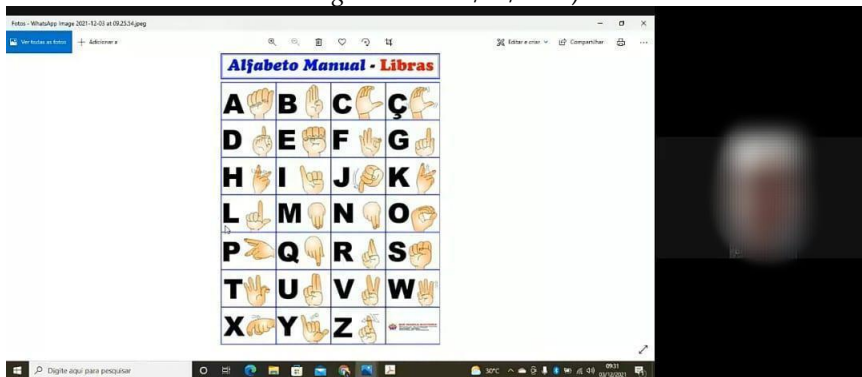
Em relação à aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), identificou-se que 3 (três) estudantes estavam no nível pré-silábico, 1 (um) silábico, 4 (quatro) silábico-alfabético, 9 (nove) alfabético. Já os demais estudantes (14 alunos) não foram localizados até o momento em que foram realizadas as sondagens em dezembro de 2021.

Para este trabalho foi escolhido o relato de dois momentos em que foi abordado com os alunos, especificamente o uso da Língua Brasileira de Sinais, um momento síncrono (via *Google Meet*) e outro presencial (na escola campo), a saber: dia 03 e 06 de dezembro de 2021.

Durante o primeiro momento participaram 5 (cinco) alunos, 1 (uma) menina e 4 (quatro) meninos, ressaltamos que esse foi o momento no qual tivemos mais participação dos alunos. Iniciamos a aula perguntando se os alunos conheciam a Libras, se conheciam algum sinal ou mesmo a datilologia em Libras, entre outros questionamentos. Alguns alunos nos disseram que conheciam a Libras, tinham parentes surdos, e esses parentes utilizam a Libras, porém não sabiam se comunicar muito bem com eles.

A imagem a seguir apresenta o momento virtual no qual foi apresentado o alfabeto manual aos alunos.

**Imagem 1:** momento síncrono - Apresentação do alfabeto manual (via *Google Meet* - 03/12/2021).

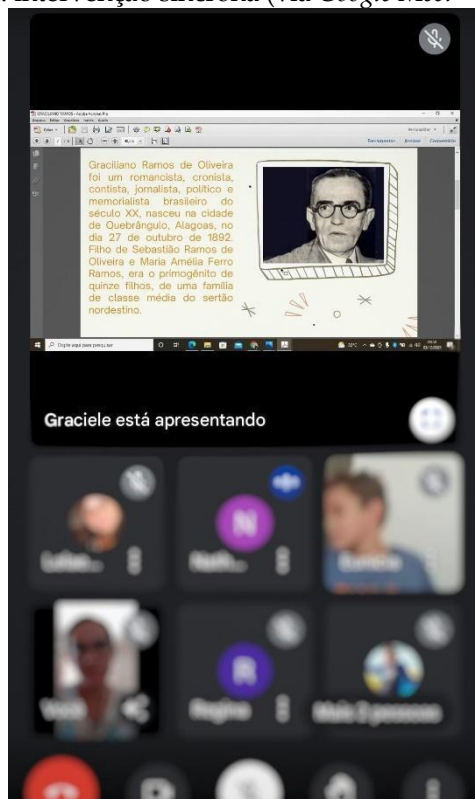


Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Nesse momento, apresentamos o alfabeto em Libras para que os alunos conhecessem todas as letras, após isso, apresentamos a biografia de Graciliano Ramos aos alunos, buscamos ouvir o que os alunos já sabiam sobre o autor, e acrescentar mais algumas informações. Como a escola estava trabalhando um projeto sobre Graciliano Ramos, notamos que os alunos sabiam muitas informações sobre o mesmo, pois responderam algumas perguntas que fizemos sobre a vida do autor.

Através da imagem 2 pode-se notar o quantitativo de alunos que estavam presentes na aula via *Google Meet*, como já destacado, um número inferior, considerando o total de alunos da turma.

**Imagem 2:** intervenção síncrona (via *Google Meet* - 03/12/2021)



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Após o momento síncrono com os alunos pelo *meet*, enviamos via grupo do *WhatsApp* uma atividade (imagem) sobre Graciliano Ramos, enviamos também um link de acesso à plataforma *Padlet*, para que os alunos criassem um mural com as informações que acharam mais interessantes sobre o autor estudado.

O segundo momento, que ocorreu dia 06 de dezembro, foi a primeira intervenção presencial com os alunos na escola. Iniciamos a aula nos apresentando e apresentando a proposta do projeto, pois, a maioria dos alunos não tinham participado de nenhuma aula *online*, e tentamos deixá-los a par do que já vínhamos trabalhando de maneira remota. Estavam presentes na aula 13 (treze) alunos, 6 (seis) meninas e 7 (sete) meninos.

Levamos alguns cartões com as biografias e fotos impressas, de algumas personalidades alagoanas (Djavan, Jacinto Silva, Lily Lages, Marta). Apresentamos aos alunos, para que se sentissem mais à vontade com nossa presença, em seguida, propomos que cada um (quem quisesse) lê-se uma parte de uma biografia, serviu também para que observássemos quais alunos já conseguiam ler. Com relação ao aluno com deficiência auditiva bilateral, notamos que o nível de leitura dele tem conformidade com os demais alunos leitores, e que por questão da deficiência auditiva, o mesmo tem algumas complicações na oralização de algumas palavras. Para comunicação com esse aluno era necessário estar com o microfone do amplificador de som.

Segundo Carino (1999, p. 154), o ato de biografar é “descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase revivê-lo”. Pensamos nesse gênero por percebermos que há uma necessidade significativa de estimular a leitura e a escrita dos alunos, por meio dos gêneros textuais, para que eles desenvolvam habilidades como interpretação, escrita e pensamento reflexivo.

Além das habilidades citadas acima, o trabalho com o gênero textual biografia possibilita aos alunos uma reflexão sobre si e sobre o outro, permitindo que eles percebam que pessoas que tem um certo destaque na sociedade, vivenciaram e vivenciam momentos comuns, como eles, momentos esses que provocam sentimentos e sensações experimentados por todos, fazendo assim com que os alunos reflitam sobre suas próprias vidas e emoções, e entendam que seus momentos e conquistas também são importantes.

Assim sendo, após apresentar as biografias dos alagoanos, explicamos aos alunos que já tínhamos falado um pouco sobre Libras com os alunos que estavam nas aulas remotas, e que no momento iríamos conhecer mais sobre.

Realizamos um “momento da Libras”, explicamos brevemente o que é a Libras, para quem ela é destinada, etc. A partir das biografias apresentadas, tentamos incorporar a Libras. Desta

maneira, ensinamos aos alunos os sinais que correspondiam às profissões dos alagoanos apresentados, sinal de biografia, músico, médica, jogadora. Ensinamos também alguns sinais básicos aos alunos, a saber: bom dia, boa tarde, boa noite, mãe, pai, professora, casa, banheiro, entre outros.

**Imagem 3:** 1º momento presencial com a turma na escola (06/12/2021)



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Neste momento escolhido, distribuimos aos alunos uma cópia impressa do alfabeto, após todos estarem com seu alfabeto, levamos também uma cópia numa folha A4 para que ficasse melhor dos alunos visualizarem, pois a cópia que entregamos a cada um era em tamanho menor, e, então, começamos a apresentar o alfabeto em Libras, começamos a sinalizar cada letra, após isso cada aluno teve que “apresentar” seu nome em Libras. A imagem acima destaca o momento.

No que se refere ao alfabeto em Libras, Gesser (2009, p. 28) afirma que:

[...] O alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras (também referido como *soletramento digital* ou *datilologia*), é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. **Não é uma língua**, e sim um código de representação das letras alfabéticas.

Apesar do alfabeto manual ser um recurso utilizado por falantes da Língua Brasileira de Sinais, é importante que os ouvintes se interessem e aprendam essa forma de comunicação, pois, desta maneira, é possível haver uma comunicação/interação entre todos os sujeitos, sejam eles ouvintes ou não. A imagem abaixo mostra um pouco de como foi o momento de representar o alfabeto em Libras.

**Imagem 4:** “Momento Libras” (06/12/2021)



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Foi perceptível o interesse dos alunos enquanto ensinamos os sinais e o alfabeto manual, os alunos mostraram-se bem interessados em aprender, já que para alguns não era algo “comum”. Evidenciamos que foi uma ótima experiência para nós enquanto residentes também, pois o aluno que tem deficiência auditiva participou e a todo momento mostrou-se bastante interessado pela Libras.

Muitas vezes o desconhecimento da surdez ou deficiência auditiva, provoca um distanciamento entre os sujeitos ouvintes dos sujeitos surdos/deficientes auditivos. Logo, “[...] o elo que aproxima ouvintes e surdos é o da língua de sinais, e desde sempre ela foi banida e rejeitada” (GESSER, 2009, p. 80). Desta maneira, podemos perceber o quanto é importante a implementação da Libras no ambiente escolar. A imagem a seguir mostra o momento em que

representamos de modo individual o alfabeto manual em Libras ao aluno com deficiência auditiva.

**Imagem 5:** “Momento Libras” (06/12/2021)



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Diante do explanado, esse momento presencial foi de grande importância para nós, residentes, pois contribuiu para que pudéssemos conhecer a sala de aula e percebermos as implicações e possibilidades da prática educativa, principalmente vinculada à prática educativa inclusiva.

## **RESULTADOS OBTIDOS**

Esses momentos em que a Libras foi incorporada ao conteúdo programático, foram de muita relevância, pois até então nosso aluno com deficiência auditiva não tinha tido contato com a Libras na escola, pois, o aluno faz uso do Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM), um receptor sonoro onde o aluno tem no aparelho auditivo e a professora fica com o microfone. Além do uso deste aparelho, tivemos conhecimento de que a mãe do aluno relutou durante muito tempo quanto ao aluno aprender e se comunicar através da Libras, porém, através do contato com a professora titular da turma e conhecimento sobre a importância do ensino de

Libras, a mãe desse aluno permitiu que o filho tivesse mais conhecimento sobre a língua de sinais.

No histórico de lutas enfrentadas pelas pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, torna-se “compreensível” essa resistência por parte da família em não tomar a Libras como uma língua/forma de comunicação, Gesser (2009, p. 25) afirma que:

Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte. Escolas, profissionais da saúde, e familiares de surdos têm seguido uma tradição de negação do uso de sinais.

Por falta de informação ou até mesmo ignorância, muitas pessoas com deficiência auditiva são privadas por seus familiares (na maioria das vezes) de conhecerem outras possibilidades para além da oralidade, e com isso se fecham em “um mundo”, não tendo possibilidade de se desenvolverem e expressarem seus sentimentos, ideias e etc.

Apesar de terem sido poucos momentos e muito pontuais em que estivemos com os alunos, pudemos perceber que a inclusão da Libras no conteúdo programático, foi de extrema importância, foi notável o interesse dos alunos em aprender alguns sinais e o alfabeto em Libras.

Com isso pudemos perceber o quão importante é que os professores estejam atentos aos seus alunos, buscando conhecer suas necessidades e habilidades, saber seus conhecimentos prévios e assim possibilitar caminhos que permitam esses alunos desenvolverem suas habilidades. Percebemos o interesse dos alunos, e assim tentamos desenvolver uma prática que fizesse com que eles se sentissem ainda mais interessados e estimulados a participar das aulas.

Como Freire (2003, p. 79) destaca:



Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Ademais, ao nos encontrarmos em outros momentos com a turma, sempre buscávamos lembrar o que já tínhamos ensinado, e os alunos sempre mostrando interesse em aprender algo novo, quando perguntávamos algum sinal em Libras os alunos lembravam e reproduziam, pudemos perceber principalmente, que o aluno com deficiência auditiva aprendeu aquilo que ensinamos em Libras, sempre se mostrando bastante interessado, nos mostrou algumas vezes como era a datilologia do seu nome em Libras, além de representar alguns sinais que tínhamos ensinado.

Pôde-se ser constatado ainda, que apesar do retorno presencial das aulas, nem todos os alunos da turma retornaram (por inúmeras razões, entre elas, questões de saúde), não sendo possível atender a todos os alunos, apesar disso, os alunos que participaram proporcionaram que as práticas tivessem êxito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Residência Pedagógica proporcionou uma vivência específica no âmbito educacional, à medida que permitiu incentivar e disponibilizar espaços específicos de planejamento e execução do projeto de intervenção em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, apesar da volta das aulas presenciais, as intervenções foram realizadas de maneira “remota” e em alguns momentos específicos, de forma presencial.

Diante das intervenções realizadas, pudemos evidenciar o interesse e o aprendizado dos alunos pelo projeto proposto, em

conhecer histórias através do gênero biografia, atrelado a isso, ainda ter contato com a Libras. Nos momentos houveram bastante troca de saberes, especialmente porque conseguimos evidenciar avanços na aprendizagem da turma.

Com tudo, compreendemos as vivências de suma relevância tanto para os alunos quanto para formação docente das residentes, pois possibilitou uma vivência direta com a sala de aula, além de possibilitar o contato com um aluno com deficiência auditiva, possibilitando que utilizássemos da Libras como um meio de ensino e aprendizagem para os alunos.

E assim, por meio da experiência realizada, pudemos perceber e reafirmar a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação docente, já que, por meio das práticas possibilitadas pelo programa, provocam nos discentes reflexões necessárias sobre a prática educativa, fazendo com que percebam o grande papel que o professor tem para a educação.

Sendo assim, todo o processo de planejamento e realização desse projeto nos possibilitou aprendizados essenciais à nossa formação. Por meio de todas as vivências, pudemos entender a importância das pesquisas realizadas para auxiliar os profissionais da educação em suas práticas, para tanto percebemos a necessidade de uma continuidade da pesquisa e trabalho desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> acesso em: 22 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de

2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 23 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2022.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>> Acesso em: 13 mar. 2022.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS. Diário Oficial do Município de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios, 12 nov. 2021. **Decreto nº 2.130/2021, de 12 de novembro de 2021.** Disponível em: <<http://palmeiradosindios.al.io.org.br/diarioOficial/download/11052/4308/0>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, andes-sn, n. 67, Brasília, janeiro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, Papirus, 2015.

ZAMPIERI, M. A. Libras e língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, **16º Congresso de Leitura do Brasil**, Unicamp: Campinas – SP, 2007. Disponível em: <[https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss01\\_07.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss01_07.pdf)>.

Acesso em: 05 maio 2022



# **IV Parte**



## EXPERIÊNCIA DOCENTE VIVENCIADA JUNTO AO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID19

Maria do Socorro de Souza Silva  
(Preceptora - Santana do Ipanema)

Esse relato traz em seu contexto as experiências docentes vivenciadas por uma professora de Educação Básica da Rede Municipal na cidade de Santana do Ipanema (AL), sendo ainda Preceptora do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagoas, Núcleo de Alfabetização, *Campus II*, no período de 2020 a 2022. As experiências aqui citadas tratam de um relato sobre uma era nunca vista na história da humanidade.

Enquanto professora há mais de 20 anos e hoje preceptora do PRP, por um período de um ano e oito meses, senti na pele junto à comunidade escolar e os estudantes universitários do curso de Pedagogia situações muito desafiadoras devido à suspensão das aulas presenciais em virtude da COVID-19. Porém, mesmo diante das situações desafiadoras fazia-se necessário continuar buscando meios de constante interação com os alunos, suas famílias, comunidade escolar e os estudantes acadêmicos Residentes do PRP. Os Residentes vieram somar positivamente, diante de tantas dificuldades em tempos pandêmicos; após observações trouxeram alternativas de Ensino/Aprendizagem de forma lúdica, mudando e dinamizando conceitos docentes de alguns profissionais da Educação da Escola Municipal de Educação Básica Iracema Salgueiro Silva.

Ao acompanhar semanalmente debates e discussões sobre formações de professores junto aos Residentes e a Professora orientadora Dra. Carla Manuela (UNEAL), que muito contribuiu com a formação docente dos universitários. Vivi momentos



significativos de aprendizagem, orientações e comprometimento com a formação docente que irão respingar na aprendizagem de nossas crianças.

Como já citado, durante as aulas remotas surgiram diversas dificuldades, porém enquanto docentes tentamos nos reinventar fazendo vídeo-aulas, que poucos alunos viam e interagem gerando assim uma enorme ansiedade e desconforto, pois, fomos acarretados pela insegurança sem saber lidar direito com esse novo: sabendo que na maioria das vezes quem estava do outro lado não era a criança, mas, o adulto como: o pai, a mãe ou algum responsável, além das tantas cobranças por resultados. E como falar por meio online com a criança certa de que, quem está lá é um familiar adulto. No entanto, nem tudo foi ruim, pois, criou-se um vínculo afetivo muito importante entre os familiares participantes, o professor e as crianças, ou seja, aquelas crianças assistidas pelos pais mesmo à distância, ao voltar às aulas presenciais foi notório os avanços na aprendizagem.

As reuniões de orientações e estudos do programa aconteciam uma vez por semana através da internet devido à pandemia. O PRP. Iniciou durante o 4º bimestre do Ano letivo de 2020, em 2021 o grupo de residentes foram inseridos em duplas nos grupos de whatsApp das turmas de alunos e professores do 1º ao 3º Ano da Escola Municipal de Educação Básica Iracema Salgueiro Silva no Município de Santana do Ipanema (AL); a partir daí de forma virtual fizeram pesquisa de documentos, entrevistas com os gestores, professores, observações na escola e nas turmas também de forma virtual. Nas aulas remotas as duplas interagem com alunos e professores; no entanto (Professores e Residentes), ainda ficávamos apreensivos devido ao fato dos alunos não interagirem como esperávamos e em tempo real; o que nos acalmava eram as reuniões que a Docente Orientadora: Dra. Carla Manuella realizava todas as quintas-feiras.

No decorrer do ano letivo (2021), já no segundo semestre com a vacinação contra o COVID-19 e a diminuição dos casos, finalmente as escolas foram reabertas com muitos protocolos de

segurança contra o COVID-19, já que estamos vivendo em tempos de pandemia. Dentro dessa realidade voltamos às aulas presenciais com muito medo e apreensão, pois, nunca tínhamos dado aulas de máscaras, porém apesar das dificuldades encontradas; foi um alívio e uma alegria tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente como também para os Residentes Pedagógicos que puderam vivenciar o chão da Escola na prática. Diante do retorno às aulas presenciais, percebeu-se que as crianças estavam bastante sofridas e ansiosas; para acalmá-las foi trabalhado de forma lúdica suas emoções que foram afetadas pelo isolamento social. Nesse sentido, enquanto professora de uma turma de 2º Ano, pude ouvir vários relatos das crianças sobre seus medos, inseguranças e tristeza de familiares por causa da pandemia. Ao oportunizá-las falaram ainda de seus desejos pelo fim da pandemia, do uso de máscaras e do distanciamento social, ao mesmo tempo em que expressavam desejos em poder abraçar e brincar novamente.

Após alguns dias da volta às aulas, depois de serem também vacinados os integrantes do Programa Residência Pedagógica finalmente pisaram no chão da Escola Iracema Salgueiro, sendo acolhidos por todo o corpo docente/discente e novamente fizeram suas observações em quatro momentos; dessa vez de forma presencial. No início ainda de forma remota; houve um pouco de resistência por parte de alguns professores; porém ao conhecerem a brilhante colaboração, desdobramento e competência das duplas de Residentes bem orientados e capacitados para contribuir com o desenvolvimento aprendizagem do alunado, veio o encantamento tanto dos profissionais da Educação como das crianças envolvidas.

A gestão da Escola sempre deixou bem claro que os residentes eram necessários na escola. Após as observações presenciais vieram às regências dos Residentes do Programa que por sua vez trouxeram aulas dinâmicas e um ensino aprendizagem com ludicidade e encantamento por meio de contação de histórias e brincadeiras que é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil.

É preciso lançar um olhar sobre o PRP, sendo que o mesmo objetiva aperfeiçoar o estágio, contribui na formação inicial docente levando o estudante acadêmico a ser inserido na pesquisa-ação, ou seja, é um programa enriquecedor para a formação docente onde teoria e prática andam juntas vivenciadas não só na Faculdade, mas, no chão da Escola. O estudante em formação não sairá mais o mesmo após vivenciar tal experiência no PRP. Como preceptora aprendi muito e vi de perto os inúmeros avanços dos Residentes Pedagógicos. Foi uma experiência exitosa para todos os envolvidos. Sendo o mesmo de fundamental importância trouxe mudanças significativas para a comunidade escolar e aperfeiçoamento para os estudantes acadêmicos em formação.

Vale a pena lembrar que alguns docentes resistem a mudanças inovadoras e o PRP, veio mostrar de forma lúdica e prazerosa que é possível transformar essa resistência em inovação. Levando em consideração os excelentes resultados: após o término das ações na referida Escola, os docentes envolvidos amaram a experiência vivenciada com os residentes, e as crianças amaram mais ainda! Ficaram maravilhados, pedindo que os Residentes voltassem para dar aulas a eles. Faz se necessário que esse programa continue existindo para favorecer aos futuros estudantes do curso de Pedagogia, que poderão enriquecer seu currículo com teoria/prática, olhar reflexivo e senso crítico investigativo.

## **PANDEMIA E A DOCÊNCIA: O QUE EU VIVI? QUAIS OS DESAFIOS? O QUE APRENDI?**

Camila Amorim da Silva Rocha  
Coordenadora Pedagógica (Palmeira dos Índios/AL)

O ano letivo de 2020 foi um ano atípico, mediante a pandemia causada pelo coronavírus, COVID-19, devido a isso foi necessário o isolamento social e as escolas precisaram interromper suas atividades presenciais, assim deu-se início a um novo modelo de trabalho, as aulas remotas. Tivemos que nos reinventar e recriar novas formas de trabalhar com metodologias já existentes, mas pouco utilizadas na área educacional. Para tanto, as tecnologias digitais foram imprescindíveis para o ensino remoto.

Assim, nos primeiros dias de julho do referido ano, deu-se início a retomada de atividades pedagógicas não presenciais da escola, na qual trabalho, após alguns meses de incertezas onde não sabíamos qual seriam os rumos que a educação iria tomar, vivenciando tempos tão difíceis fomos convocados a retomar as aulas, seguindo as coordenadas repassadas pela Secretaria Municipal de Educação – Semedu, que através de tele reuniões formativas nos repassava os direcionamentos sugeridos quanto a Proposta de Atividades Pedagógicas não Presenciais. Dessa forma, fomos orientados acerca de como as atividades deveriam ser desenvolvidas pelo corpo docente.

Após a reunião, houve outra reunião virtual com os professores do ensino fundamental para que houvesse o repasse e direcionamento de como se daria essa retomada de atividades e como deveria acontecer a interação com alunos e os seus respectivos responsáveis.

Dadas às coordenadas os professores iniciaram seus trabalhos, fazendo acolhida aos alunos e informando que retomariamos as atividades de maneira não presencial. O instrumento utilizado

corresponde aos grupos de WhatsApp, os quais já possuíam um número considerável de participantes.

Iniciamos os trabalhos, mesmo diante de tantas dúvidas, questionamentos e dificuldades. Os professores trabalharam temas relacionados ao COVID-19, os quais foram sugeridos pela Semede, onde de forma interdisciplinar foram elaboradas atividades que contemplassem os componentes curriculares, embasados nas competências, habilidades e desdobramentos didáticos pedagógicos postuladas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelo Referencial Curricular de Alagoas – RecAL.

Enquanto coordenação orientava os professores a elaborarem suas atividades de forma contextualizada, assim, eles gravaram vídeos, fizeram *podcast*, utilizaram diversas formas de interagir com seus alunos e fazer com que a aprendizagem se efetivasse. Nessas primeiras semanas sentimos a dificuldade de retorno dos alunos, por questões de um acompanhamento inadequado por parte de seus responsáveis, outros pela dificuldade de acesso ao celular, falta de estímulo, enfim, diversos motivos que atrapalhavam o andamento das atividades.

Tais atividades eram encaminhadas pelos grupos sob a orientação didática dos professores. Em seguida, os alunos davam o retorno das atividades, por meio de áudios, fotos da atividade ou mesmo fotos dos momentos enquanto realizava. Em relação às dúvidas eram sanadas diretamente com o professor utilizando a tecnologia acessível para ambos, dessa forma, eles podiam avaliar e analisar as dificuldades e avanços dos alunos. O momento exigiu muito, tanto da equipe escolar quanto da família, pois mais do que nunca todos deviam estar em sintonia em prol do discente.

Para os alunos sem acesso à internet disponibilizamos a entrega de atividades impressas, as atividades que eram elaboradas pelo professor para utilização nos meios digitais eram enviadas para impressão na escola, as quais ficavam disponíveis para que os pais ou responsáveis fossem buscá-las, de forma que o aluno não deixasse de ser atendido, porém, infelizmente, na primeira quinzena a procura não foi a que esperávamos.

No decorrer dessa quinzena, a equipe de coordenação pedagógica ofereceu formação a equipe docente referente à BNCC e o RecAL com o tema “A BNCC e o RecAL: um olhar para a territorialidade”, para que através dela o professor pudesse ter um olhar mais criterioso na elaboração e construção de suas atividades alinhados aos documentos norteadores, para que assim buscassem concretizar os objetivos de aprendizagem referente aos objetos de conhecimento.

Nesse início ficamos aflitos em relação ao envio das atividades e ao *feedback* dados pelos alunos, pois não estava acontecendo o esperado, no entanto, no decorrer dos dias nos adaptamos a esta nova realidade, onde todos estavam aprendendo juntos a lidar e superar cada desafio.

Nosso principal intuito na retomada dessas atividades foi a efetivação da aprendizagem, que de maneira gradual vem acontecendo, à medida que dificuldades ou dúvidas apareciam íamos realizando tele reuniões para que juntos através do dialogo tentássemos sanar.

E assim, chegamos ao final de uma etapa desse novo método de ensino, foram dias difíceis, mas vencemos. A cada dia uma vitória, um aprendizado. Professores e alunos tiveram que se reinventar e se adaptar cada dia mais a esse modelo de ensino. E a escola, como um todo, superou e deu seu melhor, em um trabalho árduo e desafiador. Os desafios foram superados da melhor maneira possível, num trabalho coletivo junto às famílias, onde todos, ao seu modo, deram sua parcela de contribuição.

Enfatizo aqui a imensurável importância da colaboração e engajamento de toda comunidade escolar, no intuito de nos qualificarmos para juntos encaramos os novos desafios que o momento gerou, pois, é nossa função e missão contribuir com a aprendizagem de nossos alunos, e para que isso se efetive a cada dia a escola busca realizar o direcionamento e avaliação de atividades pedagógicas utilizando os recursos tecnológicos disponíveis neste momento para que todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem possam ser atendido sem deixar

ninguém para trás, buscando estratégias eficazes, para unidos superarmos esse momento. Não estávamos preparados, porém, devemos estar prontos para o novo que surgiu.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DOCÊNCIA E A PANDEMIA

Dione Maria dos Santos Lima  
(Professora Voluntária – Palmeira dos Índios – AL)

Lecionar, palavra que lembra imediatamente os profissionais mais importantes das sociedades: professores e educadores. Importantes não pela valorização que recebem, mas sim pela finalidade que alcançam com seu trabalho, pelas consequências de sua arte. Mas, como educar, transmitir e trocar saberes em meio à pandemia e dificuldades diversas dos discentes, professores e familiares destes grupos? Todos com receio, desânimo e perdas.

Nos deparamos em 2020 com a educação remota, consequência de uma pandemia inesperada, a Covid-19 (infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global). Alcançar toda a turma nas aulas on-line não foi possível. Dessa forma, muitos ficaram à margem das aprendizagens. As atividades impressas por si só não foram de muita valia para o grupo off-line, pois era preciso ajuda humana, e poucos tiveram. As atividades voltavam sem respostas, quando voltavam. Provou-se a importância da presença de um ser mais experiente no ato da aprendizagem infantil. Para Vygotsky, o professor é a figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

Porém, para os que puderam aprender pelos meios virtuais, com auxílio do (a) professor(a), e dos familiares, foi de grande valia. Embora, nem tudo que era programado foi aprendido e/ou passado, durante esse ano letivo de 2020, e boa parte de 2021, muitas outras coisas foram apreendidas (sobre saúde, cuidados com o corpo, amor ao próximo, história, arte, dentre outras questões). A aula parecia a mesma, mas, os recursos foram muitos, podendo-se utilizar plataformas virtuais como: *Google meet*,



*Youtube, Google forms, Liveworkssheets, Whatsapp, Instagram, Facebook, games,* dentre outras ferramentas para ensino e aprendizagem.

Durante as aulas não faltaram a chamadinha, as apresentações orais de trabalhos, pesquisas, estudos, as “temidas” avaliações e a pergunta: “É PARA ESCREVER?”.

Em meio as nossas aulas surgiu a residência pedagógica da UNEAL (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS), com residentes antenadas nas tecnologias e relações humanas, super conectadas com o ato de ensinar.

As aulas das residentes foram importantes para a turma do 5º ano C, já que estes mereciam mais estímulos para aprender. Aulas essas que privilegiavam o aluno como protagonista do ensino, como ele deve ser sempre, participativo e posto em ação.

Com a residência pedagógica, nós professores, temos a oportunidade de avaliar não as residentes, mas sim a nossa prática. Fiquei feliz em perceber que estou nesse caminho de desapegar do tradicional ensino.

A docência na pandemia foi e é ainda, um conjunto de inquietações. Muitos professores não estavam e nem estão hoje preparados para as tecnologias, bem como a falta de espaço em casa, no celular e timidez em frente às telas e familiares dos alunos. Em meio a tudo isso, a própria saúde fragilizada, muitas vezes, as perdas de ente queridos, amigos, vizinhos, conhecidos. Além das cobranças burocráticas das aulas remotas, formações a todo instante e reuniões, atropelando a vivência e rotina familiar.

Por outro lado, muitos tiveram a oportunidade de mostrar suas capacidades profissionais, abrindo assim portas em sua carreira. Para mim, foi de grandes aprendizagens esse universo tecnológico que nos exigia as aulas na pandemia.

A experiência das aulas remotas é única, prazerosa, por vezes triste, mas válida. A finalidade desse ensino foi alcançada na minha turma, na medida do que foi possível, e com muitas alegrias ao decorrer das aulas. Quão prazerosas eram as aulas pelo *Google meet*, para muitos alunos (as) e para mim. Era o momento de encontro

com pessoas de fora de casa. O isolamento social foi uma das piores coisas na pandemia, para todos e principalmente para as crianças.

No que se refere à aprendizagem escolar, ficaram algumas lacunas que precisam ser preenchidas sempre que necessário, assuntos que a qualquer idade o ser humano pode aprender. Pois, o mais importante, o que não podíamos perder, era a vida. Ao preservá-la, podemos continuar a aprender, visto que essa atividade é infinita.



## A PRÁTICA DOCENTE DIANTE DE UM CENÁRIO PANDÊMICO

Flávio Ismael Vieira da Silva  
(Professor Voluntário – Palmeira dos Índios – AL)

Ser professor sempre foi um grande desafio devido aos problemas que enfrentamos diariamente dentro e fora dos muros das nossas escolas, uma profissão que está diretamente relacionada ao desenvolvimento social de todas as classes, principalmente os grupos menos favorecidos que sempre necessitam de uma atenção maior em vários aspectos, e a educação possui a capacidade de igualar e corrigir o distanciamento existente entre as camadas sociais do mundo atual.

Atuar como docente em um cenário pandêmico foi extremamente desafiador devido à grande falta de conhecimento diante do novo, isso nos obrigou a pensar em meios capazes de fazer com que a educação dos nossos alunos não fosse afetada, para isso, utilizamos todos os recursos possíveis perante um cenário que impossibilitava o avanço educacional.

Mesmo em um mundo completamente conectado, nenhum profissional que desempenha funções dentro e fora da educação brasileira, absolutamente ninguém conseguiu prever o que aconteceria no meio educativo com a chegada da COVID – 19 e as consequências que esse vírus poderia causar há vários estudantes do Brasil e do mundo.

Dessa forma, lidar com o novo modelo vigente de aulas remotas através de aplicativos e sites que possibilitassem certa interação/conexão com os discentes, fez com que o processo de ensino-aprendizagem continuasse para um primeiro grupo de alunos, que seriam aqueles discentes que possuíam acesso à internet e aos meios tecnológicos, disponibilizados por seus pais/responsáveis, ou até mesmo meios digitais próprios. O segundo grupo de estudantes que não conseguiram acompanhar as aulas por meio da tecnologia sentiu-

se obrigado a acompanhar através de atividades impressas, que foram distribuídas mensalmente no prédio da escola.

Diante desse cenário foi preciso inovar o processo de ensino-aprendizagem, elaborando e planejando aulas interativas que pudessem despertar o interesse dos nossos alunos de forma *online*, evitando a evasão escolar que acabou se tornando um grande desafio na vida docente no período pandêmico.

Em virtude das aulas remotas, foi extremamente necessário buscar recursos digitais que pudessem servir de apoio nas aulas remotas, além das plataformas *Google meet* e *WhatsApp*, utilizamos sites específicos, criados para aplicação de provas, trabalhos individuais e coletivos como o *liveworksheets*, que nos permitiu acompanhar a evolução dos nossos discentes à distância, através de suas produções que foram realizadas no decorrer do ano letivo.

O suporte fornecido pela direção e coordenação da escola também contribuiu significativamente para que obtivéssemos êxito nas nossas aulas durante o período de distanciamento social, permitindo que o nosso principal objetivo pudesse ser alcançado, uma educação de qualidade e com resultados satisfatórios dentro daquilo que foi planejado no início de todo o trabalho.

As famílias dos educandos compreenderam que o momento era delicado e todos os envolvidos na educação dos discentes poderiam contribuir na formação de estudantes críticos e capazes de atuar de forma efetiva nos contextos em que estão inseridos, para que futuramente consigam desempenhar papéis de agentes transformadores dos espaços/camadas sociais nos quais se encontrem.

Exercer a docência durante a travessia de uma pandemia foi além de tudo, desempenhar um papel de agente protetor do futuro educacional do nosso país, preservando o quão longe já fomos, sem retroceder e buscando sempre melhorar em todas as áreas que estão dentro e fora do currículo escolar, permitindo que o aprendizado continuasse sendo realizado de forma contínua, mesmo diante de todas as adversidades que insistiam em surgir diariamente.

## O QUE EU VIVI? QUAIS OS DESAFIOS? O QUE APRENDI?

Lelaeula Silva  
(Preceptora - Palmeira dos Índios/AL)

A docência em tempo de pandemia assumiu multitarefas como planejar, produzir e gravar aula com o celular, a fim de mediar o processo de aprendizagem. Essas práticas construíram novos significados em um cenário de impasses e desafios durante a suspensão das aulas presenciais em 2020-2021 decorrente da pandemia do COVID-19, que com a necessidade de retomar as aulas para cumprir o calendário escolar, durante o isolamento social, o sistema de ensino baseou-se numa educação de prática docente, com vivência de ensino remoto com muitas possibilidades que exigem didática reflexiva e metodologia ativa com atividades síncronas e assíncronas de alfabetização e inclusão.

Dentre os principais desafios enfrentados destaca-se a prática didática mediada pelo uso das tecnologias da comunicação e informação-TIC, em especial as digitais. Outro fator que merece atenção foi a interação baseada nas relações sócio-emocionais dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem pelas redes sociais. Percebeu-se também, que se fez necessário aprender a fazer planejamentos com práticas didáticas imersas na cibercultura, um universo que para muitos era pouco utilizado. Além de, garantir aprendizagem significativa, assiduidade dos alunos e evitar a evasão escolar. No que se refere aos impasses, vale ressaltar a ausência de acesso à internet e tecnologias digitais como celular e computador nos lares de alguns alunos, seja por questões geográficas ou sociais. Diante do impasse apresentado a escola seguiu dois caminhos, simultaneamente: aulas remotas pelo aplicativo whatsapp e Google meet e atividades impressas para os alunos que possuíam dificuldades de acesso as TIC.

Nesse contexto, enquanto preceptora, professora da unidade escolar da educação básica, do programa Residência Pedagógica-RP do Curso de Pedagogia da UNEAL Campus III, no município de Palmeira dos Índios, participei de diversas atividades com o grupo de residentes e da docente orientadora, professora da Instituição de Ensino Superior –IES. Foram realizadas palestras sobre inclusão, alfabetização e práticas didáticas, estudos do Projeto Político pedagógico e fundantes teóricos como: Base Nacional Comum Curricular - BNCC, leituras fundamentadas em Magda Soares e entre outros, os quais embasaram discussões em grupo focais em reuniões semanais, inicialmente em ambiente virtual de aprendizagem-AVA google sala de aula para socialização, conhecimentos e experiências.

Construiu-se uma rede de diálogo colaborativa de conhecimento e experiências entre a escola: coordenadora e os professores da sala regular da escola lócus de estudos mediante reuniões virtuais via google Meet e whatsApp para alinhar propostas de alfabetização artilhadas com os objetos de aprendizagem de interesses docentes a fim de fortalecer o papel da formação de futuros professores.

Articulou-se a integração das residentes nas salas de aula em ambiente virtual criadas pelos professores, onde realizou-se observações da formação prática das discentes com acompanhamento da rotina das mesmas e momentos de socialização junto a preceptora das experiências vividas.

A imersão das residentes na sala de aula virtual permitiu perceber a necessidade de desenvolver planos de atividades baseados em habilidades de proficiência em leitura e escrita, com uso e função social que favoreça o protagonismo e aprendizagem significativa, bem como, o desenvolvimento integral do aluno. Diante das observações apresentadas pelas residentes orientou-se a construção e execução dos planos de atividades, os quais elucidaram os caminhos que seriam trilhados de observação, planejamento de projeto, registros e regências de cada momento. Eles induziram a construção de projeto de intervenções que foram

socializados com os professores das salas regulares, onde aconteceram as observações.

Os planos de atividades e os projetos de intervenções acompanhados zelaram pelo desenvolvimento da autonomia, promoção de atitudes éticas e respeito as práticas da capacidade oral e escrita de todos os envolvidos nas ações que integram o núcleo da Residência Pedagógica. Os projetos oportunizaram ainda questões socioambientais na minha prática. Colaborou ainda, para a busca de soluções para superar problemas identificados no processo de alfabetização e inclusão com práticas interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem mediada por valorização do trabalho colaborativo nas discussões e ações da preceptora e das residentes.

Com inserção de forma efetiva da residência pedagogia no cotidiano da escola as atribuições e atividades da preceptora permitiu a participação em experiências metodológicas diversificadas com práticas docentes de caráter inovador ao acompanhar as atividades das residentes e orientar cumprimento do plano de atividade e os projetos de regências, o que despertou um relevante estímulo à criatividade nas ações e práticas docentes.

Vale destacar que essa experiência de integração entre a educação básica e o ensino superior, permitiu vivências e entendimentos da prática docente. De forma a contribuir com aperfeiçoamento, ampliação de conhecimentos sobre documentos e legislações educacionais. Além de, incentivar a busca por aperfeiçoamento em práticas didáticas.



O Programa Residência Pedagógica tem possibilitado um contato direto de estudantes de licenciaturas com o cotidiano escolar. As experiências vividas nesse espaço têm provocado um repensar sobre os fazeres pedagógicos, além de promover uma aproximação muito frutífera da Universidade com a Educação Básica. A pandemia de COVID-19 não impediu que esses laços continuassem sendo estreitados. Pelo contrário, impôs desafios que foram enfrentados e desembocaram nas riquíssimas experiências trazidas neste livro.

