



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LAISSA OLIVEIRA MORAES

**RELATO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE ENSINO: RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Cametá – PA
2025

LAISSA OLIVEIRA MORAES

**RELATO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE ENSINO: RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de
Educação, da Universidade Federal do Pará/Campus de
Cametá, como requisito obrigatório à obtenção do grau
de Licenciatura Plena em Pedagogia
Orientador: Prof. Dr. Rosinélio Rodrigues da Trindade.

Cametá – PA
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Laissa Oliveira Moraes

Relato de Participação em Projeto de Ensino: Residência Pedagógica

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/Campus de Cametá, como requisito obrigatório à obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____ de _____ de 2024.

Prof. Dr. Rosinélio Rodrigues da Trindade - Presidente da Banca e Orientador

Instituição: Universidade Federal do Pará.

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

CONCEITO FINAL: _____

RESUMO

Este relato apresenta, de forma detalhada e fundamentada, minhas experiências no Programa Residência Pedagógica, edição de 2022, mais especificamente no subprojeto: “PRÁXIS PEDAGÓGICA EM LITERACIA E NUMERACIA: Construindo experiências formativas no ensino fundamental anos iniciais”, vinculado à Faculdade de Educação (FAED) do Campus Universitário do Tocantins – UFPA. O subprojeto teve como objetivo incentivar e contribuir com a formação para o magistério dos estudantes de licenciatura em Pedagogia, por meio do desenvolvimento de atividades voltadas ao processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A fundamentação teórica ancorou-se na perspectiva histórico-crítica e na abordagem sociointeracionista de Vygotsky. As atividades foram realizadas na escola-campo E.M.E.F.F Professora Maria Nadir Filgueira Valente, localizada na cidade de Cametá-Pará, especificamente em turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental. As análises e as reflexões apresentadas, resultam de uma trajetória articulada em três momentos: ambientação, planejamento e regência, os quais, de modo gradativo e planejado, permitiram aos residentes, em formação, vivenciar concretamente o dia a dia escolar; a sala de aula e, principalmente, a inserção na atividade de trabalho que futuramente irão exercer.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; experiência; formação docente.

ABSTRACT

This gives a detailed and well-founded account of my experiences in the Pedagogical Residency Program, 2022 edition, more specifically in the subproject: “PEDAGOGICAL PRAXIS IN LITERACY AND NUMERACY: Building formative experiences in primary education in the initial years”, linked to the Faculty of Education (FAED) of the University Campus of Tocantins - UFPA. The aim of the sub-project was to encourage and contribute to the training of Pedagogy undergraduate students for teaching. Pedagogy, through the development of activities focused on the literacy process in the early years of elementary school. The theoretical basis was anchored in the historical-critical perspective and Vygotsky's socio-interactionist approach. The activities were carried out at the field school E.M.E.F Professora Maria Nadir Filgueira Valente, located in the city of Cametá-Pará, specifically in classes 2nd and 3rd grade classes. The analyses and reflections presented The analyses and reflections presented here are the result of a trajectory divided into three stages: setting up, planning and regency, which, in a gradual and planned way, allowed the residents in training to residents in training to experience the day-to-day life of the school, the classroom and, above all, to classroom and, above all, the insertion into the work activity they will be carrying out in the future.

Keywords: Pedagogical residency; experience; teacher trainin

RESUMEN

Este da cuenta detallada y fundamentada de mis experiencias en el Programa de Residencia Pedagógica, edición 2022. Programa de Residencia Pedagógica, edición 2022, más concretamente en el subproyecto: «PRÁXIS PEDAGÓGICA EN ALFABETIZACIÓN Y NUMERACY: Construyendo experiencias formativas en educación primaria en los primeiros años», vinculado a la Facultad de Educación (FAED) del Campus Universitario de Tocantins - UFPA. Tocantins - UFPA. El objetivo del subproyecto era fomentar y contribuir a la formación pedagógica de los estudiantes de licenciatura em Pedagogía, a través del desarrollo de actividades centradas en el proceso de alfabetización en los primeros años de la enseñanza primaria. La base teórica se ancló en la perspectiva histórico-crítica y el enfoque socio-interaccionista de Vygotsky. Las actividades se llevaron a cabo la E.M.E.F Professora Maria Nadir Filgueira Valente, situada en la ciudad de Cametá-Pará, concretamente en las clases de 2º y 3º de primaria. Clases de 2º y 3º de primaria. Los análisis y reflexiones presentados Los análisis y reflexiones presentados son el resultado de una trayectoria dividida en tres etapas: puesta en marcha, planificación y regencia, que, de forma gradual y planificada, permitió a los residentes en formación vivenciar residentes en formación experimentar el día a día de la escuela, el aula y, sobre todo, la aula y, sobre todo, la inserción en la actividad laboral que desarrollarán en el futuro.

Palabras clave: Residencia pedagógica; experiencia; formación del profesorado;

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	7
2 – METODOLOGIA / MATERIAL E MÉTODO	8
2.1 – Percurso Metodológico	8
2.2 – <i>Lócus</i> e público-alvo	8
2.3 – Atividades desenvolvidas	9
3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	12
3.1 – Referencial Teórico.....	12
3.2 – Descrição/análise de atividades pedagógicas.....	15
3.3 – Relevância social e acadêmica.....	18
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	20
ANEXOS	21

1 – INTRODUÇÃO

Este relato de participação em projeto de ensino detalhou as minhas experiências e análises realizadas no subprojeto de Residência Pedagógica, edição 2022. As atividades descritas foram desenvolvidas na escola-campo Escola Municipal de Ensino Fundamental professora Maria Nadir Filgueira Valente, localizada no centro urbano da cidade de Cametá, no estado do Pará. O subprojeto foi desenvolvido com a temática: *“PRÁXIS PEDAGÓGICA EM LITERACIA E NUMERACIA: Construindo experiências formativas no ensino fundamental anos iniciais”*.

O objetivo do subprojeto visou incentivar e contribuir com a formação para o magistério de estudantes de licenciatura, do curso de Pedagogia nos municípios de Cametá e Mocajuba, a partir do desenvolvimento de atividades alfabetizadoras com alunos do ensino fundamental anos iniciais, especificamente com as turmas do 2º e 3º ano. Promovendo integração entre Educação Básica e Superior.

A execução das atividades, possibilitou aos estudantes de licenciatura não somente aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas também vivenciar, concretamente, o cotidiano escolar em sua complexidade, oportunizando a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da escola pública, atualmente.

O percurso metodológico do subprojeto ocorreu em três momentos envolvendo etapas de Ciclos de Formações e Ambientação, Planejamento e Oficinas Pedagógicas além da Regência e Socialização. Nos ciclos de formações, realizaram-se atividades específicas, envolvendo o ensino da Língua Portuguesa e a Matemática.

A ambientação foi o momento de aproximar-se da realidade escolar. A etapa de planejamento foi o momento de elaboração de planos de aula, oficinas pedagógicas junto à preceptora, para posteriormente serem desenvolvidas em sala de aula. Na etapa de regência, os residentes assumiram a intervenção em sala, vivenciando de forma prática o magistério. Por fim, as experiências foram socializadas com a comunidade acadêmica e em eventos.

A fundamentação teórica do subprojeto ancorou-se em duas principais abordagens: a perspectiva didático-pedagógica-histórico-crítica de Saviani e a teoria sociointeracionista de Vygotsky. A abordagem histórico-crítica orienta-se por uma visão humanística e libertadora, e entende o processo educacional como um meio de transformação social e emancipação dos sujeitos. Já a teoria de Vygotsky, com sua ênfase no sociointeracionismo, destaca a importância da interação social e da mediação pedagógica como elementos fundamentais no

desenvolvimento cognitivo dos alunos, reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo colaborativo e construído em conjunto com o meio social.

O subprojeto de Residência Pedagógica, programa este financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desempenhou um papel significativo na formação de futuros docentes. Proporcionou uma inserção direta na realidade da educação básica, enriquecendo o processo formativo dos alunos da escola pública periférica, com práticas que incentivaram a criatividade, a ludicidade e a criticidade. Os estudantes de licenciatura participaram e vivenciaram a realidade escolar, contribuindo para sua atuação docente futura de maneira mais consciente, crítica e eficaz.

2 – METODOLOGIA / MATERIAL E MÉTODO

2.1 – Percurso Metodológico

O percurso metodológico das atividades contidas neste relato, foram executadas durante a vigência do subprojeto de Residência Pedagógica (RP) na escola de educação básica “Escola municipal de ensino fundamental Professora Maria Nadir Filgueira Valente”, situada no centro urbano da cidade de Cametá, no estado do Pará. O público-alvo do subprojeto foram as turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental. O percurso foi dividido em três momentos distintos para a realização das atividades.

O primeiro momento foi destinado a ciclos de formações e ambientação na escola-campo. O segundo momento concentrou-se na etapa de planejamento e a realização de oficinas pedagógicas. Finalmente, o terceiro momento foi dedicado à regência em turma, onde os residentes colocaram em prática as habilidades e conhecimentos adquiridos. E por fim, a socialização das experiências adquiridas durante o programa.

2.2 – Lócus e público-alvo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Nadir Filgueira Valente, juridicamente, foi criada pela Lei n.º 7, de 27 de março de 2006, e inaugurada em 19 de agosto. Sua implementação remonta a trajetória da E.M.E.F. Paulo Nogueira, no bairro da Matinha, cidade de Cametá (PA). Em meados de 1994, essa escola inicia suas atividades, na modalidade multissérie, contudo, sem ainda possuir um espaço físico adequado, funcionava na residência de Otacílio Costa Furtado, situada na Trav. Paulo Nogueira, n.º 286, Matinha.

Em virtude do aumento da demanda de alunos, em 1997, a escola é transferida para uma segunda residência, a do senhor Manoel Viana Wanzeler, localizada na Trav. D. Pedro I.

E é a partir deste momento que é dado início ao processo de regularização do ensino ofertado pela instituição.

Conforme o Projeto político-pedagógico (PPP) da E.M.E.F. Professora Maria Nadir Filgueira Valente, em 2001, a escola Paulo Nogueira, tornou-se anexo da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, que passou a ceder, “dentro de uma parceria verbal” (PPP, 2016, p. 10) 5 (cinco) salas de aula em período diurno, horário não utilizado pela Universidade. A justificativa para tal feito deu-se em razão do crescimento desordenado do bairro, com o consequente aumento da demanda por matrícula, acima de sua capacidade estrutural.

Atualmente, a escola atende a 595 alunos distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Quanto a sua estrutura física, possui: 8 (oito) salas de aulas de ensino regular, 1 (uma) sala destinada à diretoria, outra à secretaria, 1 (uma) sala de arquivos e de professores, sala de recursos audiovisuais, 1 (um) laboratório de informática e 1 (um) de ciências, 1 (uma) sala de leitura, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, algumas dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 1 (uma) copa/cozinha, 1 (um) depósito para merenda, um refeitório, 4 (quatro) banheiros para funcionários, 2 (dois) banheiros coletivos (feminino e masculino) para alunos, 1 (uma) quadra esportiva (descoberta), 1 (uma) cantina, 1 (um) jardim e 1 (um) bicicletário.

Para atender ao público de alunos, a escola conta, hoje, com um total de 63 (sessenta e três) funcionários atuando em dois turnos (manhã e tarde). Essa é uma das escolas municipais da cidade de Cametá-PA, que oferece formação de nível Fundamental às crianças e adolescentes na faixa etária frequente de 6 (seis) a 15 (quinze) anos, residentes nas proximidades da escola e “um número expressivo de crianças e adolescentes que residem em outros bairros mais distantes por ter preferência em desejar estudar nesta Escola” (PPP, 2016, p. 12).

O público-alvo, acompanhado durante as atividades no Programa de Residência Pedagógica, foram os alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais.

2.3 – Atividades desenvolvidas

Primeiro momento: Ciclos de formações e ambientação

Os ciclos de formações referem-se aos Fundamentos Teóricos e Metodológicos, doravante (FTM), do ensino da Matemática e da Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental. Objetivou-se fortalecer estas bases teóricas fundamentais para realizar-se

as atividades alfabetizadoras na escola-campo. Os ciclos foram realizados no prédio da Universidade Federal do Pará, campus de Cametá, antes das atividades de imersão na escola-campo.

A formação do ciclo de FTM do ensino da Matemática foi ministrada pelo professor Dr. Denivaldo P. da Silva (CUNTINS/UFPA). A formação de FTM do ensino da Língua Portuguesa foi ministrada pelo professor Dr. Celso Francês (CUNTINS/UFPA). Os ciclos foram realizados em dois dias, totalizando seis horas de duração cada um. Um total de doze horas voltadas ao fortalecimento de conceitos, técnicas, métodos e conhecimentos teóricos, que foram de suma importância durante nossa participação e atuação no processo de ensino dos alunos na escola-campo.

Os ciclos de formações ofertados durante o subprojeto reforçaram as teorias apresentadas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Os diálogos, os métodos e as estratégias apresentadas pelos docentes durante a formação foram indispensáveis para refletirmos, planejar e desenvolver as práticas pedagógicas, antes de vivenciar a realidade escolar de perto.

Posteriormente aos ciclos, realizou-se a etapa de Ambientação. Nessa etapa, primeiramente, fomos apresentados aos gestores da instituição, por intermédio da preceptora responsável, Profa. Me. Vergiliana Corrêa Gaia, para reconhecer e observar a escola em seu caráter estrutural. Ainda nessa etapa, para maior ambientação e aproximação com a realidade educacional, houve a participação no planejamento do ano letivo da instituição, junto à comunidade escolar, possibilitando a compreensão sobre o planejamento e ações necessárias para a organização e o trabalho na instituição.

Participamos do planejamento municipal de ensino, realizado na quadra poliesportiva da secretária municipal de educação de Cametá – SEMED, junto aos educadores que fazem parte do trabalho educativo nas escolas do município. A participação foi de grande importância, pois nos possibilitou observar a dinâmica, o planejamento que se requer para realizar as atividades pedagógicas, na escola-campo e nas escolas do município. Além de observar o posicionamento exigido do professor nesse processo.

Após esses momentos de aproximação inicial com a comunidade escolar, ainda na ambientação, iniciamos a etapa de frequentar a sala de aula para realizar as observações. Desse modo, passamos a acompanhar a rotina da turma, auxiliando os alunos com dificuldades na realização dos exercícios e observando a atuação da professora regente em seu fazer pedagógico.

Segundo momento: Planejamento e oficinas pedagógicas

Nesse momento, participamos do planejamento e elaboração dos planos de aula para a etapa de regência; uma oficina de elaboração de materiais didáticos ofertados pelo subprojeto; e ministramos, com a supervisão da preceptora, duas oficinas pedagógicas destinadas aos alunos.

Primeiramente, realizaram-se reuniões pedagógicas com a preceptora, envolvendo diálogos e estratégias a serem desenvolvidas durante a regência na turma. As aulas foram planejadas seguindo o modelo usado pela instituição, envolvendo adaptações e modificações sugeridas por nós sob a orientação da preceptora.

A oficina de Elaboração de Materiais Didáticos, ofertada pelo subprojeto, foi ministrada pela professora Jocicleoma, na sala de Ateliê de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Na ocasião, aprendemos, de forma didática e prática, como utilizar recursos pedagógicos e confeccionar materiais didáticos que podem auxiliar nas aulas para torná-las mais lúdicas, bem como, utilizar esses recursos na ornamentação da sala de aula para criar um ambiente atrativo e pedagógico.

Ministramos duas oficinas junto a preceptora. As oficinas foram realizadas com as temáticas: *“Alfabetizando e letrando com as emoções”* e *“Multiplicar e dividir para conquistar”*. Foram realizadas em salas do prédio da Universidade Federal do Pará, campus de Cametá e no Ateliê de Pedagogia. Estas oficinas englobaram atividades alfabetizadoras dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, sendo executados seguindo a proposta de um caráter lúdico, criativo, reflexivo e educativo, durante sua realização.

As oficinas buscaram possibilitar aos alunos residentes adquirirem habilidades e facilitar o conhecimento referentes a Literacia e a Numeracia. A Literacia, segundo a Política Nacional de Alfabetização (PNA), consistiu no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, e a Numeracia refere-se à habilidade de usar e compreender as habilidades matemáticas.

Considerando que as oficinas foram espaços que apontam novas descobertas e caminhos, uma vez que consiste num processo em construção de todos os atores envolvidos, o momento foi muito significativo, já que está prática pedagógica tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e reflexiva. Esse momento foi de extrema significância ao gerar trocas de conhecimentos entre os professores e os alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e significativo.

Terceiro momento: Regência e socialização

No terceiro momento, desenvolveu-se a etapa de regência na turma que estava sendo acompanhada pelo subprojeto. Nesse momento, assumimos a regência na turma, ministrando os conteúdos de Língua Portuguesa e matemática, com base no planejamento, nas observações realizadas, tendo por base as teorias adquiridas no curso e nos ciclos de formações, concretizando assim, a real prática no magistério.

Os conteúdos trabalhados com a turma eram disponibilizados com antecedência para o planejamento da aula a ser executada. Esta etapa constituiu o momento em que, de fato, realizamos nossa atuação como professores, oportunizando a real experiência em sala de aula, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

O apoio, conhecimentos e observações feitas por parte da preceptora durante essa etapa foram extremamente importantes para ministrarmos as aulas com êxito. Tais vivências e experiências possibilitou as socializações em eventos locais e nacionais, onde as experiências no subprojeto foram compartilhadas com outros estudantes de licenciatura da comunidade acadêmica.

3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 – Referencial Teórico

A pedagogia histórico-crítica é uma abordagem interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, e está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. O trabalho educativo para essa concepção é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13). Se orientada por essa perspectiva, a escola realizaria a mediação de um projeto social que prima pela humanização de cada indivíduo através do processo de transmissão-assimilação da cultura. Na socialização do saber elaborado, sistematizado, erudito, reside a especificidade e a razão de existir a educação escolar.

A pedagogia/didática histórico-crítica preconiza que a escola deve ir além da produção do saber e proporcionar processos e acesso aos instrumentos que permitam o sujeito a elaborar saber, pois a elaboração do saber implica em expressar elaboradamente o saber que surge da prática social. Disso decorre que, no ponto de chegada do processo pedagógico, pessoas humanizadas, ou seja, dotadas de características e funções tipicamente humanas e de posse dos conhecimentos científicos, atuando na construção de uma nova sociedade, diferente desta, marcada por injustiça, desigualdade, dominação e exclusão.

Nessa perspectiva, seus métodos buscam estimular a atividade e a iniciativa dos alunos sem prescindir do protagonismo do professor, favorecendo o diálogo entre ambos, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Considerando os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

A pedagogia histórico crítica é uma perspectiva de grande relevância para a educação, ao evidenciar um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social).

Conforme Saviani (1991) ressalta sobre esse processo:

ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Seria a forma de democratizar o acesso ao saber por todos e não somente para aqueles que pertencem à classe dominante (Saviani, 1991, p. 80).

Saviani (1991) nos lembra que, no Brasil, é o educador que inicia um processo de crítica à forma como a educação se organiza, beneficiando poucos. Para ele, é pelo modo como a escola se organiza, em seu aspecto sistematizador, no qual o sujeito se torna plenamente humano.

Com relação a psicologia sócio-histórica, que tem como base a teoria de Lev Semenovich Vygotsky, concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que os sujeitos estabelecem no decorrer da vida. Nesta abordagem, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui em interações que ocorrem em diversos contextos sociais, no qual a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber.

A interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Todas essas interações ocorrem a partir de processos de troca e têm uma dimensão coletiva: quanto mais ricas, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento. O sócio interacionismo concebe o desenvolvimento humano atrelado às relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer de sua vida e destaca o papel da aprendizagem ao incitar vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação.

É possível compreender que na perspectiva sociointeracionista, um processo de ensino-aprendizagem é importante, pois se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social cujo objetivo é alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio.

Vygotsky (2008) enfatiza a aprendizagem como um processo social, cuja interação com pares, professores e indivíduos mais capazes desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. No campo educacional, para que essa interação aconteça, é preciso que o professor: a) observe o que incentiva e/ou estimula o aluno à aprendizagem; b) compreenda que cada conhecimento adquirido pelo aluno pode servir de base para a aquisição do próximo conhecimento; c) considere a fase do desenvolvimento cognitivo da criança e, a partir dessa determinação, selecione os conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula; d) incentive a criança à interação social, para que ela possa aprimorar o seu desenvolvimento cognitivo; e) incentive o uso da linguagem, ao ser uma maneira de favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky (2008) propõe que, quando uma criança consiga realizar algo com o auxílio de outras pessoas, isso pode ser uma pista do seu desenvolvimento. Considerando essa questão, o autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito está relacionado à distância existente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de uma criança. À vista disso, faz-se necessário compreender estes dois aspectos centrais no processo de aprendizagem.

Quando uma criança consegue solucionar sozinha seus problemas, tem-se o desenvolvimento real; porém, quando uma criança não consegue resolver seus problemas sozinha, quando ela depende da orientação de outra pessoa, tem-se o desenvolvimento potencial. No contexto da sala de aula, o papel do professor como mediador da aprendizagem é fundamental e indispensável.

Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que alguns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica.

Para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

3.2 – Descrição/análise de atividades pedagógicas

A participação no subprojeto de Residência Pedagógica foi uma oportunidade importante para o discente de graduação ao possibilitar a articulação entre teoria e prática no contexto real da sala de aula. Favorecendo ainda a reflexão quanto à realidade social, política educacional, contribuindo para a formação de uma consciência crítica, uma vez que ela possibilitou interferir no processo de ensino e socializar com outros discentes conhecimentos contribuindo com a sua formação.

No que diz respeito as análises decorrentes das observações realizada no contexto em que foram desenvolvidas as atividades, constatamos, ainda, algumas fragilidades, dentre as quais, a falta de apoio ao professor regente da turma com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inserido na sala de aula regular.

A Declaração de Salamanca na Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência E A Cultura (1994, p. 3), no artigo 3.º, inciso IV, evidencia que:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua que trabalham, crianças de origem remota ou população nômade, crianças pertencentes a minoria linguística, étnica ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

Logo, o papel social das políticas educacionais é assegurar a educação inclusiva a todos os cidadãos, por meio do respeito e da garantia do ensino qualitativo e diferenciado.

Para assegurar este direito, ao professor regente no trabalho com alunos com TEA, foi designado o professor de apoio.

O papel deste profissional é atuar na sala de aula do ensino regular por meio do ensino colaborativo, em parceria com os professores regentes e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalha na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

O professor de apoio desenvolve o trabalho pedagógico de mediação, ou seja, auxiliar os professores regentes nas atividades realizadas em sala de aula, nas adaptações dos conteúdos, nas metodologias de ensino desenvolvidas com toda a turma e nos estudos direcionados, de modo que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educacionais. O professor de apoio e os professores regentes devem trabalhar em conjunto para atender às necessidades de todos os educandos presentes na sala de aula.

Ressalta-se que o aluno com deficiência é de responsabilidade de todos os profissionais da escola, e não somente do professor de apoio. Portanto, a fragilidade observada sobre a ausência deste trabalho em conjunto fere a legislação e afeta, principalmente, o processo educacional. O aluno autista necessita de estratégias diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem, não somente para construir os conhecimentos escolares, mas também para desenvolver a comunicação, a socialização e a interação.

Outra fragilidade observada no contexto apresentado, são referentes aos reflexos negativos que o cenário pós-pandemia teve com relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os alunos não tiveram acesso presencialmente à educação infantil, sobrecarregando as atividades de alfabetização realizadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Os alunos apresentavam dificuldades significativas no processo de leitura e escrita. E a superlotação na sala é outro fator que dificultava a mediação da aprendizagem dos alunos na turma.

Para Silva Almeida *et al.* (2022), o fechamento das diversas escolas em todo o Brasil, no intuito de combater a disseminação da Covid-19, originou conflitos profundos na vida dos estudantes, tendo em conta as diversidades sociais e disparidades econômicas presente na realidade brasileira, como também, a aprendizagem em casa não significou da mesma forma que na escola.

Logo, estes impactos evidenciaram-se no contexto em que se resultaram as análises. Para tentar reverter estes impactos, o professor regente buscava estratégias para dar suporte educacional aos alunos que apresentavam mais dificuldades na turma.

Nesse sentido, sob a orientação do professor regente, acompanhávamos os alunos de perto diante das dificuldades apresentadas. Em determinados momentos, foi necessário

recorrer a interações e mediações específicas devido à superlotação na turma. Esse fator tornou desafiador garantir uma atenção plena e individualizada para todos os alunos, dificultando o acompanhamento adequado de suas necessidades.

Podemos relacionar essa análise com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1977), os alunos inicialmente apresentavam bastante dificuldade, na qual a nossa mediação e da professora foram necessárias para resolverem e compreenderem os exercícios durante a aula, destacando o nível de desenvolvimento potencial.

Com as mediações realizadas, meses após, os alunos passaram a amadurecer seus conhecimentos e começaram a resolver sozinhos suas atividades, sem necessitar das orientações diretas dos professores ou dos residentes, evidenciando que a zona de desenvolvimento real estava sendo desenvolvida.

Com base em Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” Traz a reflexão de que o processo do conhecimento é amplo, libertador e criativo. A mera transferência não é conhecimento, pois o conhecimento é produzido ou construído nas relações que se estabelecem em sala de aula e fora dela.

Essa reflexão demonstrou que as estratégias e mediações com os alunos, não centrando o conhecimento somente no professor, foram cruciais para a aquisição e a superação das dificuldades que os alunos apresentavam com relação à leitura e a escrita no cenário pós-pandemia.

Outra fragilidade, nesse contexto, está relacionada a metodologia que pouco despertava o interesse dos alunos, às atividades que eram pouco contextualizadas com a realidade do discente e a falta de atividades lúdicas. Os conteúdos trabalhados nas aulas, em maior parte das vezes, eram apresentados de forma expositiva aos alunos. É importante que o aluno reconheça as possibilidades de associação do conteúdo que está aprendendo com o seu contexto local, assim haverá, por sua parte, uma assimilação do que está conhecendo.

Tomando como princípio da pedagogia/didática histórico-crítica, e como ponto de partida, a prática social inicial do sujeito, que segundo Gasparin (2005), se refere ao conhecimento prévio que os alunos possuem, e as relações estes estabelecem com sua realidade concreta, o professor deve ter constituído habilidades que permitam diagnosticar o nível de consciência que o sujeito tem de um determinado conhecimento e, a partir disso, tomar as decisões mais adequadas quanto ao processo de ensino.

Geraldo (2009) chama a atenção para observar e garantir os postulados para pedagogia histórico-crítica no trabalho e na prática pedagógica do professor. Segundo o autor

o trabalho produtivo e criativo deve ser o foco para uma prática escolar histórico-crítica, pois, todo o conhecimento existente é resultado da atividade humano ao longo da história da humanidade e o conhecimento se constrói pela atividade do sujeito no meio onde vive e sua transmissão se dá por práticas sociais educativas e essa mesma prática é que possibilitará a formação de um sujeito comprometido com a transformação da sociedade.

Vygotsky (2008) afirma que a aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas. A sua teoria de aprendizagem propõe uma situação de ensino/aprendizagem na qual o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade e de sua interação com outros indivíduos, sendo este o contexto social em que se dá a construção do conhecimento mediado.

A ludicidade aplicada na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas, não impede a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos, ao contrário, essas atividades facilitam a aquisição do conhecimento formal, a ausência desta prática pedagógica como no contexto apresentado, negligencia a criança a oportunidade de aprender de forma dinâmica os conteúdos escolares.

Pois, de acordo com Jean Piaget (1978), os jogos não são somente uma forma de entretenimento para gastar as energias das crianças, mas meios que enriquecem e contribuem para o desenvolvimento intelectual. Enfocar a brincadeira é permitir esse desenvolvimento, e o jogo é um método lúdico que favorece a assimilação de realidades intelectuais exteriores à inteligência infantil.

3.3 – Relevância social e acadêmica

Este relato de participação em projeto de ensino buscou contribuir com os debates e reflexões acerca das experiências formativas que os programas governamentais, como o Residência Pedagógica, oportunizaram aos estudantes de graduação. A oportunidade de adentrar na escola de educação básica pública fortalece e incentiva o estudante de graduação a conhecer a realidade educacional brasileira. Essa aproximação com o ambiente escolar favoreceu a construção da formação de educadores mais sólidos que acompanhem as mudanças no contexto educacional com mais experiência.

Logo, as análises e desafios destacados no contexto em que foram realizadas as atividades indicam que debates acadêmicos são necessários para pensar e refletir mudanças para as dificuldades presentes na escola de educação básica. Nesse sentido, a articulação entre educação básica e ensino superior fazem-se necessárias, e é notório que o subprojeto de Residência Pedagógica favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a

escola, significativamente para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar, em consoante a Heller (1970), que a escola é o local de emancipação humana, de desenvolvimento e de apropriação dos conhecimentos e conceitos. É por meio dela e nela que o ato educativo se objetiva e é o local em que são produzidas a história dos homens, por meio da real ação do professor. Essa imersão na escola campo nos possibilitou vivenciar a realidade escolar tal qual ela é.

Nesse sentido, as experiências obtidas na escola-campo, por meio do subprojeto de Residência Pedagógica, são de extrema significância para a formação dos estudantes de graduação. Ter a oportunidade de conhecer a realidade da escola pública; a dinâmica da sala de aula; a possibilidade de ter contato com a prática, a partir de um programa voltado para a formação inicial, favoreceu a construção de bases teóricas que fortalecem a atuação docente futura dos envolvidos.

Podemos aceder a Nóvoa (2002), quando afirma que os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Nessa conexão, a oportunidade que o programa possibilitou, tornou capaz de aperfeiçoar as habilidades dos envolvidos para uma ação profissional no processo ensino e aprendizagem na educação básica, colocando em prática a teoria adquirida na formação acadêmica, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que faz parte da função do professor.

No entanto, para o professor conseguir realizar o trabalho educativo, precisa de uma formação sólida, assim como o subprojeto oportunizou. Por fim, estas reflexões e análises obtidas, fortalecem a necessidade da permanência do programa para alcançar mais instituições, debates, e proporcionar formação profissional para todos os estudantes de licenciatura, de modo a conseguirem atuar de forma consciente e profissional em sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. F. de. (2023). Pandemia da COVID-19, seus reflexos no processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, 5, 283–292.
- BRASIL. PNA: Política Nacional de alfabetização. Brasília: Mec, SEALF: 2019.
- DA SILVA ALMEIDA, Ely; DA SILVA SANSES, Gilcélia; DA ROCHA, Rosenilda Sandra Fernandes. Juventude: Impacto da Covid-19 na Educação e as Estratégias para o Ensino não Presencial no Amapá. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 4, p. 74-89, 2022.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, n. 11, p. 105-117, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Mônica Cavalcante; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em perspectivas*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- MAGALHÃES, Élita Paloma Américo. A Experiência do PIBID/História na EMEF profª Maria Nadir Filgueira Valente. *Revista Discente Ofícios de Clio*, v. 6, n. 10, p. 134-134, 2021.
- MAGGI, Noeli Reck; AMÉRICO, Rebeca Martínez. Linguagem, aprendizagem e tecnologias da informação: uma leitura no âmago do sociointeracionismo segundo Vygotsky. *Nonada: letras em revista*, v. 2, n. 21, 2013.
- MARIA, Vanessa Moraes et al. A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. *Corpus et Scientia*, v. 5, n. 2, p. 5-17, 2009.
- NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. 2006.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.
- SILVA, Juliana Jesus da; PERES, Cristiane Pereira; PRZYLEPA, Mariclei. A prática pedagógica do professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. 2020.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades*, 1994.

ANEXOS



Figura 1- Registro Formação Inicial - FTM de Matemática



Figura 2- Registro Formação Inicial - FTM de Língua Portuguesa



Figura 3- Registro da Ambientação na Escola Campo



Figura 4- Registro de Planejamento para realização das atividades.



Figura 5- Registro na oficina de elaboração de materiais didáticos



Figura 6- Registro da oficina Pedagógica de Língua Portuguesa



Figura 7- Registro da oficina Pedagógica de Língua Portuguesa



Figura 8- Registro da oficina Pedagógica de Matemática



Figura 9- Registro da oficina Pedagógica de Matemática

E.M.E. _____
 PROFESSORAS: _____
 ALUNO(A): _____
 DATA: 23/08/2023 - COMPONENTE: LÍNGUA PORTUGUESA

1 - PASSE AS PALAVRAS DO SINGULAR PARA O PLURAL.

A) ESCOLA		G) BOLA	
B) LÁPIS		H) PETECA	
C) CADERNO		I) CORDA	
D) LIVRO		J) BAMBOLE	
E) MOCHILA		K) APITO	
F) CANETA		L) QUADRA	

2 - USE AS PALAVRAS DOS QUADROS E FORME FRASES NO PLURAL.

MENINA	CASA	MACACO	NAVIO
GELADEIRA	CASTELO	VIAGEM	GATO

Figura 10- Atividade de Língua Portuguesa

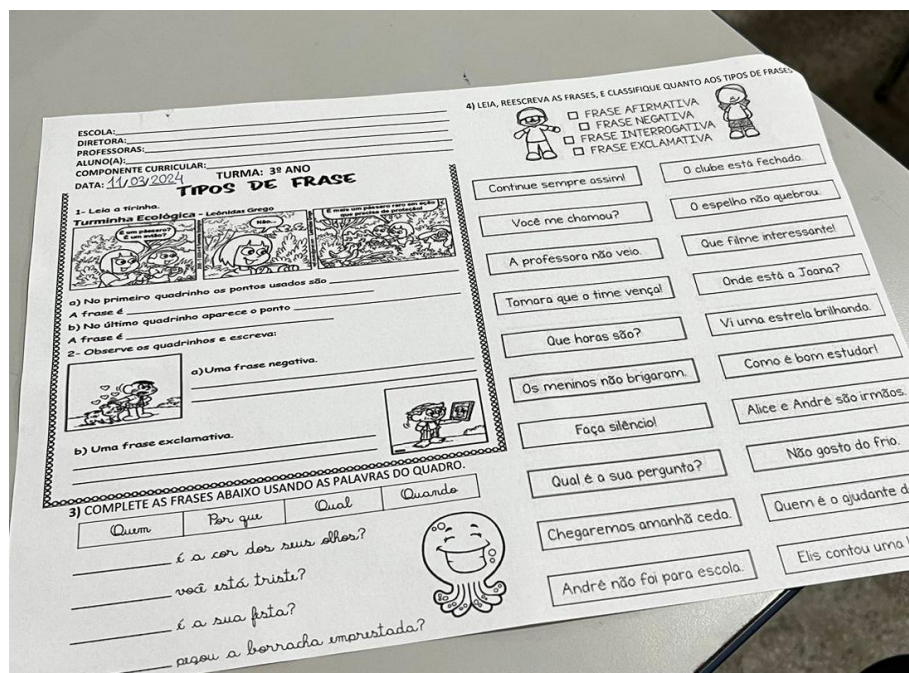


Figura 11- Atividade de Língua Portuguesa

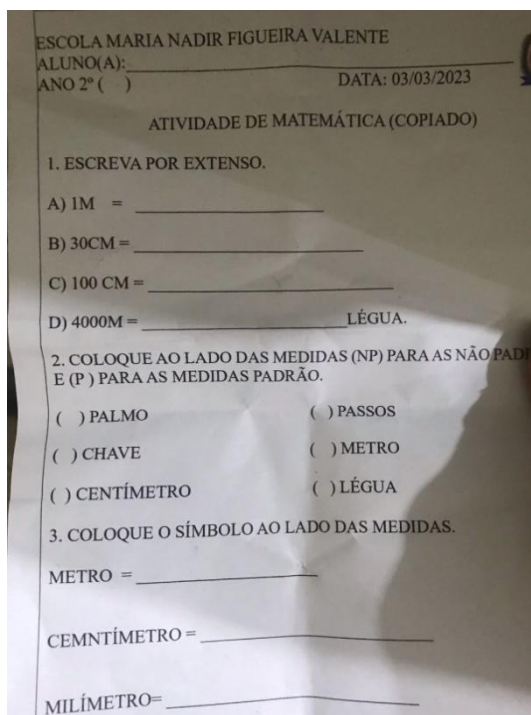


Figura 12- Atividade de Matemática



Figura 13- Registro de observação da aula

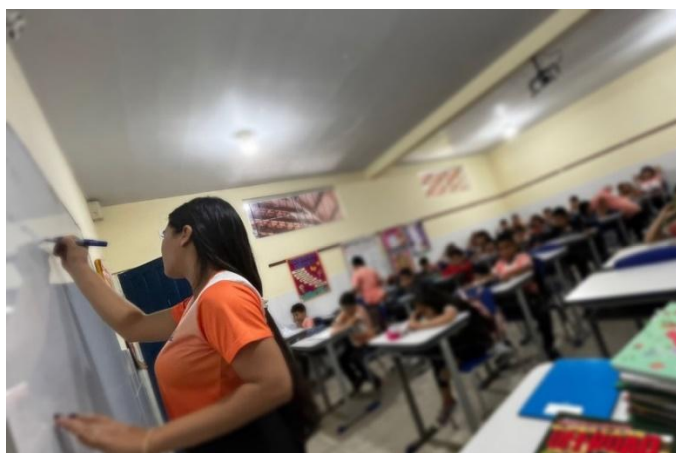


Figura 14 - Registro da Intervenção



Figura 15 Registro com a turma