

PARA TODOS OS  
CAMINHOS DO LIVRO



ISBN nº 978-65-990477-7-0

**Obra:** Letramentos em Educação Infantil e Anos Iniciais: Experiências no Programa de Residência Pedagógica da Faculdade Municipal de Palhoça.

**Formato da obra:** E-Book

**Extensão da Obra:** .PDF

**Edição:** Editora FMP- Faculdade Municipal de Palhoça

**Ano:** 2024

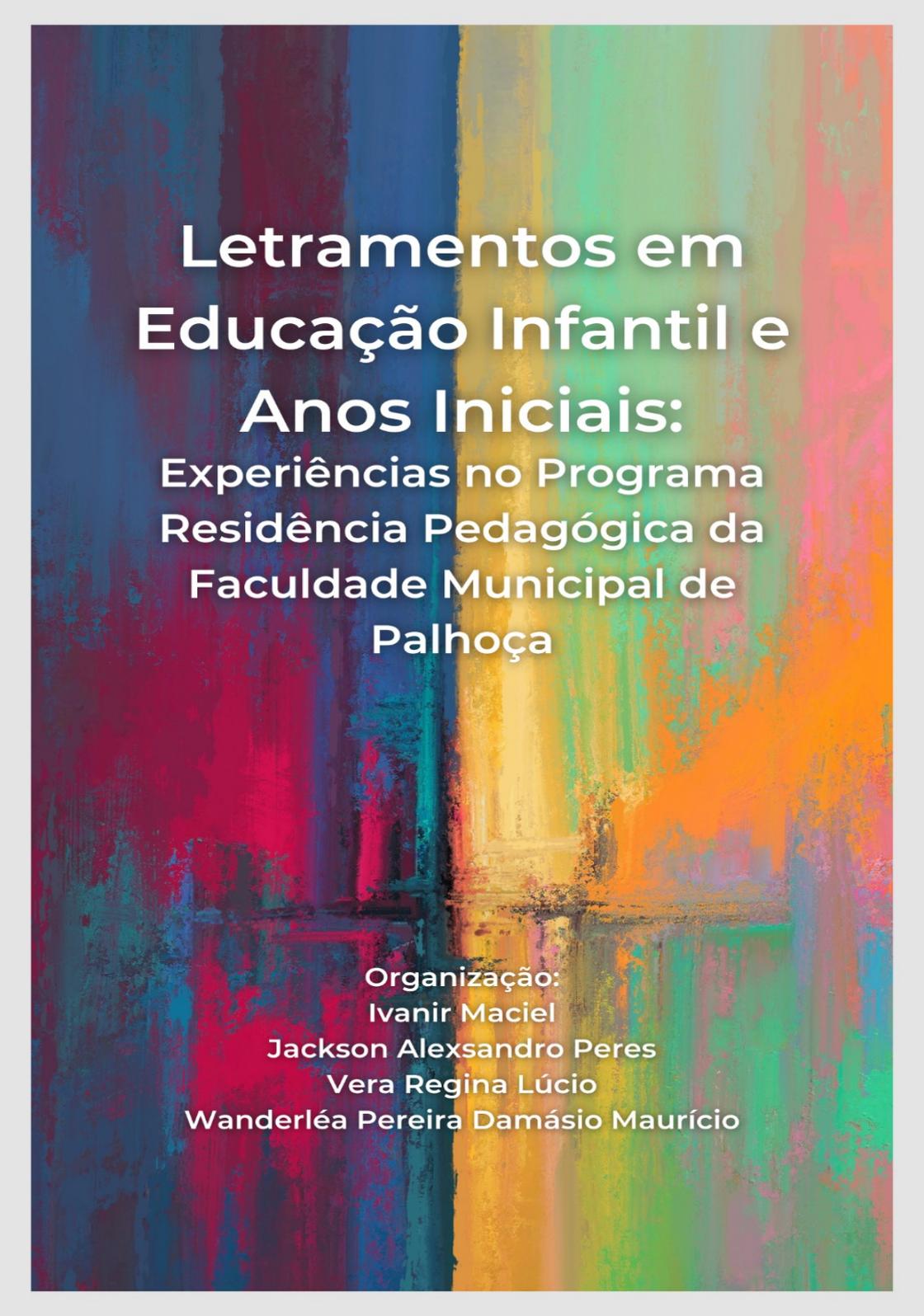
**Cidade:** Palhoça-SC



WWW.CBL.ORG.BR

Câmara Brasileira do Livro  
Rua Cristiano Viana, 91-Pinheiros -São Paulo – SP -CEP: 05411-000  
+55 (11) 3069-1300 [cbl@cbl.org.br](mailto:cbl@cbl.org.br)

---



**Letramentos em  
Educação Infantil e  
Anos Iniciais:  
Experiências no Programa  
Residência Pedagógica da  
Faculdade Municipal de  
Palhoça**

**Organização:  
Ivanir Maciel  
Jackson Alexsandro Peres  
Vera Regina Lúcio  
Wanderléa Pereira Damásio Maurício**



# **LETRAMENTOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS:**

**Experiências no Programa  
Residência Pedagógica da  
Faculdade Municipal da  
Palhoça**



# LETRAMENTOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS:

Experiências no Programa  
Residência Pedagógica da  
Faculdade Municipal da  
Palhoça

Organização:  
Ivanir Maciel  
Jackson Alexsandro Peres  
Vera Regina Lúcio  
Wanderléa Pereira Damásio Maurício



---

Palhoça  
2024

---

Capa

*Isadora Muniz Vieira*

Diagramação e Editoração

*Grégori Michel Czizewski*

Revisão

Sob responsabilidade de cada autor

## FICHA CATALOGRÁFICA

**L6493** Letramentos em educação infantil e anos iniciais:  
Experiências no programa residência pedagógica da Faculdade Municipal de  
Palhoça / Organizadores: Ivanir Maciel [etal]. 1.ed.  
Palhoça: FMP, 2024.  
221p.

Outros organizadores: Jackson Alessandro Peres,  
Vera Regina Lúcio, Wanderléa Pereira Damásio Maurício.

Bibliografia.  
ISBN:

1. Programa residência pedagógica. 2. Formação inicial docente.  
3. Educação infantil. I. Maciel, Ivanir. II. Peres, Jackson Alessandro.  
III. Lúcio, Vera Regina. IV. Maurício, Wanderléa Pereira Damásio.

**CDD 372.4**



Editora da FMP

Palhoça-SC

Coordenadora Luzinete CarpinNiedzieluk

editora@fmppsc.edu.br

2024

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b> .....	09
<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo 1 – Olhares de quem vivenciou</b> .....	17
1.1 – Programa residência pedagógica e residentes: narrativas e perspectivas para os saberes docentes <i>Jackson Alexandro Peres e Wanderléa Pereira Damásio Maurício</i> .....	19
1.2 – A co-formação no programa residência pedagógica (PRP): um estudo sob o olhar das preceptoras <i>Ivanir Maciel, Jackson Alexandro Peres, Vera Regina Lício, Wanderléa Pereira Damásio Maurício</i> .....	38
1.3 - Formação docente na residência pedagógica: um olhar sensível da preceptora em processo de formação continuada <i>Aparecida Maria de Souza et al.</i> .....	66
<b>Capítulo 2 – Letramentos na Educação Infantil</b> .....	83
2.1 – Grandes descobertas: desbravando os encantos e desafios na rotina dos bebês durante a residência pedagógica <i>Bruna da Costa Martins et al.</i> .....	85
2.2 – Letramento matemático e a ludicidade na educação infantil: um relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica <i>Elaine Cristina Hillesheim et al.</i> .....	105
2.3 – Música como instrumento de trabalho na educação infantil <i>Aparecida Maria de Souza et al.</i> .....	124
<b>Capítulo 3 – Alfabetizar com Letramento no Ensino Fundamental em Anos Iniciais</b> .....	143
3.1 – Alfabetizar e letrar em narrativas literárias vividas e compartilhadas no programa residência pedagógica <i>Daniella Angelita Marques et al.</i> .....	145
3.2 – Influência da literatura infantil no processo de alfabetizar e letrar: uma vivência na residência pedagógica <i>Indianara de Oliveira Silva et al.</i> .....	167
3.3 – Alfabetizar com letramento no segundo ano do ensino fundamental por meio de jogos e brincadeiras <i>Carolina Loch et al.</i> .....	192



## **PREFÁCIO**

*Débora Raquel Schütz*

*Pedagoga - Mestre em Educação - Presidente da Faculdade Municipal de Palhoça*

Esta é uma obra extremamente relevante para os profissionais da educação, na medida em que se estrutura em três capítulos que consolidam a compreensão do espaço educativo como locus de investigação, pesquisa, reflexão e produção de conhecimento. O primeiro capítulo aponta reflexões sobre o olhar dos estudantes de Pedagogia que vivenciaram a experiência do Programa de Residência Pedagógica, assim como, dos professores preceptores que se tornaram também formadores desses estudantes, com uma análise da participação no programa e seus impactos na formação inicial e continuada, num diálogo constante de trocas e reflexões, no qual os sujeitos se constituem formadores e formandos simultaneamente. Essa relação demarca o fortalecimento da identidade docente, a importância da imersão no campo da instituição de educação e as possibilidades de inovação

da prática pedagógica.

No segundo capítulo, o livro traz à tona a discussão sobre letramento na educação infantil, com foco na inserção na cultura escrita e no mundo letrado e no papel do professor nessa relação. Aborda o trabalho pedagógico com os bebês e o quanto as práticas de leitura e escrita, com seus signos e significados permeiam o cotidiano com os bebês, nesse processo de inserção na cultura escrita, com a centralidade na intencionalidade pedagógica do professor e no protagonismo das crianças. O capítulo aborda ainda, o letramento matemático com crianças pequenas, com ênfase em compreender como as crianças desenvolvem as habilidades lógicas matemáticas e o papel da ludicidade nesse processo de aprendizado. O texto reflete também, o papel da música no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, com reflexões do quanto a arte e as linguagens impulsionam o desenvolvimento integral das crianças e a ampliação de seus repertórios.

No terceiro capítulo, o livro trata do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais, na busca de compreender como a ludicidade impacta o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças e a importância de vivenciar as práticas sociais dessa linguagem. O texto ressalta a relevância da participação ativa da criança em todas as etapas do processo educativo de modo a consolidá-la como protagonista desse percurso formativo e destaca o quanto as experiências lúdicas, movidas pela linguagem da arte literária, da literatura infantil e das narrativas literárias, impulsionam o desejo da escrita e da leitura, afinal, parafraseando Suely Amaral Mello, as crianças só irão escrever, quando tiverem o que dizer. O capítulo disserta ainda, sobre o papel dos jogos e brincadeiras no processo de

alfabetização nos anos iniciais, com ênfase no desenvolvimento da imaginação e criação dos estudantes e sua relevância no processo de alfabetização e letramento.

Por fim, posso dizer que essa obra traduz a pesquisa enquanto princípio da prática pedagógica e é concebida por meio das reflexões dos sujeitos que constituem o campo educacional, num processo de discussão conjunta sobre suas práticas e ações e como as crianças se desenvolvem a partir delas e com elas. A obra demarca as especificidades das crianças nas diferentes etapas de desenvolvimento, disserta sobre possibilidades de atuação pedagógica nas práticas de alfabetização e letramento, consolida a implementação do currículo, o fortalecimento do ato docente, constituído na relação teoria e prática, e por fim, nos inspira a refletir o quanto o diálogo, a presença e a intencionalidade edificam a constituição do professor reflexivo e mediador. Vale muito a leitura!



## INTRODUÇÃO

A presente obra é um dos resultados do Programa Residência Pedagógica (PRP) que foi implementado na Faculdade Municipal de Palhoça – SC em outubro de 2022 e se encerrou em março de 2024. O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, mantida pela municipalidade. A instituição oferece os cursos de Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Processos Gerenciais e Pedagogia. Todos na modalidade presencial. A FMP, a partir do curso de Pedagogia, concorreu ao edital CAPES 24/2022 com um projeto focado no processo de alfabetização e letramento, guardadas suas especificidades, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A FMP aprovou o seu projeto integralmente e, com

isso, pode implantar dois núcleos: Núcleo de Educação Infantil e Núcleo de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dessa forma, o PRP foi estruturado com Coordenação Institucional (partilhada na FMP por dois professores), duas Professoras Orientadoras (da FMP), seis Preceptoras (três professoras no núcleo de educação infantil e três professoras no núcleo de ensino fundamental - anos iniciais) e trinta residentes (nomenclatura usada pela CAPES ao se referir aos acadêmicos e acadêmicas do curso de Licenciatura, participantes do programa), num total de 39 bolsistas.

Ao longo dos dezoito meses de desenvolvimento do programa, as residentes puderam imergir no ambiente escolar acompanhando a rotina da escola e vivenciando as etapas que compõem o cerne da profissão docente: pesquisa, planejamento e intervenções pedagógicas. Além disso, o aprofundamento teórico foi o alicerce para o desenvolvimento qualitativo da práxis docente durante o desenvolvimento de todo o projeto.

Um programa realizado com tanto compromisso merecia uma produção que, se não conseguisse expressar por completo as experiências vivenciadas nesses dezoito meses, ao menos, trouxesse ao público algumas mais significativas por meio de narrativas dos residentes, preceptores e orientadores em artigos que integram os capítulos deste livro.

O livro “Letramentos na Educação Infantil e Anos Iniciais: experiências no Programa Residência Pedagógica” encerra com êxito o PRP na FMP ao mesmo tempo em que inicia uma jornada de interpretações e sentimentos a provocar reflexões aos leitores. Nesse sentido, pretende-se contribuir para o “pensar a educação” e assim, direcionar-se aos profissionais do magistério, principalmente aos acadêmicos de Pedagogia, bem como demais licenciaturas.

A obra foi dividida em três capítulos. O Capítulo 1 – *Olhares de*

*quem vivenciou* traz três pesquisas que foram feitas aos participantes (residentes e preceptoras). O objetivo deste capítulo é levar o leitor ao entendimento dos desafios e conquistas que o programa proporcionou aos envolvidos.

O Capítulo 2 – *Letramentos na Educação Infantil* é composto por três artigos que expressam as experiências vivenciadas no Núcleo de Educação Infantil que foi realizado no Centro de Educação Infantil Aquarela. As experiências foram narradas pelas preceptoras e suas residentes juntamente com a docente orientadora.

Também com três artigos, o Capítulo 3 – *Alfabetizar com Letramento no Ensino Fundamental em Anos Iniciais* apresenta propostas desenvolvidas no Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola, no município de Palhoça. Neste capítulo, residentes, preceptoras e a docente orientadora evidenciam a constituição do leitor de narrativas literárias, bem como, o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização com letramento.

Por fim, agradecemos aos parceiros que viabilizaram o desenvolvimento do PRP: CAPES, Prefeitura Municipal de Palhoça por meio da Secretaria Municipal de Educação, Faculdade Municipal de Palhoça, Centro de Educação Infantil Aquarela e Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola.

Boa leitura.  
Organizadores



# **CAPÍTULO 1**

## **Olhares de Quem Vivenciou**



# **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E RESIDENTES: NARRATIVAS E PERSPECTIVAS PARA OS SABERES DOCENTES**

*Jackson Alexsandro Peres*

*Wanderléa Pereira Damásio Maurício*

RESUMO: O presente artigo traz o objetivo geral de analisar o Programa Residência Pedagógica a partir das narrativas dos residentes e suas perspectivas para os saberes docentes. A questão norteadora foi: como os residentes percebem o PRP nas perspectivas de formação inicial para a docência? Os principais autores estudados foram: Nóvoa (2011), Tardif (2014), Freire (1996) e Saviani (2013). A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória e documental com abordagem qualitativa e para a coleta de dados foi elaborado um questionário *online* com a participação dos residentes. Definiram-se dois eixos de reflexão: o primeiro compreende os aprendizados e o segundo, as necessidades de aprimoramento. Alguns aprendizados destacam-se pelos estudos teórico-metodológicos, docência, encorajamento, realidade, que são

narrados como avanços nos conhecimentos reelaborados para sua formação na profissão docente. Os residentes reiteram que o PRP fortalece a formação teórico-prática, a construção da identidade dos docentes de Licenciatura, a corresponsabilidade do campo de imersão, as experiências dos professores da Educação Básica na preparação para a sua futura atuação profissional e as necessidades de um professor reflexivo e mediador. As melhorias de fortalecimento com os docentes orientadores, na formação dos preceptores e nas interações e no planejamento como relevância da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica; Formação inicial docente; Residentes.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada com graduandos do curso de Pedagogia que fazem parte do Programa Residência Pedagógica (RP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais identificamos como residentes. A pesquisa teve como objetivo analisar o Programa Residência Pedagógica a partir das narrativas dos residentes e suas perspectivas para os saberes docentes. Justifica-se essa pesquisa o fato de o Programa Residência Pedagógica estar sendo executado pela primeira vez na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e busca-se a partir da análise, o aprimoramento do programa a fim de concorrer a futuros editais e mantê-lo como política permanente no curso.

Para alcançar o objetivo elencado, os passos estabelecidos

foram: relatar como aconteceu a implementação do Programa Residência Pedagógica na Faculdade Municipal de Palhoça; esclarecer quais passos foram importantes para iniciar o projeto; investigar as narrativas dos residentes sobre os saberes docentes e suas percepções sobre o Programa.

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória e documental com abordagem qualitativa e para a coleta de dados foi elaborado um questionário *online* com a participação dos residentes. A pesquisa contou com a participação de 23 respondentes de um universo de 30, o que corresponde a 80 por cento dos residentes do programa.

A Residência Pedagógica é um programa que fortalece a formação inicial, por meio de imersão no campo (unidade escolar) e com forte formação teórica. Nesse sentido a análise baseia-se em teóricos como Nóvoa (2011), Tardif (2014), Freire (1996), Pimenta (2005) e Saviani (2013).

A partir das análises dos dados definiram-se dois eixos de reflexão: o primeiro eixo compreende os aprendizados e o segundo, as necessidades de aprimoramento. Quanto aos aprendizados, são os saberes que os residentes estão vivenciando no PRP, tais como: estudos teórico-metodológicos, docência, encorajamento, realidade, que são narrados como avanços nos conhecimentos reelaborados para sua formação na profissão docente.

Os residentes reiteram que o Programa Residência Pedagógica fortalece a formação teórica-prática, a construção da identidade dos docentes de Licenciatura, a corresponsabilidade do campo de imersão, as experiências dos professores da Educação Básica na preparação para a sua futura atuação profissional e as necessidades de um professor reflexivo e mediador. Quanto ao

aprimoramento, em resumo, foram apontadas as melhorias necessárias para que o PRP se fortaleça na sua estrutura coletiva: participação efetiva dos docentes orientadores, formação dos preceptores e nas interações e no planejamento como relevância da prática pedagógica.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O Programa Residência Pedagógica é uma das proposições “[...] 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.” (Brasil, 2022 p.01).

Nesse sentido entende-se que teoria e prática estão interligadas, elas se encaixam, convergem. Pimenta (2005), ao fazer a discussão destes dois conceitos, salienta que: “A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem”. (p. 61). A autora citada explica que essa atividade envolve, portanto, “o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades, e a intervenção do objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social” (p. 61).

Os objetivos do referido Programa são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma avá 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);
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de

futuros professores (Brasil, 2022 p. 02).

Uma das condições mínimas para o Programa Residência Pedagógica é perceber as exigências legais que o mesmo registra além do contato com a secretaria de educação para poder mediar as tratativas com professores, gestores e afins e cadastrar as Unidades Escolares que receberão o programa.

A Instituição de Ensino Superior precisa saber quantos estudantes de licenciatura querem fazer parte deste programa e a Gestão da IES precisa consolidar a estrutura tanto pedagógica quanto física, a fim de subsidiar as reuniões e as possíveis parcerias.

Assim que consolidada essas relações, passa-se a elaborar o Projeto. No caso específico, a FMP concorreu e foi contemplada no Edital CAPES 14/2022. Nele observa-se no item 5.2 que cada projeto institucional selecionado fará jus às seguintes modalidades de bolsa:

- I - Coordenador institucional;
- II - Docente Orientador;
- III - Preceptor; e
- IV - Residente.

O Coordenador Institucional é o/a Docente que vai fazer a gestão das plataformas Freire e SCBA. Os Docentes Orientadores, serão os profissionais da Instituição de Ensino Superior que vão ser os articuladores das formações e ações do PRP. Os preceptores serão os professores das redes de parcerias Município e ou Estado. Os residentes serão os estudantes dos Cursos de Licenciatura que participarão de um Edital realizado pela IES para fazer parte da Proposta. Os campos serão favorecidos pelas escolhas dos Núcleos estabelecidos nas Instituições de Educação Básica (CAPES, 2022).

Um momento importante é focar nos interesses e realidades próximas, como quais núcleos são possíveis de construir? Na FMP à qual fazemos parte, constituímos dois núcleos: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada qual composto por um Docente Orientador, três preceptoras e quinze residentes.

Após as tratativas das parcerias (CAPES/Prefeitura/IES), buscou-se produzir um projeto que tivesse definido as perspectivas e ações pedagógicas de forma a atender as demandas e especificar os objetivos geral e específicos; bem como, apresentar uma problemática que norteará todo o projeto. Assim, ao fazer essa primeira ação, desenvolver as parcerias entre Prefeituras/Governo Federal e IES, os mesmos deverão aceitar fazer parte do Programa e identificar quais serão as ações de cada parceiro. Uma das importantes diretrizes do Projeto é articular as áreas de estudos tendo a interdisciplinaridade como norteadora das ações pedagógicas.

Partimos do pressuposto de fazer com que os dois grupos fossem interdisciplinares a partir da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a temática do letramento e alfabetização como pressupostos teóricos das docências e ações pedagógicas, ampliando o olhar nas crianças sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa realizada foi de natureza exploratória e documental, porque buscou levantar informações sobre um campo de trabalho (Severino, 2007), além de utilizar os documentos do

PRP e sua legislação. Também foi descritiva, pois caracterizou determinada população com a utilização de técnicas padronizadas de dados, como o questionário.

Quanto à abordagem, pode-se dizer que foi a qualitativa, fazendo uso de diversas referências epistemológicas (Severino, 2007). O público alvo foi constituído pelos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica. O instrumento de coleta de dados foi um questionário realizado pelo formulário Google e enviado a 30 residentes.

O questionário foi elaborado com cinco questões abertas. O intuito era deixar os respondentes discorrerem sobre o programa de modo que a gestão pudesse estabelecer o plano de trabalho a partir da análise das respostas. O questionário foi encaminhado em julho de 2023, no momento em que o programa completava dez meses de implantação. Desse modo os residentes puderam responder com propriedade a partir de suas percepções.

A amostragem foi de 23 estudantes que responderam o questionário e as mesmas serviram como base de dados para esta pesquisa. Os dados foram compilados e tratados de acordo com as categorizações, interpretações de dados e com o referencial epistemológico que fundamenta a pesquisa.

## **4 ANÁLISE DE DADOS**

Para aprofundarmos o Artigo, aplicamos um questionário com perguntas abertas aos residentes com uma população de 30 estudantes. Apresentou-se uma amostra de 23 residentes. Dos resultados construímos uma tabela com todos os dados e com suas respectivas respostas. Fizemos a compilação dos dados

## Letramentos em Educação Infantil e Anos Iniciais

considerando as respostas mais próximas e as que foram consideradas totalmente diferentes e individuais. As questões demandam saber sobre o programa e como se sentiam em estar participando do Programa Residência Pedagógica. Dessa forma, categorizamos os dados por dimensões de análises.

Na 1ª dimensão de análise: fase em que estavam cursando a graduação.

Consideramos importante perguntar qual fase estavam cursando e obtivemos a informação: 43,5% encontram-se na quinta fase e 56,5% a partir da sexta fase. É importante salientar que os participantes cursam da 5ª fase até a 8ª fase. Esse dado apresenta uma reflexão importante. Os residentes estão em processo de formação sendo que uns já indo para a etapa final do Curso de Graduação e ao mesmo tempo uma parcela considerável de participantes que recém completaram os 50 % do Curso.

Na 2ª dimensão de análise: Os saberes quanto à participação do PRP, avaliação e sugestões.

Questões enviadas pelo formulário Google:

- 1 - Quais saberes você consegue agregar a sua profissão docente participando do Programa Residência Pedagógica?
- 2- O que você avalia positivamente no Programa Residência Pedagógica?
- 3- Deixe sugestões para os participantes Docentes orientadores, Preceptores e Coordenadores Institucionais.

## **Quanto aos saberes agregados à profissão docente:**

Ao questionarmos aos residentes sobre os saberes agregados à profissão docente, observou-se que o olhar atento está sempre focalizado nas respostas tais como:

**Desenvolver habilidade**, para conhecer e entender as especificidades das crianças do 1ºano que iniciam o processo de alfabetização, dicas preciosas, saberes práticos que enriquecem a prática docente, o saber da formação profissional adquirido através do PRP, o saber disciplinar, por meio dos diversos campos do conhecimento.

**Quanto ao currículo:** O saber curricular correspondente aos objetivos, conteúdos e métodos incorporado às práticas docentes e o saber da experiência diferenciando um saber ser de um saber fazer. A criação de materiais didáticos, Saberes metodológicos/didáticos, atitudinais e experienciais.

**Segurança no Ato da docência:** Mais segurança no ato da docência, devido à prática exercida em campo, experiência na identidade docente; Os principais saberes da formação docente estão diretamente relacionados com o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender conviver e aprender a ser, para que o residente tenha o pedagógico na ação docente e vivencie os saberes da formação profissional.

**Teoria e prática pedagógica:** Aproximar a teoria da prática, aprimoramento da formação acadêmica, conhecimento semanal, aprendizado em planejamento entre outros, a relação dialógica entre a prática e a teoria. A rotina da educação infantil realiza o projeto e os planejamentos buscando criatividade e também os registros.

**Experiência:** Experiência em um programa de nível nacional. Experiência e trabalho em equipe. Observação, planejamento, autonomia, reavaliação de processos, atenção nas aspirações das crianças, valorização das experiências das preceptoras e das demais em sala, bem como da professora docente, as quais recepciono e consolido no cotidiano, nas minhas práticas.

**Cotidiano:** Vivenciar a prática em sala de aula, ter o contato com os desafios enfrentados pelos professores no dia a dia e praticar a escuta ativa e o olhar atento.

Consideramos que a realidade social precisa ser experienciada no processo da docência, mas requer tempo e formação inicial e continuada de modo intencional.

O Programa Residência Pedagógica envolve principalmente a imersão no campo da Instituição de Ensino para aproximar-se dos contextos formativos, da gestão da escola, das salas de aulas, dos espaços educacionais, das coordenações pedagógicas, dos fazeres pedagógicos dos professores de referência para experienciar, abordar, intervir, observar.

A gestão do campo de imersão dos residentes está interligada com os demais espaços dos campos e todos os participantes dessas instituições precisam saber, conhecer os objetivos do Programa Residência Pedagógica. Para esta função, os Docentes Orientadores são necessários na caminhada. Fazer a ponte entre os profissionais dos campos de imersão e os objetivos do Programa RP, é função qualificadora e precisa estar fundamentada nesses diálogos.

Ao chegar aos campos de imersão os Profissionais das Instituições do Ensino Superior ou os residentes, seus objetivos

com relação a instituição de ensino precisam estar fluentes nas vivências e saberes e demandam leituras, pesquisas, formação.

Os residentes afirmam que o PRP tem proporcionado importantes saberes, que de fato a postura pedagógica aparece principalmente nas aulas de graduação. Desenvolvimento de habilidades, currículo, ato da docência, teoria e prática pedagógica, experiência e cotidiano são elementos fundamentais nas falas dos mesmos e merecem destaque os registros de Tardif (2014). De acordo com esse autor: Em sua obra Saberes profissionais docentes, Tardif (2014) apresenta os três fios condutores para a compreensão do conhecimento, sendo um deles saber e trabalho. O referido autor já afirmava que “os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, de uma Pedagogia institucionalizada, etc.” (Tardif, 2014, p. 8). E ainda salientava o próprio saber dos professores como conjuntura dessa realidade social materializada (Tardif, 2014).

Tardif (2014, p. 9) traz como fio condutor a diversidade dos saberes que podem corroborar o pluralismo dos vários saberes cotidianos, no seu próprio exercício do trabalho, “provenientes de fontes variadas e de natureza diferente”, como afirma tal autor, que são parte dos saberes docentes e que devem ser considerados pertinentes à prática educativa. Os residentes materializam seus aprendizados na experiência e nas ações pedagógicas realizadas.

### **Avaliação do Programa Residência Pedagógica:**

**Estudos teórico-metodológicos:** É positivo poder aproximar os ensinamentos teóricos da faculdade e a prática por

meio do fazer pedagógico nas intervenções em sala de referência. Avalio o olhar que os professores têm sobre os residentes, a atenção que recebemos e a oportunidade que o programa oferece para agregar nas nossas práticas e conhecimentos, as vivências e o feedback da receptora pra ir em busca do melhor como profissional,

**Docência:** O convívio com a realidade da sala de aula e da escola em seus múltiplos espaços. A interação com crianças com experiências/vivências diversas, e suas especificidades. Compartilhar os saberes e experiências. A possibilidade de ter a prática docente, desde o início de um planejamento, a execução de projetos e planejamento como regente de turma. Nossa oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendemos na teoria. Oportunidade de ter acesso a prática. Além da possibilidade de relacionar a teoria e a prática, considero muito positivo a mentoria que recebemos dos professores docentes e preceptores.

**Prática docente:** O ensinamento. Aprendi coisas incríveis todo dia, além de aprender podemos aplicar na prática tudo que estamos aprendendo. O aprendizado constante, a oportunidade de participação em sala de aula que nos deixa próximo do que buscamos.

**Regência:** A experiência que temos durante o programa é muito positiva e significativa, permitindo mais confiança ao assumir a regência de uma turma, interação com outros profissionais que estão trabalhando na área, além da orientação de professores super capa.

**Imersão no ambiente escolar/creche:** Uma das maiores vantagens é a imersão no ambiente escolar, onde posso aplicar teorias e conceitos aprendidos na universidade diretamente na

prática. Isso me permite compreender melhor as dinâmicas da sala de aula e desenvolver estratégias de ensino mais eficazes. Além disso, a orientação das professoras é inestimável. Ter a oportunidade de receber feedback específico e direcionado sobre as aulas e atividades me ajuda a aprimorar minha abordagem pedagógica de forma contínua.

**Encorajamento:** Também sou encorajada a experimentar diferentes métodos de ensino e a refletir sobre os resultados, o que contribui para o meu crescimento profissional. Outro ponto positivo é a colaboração com outros residentes e educadores. Trabalhar em equipe nos permite trocar ideias, compartilhar experiências e enfrentar desafios de forma conjunta. Essa colaboração fomenta um ambiente de aprendizado mútuo, onde podemos explorar diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas.

**Realidade:** A Residência se mostra um programa que fortalece o conhecimento teórico construído na academia e possibilita o desenvolvimento da práxis sem que o aluno de pedagogia tenha de estar no mercado de trabalho. Ele vai além das atribuições de um estágio, na medida em que temos um desenvolvimento muito mais qualificado nos processos desempenhados.

### **Sugestões para os participantes Docentes Orientadores, Preceptores e Coordenadores Institucionais:**

**Diálogos:** O diálogo é importante e foi citado nas sugestões como premissa do encontro e aprendizados. Nas sugestões dos residentes, há uma perspectiva de melhoria também

para os Coordenadores Institucionais, Docentes Orientadores e Preceptores. Todos devem passar por uma autoavaliação da sua inserção no Programa RP. A participação, comunicação coletiva, presença, formação, planejamento, devolutivas, interações são fundamentais para as transformações do processo de aprendizagem.

Trazer Paulo Freire neste contexto seria incorrer em uma reflexão metodológica e teórica do quanto se precisa doar mais às possibilidades de mudança. Scocuglia (2006, p. 45) já anunciava que Freire defendia o diálogo como instrumento pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade “como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introdução da sombra opressiva”. Essa liberdade de instigar e ser curioso no processo de aprendizagem é o cunho central de poder fazer a diferença no processo de mudança.

A participação, o planejamento relevância da prática pedagógica, o acolhimento flexibilidade, dinamismo, formação, reuniões por segmentos como a Coordenação e os Residentes, são fundamentais e foram citadas pelos mesmos. Conhecer o perfil da turma, ter acesso aos segmentos do campo da Residência, estar acolhido também pela Gestão das Unidades de Ensino faz parte do processo.

Nóvoa (2011) apresenta as suas considerações para a formação nos vários segmentos. O referido autor defende o “Estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; Obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos e compromisso social e vontade de mudança” (Nóvoa, 2011 p. 19).

A vontade de mudança perpassa pelo objetivo central do Programa Residência Pedagógica. Essa **vontade** descrita no Dicio (2023) significa faculdade que tem o ser humano de querer, de escolher, de livremente praticar ou deixar de praticar certos atos. Força interior que impulsiona o indivíduo a realizar algo, a atingir seus fins ou desejos; ânimo, determinação, firmeza. Sem essa vontade, nada prospera.

A **presença** é um dos pontos de urgência para possibilitar a compreensão do Programa. Em pesquisa no Dicio (2023) significa fato de (algo ou alguém) estar em algum lugar; comparecimento, fato de (algo ou alguém) existir em algum lugar; existência. Portanto, sem a presença efetiva no Programa Residência Pedagógica, as aprendizagens ficam fragilizadas.

Observa-se que os indicativos dos residentes nos provocam à autoavaliação. A formação em todas as instâncias precisa ser consolidada. O olhar sensível para os residentes deve ser aprimorado e as ações de formação melhor compreendidas para que o PRP tenha fluência em seu propósito:

fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2023).

O fortalecimento e a formação teórica-prática, construção da identidade dos docentes de licenciatura, a corresponsabilidade

do campo de imersão, a experiências dos professores da educação básica na preparação para a sua futura atuação profissional, as necessidades de um professor reflexivo e mediador e a produção acadêmica vivenciadas em sala de aula e nos diversos espaços institucionais, entrelaçados pela mediação dos docentes orientadores são fundantes e necessárias para atingir os objetivos do Programa Residência Pedagógica. Portanto, o diálogo, a vontade e a presença estão intrínsecos no processo de aprendizagem do coletivo.

### **5 CONCLUSÃO**

O artigo oportunizou a reflexão sobre as narrativas dos residentes no Programa Residência Pedagógica. Por meio dessa abordagem em um questionário com a/os residentes, pode-se fazer uma realimentação do quanto ainda há a fazer para que os objetivos do referido programa possam ser realmente alcançados. Há diversos saberes já instituídos pelas falas dos/das residentes.

Consegue-se visualizar as ações desenvolvidas pelos participantes que contribuíram para as reflexões teóricas metodológicas na formação dos graduandos em Pedagogia. Mas, fica evidente que a formação precisa ser melhor realizada, que é preciso dialogar, querer e participar nas várias instâncias do programa.

Os principais resultados foram: O Programa Residência Pedagógica é um divisor qualitativo para a melhoria do processo de formação continuada que envolve Gestão Professores da Instituição do Ensino Superior (IES), Secretaria do Município, Gestão das Unidades de Ensino, Professores da Educação Básica e

estudantes.

As narrativas dos residentes envolvem duas condições básicas para as reflexões: A primeira são os saberes que estão vivenciando a partir da implementação do PRP tais como: estudos teórico-metodológicos, docência, prática docente, regência: encorajamento, realidade são narrados como avanço nos conhecimentos reelaborados para sua formação na profissão docente.

Reiteram que o Programa Residência Pedagógica fortalece a formação teórico prática, construção da identidade dos docentes de Licenciatura, a corresponsabilidade do campo de imersão, a experiências dos professores da educação básica na preparação para a sua futura atuação profissional, as necessidades de um professor reflexivo e mediador e a produção acadêmica vivenciadas em sala de aula e nos demais espaços institucionais, entrelaçados pela mediação dos docentes orientadores são fundantes e necessárias para atingir os objetivos do Programa Residência Pedagógica. Portanto, o diálogo, a vontade e a presença estão intrínsecos no processo de aprendizagem do coletivo.

A segunda condição básica são as melhorias que o Programa Residência Pedagógica ainda precisa se autoafirmar a respeito da formação dos preceptores e do próprio programa na sua estrutura de fortalecimento: Nas narrativas dos residentes precisamos aprimorar a participação efetiva no programa tanto dos docentes orientadores que precisam estar no campo para acompanhar o processo, quanto dos preceptores que buscam nos docentes orientadores as interações, formações e o planejamento como relevância da prática pedagógica, o acolhimento flexibilidade, dinamismo, formação, reuniões por segmentos como a

coordenação e os residentes. As parcerias precisam ser realimentadas e também em constante formação. O que faz um Programa dessa natureza dar certo são as escutas/reflexões/ações dos participantes para o fortalecimento de sua docência. Então, nossa premissa a partir das escutas é fazer um planejamento estratégico de realimentação dos envolvidos tendo como ponto fundante contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. Edital 1/2020. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica>-Acesso em 05/06/2021.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rede/>. Acesso em: 20/04/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/55489/Downloads/Paulo%20Freire%20-%20Pedagogia%20da%20Autonomia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55489/Downloads/Paulo%20Freire%20-%20Pedagogia%20da%20Autonomia%20(1).pdf) Disponível em: 08/06/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos Professores**. Capa de Mário Seixas, com motivo de Cruzeiro Seixas. 2011. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf) . Acesso em: 10/06/2021.

PIMENTA, Garrido Selma. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias pedagógicas de Paulo Freire e a crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# **A CO-FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): UM ESTUDO SOB O OLHAR DAS PRECEPTORAS**

*Ivanir Maciel*

*Jackson A. Peres*

*Vera R. Lucio*

*Wanderléa P. Damásio Maurício*

RESUMO: Este artigo objetiva compreender as percepções das preceptoras como co-formadoras dos Residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP - CAPES). A partir deste objetivo formulou-se a questão norteadora desta pesquisa: qual o olhar das preceptoras como co-formadoras dos residentes? O embasamento teórico parte das contribuições de importantes pensadores que discutem a formação de professores, dentre eles: Nóvoa (2011), Freire (2005), Tardif (2014), Vigotski (2000) entre outros. A metodologia abrange uma abordagem qualitativa e a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, tendo em vista que se

investigou as percepções das preceptoras no PRP desenvolvido na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e na Rede Municipal de Ensino de Palhoça. A coleta de dados se deu utilizando um questionário encaminhado eletronicamente aos sujeitos da pesquisa, sendo que se obteve cem por cento de retorno das respondentes. Foram construídas três categorias de análise a partir dos resultados da pesquisa. Como resultado pulsante deste estudo, considera-se que todos os sujeitos envolvidos no Edital 24/2022 do PRP (re) significaram, pela trajetória co-formativa, a identidade docente na busca de uma educação transformadora embasada pela prática da liberdade.

**Palavras-chave:** Co-Formador; Preceptora/Professora; acadêmico/residente; IES; PRP.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação dos professores/preceptores e residentes surge em consonância com o Programa Residência Pedagógica (PRP), cujo projeto foi implementado na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Os preceptores são os professores da Rede Municipal de Ensino de Palhoça-SC que participam do referido projeto e recebem, em suas turmas de regência, os alunos residentes que são provenientes da Instituição de Ensino Superior (IES). A partir do início do programa, os residentes são imersos no cotidiano das Escolas e Creches Municipais por um período de até dezoito meses.

O Edital 24/2022 do PRP indica que “Os projetos institucionais selecionados por meio deste edital devem ser

implementados exclusivamente em escolas das redes públicas de educação básica, em permanente articulação com as respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes” (Brasil, 2022). O PRP também tem como premissa as parcerias entre a CAPES e as IES.

O desenvolvimento profissional dos formadores ocorre a partir da formação e capacitação para desempenhar, de forma mais efetiva, o seu papel de mediador do processo de aprendizagem, desenvolvimento e acompanhamento dos residentes. E nessa dialogicidade se concentra o compromisso entre o que é dito, o que é ensinado e o que é praticado.

Evidenciou-se, no processo inicial de mobilização das professoras para participarem do edital de seleção de preceptores do PRP da FMP, a insegurança por parte das docentes interessadas no que se referia à responsabilidade de serem co-formadoras dos acadêmicos. Ou seja, o maior desafio apontado por algumas professoras para entrar no PRP estava diretamente relacionado com a responsabilidade no processo de formação da equipe. Era comum ouvir: “Sou professora, não sou formador.”. Ou então: “Não tenho nem ideia do que falar, de como falar e o mais difícil ainda, de como contribuir com a formação dos acadêmicos fora da sala de aula/sala de referência”.

Além desse fator, também foram apontadas, por parte das preceptoras, as dificuldades, as dúvidas e as inseguranças das residentes, que acabaram por fazê-las sair da sua zona de conforto e voltar a ter contato com o meio acadêmico a fim de contribuir para a formação dos acadêmicos, no caso específico, das acadêmicas do curso de Pedagogia.

A partir dessas constatações iniciais, buscou-se, no último

trimestre do PRP da FMP, ampliar as discussões sobre os formadores dos residentes a partir do olhar das próprias preceptoras como co-formadoras dos acadêmicos no Programa, estabelecendo a seguinte problemática: qual o olhar das preceptoras como co-formadoras dos Residentes?

As discussões em torno da temática formação e formadores instigam a refletir e debater sobre o corpus de conhecimento que a pesquisa educacional vem construindo a respeito dos formadores dos residentes que também serão futuros professores. Acredita-se que, para ser formador, é necessário compor um arcabouço de conhecimentos que vão servir como subsídios para ampliar os repertórios dos sujeitos que são formados e atuarão na profissão de professores.

A partir da problemática, o objetivo geral da pesquisa foi o de compreender as percepções das preceptoras no papel de co-formadoras dos Residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP - CAPES). Também foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: investigar como o Programa Residência Pedagógica contribuiu para a formação dos preceptoras no papel de co-formadoras dos residentes; apresentar os principais resultados que respaldam o olhar das preceptoras como co-formadoras dos residentes. A metodologia utilizada abrangeu uma abordagem qualitativa e a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, tendo em vista que se investigou as percepções das preceptoras no PRP desenvolvido na FMP e na Rede Municipal de Ensino de Palhoça. A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário encaminhado eletronicamente aos sujeitos da pesquisa e obteve-se cem por cento de retorno das respondentes. As categorias de análise, em número de três, foram construídas a partir

das respostas das preceptoras.

Este artigo apresenta o resultado do estudo composto por uma discussão teórica acerca da formação de professores que representam repertórios importantes para delinear a metodologia e a análise de dados. Os estudos para a composição deste, estão relacionados às discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento, professoras/preceptoras, acadêmicos/residentes e os desafios da formação no PRP do co-formador à formação.

Além da discussão teórica, metodológica e da análise das respostas do questionário, o texto apresenta as considerações finais e as referências.

## **2 CO-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/PRECEPTORAS E ACADÊMICOS/RESIDENTES DO PRP**

O Programa Residência Pedagógica está vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, em parceria com a Rede Municipal de Educação de Palhoça, e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Palhoça/SC. Um de seus compromissos é a formação do formador, do preceptor, pois se reconhece a importância que os professores mentores e supervisores têm na orientação e no desenvolvimento dos futuros professores durante a sua formação inicial.

### **2.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, PROFESSORAS/PRECEPTORAS, ACADÊMICOS/RESIDENTES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO**

A discussão sobre aprendizagem implica ter um olhar

significativo sobre o desenvolvimento dos sujeitos. Para isso, apresentar-se-á a contribuição científica dos estudiosos Piaget (1999) e Vigotski (2000), que desenvolveram estudos sobre a temática aprendizagem e desenvolvimento, destacando os principais enfoques de cada um deles. Considerou-se importante citar também Paulo Freire (1978), que acrescenta elementos de discussão a partir de seus estudos realizados no contexto brasileiro, principalmente relacionados à teoria e prática para uma educação como prática da liberdade.

Dentre os autores consultados, Piaget (1999) realizou uma discussão pertinente sobre aprendizagem e desenvolvimento. Em seus estudos, o referido autor já mencionava que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas também dizia que, para conhecer um objeto, era necessário “agir sobre ele” (Piaget, 1999 p. 01). Enquanto o desenvolvimento dialoga com as estruturas do conhecimento, a aprendizagem é provocada por situações - “por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa” (Piaget, 1999, p. 01). A aprendizagem significa o conhecimento do sujeito ao transformar o objeto e, com isso, perceber como se deu o processo dessa transformação, ou seja, como foi construído e qual a sua eficácia diante das vivências, diante de situações colocadas.

Traz-se também Vigotski (2000) para essa interlocução, por compreender que suas pesquisas ampliam as reflexões realizadas por Piaget (1999), ao apontar que o processo de apropriação do conhecimento prescinde de experienciar saberes oriundos do exercício da prática com os objetos do saber. Entendendo-se a significação destes para com as práticas sociais no contexto em que

os sujeitos estão inseridos. Para tanto, aprendizagem e desenvolvimento se constituem entrelaçados pelo desenvolvimento de habilidades, acrescidos das práticas sociais que tais objetos do conhecimento desempenham na sociedade.

Para entender sobre as raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano em Vigotski (2000), se faz necessário acrescer à reflexão a importância da mediação simbólica entre pensamento e linguagem. A mediação simbólica se efetiva a partir da relação do sujeito com o mundo e também com outros sujeitos. Contudo, é relevante acrescentar que essa relação se dá por meio das funções psicológicas superiores, as quais, por serem essencialmente humanas, se desenvolvem. Conforme o autor, há dois conceitos essenciais ao se pensar a mediação simbólica: instrumento e signo. O instrumento regula as ações do sujeito sobre este. O signo serve para regular o psiquismo humano. Portanto, o signo pode expressar ideias, situações, objetos ou eventos, os quais constituem a memória e a atenção humana, o que agrega à abordagem deste estudo.

No entendimento de Vigotski (2000, p. 477-478):

o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada. O pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Se desejo comunicar o pensamento de que vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de calçados. Vejo tudo isso em um só ato de pensamento, mas exprimo em palavras separadas. O pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada.

Pode-se considerar que o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores permite perceber objetos, mesmo ausentes, possibilidade de abstrair e generalizar a linguagem e ainda o papel de comunicação entre os sujeitos. Portanto, a linguagem, como um sistema de signos, permite a interação social de sujeitos que estão inseridos em determinado contexto, mediada pelo sistema de representação daquela realidade, implicando, conseqüentemente, na comunicação entre estes.

O processo de funcionamento mental do homem é expresso pela cultura, diante da mediação simbólica. Para tanto, acrescenta-se, com base em Vigotski (2000), que a caracterização do ser humano e os fenômenos psíquicos permitem a contextualização, tanto histórica quanto social, como também a evolução biológica dos sujeitos.

A partir dessa breve contextualização sobre aprendizagem e desenvolvimento, fundamentada em Piaget (1999), Vigotski(2000) e Freire (1974), serão trazidos elementos que permeiam as relações ensino, aprendizagem e desenvolvimento no processo co-formador entre professoras/preceptoras, acadêmicos/residentes e a própria Instituição de Ensino Superior. Nesse sentido, é possível dizer que:

Se por um lado se tem a universidade que possui um papel mais cristalizado sobre a formação de professores, cabendo a mesma, inferir sobre o corpo de conhecimento que o futuro professor deverá ter para se tornar um docente, por outro a escola, que embora não reconheça em sua totalidade a sua responsabilidade no processo de formação de professores, tem sua participação enquanto possibilidade de se experienciar situações pedagógicas reais, oferecendo um profissional para acompanhar [...]. (Benites; Neto; Borges e Cyrino, 2012, p.14)

Neste caso, Benites; Neto; Borges e Cyrino, (2012) referem-

se ao estágio de docência, porém, a reflexão cabe para se pensar sobre o papel do professor no PRP, sendo que aqui ele é o preceptor, responsável pela formação dos residentes. A escola ainda não se percebe como responsável pelo processo de co-formação dos acadêmicos/residentes.

Na percepção de Moreira e Silva (2022, s.p.), há uma “prática colaborativa em contexto, que, no entender dos docentes, permite o reforço das relações interpessoais, promove o desenvolvimento profissional e abre pistas concretas de intervenção, direcionada para a melhoria das aprendizagens dos alunos”. Portanto, por co-formador entendemos que há um movimento de ação-reflexão-ação desenvolvido ao longo de dezoito meses do PRP, cujo exercício de docência foi desenvolvido no contexto escolar pelas preceptoras e residentes. No estudo de Schardong e Vial (2022), ao pesquisarem professor supervisor enquanto coformador nos apontam que este é relevante “[...] na formação de seus futuros colegas de profissão, é preciso compreender quais são as suas características, bem como de seus papéis de modo a mapear as contribuições do que ele pode ter na formação de futuros professores [...]”. (Schardong e Vial, 2022, p.5). Ou seja, há uma característica de “formação colaborativa, no qual, estudantes de licenciatura, dentro do ambiente escolar, são apoiados na sua prática por pares mais experientes [...]” (2022, p.13), estendemos esta compreensão para a oportunidade dos professores preceptores em “compartilhar seus saberes e construir novos conhecimentos” (Schardong e Vial, 2022, p.13), a partir da interação com os residentes do PRP.

Assim, foi possível perceber avanços no exercício da práxis docente, comprometida com uma educação transformadora como

prática da liberdade. De fato:

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério - isto é, quando as toma por sua significação real - se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação. Assim, se podemos encontrar nessa pedagogia ressonância de um antigo princípio humanista será igualmente necessário buscar circunstâncias concretas que lhe atribuam sentido. (Freire, 1974, p. 7)

Na interlocução com Vigotski (2000) e Freire (1974) percebe-se a tessitura consciente do pensamento e da palavra em seu significado e sentido. A liberdade emerge explicitando a singularidade no modo de ser, pensar, bem como o estabelecimento de um projeto de vida do próprio sujeito, ao atribuir sentido à existência a partir da história vivida em seu contexto social, escolar. Sentido este que traz as marcas do que o constituiu e o torna ciente de seus saberes na luta constante pela mudança impressa pela prática de liberdade.

O projeto inicial, submetido ao Edital/2022, pela FMP, possibilitou desenvolver planejamentos que considerassem a alfabetização com letramentos, cujas práticas sociais sugerem a perspectiva de ensino considerando a aprendizagem e desenvolvimento. Práticas estas encharcadas pelo significado e pelo sentido implícito em cada palavra lançada entre os interlocutores do contexto escolar: crianças, estudantes, residentes, preceptoras e a própria IES. Ou seja, a alfabetização com letramentos se constituiu em práticas docentes imersas na/pela dialogicidade. Portanto, significa constituir-se sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade em busca de uma educação como prática de

liberdade.

A aprendizagem e o desenvolvimento se dão intrínseca e qualitativamente pela formação docente. É nesse diálogo entre ambos que se constituem conhecimentos. Álvaro Vieira Pinto (1982) reitera que a consciência social acontece entre a consciência ingênua e a crítica, o que denomina de reciprocidade da relação educacional. A formação de professores estabelece a inserção desses dois conceitos. Para esse autor, a:

[...] etapa histórica vivida pela sociedade determina a formação de educadoras possibilidades qualitativas da educação e a distribuição do ensino escolarizado entre os membros da comunidade, desde o grau zero (o analfabetismo) até as modalidades avançadas de investigação científica, especialização técnica, de instrução universitária (Pinto, 1982, p. 111).

O autor deixa claro que essa determinação estabelecida pela sociedade ampara as políticas sociais bem como a transformação de uma sociedade e as possibilidades qualitativas da educação que desenvolve o senso crítico no processo de aprendizagem além de acrescentar que “a concepção ingênua da educação é a educação como transferência de um conhecimento finito. Esta ingenuidade se refere à noção de conteúdo e forma de educação” (Pinto, 1982, p.61-62). O referido autor acredita que “o professor é apenas o transmissor de uma mensagem definitivamente escrita, de um conjunto de noções, de acordo com determinado método e que essa mensagem não se modifica com as condições de tempo e lugar, com os interesses do educador e com o mesmo ato de ser transmitido” (Pinto, 1982, p.61-62).

Pinto (1982) se manifesta ainda sobre a concepção crítica,

dizendo que “é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade a qual pertence” (Pinto, 1982 p. 63-64). O autor apresenta essa realidade “em virtude de ser a única que é capaz de oferecer o conteúdo e o método mais eficaz para a instrução (alfabetização, escola secundária, universidade) da criança e do adulto, tendo em conta aquelas finalidades [...]” (Pinto, 1982 p. 63-64).

A concepção crítica reelabora os conceitos, de forma a ampliar o debate, a fluência de repertórios e a abertura a novos saberes. Reitera a educação como amistosa aos sujeitos, mesmo quando existe o debate e o conflito que emergem de novos conceitos.

Entende-se que a formação dos formadores deve ser uma realidade nas Instituições de Educação, pois envolve os saberes científicos que vão permear as epistemologias que o formador apreendeu ao longo da vida e está disposto a compartilhar ao dialogar com os sujeitos. Outra questão seria: qual conhecimento é necessário? Problematizar as questões desses tempos pode possibilitar a imersão de conhecimentos pertinentes à educação e que revigoram a sua aprendizagem.

Nesse contexto, Freire (2002) afirma que uma formação como prática de liberdade fornece elementos para uma leitura crítica “no exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa, independentemente da sua cor política ou ideológica”. (Freire, 2002, p. 04)

É oportuno pensar sobre a consolidação do formador em

um repertório que faça sentido nas discussões desse tempo. E quem é o formador? É aquele que se responsabiliza pela orientação do acadêmico/residente, pelas discussões coletivas e individuais durante o período em que está oportunizando conhecimentos intrínsecos à teoria e prática para dar sentido à práxis docente.

Dando sua contribuição sobre o tema, Zabala (1998) salienta que o processo de ensino/aprendizagem do formando/professor, para ser mediado, além de trazer o uso de atividades na prática educativa, deverá:

[...] considerar atividades, por exemplo: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc. Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem. (Zabala, 1998, p. 17).

O que emerge dos conhecimentos apreendidos pelo formador é, de acordo com Freire (2002, p. 09), que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Ou seja, quanto mais a prática pedagógica estiver interligada pelas relações teóricas, mais o seu sentido vai ser constatado no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

No que se refere à abordagem da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. Referindo-se aos vários tipos de pesquisa, Chizzotti explica que

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente de vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social. (Chizzotti, 2010, p. 78).

Na abordagem qualitativa, pesquisadores e pesquisados assumem características que os entrelaçam. O pesquisador assume uma atitude aberta em relação a todas as manifestações que observa, a fim de alcançar uma compreensão global. Não se transforma em um relator passivo, pois sua imersão no cotidiano deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos pesquisados. Já os pesquisados elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Assim, cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, que não deverá ser desfeita em nenhuma etapa da pesquisa (Chizzoti, 2010, p. 82-83).

Quanto ao objetivo, a pesquisa se classifica como pesquisa exploratória. Segundo Gil (2010, p.27), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Ainda segundo o autor, o planejamento desse tipo de pesquisa é mais flexível e a coleta de dados envolve, em geral, um levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos que

estimulem a compreensão (Gil, p. 27).

Quando se leva em consideração o método, pode-se dizer que a pesquisa é um estudo de caso, já que se focou nas co-formadoras, que são as preceptoras do PRP da FMP. O estudo de caso “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. (Gil, 2010, p. 37). Ainda fazendo referência ao método de estudo de caso, Chizzotti complementa:

[...] é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (Chizzotti, 2010, p. 102).

A partir da escolha do método de estudo de caso, os sujeitos da pesquisa foram as seis professoras/preceptoras que participaram do PRP - CAPES/FMP.

Para a coleta de dados, o instrumento escolhido foi um questionário, com quatro questões discursivas, que foi encaminhado às preceptoras pelo formulário plataforma Google. A pesquisa obteve cem por cento de respondentes.

Para a análise das respostas, criou-se os códigos P1 para a preceptora 1, P2 para a preceptora 2 e assim sucessivamente para as indicações dos/das registros/narrativas, com o intuito de preservar a identidade das respondentes. Para compilar os dados e analisá-los, criaram-se três categorias, a saber: Ser preceptora: “E agora, o que eu faço?”; Planejamento e práticas pedagógicas; e Identidade docente: “ Me tornei mais crítica e reflexiva”.

## **4 FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DAS PALAVRAS DAS PROFESSORAS/PRECEPTORAS**

Ao final do programa, o fato de perceber as inseguranças serviu como um desafio que precisava ser superado e ao mesmo tempo contribuiu para o fortalecimento de quem busca e acredita que é possível construir novos conhecimentos, pois foram muitos momentos de estudo, de reflexão, de participação em seminários e grupos de estudo.

Nesse sentido, os docentes orientadores foram interlocutores na constituição da práxis docente durante o processo formativo, juntamente com os preceptores e residentes, ou seja, foram profissionais atuantes na busca da relação teoria e prática. Freire deixou uma reflexão que merece destaque: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire 1996, p 25). Com efeito, tanto o formador quanto o formando precisam de subsídios que estejam ao alcance de ambos para que os saberes se integrem.

### **4.1 SER PROFESSORA/PRECEPTORA: “E AGORA, O QUE EU FAÇO?”**

Ao serem convidadas para participar do PRP, as professoras dos Núcleos da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental em Anos Iniciais da FMP demonstraram acolhida e expectativas sobre o programa, como se pode perceber nas falas que apresentam suas primeiras impressões. Uma das professoras assim se manifestou: “[...] observadas pelos estudantes ‘estranhos’ que estavam em formação, com mais bagagem teórica, mais questionadores” (P2). Aqui se revelou um certo receio em não atender às expectativas dos residentes. No recorte a seguir, percebe-se uma reflexão sobre a sua função como professora/preceptora ao expressar a seguinte resposta: “importante era o meu papel, que no dia a dia teria de compartilhar minhas práticas com o programa” (P2). Os primeiros sentimentos expressos pelas preceptoras permitem sugerir que, apesar de ser novo, o PRP traria, num primeiro momento, certo desconforto, porém, junto a esse sentimento, viria a compreensão do seu papel, que seria o de “professoras preceptoras enquanto formadoras” (P6), ou seja, na fala da mesma preceptora: “diferentes papéis que ocupamos como ‘formadora, preceptora’, bem como na ‘formação do residente’” (P6).

Observou-se que as preceptoras compreenderam a responsabilidade que tiveram ao atuar como preceptoras em um grande projeto como o PRP. Nóvoa (2011) alerta que a formação deve pautar as discussões educacionais:

E quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachersmatter* – inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (Nóvoa, 2011 p. 13).

As preceptoras trazem questões que podem ressignificar

seu trabalho ao pensar no “sair fora da caixa”(P1), ou seja, inovar, ter uma perspectiva interacionista, co-formadora nos encontros de formações.

Em suas pesquisas, Nóvoa (2011) aponta que “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade”.O autor reitera que o papel dos professores está “no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2011, p. 14).

O que realmente chamou a atenção foi a voz do professor nas epistemologias para ser formador! Entende-se que, por traz das demandas que os mesmos sugerem, as leituras, os estudos são o resultado da interação, do fazer inovador, da rotina permanente e necessária do dia a dia, pois se está falando aqui, de dois núcleos: Educação Infantil e Ensino Fundamental em Anos Iniciais.

Por sua vez, Young (1997) vai mais além ao dizer que “todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: Para que servem as escolas?” (Young, 2007, p. 1297).

Então, pergunta-se: para que servem as Creches? Este seria um questionamento que impulsionaria a refletir sobre a infância, sobre a co-formação dos formadores. Infância esta que também frequenta parte do Ensino Fundamental em Anos Iniciais, afinal, o período da Infância se estende até aos doze anos de idade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). O referido autor salienta que “há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em

casa”(Young 2007, p. 1300). O conhecimento poderoso de dar às crianças autonomia, protagonismo, afetividade, criatividade, diversidade e ludicidade que ensejam sujeitos aprendentes juntos e ao mesmo tempo ampliando conhecimentos compartilhados.

#### 4.2 PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A PRÓPRIA FORMAÇÃO DOCENTE

A rotina diária das práticas pedagógicas prescinde de modo permanente da ação-reflexão-ação, e como dizia Paulo Freire (1997), é premissa para pensar o conhecimento no sentido de inacabamento do sujeito. A ideia de formação permanente, para o autor, é condição do inacabamento do ser humano acrescida à consciência desse inacabamento. Nas suas palavras:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1997, p. 20).

Assim, defender que a educação e a formação de professores necessitam ser compreendidas significa, conforme Freire (1997), afirmar que estas deveriam ser permanentes. O PRP contribui com essa assertiva porque investe na residência docente, portanto, pode-se constatar uma experiência co-formativa. Ou seja, o professor/preceptor, o acadêmico/residente, a IES, juntos, na qualificação formativa, como se constata na fala de uma das preceptoras: “troca de experiência, vivências e realidade” (P4).

Outra preceptora comenta: “reflexão significativa” (P6). Ainda uma terceira afirma: “outra visão, ou um jeito de fazer ou passar o que era proposto” (P1), E acrescenta: “pensar fora da caixa, ter sempre um plano B” (P1). Assim, verifica-se que a “experiência docente” (P1) constitui o fazer docente na ação de ensinar e aprender. Ao se destacar o significado dessas falas, percebe-se as professoras/preceptoras assumindo seu papel de co-formadoras.

É importante ressaltar que durante o PRP houveram formações em pequenos e grandes grupos, ou ainda, individualmente, nos momentos de planejamentos para o exercício da docência dos acadêmicos/residentes. Planejamentos esses permeados por estudos de teóricos supracitados aqui nesta tessitura. Os planejamentos elaborados foram problematizados, (re) significados como possibilidades co-formativas entre professores/preceptores, acadêmicos/residentes e docentes orientadoras. Este tripé permitiu (re)conhecer os “dramas” da sala de aula, vividos diariamente pela comunidade escolar e acadêmica e, assim, pensar a formação inicial e continuada de professores. Como diz Pimenta (2005):

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (Pimenta, 2005, p.26).

A ação e reflexão imersa pelos saberes que a práxis docente

exige consciência da (in)constância de estar sendo professor/preceptor. Contudo, ao se dialogar com as falas da professora/preceptora, constatou-se “aulas lúdicas e interação” (P3) e “prática pedagógica afetiva, olhar atento às demandas das crianças (P5), o que de certa forma possibilitou “práticas com as crianças, apoio das residentes” (P5). Ao se realizar uma interlocução com estas palavras, em sua potência narrativa, verifica-se que a professora/preceptora se refere ao modo como as residentes atuam na mediação com as crianças em sala de aula. Isto revela a consolidação de um saber que evoca os direitos das crianças, ou seja, esta é considerada como um sujeito de direitos. E isto

significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, pois toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos. (Gonçalves, 2016, p. 12)

Ao se perceber, nas falas das preceptoras, o destaque à forma de considerar os direitos da infância e, conseqüentemente, da criança, foi possível analisar as contribuições do PRP para a formação docente. Essas falas revelaram certo fortalecimento da profissão docente, apoio das parcerias entre residentes, preceptoras, docentes orientadores e a coordenação institucional, na ampliação de saberes pedagógicos, qualificando o exercício da prática docente.

### 4.3 IDENTIDADE DOCENTE: “ME TORNEI MAIS CRÍTICA E REFLEXIVA”

*[...] Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.  
(Freire, 1974, p.36)*

Na tessitura desta interlocução, Freire (1974) inspira a afirmar que as preceptoras P3; P5 e P6 se constituíram na “formação da identidade docente” (P6). Já a fala “ensinei e também aprendi” (P5) está permeada por pensadores e formadores comprometidos com a educação como prática da liberdade, e solidifica a consciência de professor inserido na História como protagonista. Portanto, a fala da preceptora que intitula esta categoria: “me tornei mais crítica e reflexiva” (P3), evoca o seu empoderamento ao estar sendo professora/preceptora, consciente de sua transformação durante a sua imersão no PRP. Nessa perspectiva, a formação para “o pensar crítico” é uma demanda que precisa de soluções mais rápidas e comprometidas com o desenvolvimento e a compreensão desse pensar.

Discorrendo sobre a aprendizagem, Nóvoa remete os educadores a um questionamento: o que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? (Nóvoa 2011 p. 17). Levando em conta as palavras de Nóvoa e aprimorando outras, convém refletir que professores têm “[...] um lugar predominante

na formação dos seus colegas. Não haverá qualquer mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p.18) E o autor completa seu pensamento dizendo que:“O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (Nóvoa, 2011, p. 18).

A imersão no PRP ofereceu aos participantes a oportunidade de vivenciar o dia a dia das unidades educacionais e essa é uma necessidade urgente e uma experiência que traz excelentes contribuições para os formadores e os formandos no processo da docência.

Sabe-se que a formação na própria escola, pensada coletivamente, com os sujeitos que lá estão, possibilita um olhar de dentro, ou seja, todos estarão falando de situações reais e assim, qualificam a perspectiva de aprendizagem, desenvolvimento e ensino. Pode-se perceber isso nas falas das preceptoras ao se referirem a uma das formações:“A utilização dos espaços na Educação Infantil, na perspectiva de Piaget, Wallon e Vygotsky” (P5); “Reflexão sobre a didática, concentração, planejamento, criticidade” (P3); e ainda, quando se referem a “inovação e aprendizagens” e “troca de aprendizado” (P1, P2 e P3).

Desta forma, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas:

A formação centrada na escola é mais que uma simples

mudança de lugar de formação [...], ou nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (Imbernón, 2011, p. 85)

Em diálogo com o pensamento de Imbernón (2011), compreende-se que “o professor é sujeito e não objeto de formação [...]”. Há uma clareza, para o autor, de que todo profissional da educação “possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico constituído na relação com sua prática” (p. 86). Portanto, é possível contemplar a abertura de “[...] uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança”. (Imbernón, 2011, p. 88)

Todas as seis preceptoras fizeram referência a: troca de experiências, pensar fora da caixa, rotina permanente, emocionalmente e vivências da realidade. Além de aulas lúdicas, prática pedagógica afetiva, há também a relevância do PRP para a formação docente, tanto dos acadêmicos quanto das professoras, nos espaços educacionais, em sua formação mais significativa. Assim, é possível pretender “que se reconstruam as instituições por fora e por dentro” (Imbernón, 2011, p. 90).

A questão da identidade docente requer considerar a profissão do professor desde a Educação Infantil até a universidade. Para Tardif (2014), na qualidade de professores,

seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. [...] posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (Tardif, 2014, p. 244).

Desta forma, as decisões e reflexões coletivas encaminham-se para que os acadêmicos e demais profissionais da escola e da IES assumam-se como figurantes e não como espectadores da História, ou seja, se tornem mais críticos e reflexivos de fato.

## **5 CONSIDERAÇÕES**

A pesquisa realizada com as preceptoras na perspectiva de co-formadoras dos residentes, com os docentes orientadores, com a Instituição de Ensino Superior e a comunidade escolar, apontam a potencialização de saberes que são fundamentais para a atuação docente, bem como a percepção do cotidiano educacional.

A utilização dos espaços na Educação Infantil e Anos Iniciais possibilitou uma reflexão significativa, inovação e aprendizagens e troca de aprendizado, reflexão sobre a didática, concentração e estudos teóricos, planejamento, criticidade, fortalecimento da profissão docente, apoio das parcerias entre residentes, preceptoras, docentes orientadoras e coordenação da IES, que ampliaram a práxis docente. Enfim, (re)significaram, pela trajetória co-formativa, a identidade docente na busca de uma educação transformadora embasada pela prática da liberdade.

Entende-se que os resultados desta pesquisa servirão de aprendizado para se melhorar também as próximas edições do programa, sob uma perspectiva de ampliação das leituras, de estar atento às necessidades das mesmas, estar mais presentes no cotidiano das unidades educacionais e ampliar a formação aos demais profissionais que almejam participar do Programa.

Torna-se emergente a vontade de mudança que desperta na

atuação pedagógica e gera saberes necessários à prática docente. Conhecer bem as instâncias educacionais e, a partir desse conhecimento, agir sobre essas lacunas, aprimora o compromisso social da prática docente.

## **6 REFERÊNCIAS**

BENITES, Larissa C.; NETO, Samuel de Souza Borges, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física?. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei8069-90> Acesso em: 02 mar. 2024

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra - coleção leitura. 1996/2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos:**

limites e possibilidades. XI Anped Sul. Educação Política, Movimentos Sociais e Governamentais. UFPR Curitiba, jul. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. A formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor. In: **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, J. António; SILVA, Ana Maria da Assunção Veiga Moreira da. **Desenvolvimento profissional e formação docente: práticas co-formativas para a mudança da práxis pedagógica**. 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/10400.2/8606> Acesso em: 20/03/24.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Capa de Mário Seixas, com motivo de Cruzeiro Seixas. 2011.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia**. UFRGS – PEAD 2009/1. Disponível em [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74464622/desenvolvimento\\_aprendizagem.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74464622/desenvolvimento_aprendizagem.pdf). Em 07/03/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Disponível em: [https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 20/03/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1982.

SCHARDONG, Paula Cortezi Schefer Cardoso; VIAL, Ana Paula Seixas. O professor da escola como coformador dos bolsistas de

iniciação à docência no PIBID. In: **Travessias**, Cascável, v. 16, n. 3, p.1-17, set./dez.2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3ª reimpressão, 2017.

VIGOTSKI Lev Semenovich. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

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

YOUNG Michael. **PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

# **FORMAÇÃO DOCENTE NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SENSÍVEL DA PRECEPTORA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

*Aparecida Maria de Souza*

*Micheli Márcia*

*Roberta Da Silva Luz*

*Vera Regina Lúcio*

RESUMO: O presente artigo convida o/a leitor/a a entender como ocorre a formação docente na residência pedagógica por meio de um debate sobre as experiências vivenciadas pelas preceptoras visando aperfeiçoar a prática docente, compartilhar saberes e exercitar-se enquanto formadora. O Programa da Residência Pedagógica (PRP) – CAPES – junto à Faculdade Municipal da Palhoça (FMP), trouxe uma oportunidade única, não somente para as residentes, mas também para as preceptoras envolvidas no programa. A troca de experiências, junto com formações voltadas

para o crescimento profissional, torna a vivência diária uma aventura fantástica marcada por uma trajetória que deixará saudades.

**Palavras-Chave:** Formação; Programa Residência Pedagógica; Docência.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas vivências do Programa Residência Pedagógica (PRP) foram levadas em consideração as experiências, as observações e as reflexões acerca do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, que envolveu estudos, reuniões e eventos de formação, elaboração de propostas pedagógicas e a regência, sob a supervisão da professora preceptora. Abordando esse aspecto, Perrenoud (2002) afirma que o profissional deve reunir competências, como: saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

O PRP do curso de Pedagogia da FMP consiste na imersão planejada do acadêmico em ambiente escolar visando a vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da profissão para reflexão sobre a teoria e a prática. O residente deve refletir e avaliar sobre sua prática, registrar em relatório suas impressões e, assim, contribuir para a socialização de sua experiência.

O Programa Residência Pedagógica contribui para a formação da identidade docente, principalmente pelo tempo de imersão que é proporcionado aos acadêmicos e pela possibilidade de vivenciar, com a observação, a intervenção e os estudos, o que é

ser professor. Nesse sentido, de acordo com Veiga (2008, p. 14),

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

A formação do professor pode ser gestada também no relacionamento e no movimento do significado social daquilo que é vivido na escola, ou seja, “[...], nas relações docente-discente, nas resistências, na tessitura dos projetos de trabalho, na transformação da realidade, no enfrentamento dos problemas que, constantemente, surgem e na aliança com seus pares - formação mútua” (Schuchter, 2017, p. 190).

Diante do exposto, esse estudo tem como questão norteadora: de que modo o Programa de Residência Pedagógica contribui, diretamente, para a formação continuada das professoras preceptoras?

E para que se pudesse responder à pergunta norteadora, foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados a seguir.

Objetivo Geral: compreender de que forma o 1º Programa de Residência Pedagógica FMP- Núcleo Educação Infantil (2022/2024) contribuiu para a formação continuada das preceptoras.

Objetivos Específicos: a) estudar sobre o Programa de Residência Pedagógica e o papel da preceptora na formação dos residentes (estudar os autores e a documentação legal); b) investigar os desafios enfrentados pelas preceptoras, no papel de formadoras,

no decorrer do PRP FMP.

O PRP constitui um espaço de construção importante, comprometido com a qualificação e a formação continuada das professoras, destacando-se o fato de construir uma relação mais próxima com a instituição de Educação Infantil; por meio das trocas de saberes mais constantes e intensas e o foco dos objetivos do programa.

Acerca da formação docente, pode-se conferir em Veiga (2008, p.15) que “[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Entende-se que a relação teoria e prática estejam, justamente, na relação da residente com todo o contexto institucional, as crianças, os profissionais, propiciando uma autorreflexão acerca da sua atuação como profissional. É nessa relação coletiva com os sujeitos que compõem a comunidade escolar, vinculada ao campo, que as preceptoras vivenciam esses momentos de aprendizagem, ou seja, no mesmo ambiente onde desempenha o papel de professora regente as preceptoras têm a oportunidade de aprender, construir e reconstruir a sua prática pedagógica a partir das experiências vividas na comunidade institucional e ao mesmo tempo desempenhar o papel de formadora.

A participação de todos os envolvidos no PRP FMP - Núcleo Educação Infantil no Centro de Educação Infantil foi ativa, seja desenvolvendo e colocando em prática seus planos de ações, porém sempre com um olhar atento às demandas e especificidades

das residentes.

## **2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES**

Dentre as razões que levaram as docentes a participarem do Programa de Iniciação à Docência na Residência Pedagógica – CAPES – uma delas foi a oportunidade de aprender compartilhando experiências, por meio da troca constante de saberes entre as preceptoras e as residentes, além da possibilidade de participar de formações continuadas, por meio da orientadora Vera que traz, com muita propriedade, elementos que provocam a reflexão acerca da prática pedagógica.

Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. E assim têm sido as vivências no Centro de Educação Infantil Aquarela desde o primeiro encontro entre professora orientadora, preceptoras e residentes, bem como nos encontros de formação realizados desde outubro de 2022, quando foram dados os primeiros passos para uma jornada de aprendizagem mútua e gratificante. Com efeito, o Centro de Educação Infantil Aquarela passou a ser

Uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores (NÓVOA, 2019, p. 9).

O primeiro momento, Módulo I, proporcionou ao grande grupo o acesso ao conhecimento a partir de encontros de formação e alinhamentos, favorecendo a vivência da prática pedagógica em sala. Para Freire (1996, p. 76), o “[...] outro saber fundamental a experiência educativa é o que diz respeito à natureza [...] preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática”.

Assim, a experiência que as residentes vivenciaram no campo de atuação foi extremamente importante, pois se deu além das paredes de sala de aula da Faculdade Municipal de Palhoça, proporcionando o início da prática profissional no Núcleo do PRP Educação Infantil. Essa experiência profissional adquirida no campo de atuação faz com que haja uma transformação na maneira pela qual a residente começa a entender o processo de ensino/ mediação na sala de referência, fazendo-a refletir sobre o pensar e agir diante das situações que encontrará como docente atuante.

Nessa perspectiva, Romanowski (2010, p. 184) aponta que “[...] reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores”. Também Christov (2003, p. 9) ressalta a importância da formação continuada, uma vez que, na sua percepção: “A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente”.

Percebe-se, portanto, que a formação continuada se faz necessária, seja ela por meio de bolsas de estudos, de formações ofertadas pelo MEC ou pela Secretaria de Educação. A possibilidade de compartilhar conhecimentos e experiências com as

residentes desencadeou um movimento que promoveu “um aprender de mão dupla”, sendo que aprender junto a elas foi algo totalmente novo e o trabalho realizado possibilitou a troca de experiência com mais propriedade e tendo como resultado dessa troca de saberes o fortalecimento da práxis docente (grifo das autoras). Na realidade,

Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas; etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas (Nóvoa, 2019, p.10).

No Módulo II as oportunidades foram ampliadas por meio dos conhecimentos construídos com as mais diversas formações, inclusive com as preceptoras assumindo o papel de formadoras nas áreas da Musicalização e da Criança e Natureza.

A escolha do tema da formação “Musicalização na Educação Infantil” se deu pela compreensão da música como ferramenta relevante para o desenvolvimento infantil. Ela conversa com todos os campos de experiências, promove a garantia dos direitos de aprendizagem e trabalha objetivos pertinentes aos grupos etários e campos de experiências, contribuindo para a construção do conhecimento e para a socialização da criança.

Já o tema “Criança e Natureza” teve sua relevância no processo de formação devido à necessidade de promover práticas pedagógicas que, desde o grupo etário bebês provoquem e

propiciem a reflexão para que sejam colocadas em prática atitudes de respeito e cuidado com a natureza.

O Módulo III, pode-se dizer, foi a cereja do bolo, isto é, foi o momento mais desafiador de todos para as preceptoras, tendo em vista que, elaborar os artigos referentes ao Núcleo Educação Infantil, que irão compor a obra, que será o produto do Programa de Residência Pedagógica da Faculdade Municipal de Palhoça, em parceria com a CAPES, com as residentes e com a professora orientadora, exigiu que as autoras contemplassem os três Módulos do PRP da FMP na perspectiva da pesquisa.

Nessa linha, pode-se dizer que é sempre desafiador sair da zona de conforto e, no papel de professora pesquisadora, ir além dos planejamentos. Foi e continua sendo um processo de construção do perfil de professora pesquisadora, que vem sendo constituída a partir de um processo contínuo de reflexão e busca por atualização e aprimoramento de conhecimentos relacionados à pesquisa. Esse papel envolve a integração entre teoria e prática, o estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico e a contribuição para a construção e ampliação do conhecimento na área de atuação.

Afinal, a pergunta que não quer calar entre as preceptoras é: como uma docente/preceptora do programa de residência pedagógica se envolve com a pesquisa científica e a produção de artigos, se até então só se percebia pesquisando e refletindo sobre o seu planejamento e a docência? Tal indagação, que surgiu dessa formação, desse ensino por investigação, foi também a desencadeadora de reflexões entre as preceptoras e que, além de ampliar esse olhar acerca das suas habilidades e competências, também as reaproximou da pesquisa.

As reuniões e as formações do Núcleo da Educação

Infantil da PRP/FMP tornaram-se experiências compartilhadas entre a professora orientadora, as residentes e as três preceptoras do grupo, trazendo à discussão temas relevantes para o planejamento e a docência. Sendo assim, pode-se dizer que os momentos de formação, no grande grupo, em pequenos grupos ou individuais, foram significativos e provocativos no que se refere à reflexão acerca da atuação de todos os envolvidos com o programa e, conseqüentemente, comprometidos com uma educação de qualidade.

### **3 METODOLOGIA**

Ao se pensar que o procedimento de pesquisa poderia contribuir para a produção desse artigo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, pois, de acordo com Fonseca, (2002, p. 32), esse tipo de pesquisa é feito

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

E a proposta é esta: pesquisar autores que possam sustentar as provocações e reflexões oriundas de três profissionais da educação, da Rede Municipal de Educação de Palhoça/SC, que assumiram o papel de preceptoras do Núcleo Educação Infantil do

Programa Residência Pedagógica da FMP, numa parceria com sua mantenedora, a Prefeitura Municipal de Palhoça/SC, e a CAPES. As referidas preceptoras são docentes das turmas do GT0, GT2 e GT4 do CEI Aquarela, as quais, no período de 2022/02 a 2024/01 - 18 meses, receberam as residentes do PRP FMP. Ou seja, nesse viés, de acordo com Severino (2007, p. 122): “[...] O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa acadêmica qualitativa, já que, por ser descritiva, contribui para que, por meio de argumentos, percepções e análises, seja possível compreender e descrever o problema que, por vezes, propõe interpretações mais subjetivas nesse estudo, contemplando mais as reflexões, experiências, os aprendizados e as percepções.

E pelo fato de a pesquisa descritiva não ter o compromisso de estabelecer relações de causa e efeito entre variáveis, ela também não determina com muita precisão as questões observadas. Na percepção de Triviños (1987), uma pesquisa descritiva vai exigir várias informações do pesquisador acerca do seu objeto de estudo, dos fatos e contextos.

As preceptoras do programa de residência pedagógica consideraram a pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva como adequada para refletir sobre sua formação como professoras pesquisadoras, a partir de várias razões específicas do contexto educacional e de formação, levando em consideração algumas perspectivas. Uma vez que a exploração aprofundada de significados e experiências é de fundamental importância para a compreensão das complexidades do ambiente educacional e das dinâmicas interativas que ocorrem durante a prática pedagógica, a

contextualização e compreensão do contexto dos fenômenos estudados dentro do ambiente específico da residência pedagógica deve considerar as influências culturais, sociais, políticas e institucionais que permeiam as práticas de ensino e aprendizagem.

#### **4 ANÁLISE DE DADOS**

Ao apontarem suas limitações e fragilidades, no que se refere à produção científica, em virtude de seu viés profissional estar focado somente na docência, as preceptoras do PRP da FMP, núcleo Educação Infantil, destacaram a relevância de retomarem a contextualização teórica a partir da pesquisa bibliográfica. De fato, esse tipo de pesquisa lhes possibilitou contextualizar seus estudos dentro do corpo teórico existente, fornecendo uma base sólida de conhecimento e fundamentação para suas investigações, promovendo a compreensão do tema de interesse, de forma mais ampla e abrangente, a partir da exploração de diferentes perspectivas, teorias e abordagens metodológicas.

Por conseguinte, esse estudo, ao escancarar as lacunas, permitiu que as preceptoras e todos os envolvidos com a produção coletiva deste artigo, feito a muitas mãos, identificassem lacunas no conhecimento existente e tendências emergentes na área da educação e formação de professores, orientando suas pesquisas para áreas de maior relevância e impacto.

Ao reconhecer que a exploração, as experiências e as práticas são caminhos para a pesquisa qualitativa, a preceptora passa a ter contato com experiências, práticas e percepções de forma mais aprofundada e contextualizada, a partir da análise de

documentos e dos registros realizados durante a realização do PRP da FMP.

Pode-se dizer, então, que a abordagem da pesquisa, ao propiciar uma descrição detalhada e rica dos fenômenos estudados, incluindo narrativas, histórias de vida, contextos sociais e culturais, contribuiu de forma significativa para a construção do perfil de docente pesquisador.

Sendo assim, a combinação de informações, métodos e procedimentos de pesquisa permitiram aos preceptores e à professora orientadora uma análise aprofundada, reflexiva e contextualizada do processo de construção do perfil da professora preceptora, contribuindo para uma prática mais e eficaz como pesquisadoras e formadoras de professores.

A interpretação e análise reflexiva incentivaram as preceptoras a realizarem uma interpretação reflexiva das informações registradas, dos conflitos que, por vezes, colocaram em xeque o seu perfil como formadoras e pesquisadoras, mas ao mesmo tempo, levaram as mesmas a buscar (re)significados subjacentes, padrões emergentes e insights que pudessem apontar possíveis caminhos e processos que se desenhavam.

Reconhecer-se nesse processo de formação continuada, como formadoras e em processo de formação, a famosa mão dupla, propiciou às preceptoras a oportunidade de percorrer outros caminhos que não somente o caminho de docentes formadoras, mas também o de pesquisadoras. Esse momento se caracteriza pela valorização das suas vozes, ou seja, foram valorizadas as vozes e experiências vivenciadas no decorrer do Programa de Residência Pedagógica - 18 meses ininterruptos, e que promoveram a participação ativa e colaborativa na construção dos diferentes

conhecimentos.

Na pesquisa bibliográfica realizada foi opção das pesquisadoras, ao construir essa etapa da pesquisa, trazer uma conversa simultânea entre os seus relatos de experiências. Nesse momento, foi possível observar o quão importante foi o Programa Residência Pedagógica para a formação científica das preceptoras. Transcreve-se, aqui, um desses relatos:

A residência pedagógica é um momento único, pois a cada dia que passa é um aprendizado diferente que com certeza agrega na minha formação, sem contar com a experiência no processo de formadora ainda se tem a experiência enquanto pesquisadora. Sendo assim, posso concluir que a residência pedagógica está sendo fundamental para a minha formação integral (Preceptora 1, PRP/FMP, 2024).

Cabe destacar que cada conquista é comemorada pelas preceptoras e pela professora orientadora na forma de compartilhamento dos saberes construídos a cada momento vivenciado, bem como a partir de cada detalhe que apreendem, em cada olhar atento das preceptoras para seu processo de formação. E assim, uma delas comenta: “Estou aprendendo a aprender a cada dia que passa, para mim é tudo um mundo de descobertas e novidades.” (Preceptora 2, PRP/FMP, 2024).

A residência pedagógica vem contribuindo de forma efetiva e eficaz para a formação das preceptoras como pesquisadoras, na linha acadêmica, e enriquecendo a experiência delas como formadoras que se constituem. Por meio da residência pedagógica elas puderam constatar a importância que há no aprender constante, nas trocas de experiências e saberes, naquilo que é de fato a caminhada de uma professora, pois não haverá efetiva

transformação se não houver dedicação para buscar cada vez mais conhecimentos sobre aquilo que se procura ser como profissional da educação. Essa relação da teoria com a prática deve ser, certamente, aquilo que as fará crescer como formadoras, com a experiência como preceptoras, fazendo parte do Programa Residência Pedagógica.

## **5 CONCLUSÃO**

A oportunidade de contribuir, como preceptoras do Programa de Residência Pedagógica da Faculdade Municipal de Palhoça, durante o período da formação inicial das residentes, foi de grande valia, pois essa troca de experiências garantiu tanto a formação das professoras preceptoras da rede municipal de ensino do município da Palhoça – Centro de Educação Infantil, CEI-Aquarela quanto a formação das acadêmicas do curso de Pedagogia da FMP.

Nesse contexto, percebeu-se quão valiosos foram os estudos, as formações, as reuniões de alinhamentos, no decorrer do PRP FMP - Núcleo de Educação Infantil, para compreender e tornar o fazer pedagógico é algo que contribuiu para o desenvolvimento pleno e ativo de todos os envolvidos, realizando um trabalho de qualidade e respeitando as especificidades.

Dessa forma, no campo da Educação, a pesquisa realizada pelas preceptoras, em conjunto com a professora orientadora, pode contribuir significativamente para o avanço do conhecimento no campo da educação, fornecendo insights, recomendações e práticas inovadoras para a formação continuada das professoras/preceptoras, bem como para o desenvolvimento científico de

programas educacionais.

Por conseguinte, participar do programa como preceptora é gratificante, principalmente, pela possibilidade de contribuir para a formação de futuros educadores, dando a estes a oportunidade de desenvolver sua autonomia e reconhecer sua identidade como professores no início de sua carreira, exercendo um trabalho de qualidade no campo em que atuam. E lhes dando também a grande oportunidade de aprender a aprender e a desenvolver novas habilidades no que tange ao seu perfil de pesquisadora.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2023.

CHRISTOV, Luiza Helena da silva. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA, 2022. **Formação continuada de professores: como se manter atualizado na Educação Infantil**. Disponível em: [https://www.fazeduacao.com.br/formacao-continuada-de-professores#:~:text=Na%20Educ a%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o,familiar%20%20experimentem%20a%20ludicidade%20e](https://www.fazeduacao.com.br/formacao-continuada-de-professores#:~:text=Na%20Educ%20a%20Infantil%20a%20forma%20familiar%20experimentem%20a%20ludicidade%20e). Acesso em: 29/03/2023.

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

PALHOÇA, Santa Catarina. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Palhoça**. 2019. Prefeitura de Palhoça. Disponível

em: <http://www1.palhoca.sc.gov.br/documentos/BaseCurricularPalhoca2020.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

PANIZZOLO, Claudia; SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. **O brincar, o brinquedo e a brincadeira**.

NOVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação e Realidade, v. 44, n. 3, e84910, p.1-15, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso: 03 mar.2024)

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed.rev. Curitiba: IBEPEx, 2010.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5993>. Acesso em 20/02/2024.

SILVA, Michael S. et al. **Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes**. Revista Humanidades & Inovação. v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021. Disponível em: Acesso em: 01/03/2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo:

## Letramentos em Educação Infantil e Anos Iniciais

Atlas, 1987.

**CAPÍTULO 2**  
**Letramentos**  
**na Educação Infantil**



**GRANDES DESCOBERTAS: DESBRAVANDO  
OS ENCANTOS E DESAFIOS NA ROTINA DOS  
BEBÊS DURANTE A RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

*Bruna da Costa Martins*

*Bruna Maria Martins Berti*

*Gislaine da Cruz Antunes Martins*

*Leandra Bleyer de Aguiar Rita*

*Micheli Márcia*

*Rosycleia Barros Alencar*

*Thaynara Sheyla Nunes De Souza*

*Vera Regina Lúcio*

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade passar para seus leitores a rotina dos bebês durante diferentes vivências. É preciso entender num primeiro momento que nem sempre a rotina ocorre de acordo com a organização dos professores(as), uma vez que cada bebê tem suas necessidades e ritmo, os professores devem

compreender e respeitar essa particularidade. As diferentes etapas no CEI abrangem a acolhida dos bebês, momento de troca, primeira refeição, propostas, hora do soninho, brincar livre, segunda refeição, troca e despedida, porém varia de acordo com a demanda da turma. Para desenvolver uma rotina eficiente vai além de um planejamento prévio, exige uma compleição do profissional para aprender mediante as interações cotidianas oportunizando experiências inovadoras para os bebês e os profissionais envolvidos no processo. Os planejamentos desenvolvidos com os bebês durante a rotina são fundamentais para estimular o desenvolvimento infantil, entender as necessidades e particularidades de cada bebê, promover vínculos afetivos, contribuir também para o processo de acolhida e interação dos bebês entre si e com os educadores, que é de suma importância.

**Palavras-chave:** Planejamento; Rotina dos bebês; Vínculos afetivos.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo contempla as rotinas, ambientes, conhecimento das vivências dos principais protagonistas que são os bebês, buscando com acolhimento a harmonia entre escola e família, e ao mesmo tempo, identificar as interações, brincadeiras e propostas adequadas para as idades dos bebês.

As brincadeiras são fundamentais para que o bebê já entre em contato com o aprender brincando, por isso conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (BRASIL, 2009c), cabem às instituições de Educação Infantil garantir às crianças um processo educativo

que reconheça o cuidar e o educar como práticas indissociáveis pode-se afirmar que são:

[...] condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construirão sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009. p. 10)

Percebe-se que o olhar da acolhida em primeiro lugar é e sempre vai ser muito importante para todos os grupos, sendo consistente em todos os momentos e dias, para que eles se sintam confortáveis. A responsabilidade de ter esses pequenos seres inteligíveis e curiosos e tratando-os com afeto, atenção, carinho, diálogo, interação, cuidado, mediação e estar disposto às trocas como: aprendendo, observando, ouvindo, sentindo, sendo assim trabalhando de maneira eficaz para compreender o que os bebês querem dizer com os seus gestos, olhares, choros, risos, tendo assim uma caminhada leve, uma trajetória calma e feliz, incluindo os desafios que fazem parte do processo.

De acordo com Staccioli:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixa-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo. (2013, p. 25)

A educação infantil é uma etapa importante para as crianças, pois é a primeira desvinculação com a família, a criança terá novas descobertas e interações, sendo assim irá se relacionar com diferentes pessoas e desenvolverá novas habilidades durante a vivência da criança no CEI. Com isso é de suma importância estabelecer uma rotina para as crianças, assim elas se sentem mais seguras.

Dentro das rotinas são realizadas diferentes práticas desenvolvidas a partir do planejamento elaborado pelos professores com a intencionalidade de desenvolver propostas contemplando os sentidos e as sensações com os bebês, por meio de diversas propostas pedagógicas, com diferentes materiais despertando a curiosidade e o interesse dos bebês.

## **2 A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA TURMA DO GT0 - A**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi concebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), através de uma parceria com o curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Palhoça - SC.

O PRP contribui de forma geral com a formação acadêmica dos integrantes e possibilita a oportunidade de participarem de todo o processo educacional do CEI, desde o conhecimento do espaço institucional da Educação Infantil, do Projeto Político Pedagógico - PPP, das entrevistas com as famílias, reuniões pedagógicas, a acolhida das crianças, o trabalho realizado com os

bebês, a organização do espaço, a concepção de criança, do educar e cuidar, elaboração de planejamentos, rotina, registros e avaliações.

Pimenta e Lima (2004) propõem que o estágio em seus fundamentos teóricos e práticos, “[...] seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens”. Já o Programa de Residência Pedagógica proporciona diferentes experiências tanto para as residentes, quanto para a preceptora, com isso serão apresentados alguns relatos das mesmas durante o artigo, as integrantes serão apresentadas como residentes com uma respectiva numeração. A Residente-1 relata que “Cada dia vivenciado aprendi diferentes aspectos e tudo foi um mundo de descobertas e novidades. Espero que dando o meu melhor possa ter contribuído juntamente com a equipe, foi um caminho feliz, e espero que os bebês possam ter sentido a alegria durante a minha trajetória”.

As crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outros objetos, possibilitando descobertas pessoais num espaço seguro e acolhedor onde será realizado um trabalho individual e em grupos.

A organização do espaço para a exploração das crianças é de suma importância, um dos primeiros passos que deve ser desenvolvido pelas professoras para que seja algo acolhedor. O espaço físico do CEI Aquarela para o GT0-A é estruturado para a sua faixa etária, os objetos estão acessíveis para as crianças e distribuídos pelo tatame. A organização em pequenos grupos, formando circuitos, para que eles possam desenvolver a sua coordenação motora e seu cognitivo que farão as crianças avançarem no seu devido desenvolvimento.

O Cuidar e Educar, conforme o RCNEI (1998, v. 01, p. 25) “[...] é sobretudo dar atenção à criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”. Ou seja, se faz necessário que o profissional esteja atento, deve ser comprometido com os pequenos percebendo as necessidades dos mesmos, sendo solidário e respeitando as singularidades de cada criança.

Segundo a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (2019):

Ter o cuidar e o educar em ações educativas pedagógicas requer um olhar atento a tudo o que está ao redor: os espaços, o tempo, as experiências, os fazeres, os sentires. É necessário, ainda refletir sobre as minúcias das relações constituídas na Educação Infantil, interligando os acontecimentos do dia a dia na instituição, desde os tempos que incluem a alimentação, brincadeiras, higiene, entre outras situações (2019, p.87).

Ao relacionar o cuidar e o educar considera-se ações de comprometimento do professor, da família e do CEI Aquarela, a fim de que a criança possa se desenvolver plenamente.

### **3 A VISIBILIDADE DA ROTINA E DO PLANEJAMENTO DOS BEBÊS**

É de conhecimento que as instituições de ensino contêm rotinas, cada uma de acordo com sua demanda e no CEI Aquarela não é diferente, os bebês possuem uma rotina orientada pelas professoras, afinal “[...] para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão

acontecer.” (BILORIA e METZNER, 2013, p.2).

Os bebês se sentem seguros quando seguem uma rotina estabelecida uma vez que o primeiro contato fora do vínculo familiar se dá no Centro de Educação Infantil - CEI que é de suma importância para “[...] a construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento integral e harmônico.” (Thiessen e Beal, 1998, p. 10).

A rotina se constitui por diferentes momentos os quais possuem um seguimento diferente para cada professor, porém um dos aspectos importante para levar em consideração e que deve ter uma visibilidade entre os profissionais é olhar para os bebês como sujeito histórico e social que desenvolve seus diferentes sentidos no convívio e na interação entre eles e com os adultos. Durante o período de desenvolvimento dos bebês necessita-se de um olhar atento pois é um período com diferentes desafios e grandes descobertas, sendo assim o planejamento se faz importante durante a rotina para cobrir a demanda dos bebês.

O planejamento exige um conhecimento da turma a qual está sendo regido, ou seja, o profissional precisa observar seus bebês e entender as necessidades para desenvolver o planejamento a ser aplicado, planejar exige atenção, dedicação e deve-se levar em conta a flexibilidade.

Segundo Ostetto (2000):

[...] planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu

trabalho pedagógico (Ostetto, 2000, p.177).

Para o desenvolvimento dos planejamentos é necessário a execução de um projeto o qual abrange as exigência de uma turma e assim se deu o projeto da turma do GT0-A do Centro de Educação Infantil (CEI) Aquarela que envolveu um grupo de residentes composto por seis mulheres juntamente com as professoras da turma, sendo uma delas a preceptora responsável pelo grupo.

O projeto intitulado Sentidos e Sensações foi desenvolvido no coletivo e teve sua execução proposta para o segundo semestre de 2023 e foi a partir das observações que se percebeu que os bebês precisavam de uma abordagem com o enfoque na estimulação sensorial. Como objetivo, o projeto visava possibilitar propostas que explorassem de forma mais otimizada os sentidos dos bebês, com a finalidade de proporcionar um espaço engrandecedor para o desenvolvimento cognitivo e motor.

O projeto Sentidos e Sensações norteou-se pela Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça contemplando os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiência. a partir de então, foram definidos os objetivos que fossem ao encontro das demandas levantadas após o período de observação da turma. Sendo assim, a estruturação dos planejamentos contemplou as necessidades e para isso as residentes juntamente a preceptora desenvolveram diferentes planos, mas assim como se teve planejamentos que não atenderam a demanda outros superaram as expectativas propostas.

Os bebês se entretém, muito facilmente na maioria das vezes, com algo novo que é lúdico e diferente do que está na sua

rotina diária; então as interações realizadas chamaram a atenção, porém são percepções diferentes de cada bebê e o tempo para que interesse acabe é díspar entre eles. Sendo assim, alguns irão se dispersar de maneira natural.

O desenvolvimento de cada bebê varia conforme o meio que habita, as interações sociais, por isso, as docentes e residentes buscam trazer em suas propostas o que estratégias que favoreçam o desenvolvimento seja no individual e/ou no coletivo com os demais bebês e com os professores que fazem parte da rotina.

O projeto foi desenvolvido pelo grupo de residentes e a preceptora abordou diferentes planos que atendiam ao tema: musicalização, literatura infantil, arte sensorial, estimulação sonora, texturização e atividades ao ar livre.

Os temas propostos foram trabalhados visando enriquecer a rotina dos bebês e contribuir para o desenvolvimento, de forma significativa; sendo assim, passa a ser de suma importância a inclusão das propostas na rotina dos bebês.

#### **4 ALGUMAS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS COM OS BEBÊS PELAS RESIDENTES DURANTE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Os planos de docência foram elaborados norteando-se no que apresenta a Base Municipal de Palhoça com propostas que atendessem o Projeto Sentidos e Sensações, que também foi elaborado em grupo de acordo com os interesses dos bebês. Na turma do GT0-A, é possível perceber que eles aproveitam os momentos de escuta das músicas, das histórias, dos materiais que produzem som, o toque nos brinquedos e nos objetos com

diferentes texturas que chamam a atenção deles, em um mundo de sentidos e sensações, por isso a escolha do projeto.

No segundo módulo notou-se o desenvolvimento das crianças pois algumas começaram a se alimentar com frutas e sopa, a engatinhar/andar, e a gesticular. As propostas desenvolvidas obtiveram resultados em relação a interação das crianças entre elas, destaca-se a proposta “Cama de gato de mãos” e o “painel sensorial”.

As atividades em geral são realizadas de acordo com o projeto elaborado pelas professoras regentes e as residentes, que se deram de acordo com o interesse das crianças e a partir da demanda da turma. As crianças tendem a se desenvolver de forma mais efetiva quando os sentidos são estimulados; dessa forma, as atividades sensoriais são importantes para o desenvolvimento infantil, criando-se possibilidades para que os pequenos conheçam o mundo por meio dos cheiros, texturas, sons e sabores.

A proposta “cama de gato de mãos”, estimulou os bebês a retirarem objetos variados e de diferentes texturas que havia dentro da caixa (pinha, rolo de papel higiênico, algodão, copo plástico, pulseira com bolas coloridas, pincel de maquiagem e pano multiuso), desenvolvendo a coordenação motora e autonomia. Uma atividade que parece simples, mas que despertou a curiosidade e a concentração das crianças. Para a confecção foi utilizado, uma caixa de sapato e barbante, com a intencionalidade de dificultar a retirada dos objetos. A experiência ocorreu na sala de referência com os bebês sentados em círculo em volta da caixa para explorarem. A atividade foi feita após a hora do descanso e conforme os bebês iam acordando, eram colocados próximos a caixa ou então iam por conta própria até a roda, movidos a

curiosidade.

O “painel sensorial” foi uma das propostas bem recebidas pelo grupo, já que os bebês tiveram que tocar e sentir com as mãos as diversas formas e texturas; a proposta tinha como objetivo trabalhar a coordenação motora fina, a percepção sensorial (tátil, visual e auditiva) e o óculo manual, além de ser uma atividade interessante e divertida. O painel foi confeccionado com uma cartolina branca, com diferentes objetos colados como casca de ovo, flores com papel colorida, cartela vazia de comprimidos, arroz, palha de aço, rolo de papel higiênico, tampas de refrigerante, rolo de fita dupla face, esponja automotiva e cartela de adesivos para rosto. A prática se deu na sala de referência, em um primeiro momento os bebês se sentaram em círculo e no segundo momento foi colada a cartolina na parede para que os bebês tivessem a autonomia de ir até o painel e, de pé, explorá-lo.

A *ovelha sensorial* do GT0-A, essa intervenção tinha como objetivo ampliar o conhecimento e reconhecimento de sensações; ampliar o movimento de pinça; aprimorar a noção de movimento do corpo; desenvolver coordenação motora fina. Durante a aplicação da prática foi exposto no chão da sala de referência o molde de uma ovelha em que os bebês teriam que colar algodão para representar a pelagem, com curiosidade os bebês se aproximaram da ovelha e colaram o algodão, alguns sentiram o algodão e abriram, outros colavam direto na ovelha e tiravam os algodões que já estavam colados. Essa intervenção alcançou os objetivos desejados, os bebês interagiram entre si, sentiram a textura e davam espaço uns para os outros. Finalizada a proposta foi colocado um plástico por cima da ovelha e colada na parede da sala de referência para que os bebês tivessem contato, no dia a dia,

e pudessem sentir a textura.

A *cabine de fotos sensorial* do GT0-A foi pensada no retorno dos bebês para o CEI após as férias de julho, toda a instituição pensou em uma acolhida diferente para as crianças. Esta prática foi feita com uma caixa de papelão com diferentes materiais sensoriais em que os bebês entraram para explorar os materiais enquanto eram fotografados. Durante essa proposta os bebês dividiam os espaços dentro da caixa, ficavam em pé do lado de fora apalpando os objetos sensoriais, entre outros movimentos, a caixa sensorial trouxe diferentes possibilidades de exploração e descobertas para os bebês.

Os bebês se encantam com diferentes sons músicas, então com isso foi desenvolvido com eles a proposta a *Apresentação dos instrumentos musicais* o ambiente foi organizado com três músicas de fundo, em diferentes momentos: A Baleia, O Pintinho Amarelinho e O Sapo não Lava o Pé. Foram utilizados instrumentos como violão, flauta e chocalhos para a interação. Com esta proposta os bebês exploraram diferentes fontes sonoras e materiais durante as brincadeiras cantadas, afinal segundo a BNCC:

A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano (BNCC, 2017, p. 154)

A Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta que a musicalização é uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. A música tem o poder de proporcionar experiências, histórias e memórias únicas.

Os bebês desenvolvem através da música a fala, a coordenação motora, concentração, havendo o estímulo necessário dos familiares e a mediação dos professores. Os bebês passam a apresentar diversas habilidades enfatizando a importância da musicalização que está presente em diversos momentos de seu dia.

A fim de explorar e ampliar o movimento de pinça, o sensorial para aprimorar o movimento do corpo e desenvolver coordenação motora foi desenvolvido com os bebês a caixa heurística proporcionando para os bebês explorar objetos simples do cotidiano de maneira a expandir suas ideias, a criatividade, as percepções sobre o mundo e suas sensações. Para que neste dia os bebês pudessem interagir e sentir esses materiais utilizando a imaginação e percepção dos objetos, a colher de pau se tornou um microfone e um rolo de papel toalha passou a ser um binóculo. E assim se deu a proposta dentro da sala de referência, se expandindo para as respectivas casas fazendo com que explorassem no cotidiano individualmente e com suas famílias.

As contações de história para os bebês eram um encanto, pois se interessavam em usufruir o livro e o que apresentavam, mais as histórias contadas ao ar livre proporcionavam diferentes sentidos e sensações pois exploravam a grama, sentiam o cheiro que o vento sopra, o chão com os pés e mãos, a areia, sentem os livros com materiais de alto relevo, pelúcia, texturas, passam a mão sobre as imagens a cada virada de página, pegam o livro e também praticam o ato de imitar a professora, como se estivessem lendo o livro, balbuciam, mostram cada detalhe que observaram durante a leitura. Os livros de literatura infantil apresentados para os bebês, de acordo com Cunha (1998, p. 45) "são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a

fantasia, a identificação e o interesse da criança?”.

Através das vivências no CEI Aquarela, as práticas desenvolvidas com os bebês a partir do projeto Sentidos e Sensações englobou e atendeu as necessidades dos bebês, a partir das vivências do dia a dia, das práticas e das trocas de conhecimentos, aprendendo e ensinando.

## **5 METODOLOGIA**

O Programa da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça, consiste na imersão planejada do acadêmico em ambiente escolar visando a vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da profissão para reflexão sobre a práxis que consiste na teoria e prática. É nesse processo que as residentes e a preceptora refletem e avaliam acerca da práxis docente, levando em consideração os registros.

O relatório, resultado desses registros, mediação e planejamento, contribui para a avaliação e reflexão de o todo processo de formação.

Nas vivências do Programa Residência Pedagógica (PRP) foram levadas em consideração as experiências, as observações e as reflexões acerca do trabalho desenvolvido com os bebês: estudos, reuniões e eventos de formação, elaboração de propostas pedagógicas e a regência.

O Relato de Experiência/RE é compreendido como a expressão escrita das vivências e, por conseguinte, favorece na produção de diferentes conhecimentos, promovendo o conhecimento na formação dos sujeitos no decorrer dos processos

de ensino aprendizagem. Decorrente de reflexões acerca das condições que se fazem necessária [...] para a construção de uma epistemologia da narrativa, esta diferenciação entre “conteúdo da experiência” e “[...] efeitos experimentados no curso da experiência” constitui uma “lacuna explicativa” (Zahavi, 2015, *apud* Breton, 2021, p. 40).

Assim, de acordo com Perrenoud (2002), o profissional deve reunir competências através dos saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. As residentes puderam ampliar seus conhecimentos na Educação Infantil com a aplicação das docências, por meio da observação, planejamento, intervenção, registro e estudos sobre o desenvolvimento dos bebês.

O Relato de experiência, documento produzido ao final de cada Módulo (o programa é constituído por três módulos – num total de meses), que para essa pesquisa contribuiu de forma significativa. Ou seja, a partir de uma experiência que “[...] é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes.” (Breton, 2021, p.3).

Entre os dados necessários para a pesquisa o relato de experiência promove a contextualização dos procedimentos apresentando o contexto no qual a pesquisa foi realizada, informações sobre o ambiente, os participantes e situações relevantes que possam vir a impactar nos resultados, portanto, é ela “que desperta o poder de conhecer” (Menezes, 2021, p.10).

A partir de dados qualitativos é possível reconhecê-lo como uma ferramenta de pesquisa constituída de documentação e procedimentos, haja vista que os registros são realizados de forma detalhada, promovendo assim a transparência e replicabilidade dos momentos de estudo, sejam eles teóricos e/ou práticos.

São dados levantados a partir da reflexão crítica dos pesquisadores que analisam e discutem os resultados à luz da literatura existente, destacando contribuições originais, lacunas no conhecimento e possíveis direções futuras para a pesquisa. A validação e credibilidade do RE ao fornecer uma narrativa detalhada e transparente contribui para a validação dos resultados da pesquisa e, ao mesmo tempo, aumenta a credibilidade do estudo perante a comunidade acadêmica e científica. De acordo com Ricœur, “A experiência pode ser dita, ela pede para ser dita. Trazê-la à linguagem não é transformá-la em outra coisa, mas, ao articulá-la e desenvolvê-la, ela torna-se ela mesma.” (1986, p. 62).

## **6 ANÁLISE DE DADOS**

O Programa Residência Pedagógica contribui para a formação da identidade docente, principalmente pelo tempo de imersão que é proporcionado aos acadêmicos e a possibilidade de vivenciar com a observação, intervenção e estudos o que é ser professor. Entende-se que a práxis esteja, justamente, na relação da residente com todo o contexto institucional, as crianças, os profissionais, propiciando uma auto reflexão acerca da sua atuação enquanto profissional. Nessa relação coletiva com os sujeitos que compõem a comunidade de campo, o residente tem oportunidade de aprender, construir e reconstruir a sua prática pedagógica a partir das experiências vividas na comunidade institucional.

Fazer parte do Programa da Residência Pedagógica é um desafio para os residentes e preceptores, pois envolve vários aspectos como a responsabilidade que é um dos principais compromisso que se deve ter; assim como a parceria com os

colegas e com as crianças, porém o resultado é gratificante: são novos aprendizados, novas experiências que contribuem para o aperfeiçoamento da docência.

As reuniões e as formações do Núcleo da Educação Infantil da PRP/FMP, se tornaram experiências compartilhadas entre a professora orientadora, as residentes e as três preceptoras do grupo, trazendo à discussão temas importantes como o Planejamento, Base Nacional Comum Curricular/2018, Musicalização e Criança e Natureza. As reuniões de formação continuada foram momentos importantes para a reflexão coletiva acerca da atuação de todos os envolvidos com o Programa Residência Pedagógica, Núcleo Educação Infantil e, por conseguintemente, uma educação de qualidade para as crianças.

## **7 CONCLUSÃO**

Diante do contexto onde foi realizada a pesquisa e do grupo onde o referido projeto ocorreu, dos bebês, conclui-se que é relevante proporcionar um espaço seguro e acolhedor que oportunize o desenvolvimento de suas habilidades e vivenciar novas descobertas, de forma que a partir do brincar despertem suas curiosidades, descubram o novo e explorem diferentes contextos e cenário. Para planejar deve-se estar atento e observar a interação das crianças no meio, ter clareza de que nem sempre o que é desejado é o adequado e que as frustrações existem durante o percurso e servirá de aprendizado. A residência pedagógica foi fundamental para a formação das residentes e um estudo contínuo para a preceptora, além de ser um projeto inovador que auxilia o profissional e se destaca no ensino das crianças.

O cronograma e a carga horária estipulados pelo programa para as residentes junto à preceptora, estar dentro de uma sala de referência, proporciona observar e analisar a maneira em que esse processo se desenvolve e os avanços das crianças e as contribuições dos planejamentos para tal. Pode-se notar os pequenos detalhes em que os bebês apresentavam dificuldade e foram desenvolvendo com o tempo, o medo de algo que foi perdido, o desenvolvimento da fala, o processo de sentar sozinho até os primeiros passos. São percepções que mostram o resultado do trabalho feito em equipe.

Acredita-se no programa como um diferencial importante para a formação dos novos professores, o contato com a realidade escolar cumprindo o papel de aliar a teoria à prática. As residentes juntamente com as professoras, contribuem de forma significativa com as práticas, o envolvimento, a dedicação com os bebês na turma do GT0-A, impactando positivamente e criando oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

O encontro da Faculdade Municipal de Palhoça/FMP com o Centro de Educação Infantil Aquarela, foi de interação, formação e aprendizado e contribuiu de forma significativa para o crescimento profissional de todos os envolvidos e de uma educação qualidade.

## **8 REFERÊNCIAS**

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina da educação infantil. **Revista Fafibe Online**, Bebedouro, v. 6, n. 6, p. 1-7, nov. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://>

basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Parecer CNE/CEBN, 20/2009.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973**. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978, Brasília: MEC/CFE, 1979, p. 90-93.

BRETON, Hervé. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 02. 2024.

CUNHA, Leo. Literatura Infantil e Juvenil. In: **Formas e Expressões do Conhecimento**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 1998.

JENSEN, Jean Bean. A investigação de formas de tratamento e a telenovela: a escalada, parte 1. **Revista Brasileira de Linguística**, Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 43-73, 1977.

KLEIMAN, Ângela B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MENEZES, Edemilson. Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11425, 29 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>. Acesso em: 16 de fev. 2024.

PALHOÇA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de**

**Palhoça** – 2019. Palhoça (SC): Prefeitura de Palhoça. Faculdade Municipal de Palhoça, 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICCEUR, Paul. **Philosophie de la volonté**. 1.Le Volontaire et l'Involontaire. Paris: Éditions Points, (1950/2009).

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. **Pré-Escola, Tempo de Educar**. São Paulo: Ática, 1998.

**LETRAMENTO MATEMÁTICO E A  
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
um relato de experiência do Programa de Residência  
Pedagógica**

*Janaína Ávila Saes*

*Elaine Cristina Hillesheim*

*Juliane Ribeiro*

*Maiara Felipe Costa*

*Roberta da Silva Luz Domingues*

*Vera Regina Lúcio*

RESUMO: O presente artigo busca relacionar a atividade docente na Educação Infantil com a prática pedagógica, tendo como estratégia a ludicidade na introdução do letramento matemático. O tema foi pesquisado a partir do relato de experiência elaborado nas vivências ocorridas durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP-CAPES) do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC (FMP), no GT4 do CEI Aquarela. A fundamentação teórica está sustentada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2018; em estudos de Alves, 2020; Machado, 1990; Vygotsky, 2003; Ostetto, 2000; Souza, 2019; e na Base Curricular da

Rede Municipal de Ensino de Palhoça, entre outros. Com relação à metodologia, a pesquisa foi feita por meio de uma abordagem qualitativa, sendo realizado um estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se o relato de experiência e a narrativa. A pergunta norteadora do estudo foi a seguinte: o Letramento matemático e a ludicidade na Educação Infantil propiciam o desenvolvimento de habilidades lógicas matemáticas? O objetivo geral foi compreender como acontece o Letramento Matemático e o desenvolvimento das habilidades lógicas com crianças de quatro anos, por meio da ludicidade. Diante das proposições e reflexões durante as análises, passou-se a considerar, que letramento matemático e ludicidade na Educação Infantil caminham juntas e contribuem para o desenvolvimento de habilidades lógicas matemáticas

**Palavras-chave:** Letramento matemático; Ludicidade; Educação Infantil.

## 1 INTRODUÇÃO

A relevância de pesquisar o tema o letramento matemático e a ludicidade na Educação Infantil surgiu da necessidade que o grupo de residentes percebeu de compreender o conceito, refletir acerca de algumas restrições em relação ao planejamento de propostas que contemplem esse tema e atendam a algumas demandas do perfil do grupo GT4, com o qual seria desenvolvido o Programa Residência Pedagógica/PRP do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/FMP/SC, em parceria com a CAPES, no período de 2022/10 a 2024/03.

A pesquisa se deu a partir dos registros, de relatos de

experiência e de narrativas. O projeto foi realizado com o grupo GT4, no sentido de organizar o letramento matemático e a ludicidade com crianças na Educação Infantil. No decorrer dos registros e das análises dos mesmos, percebeu-se como o grupo participa e se envolve com a proposta do letramento matemático.

A partir de então, surgiu o questionamento: “O Letramento matemático e a ludicidade na Educação Infantil propicia o desenvolvimento de habilidades lógicas matemáticas?”

Nessa perspectiva, foi definido como objetivo geral: compreender como acontece o Letramento Matemático e o desenvolvimento das habilidades lógicas com crianças de quatro anos, por meio da ludicidade. E como objetivos específicos: compreender a relação entre letramento matemático e a ludicidade na Educação Infantil; investigar os desafios da aprendizagem matemática na Educação Infantil; analisar práticas pedagógicas cuja intencionalidade pedagógica está relacionada com o letramento matemático e a ludicidade.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que contempla as múltiplas linguagens e o desenvolvimento integral do ser. Nessa toada, se faz necessário proporcionar, por meio das propostas pedagógicas, momentos lúdicos que estimulem a habilidade de representação numérica e o desenvolvimento do pensamento.

### **Educação infantil e o letramento matemático**

Os números já fazem parte do cotidiano das crianças muito

antes de irem para a Educação Infantil, seja dizendo a idade, contando quantos brinquedos tem, quantos irmãos, amiguinhos, entre outros. Mas nem sempre a compreensão se dá ao mesmo tempo em que a repetição, muitas vezes, essa compreensão conceitual só vai ocorrer ao final da Pré-Escola, com o letramento matemático.

E o que seria o letramento matemático? Como ele ocorre? Pode-se definir o letramento matemático, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), que o define como uma competência desenvolvida a partir de um conjunto de habilidades (representar, raciocinar, comunicar e argumentar matematicamente), conhecimentos e atitudes (estabelecer conjecturas, formular e resolver problemas em diversos contextos).

No entendimento de Soares (2004), o conceito de letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, ao passo que para Moretti e Souza (2015, p. 20) a expressão letramento matemático está associada “[...] a processos de uso de conceitos matemáticos em práticas sociais”, [...]. (Alves, 2020, p.96).

Sendo assim, enquanto o conceito de “letramento”, na Língua Portuguesa, perpassa pela função social da leitura e da escrita, o letramento matemático, na perspectiva da Matemática, visa aproximar os sujeitos de seu cotidiano para que possam ampliar a sua compreensão acerca do contexto onde estão inseridos. Pode-se dizer que letramento na perspectiva da Língua Portuguesa e letramento matemático caminham lado a lado na trilha de aprendizagem, a partir de práticas de aprendizagem propiciadas pelo docente no intuito de promover o aprendizado e o desenvolvimento no que se refere à elaboração de diferentes formas de pensar, analisar, sintetizar e se tornar um sujeito crítico

quando do trato de informações, fatos, situações e resenhas que envolvam o seu cotidiano. Com efeito:

Os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (Machado, 1990, p. 15).

Ou seja, o letramento matemático na Educação Infantil envolve mais do que simplesmente ensinar crianças a contar ou a reconhecer números. Nesse sentido:

A relação entre essas operações mentais e as estruturas Matemáticas não é novidade na literatura educacional, já tendo sido apresentada por Piaget (1979), em seu livro intitulado Estruturalismo, no qual o autor estabelece a correspondência entre as três estruturas-mãe (Bourbaki) e as estruturas do pensamento (Alves, 2020, p.95).

Sendo assim, o letramento matemático pode ser percebido como um processo que busca desenvolver competências e habilidades relacionadas à matemática de forma ampla e integrada e principalmente ao cotidiano.

### **A aprendizagem matemática por meio da ludicidade**

Contemplar a aprendizagem matemática por meio da ludicidade perpassa pela relevância do ensino da Matemática na pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos, sob a perspectiva dos participantes do Programa de Residência Pedagógica, envolvendo preceptora, residentes e professora orientadora.

Cabe aqui ressaltar que, segundo Vygotsky (2003), o jogo pode ser uma ferramenta lúdica importante no que se refere à interação entre criança e professora. Sendo assim, quando se utiliza este recurso pedagógico não se trata apenas de uma brincadeira, mas de uma estratégia que pode vir a contribuir de forma significativa no desenvolvimento da imaginação, criatividade, aprendizagem, desenvolvimento e socialização de todos os envolvidos.

Nesse viés, passa a ser de responsabilidade do professor promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações, propiciando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural para que possam, na medida do possível, utilizá-los em seu cotidiano.

A presença dos jogos educativos na vida das crianças é muito significativa, ainda mais quando elas frequentam uma instituição de ensino que, por vezes, pode ser o único espaço em que ela terá a oportunidade de se deparar com um acervo significativo de vivências e experiências lúdicas. Com esse mesmo olhar e comprometimento, para Ostetto (2000), as experiências propiciadas nos espaços de aprendizagem e desenvolvimento exercem um papel importante que vai além de trabalhar os conceitos matemáticos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, criatividade e iniciativa, além de permitir à criança usufruir do que lhe é de direito: o direito à infância e o direito de brincar.

Ainda em relação à brincadeira, cabe destacar que, de

acordo com a legislação nacional vigente, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2018), brincar é uma forma de adentrar no mundo/realidade da criança, de forma que a brincadeira se torna uma recriação cheia de imaginação e imitação do mundo vivenciado pelo mesmo. (BRASIL, 1998).

Os conhecimentos e conceitos lógicos matemáticos pertinentes à Educação Infantil, de acordo com a BNCC (2018) e a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (2019), e que se estruturam na pré-escola, são: contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc. Ou seja, conhecimentos que devem aguçar a curiosidade da criança que, portanto, a partir do lúdico, pode ser levada a criar, recriar e ampliar suas próprias organizações e regras. Para Vygotsky (2003), nesse momento, cabe ao docente, juntamente com a criança, explorar diversas possibilidades para que a mesma possa resolver seus conflitos e problemas do cotidiano, seja em forma de atividade física ou mental, levando em consideração um sistema de regras. Além do que, o jogo, enquanto atividade lúdica, pode ser visto como a forma mais espontânea de a criança entrar em contato com a sua realidade (Souza, 2019).

Vygotsky (2003), ao refletir sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, relata que o desenvolvimento acontece de modo biológico com o amadurecimento da criança e a aprendizagem ocorre pela relação e a influência do mundo externo.

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento acontece de forma individual, porém, ambos os processos se entrelaçam no decorrer deste percurso.

Nesse sentido, os jogos podem ter papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, ao criar a ideia de que o aprendizado se dá por interações, é destacado que o jogo e as ações lúdicas, ao proporcionarem a interatividade, permitem que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do sujeito, ou seja, através destas ações criam-se condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados.

Quando o professor inicia sua proposta, trazendo para as crianças a Matemática de forma lúdica e com intencionalidade pedagógica, cabe a ele desenvolver práticas didáticas que permitam às crianças um aprendizado eficiente, efetivo e eficaz.

Tratando do assunto, Teixeira (1995) afirma que os jogos apresentam dois elementos que os caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Propostas lúdicas aliadas ao processo de ensino-aprendizagem tendem a desencadear um clima de entusiasmo e é este aspecto de envolvimento emocional que as tornam uma estratégia capaz de gerar, de desencadear a/o aprendizagem/desenvolvimento a partir de um momento de vibração e euforia.

A ludicidade também é capaz de acionar e ativar as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento, pois envolve as várias dimensões do desenvolvimento: afetiva, motora, social e cognitiva. Assim, pode-se dizer também que a criança que participa de brincadeiras e joga é um indivíduo que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (Teixeira, 1995).

Os jogos didáticos utilizados como recurso na sala de referência ou em outros ambientes educacionais, quando atendem a intencionalidade do docente, podem promover o aprendizado e o desenvolvimento, influenciando diretamente na construção do

conhecimento e de diferentes linguagens e no desenvolvimento afetivo.

Piaget (1971) relata que, quando se observa as salas de referência da Educação Infantil, em diferentes idades, percebe-se que não existe nada mais motivador para as crianças do que aprender brincando. De fato, é através do lúdico que a criança explora sua imaginação, externa seus desejos, possibilitando um maior conhecimento de si mesma, de suas capacidades e a descoberta sobre o mundo a sua volta. Corroborando a afirmação do autor citado, Souza (2019), também aponta que é importante que o lúdico seja vivenciado em todas as etapas do desenvolvimento humano.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa realizada no campo do Programa de Residência Pedagógica da Faculdade Municipal de Palhoça/PRP-FMP, núcleo Educação Infantil, tendo como instituição parceira o CEI Aquarela e como Mantenedora de ambas as instituições de ensino a Prefeitura Municipal de Palhoça/SC, foi realizada com a turma do GT4, composta por 22 crianças, sendo que três crianças possuem laudo médico, tendo como professora regente e preceptora Roberta da Silva Luz Domingues, como professora de Educação Especial Cristiane Loebler, como Auxiliar de sala Joice Amandio, como residentes as acadêmicas Janaína Ávila Saes, Juliane Ribeiro e Maiara Felipe Costa, e como professora orientadora Dra Vera Regina Lúcio.

A pesquisa foi realizada, a partir da classificação metodológica apresentada no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Classificação da metodologia científica da pesquisa.

Quanto aos objetivos da pesquisa	Descritiva	Quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas (Castro, 1976, p. 66).
Quanto à natureza da pesquisa	Qualitativa	[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (Triviños, 1987, p. 132).
Quanto à escolha do objeto de estudo	Estudo de caso	A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (Laville; Dionne, 1999, p. 156).

Quanto à técnica de coleta de dados	Relato de experiência a/ narrativas	O Relato de Experiência pode não estar caracterizado como um relato de pesquisa acadêmica, mas evidencia, registra a experiências vivenciadas (Ludke; Cruz, 2010).
		A experiência: “[...] é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes[...]” (Breton e Alves, 2021, p.3).
		A experiência, [...] desperta o poder de conhecer” (Menezes, 2021, p.10).
		Não se aprende: [...] pela experiência do outro, a não ser que essa experiência seja revivida e tornada própria. (Capozzolo et al, 2013).
		Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente <sup>1</sup> com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente. As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, as vidas dos participantes fluem em outra direção (Clandini e Connelly, 2011, p.159.)

Fonte: Vera Lúcio (acervo pessoal/2022).

1 Relativo à difusão de um líquido através de uma membrana (Dicio - Dicionário Online de Português).

Para que o relato de experiência pudesse subsidiar a pesquisa como técnica de coleta de dados, algumas etapas para a construção do mesmo foram contempladas: observação, planejamento e mediação. E os registros contribuíram, de forma significativa, para a coleta de dados durante o período de observação, planejamento e intervenção pedagógica/mediação.

Por este motivo, buscou-se introduzir o conhecimento matemático para o “GT4”, por meio de propostas lúdicas, a partir de jogos e brincadeiras que envolvem o contexto da realidade, possibilitando que as crianças participem da construção do seu conhecimento de maneira prática e interativa.

Para tanto, foram selecionadas duas práticas pedagógicas alinhadas com a proposta de numeramento na Educação Infantil, com os temas Barco ao Mar e Pescaria dos Números, contemplando, além da Matemática, a cultura portuguesa, envolvendo as Grandes Navegações e a cultura da pesca no Brasil.

## **4 ANÁLISE DE DADOS**

Por ser a Educação Infantil uma etapa da Educação Básica que abrange as múltiplas linguagens e o desenvolvimento global do ser, no aspecto da sua integralidade, buscou-se proporcionar, por meio das propostas pedagógicas, momentos lúdicos que estimulassem a habilidade de representação numérica, o desenvolvimento do pensamento matemático, bem como a coordenação motora, o raciocínio lógico, de forma a ampliar o repertório das crianças no seu cotidiano, de maneira lúdica e estimulante.

Após as primeiras impressões em campo, tendo como

ponto de partida as observações, teve início uma nova etapa: elaboração dos planejamentos e a mediação, docência. A partir dessa etapa, tendo sido previamente elaborado o projeto pedagógico para o ano letivo, em parceria com a preceptora e as demais residentes, foi eleito o tema “Explorando nossa cultura por meio de nossas vivências”, e dessa forma foi possível realizar algumas propostas que valorizassem a cultura e as raízes familiares de cada criança. A temática veio à tona com base nos interesses de aprendizagem e na curiosidade demonstrados pelo grupo durante as observações e os registros preliminares das ações das crianças.

O segundo passo foi realizar uma pesquisa com os familiares e responsáveis, por meio de um questionário, para investigar a descendência dos integrantes da turma, com a finalidade de mapear suas origens étnicas. A partir do retorno da pesquisa, as culturas contempladas (portuguesa, brasileira, indígena, quilombola, haitiana, francesa, espanhola, italiana, alemã e polonesa) foram privilegiadas como temáticas dos planejamentos que sucederam os meses letivos. Trabalhou-se a cultura de cada etnia, inserindo propostas que apresentassem as peculiaridades de cada uma, como curiosidades, conhecimentos gerais, símbolos oficiais, língua, entre outras, e atrelado a isso, foram propostas atividades visando ampliar o repertório da criança, no seu cotidiano, inserindo novos conhecimentos para o letramento, numeramento, artes e o fomento da ludicidade.

O protagonismo das crianças foi de total relevância, uma vez que cada integrante do grupo teve a oportunidade de participar ativamente da execução das propostas. Frisa-se que, nesse sentido, a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (2019, p. 90), assevera que, por muito tempo, as instituições públicas de

Educação Infantil da federação, por se constituírem como espaços escolarizantes, limitavam o envolvimento das crianças. Tal contexto foi superado à medida que se consolidaram pesquisas em diferentes áreas científicas que estabeleceram a importância da criança e da infância, e a partir disso, estabeleceu-se uma interlocução, cujo cenário propicia um processo que garante à criança ser um sujeito de direitos e lhe resguarda o direito à aprendizagem.

Por conseguinte, verifica-se, assim, que a proposição acima reconhece a criança como um ser individual ao tornar possível sua própria escolha, e igualmente se relaciona com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, preconizados na BNCC (2018) ao legitimar o direito da criança de participar ativamente.

Nesse sentido, Souza (2019) traz a perspectiva de que o estímulo das crianças por meio das brincadeiras, através de recursos lúdicos e simbólicos, aliados com as diferentes formas de interações culturais e sociais, contribui para a construção do processo pedagógico e a formação de um indivíduo crítico e democrático. É o que se almeja, uma vez que são características essenciais para o desenvolvimento do ser integral, que se pretende como objetivo primordial, como docentes da Educação Infantil.

Por conseguinte, Ostetto (2000) sugere, no que concerne ao tema do planejamento, que as práticas pedagógicas devem ser desencadeadas de forma envolvente, para que os interesses das crianças sejam considerados pelos docentes e que se oportunize, dentro desta perspectiva, vivências múltiplas.

Nessa esteira, a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (2019, p. 88) preconiza que as aprendizagens e o desenvolvimento do ser na Educação Infantil devem ser pautados

em ações pedagógicas que envolvam as interações e brincadeiras e, sobretudo, que os docentes estruturem esta mediação, planejando o espaço, o tempo, a proposta, incentivando o grupo e tornando-se participante do processo como um ser brincante.

## **5 CONCLUSÃO**

Diante das observações e dos registros percebe-se que é possível proporcionar às crianças da Educação Infantil a prática do letramento matemático por meio da execução de propostas envolvendo a brincadeira e a ludicidade, para estimular o pensamento matemático, com o qual relacionam-se diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe ressaltar que toda apropriação de conhecimento pelas crianças, construída pelas propostas pedagógicas, com o viés lúdico, na sua maioria privilegia uma amplificação de saberes constituídos no seu cotidiano. E, notadamente, foi o que se verificou acerca da linguagem matemática quando da agilidade do reconhecimento da posição numérica e na resolução de problemas simples.

À vista disso, importa mencionar que não apenas as capacidades da turma de “GT4” foram potencializadas por meio da estratégia envolvendo as proposições na sala de referência, baseadas em momentos lúdicos, como também as brincadeiras despertaram o interesse e aguçaram a participação das crianças em todas as fases de execução das propostas.

Pode-se dizer que, por meio da ludicidade, a criança se apropria de meios para o saber-fazer, pois, na observação, no contato visual e na relação com o objeto de aprendizagem, reflete e

desperta para suas aptidões e assim, compreende as possibilidades, e desperta, a partir de suas especificidades, para o letramento matemático.

Verificou-se, portanto, que a docência permeada por uma intencionalidade que considere os interesses do grupo, condizente com o respeito dos direitos da criança, e que utiliza o lúdico no planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, proporciona uma aprendizagem significativa e a difusão dos elementos que agregam competências e habilidades para promover não apenas a lógica matemática, mas igualmente o desenvolvimento integral do ser.

Durante todo o processo de aprendizagem, as crianças se envolveram de forma intensa e relevante, tanto na organização das brincadeiras, como na apropriação de conhecimentos, sendo que essa interação foi de suma importância para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Por fim, foi de suma importância a experiência vivenciada durante a Residência, a forma como foi mediado o aprendizado entre preceptora e residentes e toda a formação constituída e agregada ao saber entre a teoria e a prática docente, onde o fazer pedagógico sai do papel e torna-se efetivo nessa caminhada de descobertas do universo de sala de referência.

## **6 REFERÊNCIAS**

ALVES, A. M.M. **Alfabetização Matemática, Letramentos e Numeramento:** discussões na formação continuada do PNAIC. Educação em Foco, ano 23, n. 39 - jan./abr. 2020 - p. 88 - 105 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG).

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

BRASIL. CNE. **Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973**. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978, Brasília: MEC/CFE, 1979, p. 90- 93.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial **Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRETON, H.; ALVES, C. A. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 01 fev. 2024.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CAPOZZOLO, A. A. et al. Experience, knowledge production and health education. **Interface** (Botucatu), v.17, n.45, p.357-70, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/xccQjhYkr8NZZLPXYrf9mpg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. 2024.

CLANDININ, D. J.. CONELLY, F. M.. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CURI, E. **A Matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Kusa, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20/18>. Acesso em 01 de jul. 2024.

MACHADO, N. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

MENEZES, E. (2021). **Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares**. Cenas Educacionais, 4, e11425, 29 <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PALHOÇA. SC. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça – 2019/** Organização: Odimar Lorensen e Rafaela Maria Freitas – Palhoça (SC): Prefeitura de Palhoça. Faculdade Municipal de Palhoça, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

SOUZA, M.T.C.C. de. Intervenção Psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G. de C.; FINI, L. D. T.; SOUZA, M.T.C.C. de; BRENELLI, R.P. (orgs.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Aparecida Maria de Souza*

*Cíntia Eva Felipe*

*Fernanda Marques Farias*

*Kátia Pereira*

*Vera Regina Lúcio*

RESUMO: O presente artigo mostra a inclusão da musicalidade nas ações pedagógicas por meio de propostas planejadas, oferecendo oportunidades para que todas as crianças aprimorem suas habilidades motoras e desenvolvam uma compreensão mais profunda de seus corpos. A musicalização não apenas agrega um componente artístico ao currículo, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A musicalização na Educação Infantil pode ser vista como uma prática pedagógica alinhada às diretrizes curriculares, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e enriquecendo suas

experiências educacionais comprometida e favorecendo o desenvolvimento integral da criança, a expressão e comunicação, a cultura e diversidade e a aprendizagem lúdica.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Música, Ludicidade.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças, buscando proporcionar experiências enriquecedoras que vão além do conhecimento. Nesse contexto, a música surge como uma relevante ferramenta pedagógica capaz de estimular não apenas a cognição, mas também as dimensões emocionais e sociais das crianças. A música também pode vir a contribuir com o processo de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, favorece o desenvolvimento dos aspectos relacionados à aprendizagem das regras sociais.

De forma lúdica, ao brincar de roda, por exemplo, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações de perda, de escolhas, de decepções, de afirmações e de dúvidas. Outra possibilidade é a de aproximar gerações, fato observável quando por meio de cantigas que culturalmente são transmitidas oralmente de pais para filhos e para as gerações subsequentes.

Nesse contexto são usados, também, temas complexos e belos que falam de amor, disputa, perdas, trabalho, tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro. Essas atividades passam a representar experiências de vida, que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar (NOGUEIRA, 2012).

Este artigo propõe uma análise aprofundada da música

como instrumento de trabalho na educação infantil, explorando como essa expressão artística pode ser integrada de maneira efetiva no ambiente educacional. Por meio da música as crianças manifestam suas emoções, os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que o envolve com a música, já que, ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Pode-se dizer, portanto, que o processo de musicalização dos bebês e das crianças pequenas iniciam de forma espontânea e intuitiva por meio do acesso a toda variedade de sons do cotidiano.

As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e os jogos musicais são de grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem enquanto os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons. Os momentos de troca e comunicação sonora musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação e o fortalecimento de vínculos criança - criança, criança - adulto (BRITO 1998).

A presente pesquisa parte da seguinte questão norteadora: Como a música pode ser efetivamente utilizada como ferramenta pedagógica na educação infantil e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças? E tem como objetivo geral “Investigar e compreender o papel da música como instrumento de trabalho na educação infantil, analisando seu impacto no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.” e, para responder e atingir esses dois elementos da pesquisa foram definidos como objetivos específicos: Identificar as formas pelas quais a música pode ser incorporada no ambiente educacional infantil; Analisar o impacto da música no

desenvolvimento cognitivo das crianças; Explorar as influências emocionais da música nas experiências educacionais das crianças; Avaliar a contribuição da música para o desenvolvimento social e interativo das crianças.

Por meio da musicalização as crianças exaltam seus sentimentos e também desabafam suas angústias, já que a musicalização na educação infantil a partir de movimentos diversificados envolvendo danças, gestos, jogos, relaxamento, brincadeiras e interpretações entre outras. , fazendo com que as crianças tenham um contato mais íntimo com a música, oportuniza momentos de criatividade que podem ser a chave para que a música não seja vista apenas como uma combinação de sons, mas como uma das mais belas artes e como um meio privilegiado de favorecer a alfabetização, que é antes de tudo uma alfabetização corporal (BARRETO, 2000).

Dessa forma, passa a ser de suma importância investigar e compreender o papel da música como instrumento de trabalho na educação infantil, analisando seu impacto no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Aqui são exploradas as teorias e os estudos que fundamentam a importância da música na educação infantil, contemplando a legislação vigente e abordando áreas como a psicologia do desenvolvimento, Pedagogia musical e teorias educacionais contemporâneas.

## A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA REGULATÓRIA

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010) orientam a organização e o desenvolvimento dos currículos das instituições de educação voltadas para crianças de 0 a 5 anos e fornece direcionamentos sobre os objetivos, conhecimentos, metodologias e avaliações a serem adotados nessa etapa da Educação Básica.

A musicalização na Educação Infantil refere-se à introdução e exploração da linguagem musical desde os primeiros anos de vida da criança. Ela envolve atividades que estimulam o desenvolvimento auditivo, rítmico, motor, emocional e social por meio da música.

Nessa perspectiva, a musicalização na Educação Infantil pode ser vista como uma prática pedagógica alinhada às diretrizes curriculares, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e enriquecendo suas experiências educacionais e favorecendo o desenvolvimento integral da criança, a expressão e comunicação, a cultura e diversidade e a aprendizagem lúdica.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) é o documento que estabelece as aprendizagens essenciais para todas as etapas da Educação Básica, promovendo e garantindo o direito ao desenvolvimento, ao longo de sua trajetória escolar.

E, no contexto da Educação Infantil, a BNCC (2017) aborda a importância do desenvolvimento integral das crianças considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos tendo a musicalização prevista como uma das linguagens artísticas a serem exploradas nessa etapa da educação. principalmente quando

se relaciona com o campo de experiências "O Eu, o Outro e o Nós", que visa promover o conhecimento e o respeito às diferentes identidades e características individuais, contribuindo para a construção de uma convivência saudável e enriquecedora (BRASIL, 2017).

Dessa forma, pode-se dizer que, a musicalização tende a promover e ampliar o desenvolvimento das crianças, seja no:

a) Estímulo à Expressão e Comunicação: proporcionando um meio de expressão emocional e artística, permitindo que as crianças possam se expressar de diversas maneiras e desenvolver habilidades comunicativas;

b) Desenvolvimento Motor: por meio de propostas musicais que frequentemente envolvem movimentos corporais, dança e manipulação de instrumentos, contribuindo para o desenvolvimento motor das crianças;

c) Estímulo à Imaginação e Criatividade: como uma das formas de provocar a imaginação e a criatividade das crianças, propiciando que elas criem e explorem novas ideias;

d) Desenvolvimento Social: na prática musical em grupo é possível promover a cooperação, o compartilhamento e a construção de relações sociais positivas entre as crianças como: *Desenvolvimento Cognitivo* (a música envolve processos cognitivos complexos, como percepção auditiva, memória e raciocínio, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças); *Inclusão* (a musicalização pode ser adaptada para atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo assim a inclusão de alunos com diferentes habilidades e características); *Desenvolvimento Cultural* (por meio da música, as crianças têm a oportunidade de explorar e apreciar diferentes manifestações culturais, ampliando sua compreensão do

mundo ao seu redor).

Ao incorporar a musicalização na Educação Infantil, a instituição não apenas atende às diretrizes da BNCC (2017), mas também contribui para a formação de crianças mais criativas, socialmente aptas e preparadas para enfrentar os desafios do mundo de maneira mais inclusiva e interativa.

A música desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças, e muitos estudos apoiam a ideia de que a exposição à música, desde cedo, pode ter vários benefícios na linguagem, no estímulo à imagem e a criatividade, na memorização, na atenção e concentração, na coordenação motora, no trabalho em grupo, no bem-estar e emocional, entre outras habilidades; enriquecendo cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, fornecer uma abordagem mais holística para o desenvolvimento das crianças.

A música pode ser incorporada de várias maneiras, como por meio da roda de cantos, canções com letras claras e repetição, exploração de sons e ritmos, músicas com movimentos corporais, histórias musicais, jogos de cores, rimas e poesias.

Dessa forma, a música tem o poder de transformar o ambiente e influenciá-lo positivamente, haja vista que, a combinação de propostas lúdicas e a música criam um ambiente de aprendizado atraente estimulando a criatividade e o prazer no processo de aprendizagem.

A musicalização na educação infantil trabalha através de atividades diversas de movimentos ( danças, gestos, jogos, relaxamentos, brincadeiras e interpretações entre outros), fazendo com que as crianças tenham um contato mais íntimo com a música, oportuniza momentos de criatividade que podem ser a chave para

que a música não seja vista apenas como uma combinação de sons, mas como uma das mais belas artes e como meio de favorecer o desenvolvimento da linguagem, que é antes de tudo uma linguagem corporal (BARRETO, 2000).

Portanto, pode-se dizer que a música desempenha um papel multifacetado e importante no desenvolvimento das crianças pequenas, contribuindo para o seu crescimento físico, cognitivo, emocional e social.

### **3 METODOLOGIA**

O método de pesquisa definido para esse estudo foi o qualitativo, pois pretende-se pesquisar o objeto de estudo de maneira mais profunda, em busca de se compreender os fatos de uma forma mais contextual e não quantitativamente. Conforme Amado (2014, p. 41) “[...] a investigação qualitativa assenta numa visão integral da realidade em que se desenvolve e procura ser compreendida por meio de processos inferenciais e indutivos”.

Dessa forma, no intuito de apresentar as vivências de um grupo do Núcleo Educação Infantil do Programa de Residência Pedagógica/PRP com acadêmicas do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/ FMP-Palhoça/SC, optou-se relato de experiência a partir da narrativa como metodologia de pesquisa qualitativa que possibilitou a descrição e análise de uma das experiências específicas vivenciadas pelas autoras

Entre os autores autores referenciam o relato de experiência, as narrativas, como uma metodologia de um artigo científico, destaca-se:

Para Clandinin e Connelly, “A pesquisa narrativa é uma

tentativa de fazer sentido da vida como é vivida.” (2011, p. 35). Cabe aqui destacar que, são autores conhecidos por seu trabalho em pesquisa narrativa e em relatos de experiência na educação e que portanto, são pessoas que “[...] vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27).

Ou seja,

Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente<sup>1</sup> com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente. As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, as vidas dos participantes fluem em outra direção (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.159.)

nesse mesmo viés, para Bruner (2002),

O modo narrativo de pensamento trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam o seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. [...] A história tem que construir dois panoramas simultaneamente. Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma “gramática da história”. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. Os dois panoramas são essenciais e distintos [...] (p.14-15).

Ao mesmo tempo em que a narrativa possibilita a expressão de uma vivência, ela também exige que a ética e o olhar científico sejam preservados, pois de acordo com Bakhtin (2010, p. 61),

[...] ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo. Somente tal consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior mediante a empatia, como individualidade unitária, íntegra, qualitativamente original.

A turma composta por 19 crianças, contempla duas crianças com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e duas crianças que estavam sob investigação e análise médica para estabelecer um diagnóstico. A partir dessas informações, as residentes foram buscando embasamento teórico e pesquisando para trabalhar da melhor forma com essas crianças. A professora regente da turma e preceptora do PRP, Aparecida Maria de Souza, conta com uma professora auxiliar e uma professora da Educação Especial e quatro residentes.

Com relação às intervenções das residentes, elas contemplaram propostas metodológicas utilizando-se do relato de experiência, narrativa por meio da pesquisa qualitativa, tratando a importância da música no cotidiano das crianças, de forma bem diversificada com intencionalidades pedagógicas. Experiências compartilhadas durante a pesquisa de campo.

Segundo Loureiro (2008) o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as

experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade. Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

### **4 PROPOSTAS DESENVOLVIDAS PELAS RESIDENTES**

A proposta que será analisada foi escolhida pelo grupo de residentes e preceptora, devido a amplitude cognitiva, sensorial, afetiva e motora da mesma durante a realização. A seguir será apresentada a proposta e algumas reflexões do grupo dessa pesquisa.

Com as crianças sentadas em roda, era iniciada uma música e por várias percebeu-se que as crianças não a conheciam porém, elas interagiam curiosas e atentas, as crianças balançavam suas mãos ou partes do seu corpo acompanhando o ritmo da canção; além disso, notava-se que a expressão facial delas mudava conforme o contexto da música, assim mexiam a sobancelha os olhos, testa franzida ou sorriam demonstrando satisfação. Também observou-se que elas balbuciavam as palavras da canção, algumas palavras elas já conheciam, muitas das vezes relacionavam com o contexto e conseguiam repetir. Um bom exemplo é uma canção que era cantada todos os dias, a canção do “Bom Dia”, que no período

matutino era bem compatível com o contexto, criava-se então um ambiente acolhedor para as crianças que já se sentiam mais à vontade para bater palmas e cantar junto das professoras. Essa canção auxiliava não apenas na atenção a uma coreografia, mas também na desinibição, criatividade e domínio de algumas palavras e no equilíbrio (motor).

De acordo com o projeto de sala: Comprometido com a Natureza, algumas propostas foram realizadas pelas residentes e contemplaram todas as crianças: **1 Elementos da Natureza:** Campo de experiência - Espaços, quantidades, relações e transformações. Objeto de estudo: elementos da natureza. Materiais: Água, ampliador de tela, areia, caixas de pizza, celular, folhas secas, gravetos, recipientes plásticos, terra ou barro. A proposta foi desenvolvida preparando um cenário com uma mesa coberta com uma toalha. Em cima foi posicionado um aparelho de celular e um ampliador de imagem. A proposta transcorreu da seguinte maneira: juntamente com a professora regente/preceptora as crianças foram convidadas sentarem-se no tapete em frente ao cenário. Elas estavam bem curiosas prestando atenção no em tudo que estava acontecendo, após conversa com as crianças sobre os elementos da natureza com participação ativa e contribuições do grupo foi passado o vídeo com a música, cuja letra aborda o meio ambiente e a importância dos cuidados com a natureza. As crianças se divertiram assistindo, pois estavam impressionadas com as imagens ao mesmo tempo em que davam sua opinião sobre o tema e o vídeo musical. Foi muito interessante perceber que ao término do vídeo, cada um da sua maneira, conseguiu articular alguma e fazer algumas trocas com outras crianças. Na sequência, as crianças foram convidadas para um passeio no gramado do CEI para

escolher e recolher elementos da natureza que estivessem soltos no gramado, cabe aqui destacar que foi realizado um trabalho de preservação da natureza e conscientização acerca das consequências das ações de cada para o meio ambiente (arrancar flores e folhas, quebrar galhos entre outros) com o grupo. Cada elemento escolhido foi exposto dentro de caixas de pizza, juntamente com outros elementos da natureza que as residentes recolheram anteriormente. Concluída a pesquisa, foram todos se sentar embaixo de uma árvore, o espaço estava organizado com as caixas de pizzas onde foram colocados os achados da pesquisa e um recipiente plástico com água. Em seguida, foi proposto para as crianças colocarem seus pés ou as mãos em cada um dos recipientes, vivenciando a experiência de sentir as texturas e temperatura de cada elemento. Foi observada a reação de cada um ao viver essa experiência.

Para dar continuidade à proposta, foi utilizado um recipiente com água e com a terra e, com a ajuda das crianças, a água foi sendo misturada com a terra e aos poucos todos foram percebendo a transformação, conversando e explicando que é assim quando ocorre a chuva e a água cai na terra e forma a lama. A intencionalidade desta proposta foi mostrar os cuidados com a natureza, sua transformação, criar vivências para que pudessem perceber e identificar diferentes cores e os cheiros.

Foram vivências e experiências, desde o vídeo musical até as propostas ao ar livre, que proporcionam momentos de aprendizagem cognitiva, afetiva, social e motora. Dessa forma, pode-se dizer que a música proporciona uma relação de confiança com as crianças, no qual expressam suas emoções.

Neste ambiente de exploração e descobertas as crianças

mergulharam na fascinante jornada de pesquisar o meio ambiente, guiadas pela harmonia da música. Pode-se observar sorrisos, olhos brilhantes e alegria à medida que os “exploradores” dançaram, cantaram e se envolveram de maneira ativa. A música foi um elo significativo nesse processo, conectando-os ao mundo natural de forma lúdica, estimulante, criativa e provocativa.

A cada encontro com as crianças, durante o Programa de Residência Pedagógica (2022/2024), foi identificado que a professora regente/preceptora e residentes traziam músicas diferentes com intencionalidades distintas que estavam relacionadas com as propostas pedagógicas.

Do início ao final do ano letivo foi possível perceber que todas as crianças tiveram um desenvolvimento significativo em vários sentidos, mas o que mais se destacou foi, quando se aproximava do final do ano, as crianças atípicas interagindo bem mais com o grupo; isso inclui não só a participação durante a contação de histórias e brincadeiras, mas também da musicalização mesmo que ainda de forma tímida para algumas a participação nas canções se dava balançando as mãozinhas mexendo a cabeça para os lados em alguns casos apenas mexendo as mãos. Sendo assim, pode-se dizer que: "Todas as crianças podem aprender e se desenvolver, pois, o aprendizado adequadamente organizado pode vir a contribuir para o desenvolvimento da criança".

Diante do exposto percebe-se o quanto a música pode ser uma estratégia pedagógica, significativa, rompendo e ultrapassando algumas barreiras, aproximando as crianças de seus educadores e também possibilitando a construção e o desenvolvimento de alguns conhecimentos de mundo.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

A possibilidade de observar as práticas pedagógicas, o funcionamento como um todo do CEI Aquarela e vivenciar a pesquisa, o planejamento, a docência e a rotina de uma turma da Educação Infantil, propiciou às acadêmicas/residentes uma experiência única durante o seu processo de formação acadêmica, bem como a compreensão do papel do professor, em uma perspectiva mais abrangente já que, ao interagirem diretamente com as crianças, familiares e colaboradores com a mediação da preceptora, as residentes tiveram a possibilidade de vivenciar intensamente a relação teoria e prática no processo ensino aprendizagem.

A observação das reações das crianças às diferentes abordagens pedagógicas, utilizando a música como estratégia, promoveu uma compreensão mais profunda sobre como adaptar e ajustar as estratégias e mediações tempo a Música como grande aliada da intencionalidade pedagógica.

Diante do que foi feito e estudado, ao inserir a música como ferramenta de trabalho nas propostas aplicadas com a turma do GT2, demonstrou-se uma abordagem eficaz e enriquecedora para a Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a música não apenas torna o processo de aprendizado mais envolvente e prazeroso para as crianças, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, estimulando a criatividade e promovendo a interação.

Com base nos estudos, conclui-se que a música tem um papel significativo na vida das crianças proporcionando um ambiente educacional enriquecedor e holístico, sendo um recurso

rico de aprendizado contribuindo para o desenvolvimento integral da criança; já que a mesma pode contribuir de forma significativa com aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, seja no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e afetivo.

Cabe ainda destacar, nessa reflexão, a importância de se levar em consideração para as propostas planejadas a organização do espaço físico para que o mesmo se torne acolhedor e convidativo, com elementos visuais que estimulam o interesse e a criatividade, respeitando as especificidades das propostas.

Ou seja, a Música como instrumento de trabalho na Educação Infantil, muitas das vezes pode ser incorporada de várias maneiras, como por meio da roda de cantos, canções com letras claras e repetição, exploração de sons e ritmos, músicas com movimentos corporais, histórias musicais, jogos de cores, rimas e poesias.

## **6 CONCLUSÃO**

A parceria entre o Programa de Residência Pedagógica da Faculdade Municipal de Palhoça, juntamente com a instituição infantil CEI Aquarela, representa uma oportunidade que pode-se dizer única no processo de formação dos residentes e construção e/ou fortalecimento de sua identidade docente. Sendo que, esse tempo de imersão no ambiente escolar permite que os futuros professores tenham uma compreensão mais realista e contextualizada da prática docente.

Tendo a auto-reflexão como elemento-chave e constante no PRP/FMP/Núcleo Educação Infantil, e poder vivenciar as práticas pedagógicas e interagir com os diversos atores da

comunidade da instituição, os residentes têm a oportunidade de refletir sobre sua própria atuação, valores, crenças e identidade profissional, contribuindo para um crescimento pessoal e profissional significativo.

A realização de reuniões e formações no Núcleo da Educação Infantil do Programa de Residência Pedagógica é uma prática extremamente positiva, promovendo a troca de experiências e aprofundamento em temas relevantes para a prática pedagógica. Momento de debates e análises foram acontecendo sobre o estudo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), do planejamento de sala, sendo fundamental para garantir que as propostas desenvolvidas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e necessidades específicas das crianças. A troca de ideias durante as reuniões certamente enriquece as estratégias de planejamento, promovendo uma abordagem mais eficaz e inclusiva. Sendo fundamental, a colaboração com outros profissionais, como professores experientes, supervisores e outros membros da equipe da instituição. Essa interação possibilita a troca de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas consolidadas, contribuindo para a formação integral dos residentes.

A prática do PRP culminando com este estudo possibilitou um mergulho profundo e enriquecedor no mundo da Música e sua prática como estratégia de trabalho nas propostas desenvolvidas na Educação Infantil e os resultados obtidos por si só já se apresentam e corroboram, cada vez mais, com a necessidade de compreensão por parte dos docentes de uma integração significativa da música com o currículo infantil já que, a música permeia a vida das crianças desde muito cedo, seja com canções de ninar e outros sons que experimentam ao longo de seu crescimento em casa através do

rádio, da TV ou até de aparelhos celulares, no meio social em que está inserida; lembrando que, até mesmo músicas as tocadas em carros ou cantadas no percurso até os espaços educacionais, muitas das vezes, já não é um mero acaso de entretenimento, mas trás uma intencionalidade. Além disso, as crianças levaram para seus lares e outros lugares as canções aprendidas no CEI e irão repeti-las e até mesmo criar outras, tudo isso graças a memória afetiva que a música lhes proporcionará. Portanto, estas práticas não apenas enriquecem a experiência educativa mas também contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

## 7 REFERÊNCIAS

AMADO, João. Manual de. **Investigação Qualitativa em Educação**: Coimbra Portugal. Imprensa da Universidade de Coimbra, outubro de 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 24 de julho de 2021.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental**: mundos possíveis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**Dicio**. Dicionário Online de Português. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/osmoticamente/#:~:text=Relativo%20%C3%A0%20difus%C3%A3o%20de%20um%20%C3%ADquido%20atrav%C3%A9s%20de%20uma%20membrana](https://www.dicio.com.br/osmoticamente/#:~:text=Relativo%20%C3%A0%20difus%C3%A3o%20de%20um%20%C3%ADquido%20atrav%C3%A9s%20de%20uma%20membrana.). Acesso em: 04/03/2024.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. Pesquisa **narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LEWIN, KURT. Os Fundamentos Teóricos e a Importância da Pesquisa-ação como Estratégia de Intervenção. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 153-159,1946.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Educação Fundamental**. São Paulo: Papyrus, 2008.

PALHOÇA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça-2019**. Palhoça (SC)

## **CAPÍTULO 3**

# **Alfabetizar com Letramento no Ensino Fundamental em Anos Iniciais**



# **ALFABETIZAR E LETRAR EM NARRATIVAS LITERÁRIAS VIVIDAS E COMPARTILHADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Daniella Angelita Marques*

*Danyele Martins*

*Gênis Neri Cardoso*

*Ivanir Maciel*

*Mariana Luciana de Fragas*

*Sandra Breis*

RESUMO: O artigo apresenta uma investigação que se justifica, pela necessidade de compreender e aprimorar práticas pedagógicas focando na ludicidade como elemento vital para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às exigências contemporâneas da educação. Tem como objetivo geral analisar as práticas lúdicas no Programa Residência Pedagógica como contribuição no processo de alfabetização. Para alcançar o objetivo, foram alinhados os seguintes objetivos específicos: analisar as práticas lúdicas no

Programa Residência Pedagógica como contribuição no processo de alfabetização; pesquisar e estudar as teorias de alfabetização e letramento, por meio da ludicidade e seus conceitos; apresentar as contribuições do planejamento e da ludicidade no processo de alfabetização.. A metodologia utilizada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, cujos dados mediante o contato direto das pesquisadoras com o ambiente em estudo, ou seja, por meio da pesquisa-ação, enfatiza a interação entre pesquisadoras e sujeitos das situações investigadas. Entre os teóricos e documentos mandatários que deram suporte, destacam-se Soares (2020), Smolka (1993), Luckesi (2014), Vygotsky (2009), dentre outros. Na pesquisa e análise de dados foi incorporada a percepção enriquecedora da preceptora do grupo e a investigação do impacto das práticas lúdicas com letramento na. Como resultado, enfatizou-se a relevância da ludicidade no Ensino Fundamental - anos iniciais.

**Palavras-Chave:** Residência Pedagógica; Ludicidade; Alfabetização; Leitura.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo em foco destaca a importância da ludicidade no processo de alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental, explorando as práticas lúdicas inseridas no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP) em conformidade com o edital e Portaria nº 82, emitida em 26 de abril de 2022. O qual estabeleceu critérios e objetivos, guiando uma formação inicial mais robusta que visa aprimorar a formação docente. Foi desenvolvido em colaboração com a Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), que

garantiu sua efetividade e contribuiu para o desenvolvimento profissional dos participantes, proporcionando um ambiente propício para uma prática e análise minuciosa das estratégias lúdicas empregadas durante a alfabetização.

Ao investigar como a ludicidade é incorporada no ambiente educacional, durante a fase inicial da alfabetização, o estudo buscou compreender seu impacto no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, proporcionando contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Com isso, visa-se buscar abordagem mais eficaz e envolvente para os estudantes, durante a alfabetização, período de desenvolvimento infantil, no qual as crianças adquirem habilidades essenciais de leitura e escrita, fundamentais para sua inserção na sociedade.

Nesse sentido, reconhecemos que as atividades lúdicas no ambiente educacional emergem como uma ferramenta para facilitar esse processo, tornando-o mais envolvente e prazeroso. Tais atividades promovem uma aprendizagem mais natural e divertida para as crianças, conforme observa Rau (2012, p.31), "ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito". Assim, ao integrar a ludicidade no ambiente educacional, não apenas enriquecemos o processo de alfabetização, mas também promovemos uma experiência alinhada com a essência lúdica da infância.

A problemática central que norteia a investigação reside na seguinte indagação: como as práticas lúdicas de letramento podem contribuir no processo de alfabetização? A busca por respostas a essa questão fundamenta-se na compreensão de que a ludicidade, quando integrada de forma significativa ao contexto pedagógico,

potencializa a aprendizagem, tornando-a envolvente e eficaz.

O objetivo geral foi analisar as práticas lúdicas no Programa Residência Pedagógica como contribuição no processo de alfabetização, visando explorar as contribuições da ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, destacando as práticas lúdicas de letramento como elementos-chave para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita. Diante desse contexto, os objetivos específicos delineados nesta pesquisa foram os seguintes: analisar as práticas lúdicas no Programa Residência Pedagógica como contribuição no processo de alfabetização; pesquisar e estudar as teorias de alfabetização e letramento, por meio da ludicidade e seus conceitos; apresentar as contribuições do planejamento e da ludicidade no processo de alfabetização no Programa Residência Pedagógica. Tais objetivos direcionaram a abordagem metodológica e a análise dos resultados, contribuindo para a compreensão mais aprofundada do tema proposto.

Para uma abordagem mais completa das práticas pedagógicas, nos apoiamos nas contribuições de autores como Smolka (1993) e Soares (2020), os quais destacam que a alfabetização vai além da mera decodificação de letras, englobando aspectos sociais, culturais e práticos da leitura e escrita. Adicionalmente documentos oficiais como a BNCC (2017), fortalecem a relevância da ludicidade no ensino fundamental promovendo uma abordagem participativa na construção do conhecimento. Por outro lado, Luckesi (2014) e Vygotsky (2009) sublinham a importância da promoção da ludicidade como parte essencial do processo educativo, enfatizando a relação entre a imaginação individual e a experiência compartilhada. As

contribuições de autores como Tardif (2014) e Pimenta (1996) orientam a integração entre teoria e prática docente, buscando uma abordagem mais significativa e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, ou seja a práxis docente.

## **2 LUDICIDADE E LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO - REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **2.1 O processo de alfabetização para além da mera aprendizagem de escrita e estruturas lingüísticas**

Ao examinar como a ludicidade impacta o processo de alfabetização e letramento, busca-se compreender a urgência de desenvolver e aplicar práticas transformadoras de alfabetização que correspondam ao contexto histórico atual, visando promover mudanças. Reconhecendo a natureza dinâmica desse processo, ressalta-se a necessidade premente de reavaliar e ajustar regularmente as abordagens de alfabetização contemporâneas.

Smolka (2008) aponta que o processo inicial da leitura e escrita, a partir da criação de situações de interação verbal, abrindo espaço para narrativas entre crianças e adultos, a fim de compreender o processo de construção do conhecimento na criança. Reconhecendo que a alfabetização não é uma prática estática, mas dinâmica, que precisa evoluir e adaptar-se às demandas e desafios do momento presente. "É preciso, na prática, conhecer e oferecer formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações" (Smolka, 2008, p.113). A autora ressalta a

necessidade de compreendermos a evolução constante da alfabetização e nos adaptarmos às exigências do nosso tempo, entendendo-a como uma prática dinâmica para atender às demandas presentes e futuras.

A pesquisadora destaca que o processo de alfabetização vai além da mera aprendizagem de escrita e estruturas linguísticas. Abarca um espectro mais amplo, transcendendo a simples decodificação de letras, palavras e frases, envolvendo de maneira mais abrangente, a inserção do sujeito no universo da leitura e escrita, levando em consideração não apenas as habilidades técnicas, mas também as dimensões sociais e culturais. “O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas na aprendizagem de escrita e letras, palavras e orações”. (Smolka, 2008, p. 69). Evidencia a complexidade desse processo, indo além da simples decodificação linguística para integrar o sujeito no contexto social e cultural da leitura e escrita, transformando-o em um agente ativo e crítico em sua relação com o mundo. Neste sentido, de acordo com a perspectiva de Soares (2020), a alfabetização está focada no desenvolvimento do domínio do sistema alfabético e ortográfico. É o processo de ensinar e conduzir alguém a adquirir a habilidade de codificar (escrever) na língua escrita e decodificar (ler) a língua escrita. Já o letramento, Soares (2020) define como mais do que a simples alfabetização, sendo o resultado do ensino ou aprendizado eficaz da leitura e escrita. Vai além do mero conhecimento das letras, representando o estado alcançado após a apropriação efetiva da escrita por um indivíduo ou grupo social. Assim, segundo a autora,

Letramento é a capacidade 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 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 e habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...] (Soares, 2020, p. 27).

Com isso, a autora traz que enquanto a alfabetização concentra-se na aquisição da habilidade técnica da escrita, o letramento transcende a mera decodificação de letras, englobando a imersão em práticas reais de leitura e escrita. Não se trata de um processo sequencial, onde a alfabetização precede o letramento, mas sim de um envolvimento da criança em atividades que abrangem ambas as áreas.

Vivenciamos a passagem das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa transição representa uma mudança marcante, a fase inicial da escrita. O desafio pedagógico se evidencia em como não privar as crianças do espaço lúdico e das interações sociais cruciais para o seu desenvolvimento.

A Base Curricular de Palhoça (2019) enfatiza que ao ingressarem no primeiro ano, as práticas educativas devem manter o foco na ludicidade, nas interações sociais e no aproveitamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Adicionalmente, destaca-se a relevância de considerar o contexto sociocultural dos alunos, enfatizando a importância de um ensino que respeite e estabeleça diálogo com as experiências e realidades individuais dos educandos.

A criança, ao ingressar no primeiro ano, não deixa de ser

criança para se tornar um aluno. É esperado que as propostas pedagógicas continuem a valorizar a ludicidade e as relações sociais, bem como os saberes prévios das crianças e o contexto sociocultural em que estão inseridas. (Palhoça, 2019, p.113).

Incorporar a ludicidade facilita e promove a inserção por meio de abordagens acolhedoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca a relevância da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando a exploração de diversos aspectos do aprendizado e desenvolvimento da criança.

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, 2017, p. 57).

Considerando essa abordagem, a ludicidade se revela fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, promovendo aprendizagem, interação e crescimento em várias esferas do conhecimento. A BNCC (2017) reconhece a criança como um agente ativo na construção do conhecimento, ressaltando sua habilidade de observar, questionar, experimentar e assimilar valores. Isso implica que o planejamento pedagógico deve contemplar a participação ativa da criança em todas as etapas do processo educacional, desde o desenvolvimento das aulas até a escolha de brincadeiras, materiais e ambientes. Nesse cenário, a BNCC ressalta a importância do papel do educador na

alfabetização ao enfatizar a necessidade de planejar essa transição considerando a concepção de infância e suas necessidades, mantendo espaço para a ludicidade. Isso se concretiza quando o professor cria oportunidades que possibilitam à criança ampliar seus conhecimentos, preservando sua vivência infantil ao longo desse processo.

Partindo da importância destes documentos no contexto das práticas educativas, destacamos os estudos do pesquisador Luckesi (2014) sobre o termo ludicidade para alcançarmos uma melhor compreensão de seu significado. Segundo o autor, a ludicidade se estende por uma vasta gama de atividades que despertam um estado interno singular. Ela se manifesta em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano, sendo um fenômeno presente nas experiências do dia a dia, cativando-nos profundamente. Constitui uma jornada individual, uma vivência interna que se entrelaça com a experiência compartilhada coletivamente.

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das 'brincadeiras'. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (Luckesi, 2014, p. 18).

Considerando as perspectivas de Luckesi (2014), torna-se evidente que a ludicidade não se limita ao mero entretenimento. É um estado interno, uma disposição que pode surgir em uma variedade de experiências humanas. Essa compreensão ampla da ludicidade ressalta que não se restringe apenas às brincadeiras, mas, também às atividades capazes de promover entusiasmo, nas

crianças. O autor propõe uma abordagem direcionada para a educação lúdica, enfatizada pela intermediação.

O autor destaca que o professor desempenha um papel crucial nesse processo, criando um ambiente propício para a educação lúdica e enfatiza a importância de os educadores estarem emocionalmente plenos, visto que a dimensão da ludicidade na educação é referida como prática docente sensível. Uma vez que o lúdico sofre forte influência de quem o está realizando, o estudioso afirma que o equilíbrio pessoal reflete-se na maneira como é conduzida a abordagem lúdica.

Luckesi (2014) destaca a importância do estado emocional dos educadores e a necessidade de incluir aspectos relacionados à inteligência emocional na formação docente, contribuindo para um ambiente educacional propício à ludicidade. Sua proposta é para uma abordagem educacional lúdica, centrada na relação entre cognitivo e afetivo, ressalta a importância de experiências práticas na formação de professores. Assim, a formação deve capacitar os educadores a integrar esses aspectos, permitindo-lhes criar aulas dinâmicas que promovam a aprendizagem por meio da vivência. Isso prepara os professores para desempenhar um papel ativo na promoção do processo educativo.

Vygotsky (2009) reforça essa ideia ao destacar a ligação entre a imaginação individual e a experiência compartilhada. A diversidade de vivências proporciona um terreno fértil para a imaginação eclodir, enriquecendo a compreensão do mundo.

### **2.2 Caminhos possíveis**

O Programa Residência Pedagógica promoveu a

possibilidade de integração eficaz entre teoria e prática, enriquecendo as discussões em sala de aula e proporcionando apoio diante dos desafios enfrentados na prática pedagógica. Ele nos instigou a investigar mais profundamente como as práticas lúdicas de letramento podem contribuir no processo de alfabetização.

A pesquisa, segundo Gil (2005), emerge da necessidade de solucionar problemas para ação efetiva. Enfatiza que os pesquisadores são motivados a explorar áreas já estudadas para desvendar fenômenos específicos, realçando assim a natureza dinâmica e em constante evolução da pesquisa, sempre em busca de compreensões mais profundas.

Sob essa perspectiva, o presente estudo é qualitativo, direcionado à compreensão essencial de um fenômeno social. Destaca-se, segundo Godoy (1995) que esse tipo de estudo surge a partir de questões amplas ou áreas de interesse que emergem durante o desenvolvimento da pesquisa. Esta abordagem qualitativa foca na obtenção de dados mediante o contato direto das pesquisadoras com o ambiente em estudo, visando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, ou seja, dos participantes imersos na situação analisada.

Houve registro do engajamento das crianças em práticas lúdicas e essa observação motivou uma pesquisa detalhada realizada ao longo de um ano, com duas turmas da rede de Ensino Básico de Palhoça/SC, ligadas ao Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins. Na turma 103, no período matutino, composta por 22 estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual duas crianças requeriam o auxílio de uma segunda professora para atendimento individualizado. A turma 106, período vespertino, também do primeiro ano e composta por 30 estudantes, a qual não

havia crianças com necessidades especiais.

É importante destacar que elencamos descrever aqui, experiências lúdicas movidas pela linguagem da arte literária, ou seja a leitura e a escrita em seus processos de criação e (re)significação, enquanto jogos de linguagem. No decorrer desse envolvimento, nossa ação estratégica viabilizou a aplicação dos métodos técnicos da pesquisa-ação. Gil, ao destacar esse tipo de pesquisa como aquela que “[...] exige a participação ativa do pesquisador e dos envolvidos no cerne do problema investigado[.]” (Gil, 2002, p.55). O autor enfatiza a necessidade de engajamento e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, direto e colaborativo na condução desse método de pesquisa.

A imersão dos participantes ativos na residência pedagógica desde as etapas iniciais da observação, planejamento e docência, possibilitou um ambiente propício para a realização deste estudo. Por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos foram coletados dados diversos como: registros documentais, imagens fotográficas, vídeos, produções das crianças e relatórios da residência. Nesse sentido, a imersão enquanto residentes bolsistas, possibilitou experienciar as dinâmicas lúdicas e desempenhar o papel de professoras/residentes, o que permitiu estabelecer conexões significativas e interações profundas com as situações investigadas.

A análise dos materiais produzidos durante a prática docente na residência na instituição educacional foi um procedimento crucial de coleta de dados, resultando em um conjunto de informações. Esses dados não apenas enriqueceram nossa compreensão dos desafios e sucessos encontrados no ambiente educacional, mas também forneceram insights essenciais

para aprimorar nossas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento contínuo do ensino e da aprendizagem.

### **3 INCORPORAÇÃO DE ABORDAGENS LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR A PARTIR DE NARRATIVAS LITERÁRIAS E REGISTROS ESCRITOS**

Confesso que inicialmente senti receio, assumindo uma responsabilidade significativa na formação profissional das residentes, uma vez que serão mediadoras nos processos de formação e cidadania dos alunos  
(Preceptora Daniela, 2023)

Podemos observar na fala da preceptora Daniella a importância da formação prática na preparação de professores. Tardif (2014), conhecido por suas reflexões sobre os saberes docentes e a profissionalização do ensino, influencia a reflexão na formação de professores ao enfatizar a importância da prática e situações reais de ensino. Isso pode implicar em estratégias de aprendizagem que integrem experiências e reflexões sobre a prática docente e compreensão das dimensões sociais do processo educacional. Para o autor, o papel do professor é essencial na estrutura da escola “[...] em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (Tardif, 2014, p. 228). Com isso, o autor ressalta a importância da prática e das situações reais de ensino na formação de professores, destaca o papel essencial destes como mediadores da cultura e dos saberes escolares no contexto escolar.

Superado o primeiro impacto, a preceptora percebeu que seria uma ajuda essencial para suas turmas, beneficiando

significativamente os estudantes na desafiadora transição do ensino infantil para o fundamental. Soares (2022), destaca a relevância de um ensino contextualizado que leve em conta as práticas sociais de leitura e escrita. Suas ideias influenciam as estratégias de ensino da alfabetização e letramento. Por outro lado, Smolka (2008), com base na psicologia sócio-histórica, contribui para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento na educação. O apoio desses estudiosos foi importante no período de transição e desenvolvimento das crianças da sala de referência, contribuiu significativamente para a apropriação da linguagem oral, escrita e literária. Partindo deste estudo, desenvolvemos estratégias para fortalecer o processo de alfabetização e letramento ao explorar diferentes formas de linguagem.

Dos projetos desenvolvidos com as duas turmas de primeiros anos, foram apresentadas duas experiências e acontecimentos vividos em sala de aula, nos quais foram utilizados narrativas significativas que ressaltaram o protagonismo e a valorização das diferenças, incluindo as étnico-raciais e vivências familiares.

O projeto “Um amigo no coração e uma ideia na cabeça” na turma 106, cujo objetivo foi unir e aproximar as relações família, criança e escola, além de promover momentos de valorização da higiene, cuidado com o outro, companheirismo e afeto, bem como a apropriação da leitura e escrita, envolvendo escola e família no processo. Ao incluir a família na escola estabeleceu-se laços importantes para o desenvolvimento pessoal, coletivo e sócio-emocional das crianças em momento importante do processo de alfabetização e letramento. No relato dos pais juntamente com o filho, desenvolveu-se habilidades da escrita e da oralidade, visto que

“a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem” (VARANI SILVA, 2010, p.516).

O projeto partiu da ideia de como utilizar uma ursa de pelúcia ludicamente para auxiliar na alfabetização e letramento. Lili, foi o nome escolhido democraticamente pela turma. Esta, visitou a casa dos estudantes que junto de suas famílias registraram a vivência proporcionada pela mascote, em um caderno especialmente designado para acompanhá-la. Ao retornar à escola, os estudantes compartilhavam as vivências e realizavam a leitura dos registros escritos pela família. Partes do texto eram destacadas e depois transcritas pelos estudantes, tais como: “se divertimos muito, brincamos de médico, pulamos corda e fizemos atividade de matemática” (Isabelly, 2023); “eu fiquei muito feliz de ficar com a Lili, dei mamadeira e escovei os dentes dela” (Maria Paula, 2023); “Foi muito legal, fomos a padaria junto, fomos na estofaria do meu vô [...]” (Miguel, 2023).

A magia se tornava evidente quando os estudantes transcreviam esses trechos, criando ao mesmo tempo desenhos para ilustrar a história vivenciada por determinada família. Cada criança produziu seu próprio livro, repleto de experiências únicas e inesquecíveis que, além de desenvolver a criatividade e a escrita, criou memórias afetivas.

A escrita colaborativa dos pais gerou fonte de análise à luz de teóricos como Vygotsky (2007), sobre a interação social, a qual desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e Smolka (2008) que enfatiza a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como papel ativo na construção do

conhecimento e interação social. Portanto,

[...] é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social (Smolka, 2008, p. 60).

A percepção sobre a função e o funcionamento da escrita foi contemplada junto ao lançamento dos livros contendo as produções das crianças autografadas por elas. O momento especial ensejou celebração e compartilhamento das vivências registradas ao longo das experiências. A interação valorizou as experiências vivenciadas e consolidou os vínculos entre as residentes, a escola, as famílias e os estudantes.

Com a turma 103, observamos notável interesse das crianças pela arte da linguagem literária. Motivados por esse entusiasmo, concebemos o projeto "Criadores de Histórias", focalizando a promoção da leitura literária e a incorporação de abordagens lúdicas. Nosso objetivo foi ir além do mero desenvolvimento técnico da leitura, buscando proporcionar uma experiência mais ampla e enriquecedora para as crianças.

De acordo com a perspectiva de Smolka (2008), o processo de alfabetização parte da simples aquisição de habilidades de escrita. Engloba a integração do indivíduo no universo da leitura e escrita, considerando as dimensões sociais e culturais envolvidas. Diante disso, optamos por livros que contemplavam uma variedade de gêneros textuais, priorizando também leituras que refletissem a diversidade. Diante da ausência de literatura infantil negra na sala e das representações artísticas das crianças usando lápis de cor

salmão para autorretratos, considerados "cor de pele", introduzimos a mediação com a leitura literária "O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos", de Rodrigo França (2020).

Durante a atividade, criamos um espaço acolhedor em círculo, promovendo interações comunicativas entre as crianças. Para despertar curiosidade, incorporamos uma "caixa literária", cuja abertura provocou surpresa e encantamento, contribuindo significativamente para valorizar a experiência e capturar a atenção das crianças. Também contamos com a presença da nossa orientadora do PRP, Dra. Ivanir Maciel que ajudou a explorar o máximo possível do potencial do livro literário. Lemos a literatura afro-brasileira para a turma, ao término foram expostas situações discursivas, como: “que história era aquela?” Eles responderam que era do príncipe: “dessa cor aqui (apontando o lápis da cor preta)”. Então, foi questionado, mas que cor era aquela e eles responderam: “é preto”. Em seguida, foi explicado que também podemos chamar o príncipe de “negro” e um deles questionou: “Negro? Não podemos falar!”. Então, foi dito pela docente orientadora que “essa cor pode ser dita sim”, no sentido de que existem pessoas com essa cor de pele. Ao ser apresentada uma caixa de lápis de cor, com 12 tons de pele diferentes, perguntou se a pele deles era igual ou diferente, então afirmaram ser diferente. Foi sugerido à eles se aproximarem um do outro e aproximarem a mão com os colegas, neste momento, a empolgação tomou conta e todos reagiram com entusiasmo. Alguns comentavam que sua cor era mais escura, outros mais clara.

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/2003, busca promover a discussão sobre diversidade étnico-racial,

formando cidadãos críticos. A interação com livros que valorizam a cultura negra se configura como um meio para promover a discussão sobre a questão étnico-racial. Nesse sentido, as práticas de leitura e o diálogo entre o leitor e o livro provocam situações discursivas de diálogo e ajudam a romper com paradigmas enraizados ao longo do tempo e proporciona às crianças independentemente do seu pertencimento étnico racial, uma representação positiva à cultura afrodescendente em suas diversas expressões estética, artística e histórica.

Por meio da diversidade literária, foi possível ampliar tanto a experiência individual quanto a coletiva das crianças. Segundo Vygotsky (2009, p. 22), "A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia" Assim, ressaltamos que a literatura, em suas diversas formas, abriu portas para a diversidade de experiências ao permitir a exploração de culturas e perspectivas diversas, enriquecendo a imaginação e ampliando a compreensão do mundo das crianças.

A experiência lúdica com a linguagem estética literária em grupo teve impactos positivos nas crianças. A integração de personagens com características diferentes na narrativa coletiva ressaltou de maneira lúdica, elementos relacionados às experiências das crianças. Observamos que a integração da ludicidade à diversidade literária, não apenas enriqueceu o repertório imaginário e cognitivo das crianças, mas também impulsionou a criação de ambientes mais inclusivos, sensíveis e culturalmente diversos.

Com isso, os projetos desenvolvidos proporcionaram uma ampla promoção e socialização entre todas as turmas da instituição

e dos familiares dos estudantes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação no Programa de Residência Pedagógica, em parceria com a Faculdade Municipal de Palhoça e o Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins, foi uma experiência transformadora e marcante. Projetos lúdicos facilitaram a expressão oral, leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental. A atenção cuidadosa, escuta ativa e interação entre a instituição universitária, acadêmicos e preceptora foram essenciais para identificar dificuldades individuais na alfabetização, assim como para a interação com as famílias das crianças e em intervenções específicas.

Essa oportunidade permitiu aprofundar a investigação e promover a reflexão sobre as contribuições da ludicidade, no entendimento de que a linguagem literária possibilitou um jogo entre o imaginário e o contexto social, impresso por vivências estéticas nas turmas de alfabetização.

Ao longo deste estudo, destacamos práticas pedagógicas centradas na ludicidade e letramento, destacando o protagonismo das crianças e a valorização das diferenças. A implementação de projetos como "Criadores de Histórias" e "Um amigo no coração e uma ideia na cabeça" evidenciou a importância do lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A interação entre a imaginação e as emoções no desenvolvimento humano, conforme postulado pela interlocução com autores supracitados implicou uma abordagem educacional lúdica, destacando a necessidade de integrar aspectos cognitivos, sociais e afetivos na prática docente.

Ao explorarmos as vivências das crianças em narrativas coletivas, constatamos que a ludicidade e a imaginação emergiram de suas experiências culturais e contribuíram para a construção de significados fundamentados em uma prática docente sensível, demonstrando impactos positivos na criação coletiva e na compreensão da diversidade.

Dessa forma, defendemos a necessidade de integrar atividades lúdicas no processo de ensino, que vá além da simples decodificação de palavras, incorporando elementos sociais, culturais e emocionais. Destacamos, a importância de uma abordagem que reconheça a complexidade desse processo e promova a participação ativa e significativa dos estudantes na construção do conhecimento.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação.

**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC. FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GODOY. Arilda Schmidt. Introdução à **pesquisa qualitativa e**

**suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, p. 57-63, 1995a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação. **Revista entre ideias.** Disponível em: [.https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168](https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168). Acesso em: 07/01/2024.

MACIEL, Ivanir. **Professores/as Mbyá Guarani da EIEF Itaty: a leitura literária indígena infantil e juvenil.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Ministério da Educação. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) & gt; Acesso em: 07/01/2024.

PALHOÇA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.** Palhoça: Prefeitura Municipal de Palhoça. Faculdade Municipal de Palhoça, 2019. Disponível em: <http://www1.palhoca.sc.gov.br/documentos/BaseCurricularPalhoca2020.pdf>. Acesso em: 07/01/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online], São Paulo, vol.22, n.2, p.72-89, 1996 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas; SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção passando a limpo).

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 17 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.227-244.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a04.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na Infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: ática , 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR: UMA VIVÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Indianara de Oliveira e Silva*

*Ivanir Maciel*

*Jeislé Tomalok de Oliveira*

*Regiane Ribeiro Rosa*

*Rosa Maria Robalos Caetano*

*Vanessa Marlete Lacerda*

RESUMO: Este trabalho discorre sobre o projeto “Mostra cinematográfica do segundo ano”, desenvolvido no Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins, no município de Palhoça, em Santa Catarina. Apresenta resultados da formação inicial de professoras/residentes no Programa de Residência Pedagógica (CAPES), cujo objetivo geral foi refletir sobre como as linguagens da arte contribuíram no processo de alfabetização com letramento em uma turma de segundo ano - anos iniciais do Ensino

Fundamental, no ano de 2023. Destacamos como objetivos específicos: apresentar o contexto escolar e o Programa Residência Pedagógica; conceituar a alfabetização e letramento a partir da linguagem da arte; avaliar de que forma a inserção estratégica da Literatura enriquece os métodos de alfabetização e letramento; analisar as práticas docentes no uso das linguagens artísticas no processo de alfabetização com letramento. A pesquisa tem enfoque qualitativo do tipo pesquisa-ação. Os teóricos que a fundamentaram foram Freire (1979, 2022), Soares (2022), Smolka (2008), Girardello (2011) e Vygotsky (1998), dentre outros. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram registros escritos e imagéticos. O alargamento imagético e lúdico, proporcionado pela literatura “O Pequeno Príncipe”, de Saint Exupéry, possibilitou criação de cenários e o desenvolvimento de habilidades e competências da matriz curricular, cujo ápice foi a exibição do curta-metragem à comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Alfabetização e Letramento; Residência Pedagógica.

### **1 PRIMEIRAS PALAVRAS**

A Literatura desempenhou importante papel nos processos de alfabetização e letramento por meio da ludicidade, no exercício da docência, o que favoreceu a apropriação da escrita e leitura em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Os estudantes protagonizaram o lugar de sujeitos nesta pesquisa. Dessa forma, essas vivências orientam esta escrita e procuram responder à seguinte problemática: como as linguagens

da arte podem contribuir no processo de alfabetização com letramento em uma turma de segundo ano do ensino fundamental? Diante disso, o objetivo geral é refletir sobre como as linguagens da arte contribuíram no processo de alfabetização com letramento em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no ano de 2023, período de vigência do programa. Além disso, destacamos como objetivos específicos: apresentar o contexto escolar e o Programa Residência Pedagógica; conceituar a alfabetização e letramento a partir da linguagem da arte; avaliar de que forma a inserção estratégica da Literatura enriquece os métodos tradicionais de alfabetização e letramento; e analisar as práticas docentes no uso das linguagens artísticas no processo de alfabetização com letramento.

Para responder a esta questão procuramos, neste artigo, registrar e avaliar as práticas docentes de um grupo de quatro residentes de 8ª fase do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, bem como da preceptora de turma. As vivências oportunizadas pelo convênio entre a FMP e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreram durante o ano de 2023. O campo de trabalho foi o G. E. Teresinha Maria Espíndola Martins, no município de Palhoça - SC.

O projeto de trabalho, que culminou nas experiências aqui retratadas, buscou explorar a importância que a Literatura desempenhou no processo de ensino e aprendizagem. Ao ofertar não apenas a leitura de histórias, mas, principalmente, a linguagem da arte como constituinte de imaginação, os processos de criação, a linguagem e a compreensão textual, desencadeamos reflexões importantes a partir da oferta de práticas envolvendo a ludicidade.

Oliveira (2017, n.p.) acentua a importância desempenhada pela literatura como uma atividade que se apresenta em múltiplas e positivas facetas. A autora ainda pontua que: “Os livros literários são ferramentas valiosas para o educador e para a escola [...]” ao aproximar os educandos do “[...] universo da escrita, permitindo a livre expressão para descreverem cenários e personagens”. (Oliveira, 2017, n.p.)

No início do trabalho como bolsistas residentes, tínhamos em mente usar a Literatura como uma ferramenta mágica que provocasse a imaginação e o processo de criação nas crianças, e que também contribuísse nos processos de alfabetização e letramento. Nosso rumo sofreu algumas alterações, porém, o foco permaneceu no poder imagético e lúdico da Literatura sobre crianças e adultos. Diante disso, optamos por fundamentar o projeto de docência na obra de Saint Exupéry, “O Pequeno Príncipe”.

Para Smolka (2008),

[...] a Literatura como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos - criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (Smolka, 2008, p. 80).

Conforme a autora, a interação entre literatura e leitores, por meio do diálogo, revela um processo discursivo que instaura a prática dialógica docente. A partir desse pressuposto, nosso grupo, subdividido em duas duplas, comparecia à escola em dias diferentes na semana, buscando sempre refletir sobre e avaliar como as

linguagens da arte contribuíam nos processos de alfabetização com letramento na turma na qual desempenhávamos nosso exercício docente.

O estudo realizado é de cunho participativo. Dentre os instrumentos para coleta de dados durante a observação participante, foram utilizados relatórios, registros imagéticos, como fotografias e vídeos, bem como a produção elaborada pelos estudantes de um segundo ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Na seção seguinte, apresentaremos o contexto escolar e o Programa Residência Pedagógica desenvolvido em parceria com a Faculdade Municipal de Palhoça, o qual proporcionou às acadêmicas do curso de Pedagogia (FMP) a transmutação da teoria e prática em práxis pedagógica. E é nesse exercício transformador de conceitos em vivências que este grupo se encontrou impactado e desafiado pelo contexto escolar imerso em uma perspectiva mais tradicional de Educação.

A partir de outubro de 2022, fomos inseridas no G.E. Teresinha Maria Espíndola Martins, inscritas como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (CAPES). O G.E. Teresinha Maria Espíndola Martins é uma pequena escola municipal, estabelecida em um bairro afastado do centro da cidade, que recebe crianças do entorno e de bairros próximos. A escola, até então, desenvolvia poucas atividades voltadas à constituição de leitores.

Após um breve período de formação, iniciamos nossas atividades de observações no contexto escolar. Ao iniciarmos as atividades no primeiro ano do Ensino Fundamental, percebemos que algumas crianças apresentavam ações dispersas durante as atividades escolares oferecidas pela preceptora da turma, como

correr, apropriar-se de objetos dos colegas e descartá-los no lixo, agredir outras crianças e arremessar pedras nas portas e janelas. Essas ações representavam obstáculos para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, uma vez que, frequentemente, preceptora e residentes tinham que concentrar a atenção na resolução desses conflitos.

A convivência com estudantes que apresentavam ações diversas tornou-se um ponto crucial de reflexão. Como proporcionar um ambiente propício à aprendizagem para todos, considerando as diferentes possibilidades dos estudantes? Essa questão instigou nosso desejo de encontrar uma abordagem que pudesse atrair a atenção dessas crianças e engajá-las no processo de aprendizagem. Para isso, foi preciso que escutássemos as crianças, que valorizássemos o que lhes interessava. Segundo Gandini, "A atividade da escuta não é algo fácil de praticar, ainda mais quando o interlocutor em questão é uma criança" (1999, p.12). No entanto, essa foi a estratégia mais eficaz, pois, com os diálogos que mantivemos, descobrimos que havia o interesse em gravar vídeos e criar filmes.

Após longas reuniões com a docente orientadora, Ivanir Maciel, com a preceptora da sala, e mesmo com a coordenação escolar, surgiu a concepção de um projeto destinado a estimular o interesse e fomentar a participação ativa dos estudantes. Em conformidade com a abordagem de Zabala (1998), que enfatiza a integração da educação à experiência do estudante, considerando seus interesses pessoais e impulsos para a ação, propusemos a realização de um filme. Este projeto multidisciplinar buscaria a colaboração de todos os estudantes, visando explorar a criatividade e a energia de maneira construtiva, direcionando esses recursos

para atividades produtivas e significativas.

No entanto, a implementação dessa ideia não se deu sem desafios. Enfrentamos resistência por parte da professora titular da sala que, inicialmente, relutou em aceitar a proposta devido à sua insegurança quanto à efetividade do projeto, por se tratar de uma proposta diferente daquelas a que estava habituada. No entanto, como pontua Santos (2013, p. 63): "O papel do professor diante da necessidade de promover uma aprendizagem significativa é de desconstrução de algumas atitudes, bastante enraizadas pelo paradigma cartesiano-reprodutivista". Assim, depois de momentos de diálogo, ela passou a acreditar no projeto, e alinhamos nossas visões e compreensões sobre educação.

Após a revelação inspiradora do projeto às crianças, fomos surpreendidas pela notícia inesperada de que nossa atual preceptora havia se exonerado da escola. A nova professora do primeiro ano, embora manifestasse interesse, infelizmente, não podia dar continuidade ao papel da antiga preceptora, devido a alguns requisitos exigidos pela CAPES.

Diante desse cenário, fomos direcionadas para o segundo ano do Ensino Fundamental. Nessa nova turma, nos deparamos com uma dinâmica oposta àquela que estávamos acostumadas na antiga sala. Ao contrário da anterior, as crianças do segundo ano eram mais contemplativas, menos participativas e expressavam-se de maneira mais reservada. Pareciam menos inclinadas a interagir durante as aulas e a se envolver no processo formativo.

Este cenário também não era ideal, pois, segundo Paulo Freire (1996, p. 95): “[...] estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com essa ou aquela pergunta [...] o fundamental é que professores e alunos saibam que

a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem”. Ou seja, era necessário trazê-los como protagonistas da sua aprendizagem. Portanto, apesar das marcantes diferenças entre ambas as turmas, nosso propósito para o primeiro ano encontrava-se completamente alinhado com o segundo: estimular o interesse e a participação dos alunos, promovendo a alfabetização por meio das linguagens artísticas, como música, teatro, literatura e desenhos, entre outras.

O chão de brita, concreto áspero e incômodo, amplificava a sensação de restrição dos corpos, limitando a liberdade de movimento dos pequenos. A ausência de um parquinho, espaço tradicionalmente destinado à ludicidade e exploração, acentuava a sensação de limitação. A expressão corporal estava restrita às aulas de Educação Física, transformando esses momentos em raros intervalos de brincadeira. A infância, período naturalmente marcado por brincadeiras e descobertas, estava moldada por uma abordagem que enfatizava a seriedade e a conformidade.

A influência da cultura escolar não se limitava apenas aos alunos, ela também impactava diretamente os professores e permeava o planejamento escolar, que seguia um roteiro pré-estabelecido. Essa abordagem, contudo, revela-se problemática, uma vez que o planejamento educacional não é estático, mas sim dinâmico. Com efeito:

Planejamento é hipótese: planejamento não significa seguir à risca, e os alunos têm que entrar naquele planejamento. Não, planejamento é uma hipótese que, antes de entrar em aula, elaboro em cima do conhecimento que tenho. Informo meu planejamento para o grupo, mas acompanho como cada educando e o grupo interagem a partir do que estou propondo (Freire, 2022, p. 18).

Portanto, no planejamento sempre é necessário avaliar tanto a aprendizagem quanto o ensino e refletir sobre nossas abordagens pedagógicas: o que deu certo, o que precisamos rever? O trabalho docente se configura como um ciclo incessante de planejamento, execução, avaliação, reflexão e replanejamento. Assim, estabelecemos as bases para uma prática educativa dinâmica, adaptativa e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo a eficácia e relevância do processo educacional ao longo do tempo.

Na sequência, apresentaremos o suporte teórico, bem como o aperfeiçoamento da práxis docente.

## **2. A LEITURA DE LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS DA ARTE**

Abordaremos nesta seção o processo de alfabetização com letramento e as linguagens da arte, a partir da leitura de literatura infantil refletindo conceitualmente teoria e prática pedagógica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário valorizar as situações lúdicas de aprendizagens, pois elas possibilitam “[...] o desenvolvimento 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”. Portanto, os estudantes em processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais necessitam da sequência no processo de apropriação de

conhecimentos por meio do lúdico, do brincar; afinal, de acordo com o ECA (1990), a infância abrange a temporalidade humana de 0 a 12 anos de idade. Sabendo que os estudantes do segundo ano são crianças de sete e oito anos:

[...] é crucial reconhecer que elas ainda são crianças e, portanto, não se pode subestimar a importância do brincar como parte fundamental de seu processo de aprendizado. As atividades lúdicas, representadas pelos jogos e brincadeiras, proporcionam curiosidade, diversão, motivação, engajamento, aprendizagem e promovem a inclusão, interação e socialização. Ao utilizar estas estratégias lúdicas no cotidiano das crianças, pode-se explorar os interesses dos educandos como uma ferramenta valiosa para estimular o cognitivo e o criativo (Silva, 2013, p. 13).

Para tanto, a alfabetização e letramento são processos fundamentais no desenvolvimento educacional dos estudantes, representando não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a apropriação das práticas sociais que envolvem o uso da escrita. Portanto, a ludicidade proporcionou o desenvolvimento e aprendizagem destes em seus processos de criação e cognição.

A alfabetização “[...] é a ação de alfabetizar, de tornar "alfabeto", é “ tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (Soares, 2009, p. 31), enquanto o letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p. 47). Além disso, o letramento “[...] envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexos, pois é constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos” (Soares, 2009, p. 48).

A autora analisa que a alfabetização se revela como um

processo preliminar ao desenvolvimento do letramento. Pontua ainda a autora que: “[...] embora escrever e ler impliquem dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua, mesmo quando o foco é dirigido para a aprendizagem da escrita” (Soares, 2022, p.193). Ao buscar abordagens pedagógicas para integrar as linguagens artísticas ancoradas nas experiências lúdicas e expressivas proporcionadas pela linguagem da arte, podemos oferecer oportunidades enriquecedoras para a expressão criativa, leitura de palavras e compreensão das práticas sociais envolvidas na língua escrita.

Soares (2022) ainda destaca a importância de o professor ir além da leitura isolada de palavras, enfatizando o quanto é importante desenvolver habilidades de leitura, a partir de um conjunto de palavras, que formam frases e, por fim, textos. De acordo com a autora, “[...] para atividades de alfabetização, a/o professora/or parte da leitura de histórias, de parlendas, atividades que levam a criança a compreender o uso da escrita alfabética para ler e criam oportunidades para escritas espontâneas” (Soares, 2022, p. 193). Nesse processo de “[...] apropriação do sistema alfabético, com frequentes atividades de leitura de palavras, a criança vai adquirindo a habilidade de decodificar de modo progressivamente mais rápido” (Soares, 2022, p. 197), ou seja, ler a palavra inserida em contextos literários e sociais proporciona apropriação da escrita alfabética.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define a Área de Linguagens, na Educação Básica, como composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa,

tendo como finalidade “[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguística [...]” (Brasil, 2018, p. 63). Dessa forma, a BNCC propõe oferecer conhecimentos específicos em cada um dos componentes curriculares e também promover a interação dos mesmos utilizando diferentes formas de expressão, progressivamente, ao longo de sua formação.

Durante o planejamento, é importante que as estratégias de ensino busquem atender às questões centrais do processo educativo: “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p. 14). Ao refletir sobre estas questões, devemos promover estratégias mais dinâmicas e interativas, proporcionando ao aluno o protagonismo nesse processo. Para tanto, as múltiplas linguagens compõem diferentes formas de aprendizado.

A quarta competência geral da educação, descrita na BNCC (2018), determina:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p.9).

O envolvimento com diversas linguagens, incluindo a escrita e a matemática, promove a participação no mundo letrado, incentivando a construção de novos conhecimentos dentro e fora

da escola. A aprendizagem baseada em projetos é uma abordagem educacional que se estrutura como um "fio condutor" capaz de ser aplicado em diversas áreas do conhecimento. Essa metodologia, conforme descrita por Hernández e Ventura, busca “[...] favorecer uma construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem” (Hernández; Ventura, 1998, p. 72).

Ao desenvolver o pensamento criativo, lógico e crítico nas crianças, por meio da Literatura, música, expressão corporal, questionamentos, participação ativa, socialização e utilização de tecnologias de mídia, possibilita-se a expansão da compreensão delas sobre si mesmas, o outro e o mundo ao seu redor. Em outras palavras: “Ao utilizar estas estratégias lúdicas no cotidiano das crianças, pode-se explorar os interesses dos educandos como uma ferramenta valiosa para estimular o cognitivo e o criativo” (Silva, 2023, p. 13).

Essa abordagem vai além da mera transmissão de conhecimento, busca compartilhar uma experiência em que a imaginação “[...] é vital para os caminhos da criança em seu processo integral de conhecimento do mundo, tanto em seus aspectos estéticos quanto científicos” (Giardello, 2011, p. 76). A autora aponta a literatura e a arte como possibilidades favoráveis à imaginação e à fruição estética. Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo (Giardello, 2011, p. 82). Dessa forma, os estudantes podem explorar sua curiosidade, refletir e construir possibilidades e conhecimento.

Desse modo, a linguagem é constituidora de interlocuções e, conseqüentemente, ao expressar seu pensamento por meio da fala, amplia o vocabulário e representa na escrita o resultado do pensamento com a prática dialógica entre professores e estudantes.

Desta forma, quando pensamos em desenvolver um projeto pedagógico para o Programa de Residência Pedagógica, tendo como base a Literatura, tínhamos em mente criar um elo de afinidade com as crianças, utilizando o lúdico e o mágico, encorajando os processos criativos facilitadores do desenvolvimento cognitivo. Diante disso, buscamos Vygotsky (1998), quando escreve, em “A Formação Social da Mente”, que

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas [...]. Isso leva à conclusão de que pelo fato de cada atividade depender do material com o qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos (Vygotsky, 1998, p. 108).

Também Girardello (2011), manifestando-se a esse respeito, pontua a importância de respeitarmos as características da infância ao pensarmos em estratégias e recursos pedagógicos. Escrevendo sobre isso, a autora destaca que:

[...] a criança tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. A importância da imaginação para a educação das crianças vai muito além da indicação de estratégias e recursos (Girardello. 2011, p. 76).

A leitura de “O Pequeno Príncipe”, neste grupo de crianças, oportunizou muitas dessas possibilidades defendidas pelos teóricos acima citados. A literatura foi a base para trabalharmos poesia, cinema, teatro e desenvolvermos uma docência que favoreceu a criação, a imaginação e, principalmente, o protagonismo dos educandos nos seus processos de leitura com letramento.

### **3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

O presente estudo é de cunho qualitativo, resultado de uma pesquisa-ação, que Severino (2007) define como a pesquisa que, além de compreender, tem a finalidade de intervir na situação pesquisada. Além disso, ao nos colocarmos numa postura de identificação e interlocução com o grupo pesquisado, podemos considerá-la também como uma pesquisa participante. Sobre a pesquisa participante, Severino esclarece que, neste tipo de estudo, o pesquisador, ao observar “[.] as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação” (Severino, 2007, p. 120).

Os sujeitos deste estudo foram os estudantes do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre sete e oito anos de idade, bem como a preceptora e as residentes, autoras deste trabalho. Dentre os instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, a elaboração de relatórios, bibliografia de referência, livros de Literatura Infantil, as produções individuais e coletivas das crianças, imagens fotográficas, jogos interativos e filmes, dentre outros. A análise dos dados se deu a

partir dos instrumentos da recolha de dados em campo da residência pedagógica, durante a observação e o exercício da docência.

Como procedimento metodológico, optamos por ler um capítulo do livro “O Pequeno Príncipe” a cada encontro, dialogando com as possibilidades desencadeadas pelo texto. A proposta visou o aprimoramento dos objetos do conhecimento e habilidades conforme a BNCC, bem como o contato com diferentes linguagens artísticas, como música, literatura, cinema e teatro, de maneira interdisciplinar e lúdica. Elencamos como prioridade desenvolver a imaginação e a criação, estimulando a atenção, concentração, memória, expressão e comunicação. Além disso, promovemos a reflexão sobre as diferenças individuais e o cuidado com o planeta, utilizando a leitura, a escrita e a interpretação como suporte pedagógico.

Essa abordagem foi alinhada com o Parecer nº11/2010 (Brasil, 2010), que defende uma educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que possibilite um ambiente mais acolhedor e lúdico, oportunizando aos estudantes maior contato com as linguagens artísticas. Assim,

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura [...] (Brasil, 2010).

Inicialmente, algumas crianças apresentavam resistência à mediação que buscava dar a elas protagonismo, o que lhes soava como algo novo. Diante desse contexto, as incentivamos a pensar, criar, estabelecer comparações e fazer associações entre o imaginário e o literário. A partir disso, foram desenvolvidas estratégias que incluíam outros gêneros literários, que recontavam a mesma história.

Assim, introduzimos a leitura da história, incluindo a versão original e variações, como cordel, poesia, história em quadrinhos, história ilustrada, vídeo e música. Criamos bonecos artesanais dos personagens, buscando a adesão dos estudantes ao projeto. Essa estratégia objetivava familiarizar as crianças com os personagens, criando um vínculo que as cativasse, conforme proposto na narrativa do autor. Além disso, outras estratégias foram utilizadas para desafiar a curiosidade e familiarizar os estudantes com a trama, como, por exemplo, as ferramentas midiáticas.

Para que a filmagem se tornasse significativa foi necessário que os planejamentos fossem coletivos (estudantes, residentes e preceptora), desencadeando conhecimentos pedagógicos, interesse pela temática e compromisso de todos.

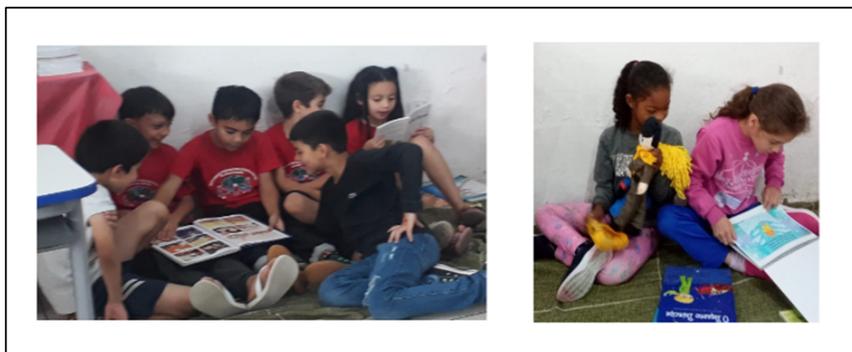
#### **4 CONSOLIDANDO AS LIÇÕES DO PEQUENO PRÍNCIPE NAS VIVÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Os dados obtidos ao longo deste projeto aconteceram de forma contínua, durante as observações participativas (residentes), no desenvolvimento das atividades propostas (aos estudantes), nos

## Letramentos em Educação Infantil e Anos Iniciais

momentos de interação/recreação (residentes, educandos e preceptora), nas filmagens, enfim, a análise foi desenvolvida desde o início do projeto até sua culminância, com a elaboração do curta-metragem de forma coletiva.

Imagem1- Momento Literário da turma 201



Fonte - Acervo pessoal das bolsistas residentes. G. E. Terezinha Maria Espíndola Martins Palhoça. SC 2023.

Madalena Freire (1997, p. 6) escreve, em “O Sentido Dramático da Aprendizagem”, que este é o sentido dramático de ensinar e aprender. Como residentes em processo de formação, vivemos este sentimento em dois pólos: somos aprendizes, que aprendem a ensinar. Ainda, com o intuito de trazer esse sentido dramático do ensinar, mencionado pela autora, no início de cada aula, enquanto acolhíamos os estudantes, disponibilizávamos os livros com a história do Pequeno Príncipe, em suas diferentes versões (HQ, cordel e na edição original), o que facilitava o contato com a obra. Nesses momentos, as crianças manuseavam os livros para ler, observar as imagens e compartilhar com os colegas. Em determinada ocasião, preparamos um espaço aconchegante na sala, colocamos um tapete, almofadas, bonecos artesanais dos

personagens e os livros nas diversas versões da obra de que dispúnhamos.

A leitura compartilhada no espaço disponibilizado acolhia os estudantes. A receptividade foi emocionante; mesmo entre aqueles inicialmente mais resistentes à leitura do livro, conseguimos observar o aumento do interesse pela história e por seus personagens.

Assim, estabeleceu-se sentido para se constituir leitores da palavramundo, como diz Paulo Freire (1992). Smolka (2008), ao se referir à alfabetização, ressalta a importância da ludicidade nesse processo, seja utilizando jogos, brincadeiras ou a Literatura infantil. Compreendemos que, ao trazê-la para dentro desta sala de aula, não levamos apenas ela, pois a Literatura infantil nunca anda só. Ao lado dela, caminharam outras formas de expressões artísticas que contribuíram para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Smolka (2008, p. 22), pontua que “[...] a Literatura Infantil, como forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita”. Portanto, os livros literários, quando apresentados e inseridos de forma lúdica e dinâmica, acabam se tornando um conhecimento experienciado pela imaginação e estabelecido na memória, perpassam todas as etapas da vida dos estudantes geradas pela leitura e/ou escuta da narrativa.

Durante o desenvolvimento do programa, abordamos diversas habilidades de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, sempre utilizando a história como fio condutor. Para cada tema estudado, tínhamos como referência as experiências dos personagens da obra trabalhada. Dessa forma, procuramos apresentar ao grupo a interação, a participação e o desenvolvimento

de competências cognitivas, artísticas e sociológicas como metodologia de trabalho, aperfeiçoando os processos de alfabetização com letramento, necessários à turma.

Pouco a pouco, percebemos que o ambiente escolar foi se transformando. A turma do segundo ano embarcou nessa jornada criativa na adaptação do clássico "O Pequeno Príncipe" para um curta-metragem encenado pelo grupo. À medida que progrediam as gravações, as crianças superavam a timidez e desenvolviam habilidades de expressão e atuação. Além disso, o grupo desempenhou papéis ativos nos bastidores, ajudando na montagem dos cenários e preparação dos figurinos, contribuindo significativamente para a qualidade do projeto, que resultou em um filme memorável.

## **5 CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO**

O Programa de Residência Pedagógica permitiu uma experiência prática da realidade escolar, possibilitando que as teorias adquiridas durante o período formativo na graduação fossem transformadas em experiências de mediação didática. Ressaltamos a relevância deste programa formativo que proporcionou às graduandas/residentes do curso de Pedagogia o aprendizado enriquecedor na convivência com a comunidade escolar, seja em sala de aula ou nos demais espaços. Inseridas no cotidiano escolar, participamos das intervenções didático-pedagógicas, na interação com os educandos, acompanhando seu desenvolvimento e sua aprendizagem expressiva/criativa. Assim, também conhecemos algumas das dificuldades que este convívio apresentou e ficamos sujeitas a imprevistos que surgiram durante o

período estabelecido pelo programa. Contudo, foram as vicissitudes do caminho que tornaram as vivências mais marcantes e transformadoras para a nossa formação docente.

A culminância desse projeto ocorreu com a apresentação do filme para as outras turmas do turno matinal. O público, composto por pais, familiares e colegas, ficou verdadeiramente maravilhado com o desempenho das crianças e a qualidade do projeto. Os pais não pouparam elogios, não apenas destacando as habilidades desenvolvidas pelas crianças, mas também enaltecendo a escola pela iniciativa inovadora e pelo envolvimento efetivo das crianças no processo criativo. A qualidade do projeto e a dedicação das crianças foram evidentes, deixando uma impressão positiva em todos os presentes. As crianças, por sua vez, experimentaram um sentimento palpável de orgulho ao apresentar sua produção para as famílias.

A energia contagiante e o entusiasmo durante a exibição refletiram o amor e o comprometimento investidos em cada aspecto do projeto. Ver suas famílias aplaudindo e expressando admiração por seus esforços foi uma experiência emocionante e gratificante para os pequenos artistas. O sucesso dessa produção não apenas ressaltou a importância das atividades artísticas na formação integral dos alunos, mas também fortaleceu os laços entre a escola, as famílias e a comunidade. O projeto “Mostra cinematográfica do segundo ano” permanecerá como um marco, celebrando a criatividade, a superação e a colaboração do grupo.

Ao incluir linguagens artísticas, como música, filmes e outras formas de expressões criativas, houve a oportunidade para o grupo praticar não apenas a leitura de enunciados, mas para compreender as emoções e mensagens apresentadas na obra. Para

além disso, tais práticas proporcionaram uma abordagem interdisciplinar integrada às diferentes áreas do conhecimento, tornando-se uma experiência enriquecedora que transcendeu as páginas do livro, conectando o universo artístico e criativo dos estudantes ao projeto idealizado.

Ao concluirmos este registro das experiências vivenciadas nesta oportunidade educativa e formativa, proporcionada pela FMP/CAPES, reforçamos que estas certamente estarão registradas não apenas em nosso currículo lattes, mas principalmente armazenadas em nossa memória.

## 6 REFERÊNCIAS:

BECKER, Magda Soares; AUGUSTO, Antônio Gomes Batista. **Alfabetização e Letramento**. Ceale-Centro de alfabetização, leitura e escrita. FAE / UFMG. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 17 jan 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90> Acesso em: 01 Mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Parece nº11/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 21 Fev. 2024.

FREIRE, Madalena. **Avaliação e Planejamento**. O Sentido Dramático da Aprendizagem. PND-Produções Gráficas Ltda.sl. 1979.

FREIRE, Madalena. **A PAIXÃO DE APRENDER À PAIXÃO DE ENSINAR**. Revistaleph, Niterói, n. 38, p. 8-20, fev. 2022. Semestral.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992.

GANDINI, L. **Espaços educacionais e desenvolvimento pessoal**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/?format=pdf>. Acesso em 18 jan. 2024.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre. Artmed. 1998.

LIMEIRA, Josué. **O Pequeno Príncipe em Cordel**. Belo Horizonte: Yellowfante, 2023.

MACHADO, Carolina. **Poesia brasileira para crianças de qualquer idade**. In: DEBUS, Eliane S D; APENGLES, Maria

Laura P: SILVEIRA, Rosilene de Fátima koscianski da. Poemas para todos os anos: Os livros premiados pela FNLIJ(1992-2019). Tubarão(SC): Copiart. 2020.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir. 2022.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: No planeta dos Carapodes. Novas aventuras a partir da obra de Antoine de Saint Exupéry. Barueri, SP: Amarilys, 2013. As novas aventuras do Pequeno Príncipe em quadrinhos: v.8.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: No planeta dos Lacrimavoras. Novas aventuras a partir da obra de Antoine de Saint Exupéry. Barueri, SP: Amarilys, 2013. As novas aventuras do Pequeno Príncipe em quadrinhos: v. 13.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**: No planeta dos Vagonautas. Novas aventuras a partir da obra de Antoine de Saint Exupéry. Barueri, SP: Amarilys, 2013. As novas aventuras do Pequeno Príncipe em quadrinhos: v. 10.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 2007.

SFAR, Joann. **O Pequeno Príncipe**. Adaptação da obra de Antoine de Saint Exupéry. Rio de Janeiro:Agir, 2008.

SILVA. Indianara de Oliveira. **Jogos e Brincadeiras como Estratégia de Ensino no Processo de Alfabetização nos Anos Iniciais**. TCC (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Municipal

de Palhoça. Palhoça. p. 69. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 3ª ed. São Paulo. Editora Contexto. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

## **ALFABETIZAR COM LETRAMENTO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS**

*Carolina Loch*

*Eliete de Souza*

*Ivanir Maciel*

*Luana Vieira da Rosa*

*Luciana A. Duarte da Silva*

*Renata Selma*

*Suyanne Molina Raimundo*

*Tatiana Alcântara Ribeiro Fernandes*

RESUMO: O estudo apresenta a experiência das residentes, preceptora e docente orientadora no Programa de Residência Pedagógica do Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital 2022, realizado no segundo ano do Ensino Fundamental do Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins, localizado no bairro Rio Grande, na cidade de Palhoça, estado de Santa Catarina. O artigo tem como

objetivo desenvolver a imaginação e criação dos educandos no processo de alfabetização e letramento. As práticas pedagógicas de forma interdisciplinar e com a utilização de jogos e brincadeiras possibilitaram vislumbrar um olhar teórico-prático sobre a perspectiva de inserir o processo inicial de apropriação da linguagem escrita, permeada pela escrita significativa, a partir Smolka (1993), Soares (2001) Vigotsky (2009), Kischimoto (2011), Fazenda (2013) e Bergamasco (2009). A residência fez diferença para nossa formação inicial como professoras, pois a cada novo conceito abordado no curso de Pedagogia, ficava mais inteligível a relação teórico-prático.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Anos Iniciais; Alfabetização e letramento.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da experiência na residência pedagógica do Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital 2022, no Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins, localizado no bairro Rio Grande, na cidade de Palhoça, estado de Santa Catarina. Foi a partir da vivência das autoras que se descortinou o problema da pesquisa aqui apresentada: como desenvolver a imaginação e criação dos educandos de segundo ano do Ensino Fundamental no processo de letramento e alfabetização? A resposta, traduzida em objetivo geral é desenvolver a imaginação e criação dos educandos no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, passou-se a refletir teoricamente a partir da imersão no Programa Residência

Pedagógica; apresentar referenciais teóricos que guiam as práticas docentes lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos em sala de aula; analisar como os jogos e brincadeiras contribuem para o aprendizado no processo de alfabetização e letramento no segundo ano do Ensino Fundamental e, por fim, descrever e analisar algumas práticas realizadas pelas residentes. Vale ressaltar que alfabetização e letramento estão intrinsecamente transversalizados no decorrer desta reflexão.

## **2 ALFABETIZAR COM LETRAMENTO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS**

“A professora escreve na lousa:  
‘A mamãe afia a faca’  
e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.  
Um adulto pergunta à criança:  
Quem que é a mamãe?  
É a minha mãe, né?  
E o que que é “afia”?  
A criança hesita, pensa e responde:  
Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: - ‘vem cá, minha fia’  
A professora, desconcertada, intervém:  
Não, afia é amola a faca!”  
Smolka (1993, p.11)

Em diálogo com a epígrafe, se faz necessário compreender que os estudantes do segundo ano estão no ciclo da alfabetização e chegam a essa fase escolar em processos de aprendizagem que precisam da intervenção docente permeada pela escuta atenta. Ao lermos o que Smolka (1993) descreve sobre uma situação de sala de aula entendemos essa provocação, porque revemos a nossa própria constituição docente, ou seja, a professora citada deveria acolher o

saber da criança que foi adquirido em seu convívio familiar. Havia um pensar da criança sobre a escrita alfabética e seria no diálogo entre a professora e esta, que se ampliariam a construção dos novos conceitos além da grafia correta para ‘afia’; ‘a filha’ e suas diferenças conceituais. O processo de alfabetizar com letramento é necessariamente dialógico, conforme Paulo Freire “ensinar e aprender são atos dialógicos, relacionais, em que a validade do ensino está diretamente relacionada com a qualidade da aprendizagem dos(as) educandos(as)”. (1987, p. 8)

## **2.1 Alfabetizar com letramento no segundo ano do ensino fundamental**

Ao pensar em alfabetização, letramento, escola, docência e crianças que não aprendem, nos vem à mente práticas exitosas e, outras tantas, fracassadas. Como é possível muitas crianças não aprenderem o sistema da escrita e conseqüentemente a leitura? Após delegar as crianças ao mito da incapacidade, outros mitos também foram criados, como por exemplo o professor responsabilizado pelo não aprendizado destas. Constatado isso, historicamente vem sendo ofertado cursos de formação para professores em distintas concepções no intuito de transformar a educação. No entanto, a escola continua com seus métodos e práticas estabelecendo o status de cientificidade, porém ainda vem atribuindo à criança a competência ou não para aprender (Smolka, 1993).

A prática dialógica é pressuposto para o ensino da escrita e leitura de qualidade. “[...] A importância do trabalho simbólico da escritura [...] como prática discursiva [...]” supõe que “enquanto

internaliza a ‘dialogia’ falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como forma de diálogo”. (Smolka, 1993, p.74). Ao participar de exposições orais para falar sobre seus conhecimentos sobre determinados temas trazidos pelo professor ou, até mesmo, por algum colega de turma, os estudantes necessitam organizar o pensamento para expressar pela fala o que desejam compartilhar com o grupo. Desta forma, estes vislumbram que a linguagem escrita é dialógica também, e ao elaborar registros escritos vai apreendendo o sistema da escrita.

O sistema da escrita alfabética na escola é desenvolvido preferencialmente no ciclo de alfabetização, ou seja nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Falar em habilidades de escrita ou habilidades de leitura, implica pensar no processo de alfabetização. Ou seja por escrita significa pensar em

habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E assim como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (Soares, 2001, 69-70).

A leitura significa transformar “em sons sílabas sem sentido em habilidades cognitivas e metacognitivas” ou seja, “decodificar símbolos escritos [...] captar significados; interpretar sequências de ideias ou eventos” (Soares, 2001, 69). Esta leitura poderá ter suporte em diferentes materiais como: literatura, livro didático, obras técnicas, dicionários, listas, rótulos, além de outros.

Refletir sobre práticas que contemplem a especificidade da leitura e da escrita nos leva à refletir sobre alfabetização e

letramento. Para tanto, se faz necessário compreender que esse processo ao se complementar, expõe a totalidade do alfabetizar com letramento. Por alfabetização: “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, por letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (Soares, 2001, 47)

Desse modo, alfabetizar com letramento traz implícito que esta ação emerge da produção de sentidos dos sujeitos sempre marcados pela relação dialógica entre professora e estudante, estudante e estudante. Assim, trechos marcados pela produção de sentidos e lembrados pelos estudantes apontam que as relações estéticas, quando potencializadas a experienciar em sala de aula, emergem sob “a forma do tratamento do acontecimento, a forma do seu vivenciamento na totalidade da vida e do mundo” (Bakhtin, 2003, p. 08). Para esse autor, ao considerar a constituição dos sujeitos nas relações com os outros, há que se admitir, também, a impossibilidade de pensar o sujeito antes ou separado da sua relação com o outro e com o signo.

Alfabetizar com letramento nos autoriza a dialogar com Paulo Freire as práticas em jogos e brincadeiras desenvolvidas na Residência Pedagógica que possibilitaram uma dinâmica menos escolarizada e contribuíram para a apropriação de novos conhecimentos se valendo de uma forma mais transformadora. Apontamos isso, devido à turma do segundo ano ser considerada alfabetizada na concepção de muitos docentes, ou seja, as turmas de primeiros anos já foram alfabetizadas. Vale reforçar que há um equívoco nessa postura, pois a alfabetização é um processo contínuo e, portanto, há estudantes em turmas de segundo ano que necessitam de práticas docentes diversificadas para atingir por meio

de diferentes formas, a alfabetização com letramento. Afinal ainda estão no período da infância conforme o ECA (1990).

Se faz necessário pensar em formação docente que oportunize aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental perceber práticas pedagógicas em constante análise e reflexão. Gatti (2017) chama a atenção para a necessidade de uma nova visão no campo educacional e também de maior criticidade quanto às questões referentes à forma como os professores vêm sendo preparados para serem formadores educacionais. Para a autora “Não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com nosso sistema escolar” (2017, p.734), sendo os professores agentes dessa ação. Implementar nova dinâmica na ação docente é reconhecer que o cenário atual é insatisfatório. Portanto, criar ações coletivas que tragam contribuições teóricas e didáticas é uma das possibilidades. Desta forma, o PRP é uma iniciativa válida, pois abrange a formação inicial de professores, a formação dos professores *in locus* ligados a uma política pública, esta regula e oportuniza a prática e a pesquisa como possibilidade de transformação. Ou seja, instituição de ensino superior, escola de educação básica e CAPES interligados e co-formadores de professores.

### **2.2. Jogos, brinquedo e brincadeiras**

Vivemos em uma época marcada por transformações sociais, tecnológicas e culturais rápidas e profundas, que impactam diretamente a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Nesse cenário de mudanças aceleradas, surgem novos desafios para os educadores, que buscam constantemente estratégias inovadoras e eficazes para promover um ensino significativo e alinhado às necessidades do século XXI. É dentro desse contexto dinâmico e desafiador que se insere a reflexão sobre o papel do lúdico na educação, uma abordagem que se mostra cada vez mais relevante e necessária para garantir uma formação integral e de qualidade para as crianças.

A resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, ao reconhecer a importância do lúdico, consolida uma abordagem pedagógica sensível às necessidades das crianças, especialmente nos anos iniciais desta etapa da escolarização. No inciso 1º do Artigo 29, a normativa destaca explicitamente que

O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a **recuperação do caráter lúdico** do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (Brasil, 2010, s/p, grifo das autoras).

Este reconhecimento evidencia a necessidade de resgatar a dimensão lúdica do ensino como uma estratégia fundamental para aprimorar a qualidade da prática pedagógica. Nesse contexto, a promoção do lúdico emerge como um elemento-chave para proporcionar um ambiente educativo mais inclusivo, engajador e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No universo da ludicidade, as fronteiras entre jogo, brinquedo e brincadeira ultrapassam as definições simples e se

entrelaçam em uma teia complexa de significados e experiências. O caráter lúdico, intrínseco a esses elementos, revela-se nas entrelinhas da aprendizagem, da socialização e da expressão criativa. Nesse contexto, é fundamental explorar as definições que distinguem e unem jogo, brinquedo e brincadeira, a fim de compreendermos mais profundamente sua relevância no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Em busca das definições destes termos, nos apoiamos em Kishimoto (2011), que afirma que o jogo pode ser concebido como um artefato ou uma prática que incorpora um conjunto de regras a serem seguidas pelos envolvidos, diferenciando uma modalidade da outra. Além disso, pode ser simplesmente um termo utilizado no dia a dia para descrever algo específico dentro de um contexto social particular.

Para a autora, o jogo é dotado de um sentido intrínseco dentro de um contexto específico. Cada cultura e sociedade molda uma concepção única do que é o jogo, atribuindo-lhe significados que vão além da simples diversão. Essa concepção varia de acordo com os valores, tradições e crenças de cada grupo humano, refletindo suas visões de mundo e seus modos de interação social. Assim, o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas também um reflexo da identidade e da dinâmica cultural de uma comunidade. Assim, Kishimoto afirma que “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (Kishimoto, 2011, p.17).

Dessa forma, segundo a autora, o jogo pode ser definido como uma atividade que envolve interação, regras estabelecidas e

um objetivo, além de ser uma prática cultural presente em diversas sociedades ao longo da história. Essa definição ampla abrange desde jogos formais, como esportes e jogos de tabuleiro, até atividades informais, como brincadeiras de rua e jogos simbólicos. Essencialmente, o jogo é uma forma de expressão e aprendizado que permite aos participantes explorar diferentes papéis, desenvolver habilidades e criar laços sociais.

A definição de jogo proposta por Kishimoto é fundamental para compreender sua aplicação na prática educativa. Ao reconhecer o jogo como um objeto com sistema de regras e atividade contextualizada, abre-se espaço para explorar seu potencial pedagógico. Na educação, os jogos podem ser utilizados como ferramentas para promover a aprendizagem ativa e significativa, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentação, colaboração e reflexão. A compreensão da diversidade de significados do jogo também permite aos educadores adaptar estratégias lúdicas de acordo com os objetivos educacionais e as características do grupo de alunos, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda neste sentido, Kishimoto (2011), diz que a brincadeira é muito mais do que uma simples atividade recreativa, ela desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. Para Kishimoto, brincadeira “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”(Kishimoto, 2011, p.21). Ou seja, a brincadeira é uma prática na qual a criança não apenas se envolve em atividades lúdicas, mas também internaliza e executa as regras do jogo. Nesse contexto, o lúdico não é apenas uma ação, mas também um elemento essencial no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore,

experimente e construa conhecimento de maneira significativa enquanto se diverte.

Já o brinquedo, segundo Kishimoto (2011), é concebido como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, são os objetos tangíveis, como piões, bonecas e carrinhos, que oferecem o suporte físico para a atividade lúdica. Esse conceito ressalta a importância do brinquedo como um instrumento facilitador da brincadeira, destacando sua função primordial no contexto do desenvolvimento e consequentemente desencadeia a produção de sentidos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem, o brinquedo desempenha um papel fundamental, pois através do jogo, que é mediado pelo brinquedo, as crianças exploram, experimentam e constroem conhecimentos de forma ativa e prazerosa. A brincadeira, quando integrada ao ensino, proporciona um ambiente propício para a exploração, a descoberta e a construção de significados, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais engajada e eficaz com os conteúdos abordados, favorecendo assim o processo de aprendizagem de forma significativa.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ABORDAGENS DA PESQUISA**

A pesquisa realizada foi a do tipo participante, assim definida por Antônio Joaquim Severino (2007, p. 120):

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a

interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Ainda, podemos dizer que houve pesquisa ação, pois, assim como a pesquisa participante, utiliza-se da interlocução entre os pesquisadores e sujeitos de situações estudadas (Gil, 2011). E a interação das residentes com os estudantes, a preceptora e demais agentes educacionais no espaço escolar, planejada com a orientadora, promove ambos os tipos de pesquisa citadas.

Os sujeitos da pesquisa foram as os educandos do segundo ano do Ensino Fundamental, período vespertino, do Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins, localizado no bairro Rio Grande, na cidade de Palhoça, Santa Catarina, assim como as residentes pedagógicas, orientadora e preceptora do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital 2022, vinculado à Faculdade Municipal de Palhoça - FMP.

Como instrumentos de pesquisa podemos elencar as observações e registros, estes últimos tanto escritos quanto imagéticos, através de fotografias, vídeos e relatórios, ou seja, os recursos audiovisuais foram amplamente utilizados.

Também fazem parte a formação ocorrida junto aos textos científicos ofertados pela orientadora e a observação da práxis docente da preceptora, importante etapa, pois “o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor” (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015, p.37). Houve ainda

o relato de experiência, este só possível consultando as anotações realizadas nas observações semanais, o que prepara o sujeito em formação para seus dias como regente, pois

O registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação (Ostetto, 2012, P.15).

As observações e docências ocorreram após planejamento de aula e projeto que passaram pelo crivo da professora orientadora e preceptora.

Por fim, houve a socialização das práticas pedagógicas com a comunidade acadêmica da Faculdade Municipal de Palhoça de forma oral, com exposição dos trabalhos das crianças e por meio de banner. Ainda, com a comunidade escolar (gestão, responsáveis e estudantes) em que as pesquisadoras estavam inseridas, socializamos ao término do ano letivo através de uma mostra do programa de residência.

#### **4 EXPLICITANDO EXPERIÊNCIAS EM INTERLOCUÇÃO COM A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO**

No âmbito do Programa Residência Pedagógica, a carga horária era distribuída entre distintos procedimentos, incluindo observação, planejamento, docência e elaboração de relatórios. Durante as sessões de observação, estabelecemos diálogos com nossa preceptora, visando alinhar nossas propostas às práticas que já eram implementadas por ela, sempre atentas às

demandas específicas da turma. Nessas conversas houve incentivo à exploração de abordagens lúdicas, sugerindo a integração de propostas envolvendo jogos e brincadeiras. Diante desse estímulo, as residentes se empenharam na elaboração de suas práticas docentes, incorporando a ludicidade, através dos jogos e brincadeiras, como elemento central para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.1 Práticas lúdicas na sala de aula: transformando os saberes**

Após as observações iniciamos as intervenções, sustentadas por meio de um planejamento em que foi possível criar situações problemas, fazendo uso de algumas metodologias que incluíam e se estruturavam por meio de atividades lúdicas.

As docências foram organizadas e articuladas por meio de projetos, cujas áreas do conhecimento foram alinhadas às propostas, levando os estudantes a conhecer e ampliar seus saberes sobre Alberto Santos Dumont, os meios de transporte, formas geométricas e ortografia. Utilizando os jogos, brincadeiras e processos de criação como estratégias de ensino.

É importante informar que as práticas escolhidas estavam permeadas pela interdisciplinaridade. Primeiro, por cada dia da semana letiva compreender ao menos dois componentes curriculares, o que abria um campo de atuação da residente pedagógica utilizando ambos. Depois, pelas características do segundo ano do Ensino Fundamental (no ciclo de alfabetização e com unidocência) que transformam a abordagem numa possibilidade e mesmo uma necessidade de alcançar o amplo

conteúdo requerido pela rede municipal de ensino.

O fenômeno da interdisciplinaridade como instrumento de resgate do ser humano com a síntese projeta-se no mundo todo. Mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares. A dificuldade na sua conceituação surge porque está pontuada de atitudes, e não simplesmente em um fazer. Entretanto, precisa ser bem compreendida para que não ocorram desvios na sua prática, o que nos levou a refletir sobre as reivindicações que a geraram e sobre suas origens. Isto é um caminho fascinante, já que ela pavimentou o caminho para outra nova ordem de se pensar o ser humano, o mundo e as coisas do mundo; velhos caminhos há muito esquecidos foram reabertos na mente humana (Trindade, 2013, p.72).

A seguir, apresentamos alguns relatos dessas propostas, evidenciando os resultados alcançados e a importância das práticas lúdicas no desenvolvimento dos estudantes.

Outra prática realizada, foi a dinâmica para se apropriar da escrita por meio de palavras que continham sílabas complexas. Realizamos um jogo parecido com a dança das cadeiras, porém utilizando carteiras com diversos objetos em cima. Todos os objetos traziam no significante palavras que continham as sílabas complexas, tais como pinha, bicho, gravata, mulher maravilha, prato, bolha entre outras. Providenciada uma música para as crianças dançarem em volta das carteiras, a brincadeira consistia em, assim que a música parasse, deveriam escrever o objeto que estava à sua frente numa folha de papel previamente entregue à turma. Para respeitar e engajar os envolvidos, antes da brincadeira ser proposta se perguntou à turma quem gostaria de participar e poucos educandos não quiseram no início, mas no decorrer do jogo, esses foram os mais animados em escrever o nome dos objetos em suas folhas, com toda a turma brincando.

Ainda dentro do contexto lúdico, as residentes em suas práticas docentes organizaram jogos, onde os estudantes, de forma lúdica e participativa, identificavam e relacionam as figuras geométricas durante a atividade. Além disso, foi proposto um jogo dinâmico ao estilo "passa ou repassa", apresentando perguntas numeradas de 1 a 30 relacionadas ao conteúdo estudado em Língua Portuguesa. Divididos em dois grupos, os alunos competiam em duplas, cada uma posicionada de um lado da mesa com uma bola no centro. Após uma contagem de até três, o estudante que pegasse a bola primeiro, tinha a oportunidade de escolher um número, ler a pergunta correspondente e responder. O jogo estimulava a rapidez, o conhecimento matemático e a cooperação entre os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado envolvente e interativo.

Após viajar no tempo com a criação de Santos Dumont como uma inspiração para a turma e todos se tornarem criadores de suas próprias invenções, cada um criou algo apoiado em sua imaginação e isso contribuiu no processo de vivenciar com autonomia, criação e aprendizagem das crianças e também das residentes. Autonomia essa, que deu às crianças a liberdade para demonstrarem sua capacidade criativa ao realizarem suas próprias criações, representadas por meio de desenhos.

Além disso, durante a proposta, os estudantes solicitaram auxílio para escreverem algumas palavras, o que nos fez refletir sobre a inspiração no processo criador de imagens e o desejo de representar pela escrita, o que remete à apropriação da escrita ortográfica com sentidos, conforme Smolka (1993) e Bakhtin (2003).

Fomos surpreendidas a cada criação dos estudantes, como o manual de instruções para utilizar o objeto criado por eles.

Desenharam e escreveram, exercitando a língua portuguesa. Após todos finalizarem suas produções, realizamos uma apresentação de todos que desejavam mostrar para a turma. O momento foi divertido e inesquecível, as criações variavam de robô que faz tudo, lanches infinitos, animais coloridos, animais que dançam ballet, meios de transportes de formas geométricas, ou seja, todos muito criativos. Houve até jogos e brinquedos que nunca existiu. Ao final, a turma se divertiu ao conhecer todas as criações e deram sugestões uns aos outros sobre sua criação. Esta experiência além de inspirar os estudantes a aprender a desenvolver as habilidades criativas, permitiu inventar roteiros, imaginar cenários, fazer relatos, bem como, inspiração a aprender mais sobre as realizações de Santos Dumont e os meios de transportes aéreos.

Ao levarmos Santos Dumont para a sala de aula, os alunos não apenas aprenderam sobre a história da aviação, mas também estiveram imersos em um contexto cultural e histórico específico. O inventor brasileiro representa um exemplo concreto de como indivíduos inseridos em seus ambientes sociais, podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de novas tecnologias e avanços.

A iniciativa de possibilitar aos estudantes se tornarem criadores de suas próprias invenções também está alinhada com os estudos de Vygotsky (2009) sobre o processo de imaginação e a materialização no processo de criação. Segundo o autor,

A grande maioria das invenções foi feita sabe-se lá por quem. Conservam-se apenas alguns poucos nomes dos grandes inventores. Aliás, a imaginação sempre permanece por si só, quer se manifeste numa pessoa ou coletivamente (Vygotsky, 2009, p.15).

Ao vivenciarmos e fomentarmos a prática da imaginação e criação como proposta metodológica para realização de algum tipo de atividade, estamos colocando tanto no individual, como no coletivo a possibilidade de o estudante romper com as estruturas engessadas e pré-determinadas. Conforme Vigotsky (2009), toda realização criadora é humana. O autor afirma que mediante a percepção da realidade e o seu devido registro na memória é possível a objetivação em forma de produtos concretos, ou seja, a criação, cujo fio condutor é a atividade imaginativa. Sendo assim, memória e imaginação se entrelaçam no processo criador. Falar em memória carece dizer que ela consiste em organizar as experiências para que, diante de uma necessidade, ou de algum sinal, possam vir a ser evocadas e externalizadas. Ao se reportar para a escrita e para as leituras, observa-se que a transformação da memória se dá pela apropriação de sistemas elaborados na história humana, bem como sua participação em práticas sociais. Dessa maneira, entende-se que a atividade criadora volta à realidade transformada/transformando-a.

Assim, oportunizamos a cada um, espaço para ter e fazer uma experiência de deslocamento do seu ponto de vista, construindo novas formas de pensar, criar e realizar as diferentes experimentações.

Ao apresentar para os estudantes o avião 14 Bis por meio de uma réplica de papelão em que puderam entrar dentro, e interagir com o objeto, fazendo uma viagem imaginária, identificando o lugar ou os lugares que gostariam de ir com o avião. Também foi proposto aos educandos pegarem os desenhos feitos por eles das invenções e passarem para uma tela de pintura, onde

todos poderiam, se expressar por meio da linguagem artística, linguagem esta que permite aos estudantes desenvolver além das habilidades manuais como a motricidade fina, também desenvolver a parte neural e cognitiva, despertando a criatividade por meio do lúdico, bem como estimular o aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento, como a alfabetização e letramento da língua portuguesa e alfabetização matemática, a pintura em tela, desenho ou moldagem são atividades essenciais para o desenvolvimento da percepção, das habilidades finas, facilitando e ampliando as interações sociais.

Além de desenvolver a linguagem artística e cultural, permite à criança expressar novo repertório de vocabulários, no momento em que ela fala sobre o seu trabalho realizado. Os benefícios da arte é algo que pode ser percebido em diferentes áreas, principalmente em áreas ligadas a representação simbólica, relações espaciais, números e quantidades, ordem, classificações e séries.

Outra proposta que destacamos surgiu por conta do calendário e suas várias datas festivas. A proposta sugerida pela preceptora era que a cada data fosse desenvolvida atividades como pintura, dobradura, colagem etc. Desse modo, pudemos presenciar como se deu a aprendizagem por parte dos educandos durante o desenvolvimento daquela prática. Isso nos fez refletir sobre as práticas docentes que se utilizam de datas comemorativas de forma a cumprir o calendário de maneira a reproduzir a cultura da escola sem avaliar as consequências históricas, culturais e sociais.

Contudo, pode-se perceber a importância desse trabalho para o desenvolvimento dos estudantes, no qual eles expressaram o conhecimento adquirido brincando, pintando, usando a criatividade

e com isso aprendendo. Conforme Bergamasco (2009) o trabalho docente com as datas comemorativas possibilita pensarmos nas comemorações dessas datas no contexto social em que ocorrem nos dias atuais. Nas palavras do autor:

Quais os sentidos das festas comemorativas religiosas, em uma escola pública e laica? A partir dessas, procura-se compreender: para que servem as festas comemorativas presentes no calendário escolar? Elas reiteram ou liberam as normas, tradições e valores institucionais? E quais suas implicações, na educação escolar, na formação desse aluno? Seria função da escola cultuar mitos e tradições? Seriam as festas escolares uma reminiscência do passado ou uma sobrevivência contemporânea, em relação à sua cosmovisão? Enfim, por que ainda celebramos festas religiosas em uma escola pública, uma vez que laica? (Bergamasco, 2009, p. 16).

Dessa forma, foi possível entender o modo como os professores organizam suas atividades na semana que antecedem as datas comemorativas, como o corpo gestor da escola as incorpora no currículo e a forma como a escola no seu todo articula e trabalha a problemática relacionada a tal temática.

Neste sentido, convém refletir que a organização do currículo, por meio das datas comemorativas é uma orientação curricular da rede, por isso está presente no planejamento das escolas. Porém poderá ser desnaturalizada pelos profissionais que cogitam a possibilidade de pensá-las criticamente em seu trabalho pedagógico. Estando assim o currículo organizado, os professores poderiam questionar sobre isso, estando comprometidos com uma educação que delega uma perspectiva de humanidade e sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Ao término do presente estudo, constatamos que a aplicação do lúdico no processo de alfabetização com letramento emerge abordagens sobre práticas pedagógicas enriquecedoras e transformadoras. Ao longo deste artigo, exploramos como as atividades lúdicas não apenas facilitam a aquisição de habilidades fundamentais de leitura e escrita, mas também promovem um ambiente educacional com ludicidade, o que possibilita processos de criação. Sugere-se a continuidade e a expansão dessas práticas lúdicas, incorporando diferentes tipos de atividades e avaliando continuamente seu impacto no desenvolvimento global das crianças.

Alfabetização com letramento possibilitou um olhar teórico-prático sobre a perspectiva de inserir o processo inicial de apropriação da linguagem escrita permeada pela escrita significativa possibilitando a partir da imaginação, processos de criação em interlocução com meios sociais e culturais.

No início do programa da residência pedagógica nos sentimos um pouco inseguras por algo novo que estávamos iniciando. Aos poucos criamos o sentimento de pertencimento à escola como um todo. A cada semana interagimos mais com os estudantes, bem como a comunidade escolar. A residência fez toda diferença para nossa formação, pois a cada novo conceito abordado no curso de Pedagogia, ficava mais inteligível a relação teórica-prática. Com isso, a residência deu maior visibilidade ao nosso curso de Pedagogia, nos fez refletir como o aperfeiçoamento na formação prática permitiu emergir residentes mais preparadas

para a profissão, bem como perceber a constituição de nossa identidade docente

Ao Grupo Escolar Terezinha Maria Espíndola Martins, a Capes, o Programa Residência Pedagógica juntamente com a FMP e todos que de certa maneira contribuíram para o feito, estão comumente de parabéns pela total dedicação e respeito com todos os envolvidos.

## 6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGAMASCO, Ceci M. E. **O fio de Ariadne**: A religiosidade nas festas comemorativas escolares. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. – Presidente Prudente, 2009.

BRASIL. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 04 fev. 2024

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90> Acesso em: 02 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. In: Revista Diálogo Educacional, Brasil,

Curupira, PUCPR, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas; SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993 (Coleção passando a limpo).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências**. In: FAZENDA, Ivani. (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

Ivanir Maciel(FMP)  
ivanir.maciel@fmpsc.edu.br

Jackson A. Peres (FMP)  
Jackson.peres@fmpsc.edu.br

Vera R. Lucio (FMP)  
vera.lucio@fmpsc.edu.br

Wanderléa P. Damásio Maurício (FMP)  
wanderlea.damasio@fmpsc.edu.br

Aparecida Maria de Souza (FMP)  
cida.residped@fmpsc.edu.br

Micheli Márcia (CEI Aquarela)  
micheli.residped@fmpsc.edu.br

Roberta Da Silva Luz Domingues  
roberta.residped@fmpsc.edu.br

Bruna da Costa Martins (FMP)  
bruna.cmartins@aluno.fmpsc.edu.br

Bruna Maria Martins Berti (FMP)  
bruna.beriti@aluno.fmpsc.edu.br

Gislaine da Cruz Antunes Martins (FMP)  
gislaine.antunes@aluno.fmpsc.edu.br

Leandra Bleyer de Aguiar Rita (FMP)  
leandra.rita@aluno.fmpsc.edu.br

Micheli Márcia (CEI Aquarela)  
micheli.residped@fmpsc.edu.br

Rossycleia Barros Alencar (FMP)  
rossycleia.alencar@aluno.fmpsc.edu.br

Thaynara Sheyla Nunes De Souza (FMP)  
thaynara.souza@aluno.fmpsc.edu.br

Elaine Cristina Hillesheim (FMP)  
elaine.hillesheim@aluno.fmpsc.edu.br

Janaína Ávila Saes (FMP)  
janaina.saes@aluno.fmpsc.edu.br

Juliane Ribeiro (FMP)  
juliane.ribeiro@aluno.fmpsc.edu.br

Maiara Felipe Costa (FMP)  
maiara.costa@aluno.fmpsc.edu.br

Cíntia Eva Felipe (FMP)  
cintia.felipe@aluno.fmpsc.edu.br

Fernanda Marques Farias (FMP)  
fernanda.farias@aluno.fmpsc.edu.br

Kátia Pereira (FMP)  
katia.silva@aluno.fmpsc.edu.br

Daniella Angelita Marques  
daniella.residped@fmpsc.edu.br

Danyelete Martins  
danyelete.martins@aluno.fmpsc.edu.br

Gênis Neri Cardoso  
genis.cardoso@aluno.fmpsc.edu.br

Mariana Luciana de Fragas  
mariana.fragas@aluno.fmpsc.edu.br

Sandra Breis  
sandra.breis@aluno.fmpsc.edu.br

Indianara de Oliveira e Silva  
indianara.oliveira@aluno.fmpsc.edu.br

Jeisle Tomalok de Oliveira  
jeisle.oliveira@aluno.fmpsc.edu.br

Regiane Ribeiro Rosa  
regiane.ribeiro@aluno.fmpsc.edu.br

Rosa Maria Robalos Caetano  
rosa.caetano@aluno.fmpsc.edu.br

Vanessa Marlete Lacerda  
vanessa.lacerda@aluno.fmpsc.edu.br

Carolina Loch (FMP)  
carolina.loch@aluno.fmpsc.edu.br

Eliete de Souza (FMP)  
eliete.souza@aluno.fmpsc.edu.br

Luana Vieira da Rosa (PMP)  
prof.luharaujo@gmail.com

Luciana A. Duarte da Silva (FMP)  
luciana.duarte@aluno.fmpsc.edu.br

Renata Selma (FMP)  
renata.selma@aluno.fmpsc.edu.br

Suyanne Molina Raimundo (FMP)  
suyanne.raimundo@aluno.fmpsc.edu.br

Tatiana Alcântara Ribeiro Fernandes (FMP)  
tatiana.fernandes@aluno.fmpsc.edu.br



---

Palhoça  
2024

---



---

Palhoça  
2024

---

*imaginação*  
*letramentos*  
*docência*  
*Literatura*  
*brincadeiras*  
*interação*  
*vivências*  
*ensino*  
*alfabetização*  
*formação*  
*afetividade*  
*expressão*  
*reflexão*  
*educação*  
*estratégias*  
*Pedagogia*  
*socialização*  
*inclusão*  
*docentes*  
*ludicidade*  
*BNEE*  
*criança*  
*mediação*  
*processos*  
*criatividade*  
*projetos*  
*FMP*  
*estratégias*  
*abordagem*  
*Arte*



**FMP**

FACULDADE  
MUNICIPAL  
DE PALHOÇA



**PALHOÇA**  
PREFEITURA



CAPES