



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

CAMILA SILVA ARAÚJO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Evidências de uma Concepção de
Alfabetização da Prática no Chão da Sala de Aula

ABAETETUBA-PA
2024

CAMILA SILVA ARAÚJO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Evidências de uma Concepção de
Alfabetização da Prática no Chão da Sala de Aula

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus
Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal
do Pará, como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

ABAETETUBA-PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A658p Araújo, Camila Silva.
 Programa Residência Pedagógica : Evidências de uma
 concepção de alfabetização da prática da sala de aula / Camila Silva
 Araújo. — 2024.
 71 f.

 Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
 Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do
 Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia,
 Abaetetuba, 2024.

 1. Didática Docente. 2. Alfabetização. 3. Prática
 Pedagógica. I. Título.

CDD 370

CAMILA SILVA ARAÚJO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Evidências de uma Concepção de
Alfabetização da Prática da Sala de Aula

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação e
Ciências Sociais, do Campus Universitário
de Abaetetuba, da Universidade Federal do
Pará, como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: ____/____/____

Conceito:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (Orientador)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Maria Francisca Ribeiro Correa
Universidade do Estado do Pará

Prof. Esp. Olidete de Araújo
Mestranda PPGEDUC/UFPA/Cametá

Dedico à minha filha, Maria Sophia, que resinificou minha existência. Peço desculpas pela minha ausência, principalmente nesses últimos meses da produção deste trabalho. Espero que você tenha orgulho da sua mãe.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus que me sustentou ao longo dessa jornada acadêmica, principalmente diante de uma Pandemia *Covid-19* e das cirurgias da minha filha. Como está escrito em Isaías 60:22: “Quando for a hora certa, eu, o Senhor farei acontecer”.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Raimundo Falabelo, por ser o meu guia nesta jornada acadêmica. Professor, sem a sua orientação e apoio, eu não teria chegado até aqui; você é uma inspiração para mim.

Aos meus pais, Cláudia Silva e Ronaldo Araújo, que no início talvez não tenham compreendido que ser mãe não era um impedimento para os estudos, mas que ao longo do curso me deram suporte necessário para que eu pudesse permanecer na universidade. Em gratidão, retribuo sendo a primeira filha a se graduar em uma Instituição Pública Federal.

Às minhas tias, Ana Maria, Ângela Maria, Alda Lúcia, Ana Celi, Ana Cláudia e Ana Cléa, que apoiaram financeiramente e emocionalmente meus estudos desde a minha infância.

Agradeço também às minhas cunhadas Marcicleide e Rosiele, pedagogas que foram de grande auxílio nos trabalhos acadêmicos, e à minha sogra Joana e cunhada Taynara, que sempre incentivaram meus estudos.

Ao meu parceiro de vida, Tiago Costa, que não só me inscreveu no vestibular, mas também foi meu pilar em todos os momentos de fraqueza. Ele acreditou em mim quando eu mesma duvidava.

À minha amiga Flaviane Martins, que em tantos momentos segurou as rédeas, especialmente quando precisei me ausentar para cuidar da minha filha. Seu apoio inestimável tanto na universidade quanto na vida pessoal foi fundamental para a conclusão desta etapa.

Ao Programa Residência Pedagógica e a Dra. Maria do Socorro, que me selecionaram para participar do subprojeto Processos de alfabetização e letramento na intersecção letras e pedagogia, possibilitando uma experiência pedagógica, didática e formativa no “chão” da sala de aula.

A Universidade Federal do Pará e a Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, merecem meu profundo agradecimento. Por me libertar de uma "bolha", possibilitando que eu descobrisse e explorasse um vasto universo de oportunidades que antes eu nem imaginava existir.

Agradeço também todos que não foram citados, mas que de alguma forma contribuíram para a minha permanência na universidade, e para que eu conseguisse concluir essa etapa: obrigada por fazerem parte da minha história.

[...] a sala de aula é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno. (Vygotsky, 1984, p.6)

RESUMO

O trabalho, baseado em um estágio-pesquisa do Programa Residência Pedagógica, registra e analisa a didática alfabetizadora em uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública do Pará, durante o ano letivo de 2023. Teve como objetivo, analisar as práticas pedagógicas observadas no Programa Residência Pedagógica, identificando desafios e oportunidades, além de discutir a importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento integral dos alunos. Além dessa observação, elaborou-se e aplicou-se uma didática denominada de “intervenção pedagógica” com o objetivo de realizar a interação teórica e prática com a turma objeto do estágio-pesquisa. A metodologia adotada foi qualitativa, com uso de diários de campo e observações diretas, focando no componente de Língua Portuguesa, verificando-se as interações docente-conhecimentos-crianças no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem da palavra-linguagem. Os dados coletados durante a observação e a intervenção foram analisados, buscando-se identificar padrões e tendências nas práticas didáticas. A pesquisa concluiu que a didática alfabetizadora parece se fundamentar numa concepção de linguagem que se instrumentaliza no que se poderia denominar de “método tradicional de alfabetização”, cuja principal característica é privilegiar o ensino-aprendizagem dos elementos gramaticais, em detrimento da semântica, da significação contextualizada e da valorização dos usos linguageiros das palavras pelas crianças. Há pouca ênfase na exploração da autonomia, da criatividade e da imaginação das crianças nas práticas de leitura e escrita. O Programa Residência Pedagógica, apesar de apresentar desafios, oferece uma oportunidade valiosa para a formação de professores, com foco na interação teoria-prática, ao proporcionar a experiência dos graduandos de pedagogia com as atividades didáticas das escolas de ensino fundamental (anos iniciais). Ao longo do trabalho, demonstra-se um olhar crítico e reflexivo sobre a didática docente observada, registrada e analisada como importante contribuição importante à formação inicial docente em Pedagogia, condição necessária e indispensável à um realizar profissional significativo e transformador.

Palavras-chave: Didática Docente. Alfabetização. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study, based on a research internship within the Pedagogical Residency Program, aims to analyze the pedagogical practices observed in a second-year elementary school class in a public school in Pará during the 2023 school year. The goal was to identify the main challenges and opportunities in pedagogical practice, as well as to discuss the importance of the partnership between family and school for the students' overall development. In addition to observation, a "pedagogical intervention" was implemented to integrate theory and practice within the class. The research employed a qualitative methodology, using field journals and direct observations, focusing on Portuguese Language instruction and examining the interactions between teachers, knowledge, and students during the teaching and learning process. The data collected were analyzed to identify patterns in teaching practices. The study concluded that literacy instruction follows a traditional method, with a strong emphasis on grammar over semantics and contextual meaning. There is limited focus on fostering autonomy, creativity, and imagination in reading and writing practices. Despite challenges, the Pedagogical Residency Program provides a valuable opportunity for teacher training by promoting theory-practice interaction, offering pedagogy students practical experience in elementary schools. The study offers a critical and reflective perspective on the observed didactics, contributing to initial teacher education in pedagogy and supporting a meaningful and transformative professional practice.

Keywords: Teaching Didactics. Literacy. Pedagogical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 – Cartaz de rótulos de embalagens.....	26
Ilustração 2 – O aluno escreveu a consoante “v” e fez as linhas desenhadas no quadro.....	27
Ilustração 3 – A escrita das vogais no livro didático.....	28
Ilustração 4 – A arara da atividade do livro didático.....	28
Ilustração 5 – Atividade complementar.....	30
Ilustração 6 – A avaliação diagnóstica.....	31
Ilustração 7 – Atividade de fixação das letras “d” e “v”.....	33
Ilustração 8 – Atividade de revisão das consoantes trabalhadas em sala.....	35
Ilustração 9 – Avaliação Diagnóstica do segundo bimestre.....	37
Ilustração 10 – Atividade de fixação da família silábica “t”.....	38
Ilustração 11 – Atividade de leitura e separação de sílabas.....	39
Ilustração 12 – Atividade de fixação da consoante “l”.....	41
Ilustração 13 – Atividade do “r” e “rr”.....	42
Ilustração 14 – Revisão de consoantes.....	43
Ilustração 15 – Jogo silábico.....	50
Ilustração 16 – A obra “Natal” escrita em letra bastão e cursiva.....	60
Ilustração 17 – Jogo do bingo silábico.....	61
Ilustração 18 – Número de sílabas de palavras da obra “Natal”, de Ápio Campos.....	61
Ilustração 19 – Caça-Palavras.....	62
Ilustração 20 – Júlia jogando o dado.....	62
Ilustração 21 – Ficha de palavras.....	62
Ilustração 22 – Identificação das figuras por meio de letras móveis.....	63
Ilustração 23 – Identificação das figuras e rimas.....	64
Ilustração 24 – Leitura, assimilação das figuras e escrita.....	64
Ilustração 25 – Atividade que Jean fez da sua maneira.....	65
Ilustração 26 – A história pela visão de Renato.....	66
Ilustração 27 – O final da história para Lena.....	66
Ilustração 28 – Atividade da palavra do dia.....	66

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
PRP	Programa Residência Pedagógica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PROBLEMA DE PESQUISA	15
3. A ESCOLA-ESTÁGIO: CAMPO DE PESQUISA – METODOLOGIA PARTICIPATIVA.....	16
4. REFERENCIAL TEÓRICO	18
4.1. O Programa Residência Pedagógica: O Subprojeto Alfabetização e Letramento.....	18
4.2. A Relação Família-Escola	22
RESULTADOS DO ESTÁGIO-PESQUISA – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	24
5. EPISÓDIOS RELATIVOS ÀS DINÂMICAS OU DIDÁTICAS ALFABETIZADORAS EM SALA DE AULA	25
5.1 O Desvio Didático: da Letra “d” para a Letra “v”	25
5.2. A “Leitura” dos Rótulos de Embalagens.....	25
5.3. A Pressa na Transição do Nome para a Leitura da Letra “v”	26
5.4. Explorando a Família Silábica “v”: Atividade de Escrita e Reprodução no Caderno.....	27
5.5. Explorando as Vogais: Diferenças de Traços e Desafios de Espaço na Escrita.....	27
5.6. A Identificação dos Animais: Desafios e Divergências na Atividade do Livro Didático	28
5.7. O Controle da Luz como Instrumento de Domínio na Sala de Aula.....	29
5.8. Controle e Castigo na Sala de Aula: a Dinâmica da Fila de Saída.....	29
5.9. Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa: Desafios e Controvérsias na Abordagem da Professora	30
5.10. A Controvérsia na Abordagem Pedagógica Docente	32
5.11. O Ditado: um Exemplo de Alfabetização sem Sentido, Significado e Emoção.....	33
5.12. A Transição da História da Lebre e a Tartaruga para o “Tatu”	36
5.13. Desafios na Abordagem Pedagógica: Exploração e Distrações na Sala de Aula.....	37
5.14. As Estratégias Usadas pela Professora e os Impactos na Aprendizagem das Crianças	39
5.15. Desafios de Escrita e Organização na Atividade de Língua Portuguesa.....	40
5.16. A Ausência da Contextualização do Uso Correto do “r” – “rr”	41

5.17. Atividades Extra-Classe: Catequização ou Reflexão?	43
5.18. As Interações Afetivas Professor-Criança e o Ensino da Língua.....	44
6. PERCEPÇÃO DA ESCOLA SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	46
7. LORENZO: O ALUNO QUE DESAFIA A PROFESSORA	49
8. DIDÁTICA DOCENTE OBSERVADA: EVIDÊNCIAS DE UMA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA.....	52
9. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Estratégias de Ensino Elaboradas e Aplicadas pelos Residentes ¹ para Alunos com Dificuldades de Leitura e Escrita.....	58
9.1. A Interação e o Engajamento das Crianças com as Atividades de Leitura e Escrita	60
9.2. A Interação e o Aprendizado através da Manipulação de Palavras.....	61
9.3. Explorando Diferentes Habilidades de Escrita: a Rima	63
9.4. Desenvolvendo a Escrita por Meio da Leitura, Assimilação e Escrita.....	64
9.5. Reescrevendo Histórias e Consolidando Conhecimentos	65
9.6. A Culminância da Proposta de Intervenção dos Residentes da Turma de Segundo Ano, Anos Iniciais	66
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma etapa crucial para o desenvolvimento de profissionais competentes e conscientes de seu papel na educação. Nesse contexto, programas que promovem a integração da teoria com a prática são fundamentais para proporcionar uma formação completa e significativa.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) representa um marco significativo na formação inicial de professores, ao proporcionar uma imersão prática no ambiente escolar que complementa e enriquece a aprendizagem teórica adquirida nas universidades. Instituído pelo Ministério da Educação, o PRP visa integrar futuros docentes ao cotidiano escolar, promovendo uma experiência formativa que busca a inter-relacionar teoria e prática de maneira coerente, reflexiva e crítica.

Neste trabalho, apresento uma análise teórico-metodológica sobre minha experiência/vivência, em uma sala de aula do 2º ano dos anos iniciais, como residente do Programa Residência Pedagógica em uma escola de Educação Básica no município de Abaetetuba, Estado do Pará. A escolha por relatar essa vivência se justifica pela necessidade de compreender, analisar e refletir sobre as concepções teóricas e metodológicas que subjazem nas práticas pedagógicas de alfabetização e apropriação das habilidades de leitura e escrita que foram observadas e registradas em meu “Diário de Campo”. Ainda, nessa apresentação, trago elementos descritivos e analíticos de minha participação como “estagiária participante” das atividades realizadas, sempre com a mediação e com o consentimento da docente-regente.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a interação teoria e prática, proporcionada pelo Estágio do Programa Residência Pedagógica, e identificar os principais desafios e oportunidades encontrados na prática pedagógica, bem como discutir a importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento integral dos alunos.

A partir de uma abordagem qualitativa, utilizei diários de campo e observações diretas para coletar dados que subsidiaram esta análise.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresento uma contextualização do Programa Residência Pedagógica e da escola onde a experiência/vivência foi realizada. Em seguida, justifico a relevância do estudo e delinheio os objetivos e a metodologia adotada. Por fim, ofereço uma visão geral da estrutura do trabalho, com uma breve descrição dos capítulos subsequentes.

O trabalho está estruturado nos seguintes tópicos: na próxima sessão, discuto o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância da pesquisa; na sessão três, apresento a escola-estágio e a metodologia participativa utilizada; na sessão quatro, trato do referencial teórico; na sessão cinco, apresento os resultados do estágio-pesquisa; na sessão seis, analiso a percepção da escola sobre a relação família-escola; na sessão sete, discuto o caso do aluno Lorenzo, que desafia a professora; na sessão oito, detalho as estratégias de ensino elaboradas e aplicadas pelos residentes para alunos com dificuldades de leitura e escrita; e, finalmente, na sessão nove, apresento as considerações finais.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

O Programa Residência Pedagógica se revela crucial ao proporcionar uma formação continuada aos residentes, que são licenciandos em Pedagogia e Letras-Língua Portuguesa. Ao participar ativamente das atividades pedagógicas na escola, incluindo reuniões com a direção, coordenadores, professores e demais colaboradores, tive a oportunidade de observar de perto os desafios enfrentados no dia a dia educacional. Essa imersão não apenas enriqueceu meu entendimento sobre as práticas pedagógicas vigentes, mas também me sensibilizou para as necessidades específicas dos alunos e professores, especialmente em um contexto de salas de aula lotadas e recursos limitados.

A escolha de apenas uma turma para participar diretamente do projeto destacou a carência de apoio adicional para melhorar o desempenho educacional, o que reforça a importância do PRP em oferecer suporte e recursos adicionais para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, a receptividade positiva dos professores e equipe escolar demonstra o reconhecimento da relevância do programa para o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Portanto, o PRP não só complementa a formação acadêmica dos residentes, mas também contribui significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, essenciais para enfrentar os desafios específicos da educação em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Através dessa experiência, pretendo não apenas adquirir conhecimentos teóricos e práticos, mas também colaborar ativamente para a melhoria contínua do processo educativo na escola, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, estimulante e eficaz para todos os alunos.

Este programa foi extremamente relevante permitiu definir o objeto de pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso, levando-me a investigar e responder o seguinte

questionamento: Qual concepção teórico metodológica sustenta a didática utilizada no ensino do componente curricular linguagem/português na prática alfabetizadora vivenciada no Programa Residência Pedagógica?

Diante da questão proposta, define-se como problema de pesquisa a necessidade de investigar e analisar a concepção teórico-metodológica da prática alfabetizadora vivenciada do cotidiano da sala de aula. Essa investigação busca compreender como as teorias e metodologias aplicadas no programa influenciam a prática de alfabetização e a apropriação das habilidades de leitura e escrita pelos alunos.

O objetivo geral deste estudo é investigar a concepção teórico-metodológica da prática alfabetizadora vivenciada no Programa Residência Pedagógica.

Os objetivos específicos são: compreender a concepção de linguagem escrita que orienta a prática alfabetizadora; analisar a prática metodológica de alfabetização como constituída por uma determinada concepção de linguagem; apreender as percepções da docente em relação a sua prática alfabetizadora; e investigar a relação cognitivo-afetivo-emocional das crianças nas relações de aprendizagem da linguagem escrita.

A relevância do meu trabalho no contexto da instituição escolar em Abaetetuba, Pará, se fundamenta na urgência de fortalecimento das práticas pedagógicas em um ambiente marcado por desafios socioeconômicos significativos. A escola está localizada em um bairro carente, onde muitos estudantes dependem da merenda escolar como principal fonte de alimentação, e enfrentam dificuldades para adquirir material escolar e uniforme. Essa realidade evidencia a necessidade de programas como o Programa Residência Pedagógica (PRP), que não só oferece suporte educacional, mas também busca compreender e integrar as especificidades locais no processo de ensino.

3. A ESCOLA-ESTÁGIO: CAMPO DE PESQUISA – METODOLOGIA PARTICIPATIVA

A instituição contemplada pelo Programa de Residência Pedagógica está situada em um bairro carente no município de Abaetetuba, no Estado do Pará, em que a maioria dos alunos enfrenta condições socioeconômicas desafiadoras. Muitas famílias dependem da merenda escolar como fonte crucial de complementação à alimentação para seus filhos, uma vez que grande parte dos pais e responsáveis não possui renda fixa e conta com auxílios do

Governo Federal para suprir necessidades básicas. Além disso, muitos estudantes encontram dificuldades para adquirir material escolar e uniformes.

A primeira reunião do projeto ocorreu na própria escola, reunindo diversos membros da comunidade escolar e os residentes do programa. Presentes estavam a diretora, coordenadora pedagógica, professores, estagiárias, preceptora, a doutora coordenadora do Pólo e os residentes, composto por cinco alunas licenciandas em Pedagogia e um aluno licenciando em Letras-Língua Portuguesa. Esse encontro inicial foi fundamental para proporcionar um primeiro contato com a estrutura física, pedagógica e didática da escola, seus funcionários e para introduzir os objetivos e metodologias do PRP.

A receptividade na escola foi calorosa, demonstrando o reconhecimento da importância do programa para a comunidade escolar. No entanto, ficou evidente uma certa tristeza por parte dos professores quando foi anunciado que apenas uma turma seria diretamente beneficiada pelo projeto. Essa reação sublinhou a necessidade urgente de suporte adicional para melhorar o desempenho educacional, considerando as salas de aula lotadas e os recursos humanos e pedagógicos disponíveis são limitados.

A escola enfrenta uma série de desafios devido ao contexto socioeconômico adverso de seus alunos, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as condições precárias de infraestrutura, a falta de recursos adequados são obstáculos diários que exigem um olhar atento e comprometido por parte dos educadores, e, principalmente, dos gestores das políticas públicas.

A professora Ana¹ foi designada como preceptora do nosso grupo, composto por seis residentes. Conforme a Portaria GAB nº 45, no item II do Art. 18, de 12 de março de 2018, é atribuído à preceptora o papel de:

- a) Participar do curso de formação de preceptores;
- b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade;
- c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade;
- d) controlar a frequência do residente;
- e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver;
- f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de

¹ Ana (Nome fictício) é formada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba.

conhecimentos e experiências;

- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;
- l) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Durante o período em que a escola foi um Pólo do Programa de Residência Pedagógica, a preceptora e professora ministrava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e Ensino Religioso em uma turma de segundo ano, anos iniciais.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. O Programa Residência Pedagógica: O Subprojeto Alfabetização e Letramento

A origem do tema da pesquisa decorre da minha experiência como bolsista no Programa Residência Pedagógica. Nesse estágio tive oportunidade viver o cotidiano escolar no período de um ano na escola, especificamente às terças-feiras, com o intuito de observar a prática pedagógica da professora, e fazer registros dos acontecimentos no ambiente escolar, tanto nos eventos em sala de aula quanto nos eventos extraclasse.

Também como bolsista após a observação e os registros das práticas, eu e outros cinco residentes tivemos a oportunidade de aplicar um projeto de intervenção pedagógica. Dessa maneira, todo esse envolvimento como bolsista quando participante me levou a definir, o tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso, fazer uma análise da minha participação como bolsista do Programa Residência Pedagógica. A seguir apresento de forma breve algumas informações sobre o programa.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que surgiu com o propósito de preparar os estudantes de graduação para a prática docente por meio de estudos teóricos, reuniões, observações em sala de aula e planejamento de intervenção.

A CAPES, por meio da Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, institui o Programa Residência Pedagógica, e estabelece seus objetivos no Art. 2º:

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p.1)

Em outras palavras, o primeiro objetivo é aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Isso se dá através da coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

No contexto do Programa de Residência Pedagógica em que participei, essa relação entre teoria e prática foi promovida por meio de atividades práticas supervisionadas, onde os residentes poderiam aplicar metodologias aprendidas durante a graduação e adaptar suas estratégias de ensino às necessidades reais dos alunos, considerando seus níveis de aprendizagem e suas subjetividades.

O segundo objetivo é induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. Esta reformulação visa integrar mais profundamente a prática docente ao currículo de formação inicial, proporcionando uma experiência mais imersiva e significativa aos estudantes de licenciatura. No programa em que participei, isso se traduziu em um estágio mais prolongado e integrado ao cotidiano escolar, permitindo aos residentes uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas escolares e uma participação mais ativa nas práticas pedagógicas.

O terceiro objetivo é fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, promovendo uma sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Este objetivo é crucial para a criação de uma rede colaborativa em que a troca de conhecimentos e experiências entre a academia e as escolas fomenta um ambiente de aprendizado contínuo e adaptativo. Durante minha participação no

programa, essa sinergia foi evidente na colaboração constante entre a universidade e as escolas parceiras, uma vez que ambas as partes se beneficiaram do compartilhamento de práticas e conhecimentos pedagógicos.

Por fim, o quarto objetivo é promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta adequação busca garantir que os futuros professores estejam adequados às diretrizes nacionais de educação, promovendo uma formação que esteja em sintonia com as demandas contemporâneas da educação básica. No âmbito do PRP, houve um esforço contínuo para alinhar as atividades práticas e os conteúdos teóricos com as orientações da BNCC, na tentativa de garantir que os residentes estivessem preparados para atender às exigências curriculares atuais.

A análise destes incisos no contexto do Programa de Residência Pedagógica revela uma proposta robusta e bem estruturada que visa não apenas a formação teórica dos futuros professores, mas também a sua preparação prática e a integração efetiva com as escolas, promovendo uma formação completa e conforme às necessidades educacionais da Região Amazônica.

Dentro do PRP, existem diversos subprojetos, sendo um deles o “*Processos de alfabetização e letramento na intersecção letras e pedagogia*”, que aspira desenvolver nos residentes de pedagogia e letras habilidades e competências para propor abordagens metodológicas que favoreçam o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética pelas crianças dos anos iniciais de escolarização.

Para a compreensão e domínio dos conceitos de alfabetização e letramento, estudamos e utilizamos referenciais teóricos de importantes autores da área da educação, como Paulo Freire, com sua abordagem crítico-reflexiva sobre a alfabetização como um processo de libertação e conscientização (FREIRE, 1987); Magda Soares, que diferencia e integra os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando a importância de ambos para o desenvolvimento integral do indivíduo (SOARES, 2003); Emília Ferreiro, que investiga como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999); e Ana Teberosky, que, juntamente com Ferreiro, trouxe contribuições fundamentais sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

No decorrer do subprojeto, desenvolvemos várias competências e habilidades essenciais para a prática pedagógica eficaz. As competências referem-se à capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desempenho eficiente de atividades ou funções em contextos específicos (PERRENOUD,

1999). No caso da alfabetização e letramento, isso incluiu a capacidade de planejar e implementar estratégias de ensino que considerassem as necessidades individuais dos alunos, a integração de tecnologias educacionais para apoiar o aprendizado, e a avaliação contínua e formativa do progresso dos alunos.

As habilidades, por sua vez, são componentes das competências e referem-se à capacidade de executar tarefas e resolver problemas específicos com eficácia (ZABALA, 1998). Durante o subprojeto, desenvolvemos habilidades como a aplicação de metodologias de ensino diversificadas, o uso de materiais didáticos apropriados, a observação e registro de comportamentos de leitura e escrita, e a adaptação das práticas pedagógicas às diferentes fases de desenvolvimento das crianças. A prática constante em sala de aula, aliada à reflexão teórica proporcionada pelos referenciais estudados, foi fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Nele, os estudantes de graduação são submetidos a práticas de letramento, para observar as práticas pedagógicas adotadas pelos preceptores e, posteriormente, refletir sobre os desafios enfrentados no processo de letramento. De maneira que, os residentes, no final do programa, possam planejar e executar uma proposta de intervenção para auxiliar na aprendizagem dos alunos, colocando assim os conhecimentos adquiridos no âmbito do Programa em prática. Para aprender o conceito de práticas de letramento e práticas pedagógicas, estudamos referenciais teóricos como Kleiman (1995) e Street (1984), que discutem o letramento como prática social e suas implicações na educação. Essas referências ajudaram a fundamentar nossa compreensão sobre as práticas de letramento e os métodos pedagógicos observados.

O subprojeto *“Processos de alfabetização e letramento na intersecção letras e pedagogia”* teve duração de doze meses. Durante a imersão no projeto, participei de formações continuadas que ampliaram meus conhecimentos sobre temas relevantes para a formação docente. Essas formações trataram sobre as relações etno-raciais, ludicidade, inclusão, (multi)letramentos e alfabetização. Esses conhecimentos agregaram em minha observação sobre as práticas pedagógicas adotadas pela professora e também me auxiliaram a compreender os desafios enfrentados pelos docentes no contexto escolar.

Para a compreensão e domínio dos conceitos de alfabetização e letramento, utilizamos diversos referenciais teóricos e bibliográficos. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Magda Soares, especialmente com seu livro *“Letramento: um tema em três gêneros”* (2003), onde ela distingue e integra os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando a importância de ambos para o desenvolvimento integral do indivíduo. Também utilizamos

“Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que investiga como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, sendo um texto fundamental para entender os processos cognitivos envolvidos na alfabetização. Outro referencial importante foi Paulo Freire com "Pedagogia do Oprimido" (1987), que discute a alfabetização como um processo de libertação e conscientização, essencial para entender a importância do contexto sociocultural na educação. Estudar essas diferentes concepções, é essencial para compreender as múltiplas perspectivas existentes no campo da linguagem.

Para (multi)letramentos e ludicidade, Angela Kleiman, com “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (1995), ajudou a compreender o letramento como prática social e suas diversas manifestações. Roxane Rojo, com “Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social” (2009), foi crucial para entender a complexidade dos letramentos múltiplos e sua aplicação na sala de aula. Maria Cândida Moraes, em seu livro "Multiletramentos e Multimodalidade" (2012), discute as novas formas de letramento no contexto digital. Em relação às relações etno-raciais e inclusão, Nilma Lino Gomes, com “Educação, Identidade Negra e Formação de Professores” (2003), ajudou a compreender a importância de tratar as questões raciais no contexto educacional. Célia C. Silva, com os textos "Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?" (2004) e "Educação Inclusiva: com os pingos nos 'is'" (2006), foi fundamental para entender os desafios e estratégias para promover uma educação inclusiva. Essas publicações trouxeram contribuições importantes ao discutir políticas públicas e práticas pedagógicas necessárias para integrar alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, além de orientações sobre a formação de professores e adaptação curricular.

4.2. A Relação Família-Escola

A educação é uma prática social cujo objetivo é desenvolver o ser humano em suas dimensões históricas, sociais e culturais. Portanto, a educação não deve ser responsabilidade apenas da escola ou da família, ela deve ser uma responsabilidade compartilhada entre essas duas instancias, porque elas estão desempenham papéis essenciais no desenvolvimento e na formação integral das crianças cotidianamente.

A escola precisa oferecer aos seus alunos um ambiente propício ao aprendizado e que este promova estímulos adequados para os estudantes poderem entender a importância do processo da aquisição de conhecimentos para suas vidas. Para Saviani (2003) a escola não se limita a instrução, em seus dizeres:

A função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão. (Saviani, p.14, 2013).

Dessa maneira, a escola deve oferecer um saber elaborado e com intencionalidade para poderem compreender, questionar e utilizar seu saber de forma crítica e consciente. Dessa forma, é fundamental haver um ensino de qualidade para os sujeitos desempenharem seu papel social efetivamente na sociedade. A relação entre a família e a escola nesse processo.

Assim, se para Saviani a escola não se limita à mera instrução, significa, para esse autor, que a missão da escola é muito mais ampla e complexa, incorporando à educação, a formação integral pela apropriação dos conhecimentos científicos.

O seio familiar é o primeiro lugar social que as crianças têm contato, é onde elas aprendem a relacionar as palavras aos objetos, é onde elas aprendem sobre valores, e tantos outros aspectos sociais e culturais que fazem posse por meio desse ambiente. E, portanto, a família também tem seu papel na educação. A família deve apoiar o aprendizado, auxiliá-los no desenvolvimento e cognitivo e emocional.

No entanto, deve-se levar em consideração que vivemos numa sociedade em que existem diferentes configurações familiares e, muitas destas, se encontram fragilizadas, por muitos motivos, principalmente os sócio econômicos, o que as impede de exercerem plenamente a sua função de inserir seus filhos nos saberes, comportamentos, atitudes socialmente exigidos pelo grupo social. Diante disso, cabe ao Estado, por meio de suas instituições, como a escola, garantir às crianças, em situação de fragilidade social e material, as condições para se apropriarem dos conhecimentos e comportamentos socialmente valorizados.

Dessa forma, a interação entre família e escola é essencial para o aprendizado das crianças, por influenciar diretamente o processo de aprendizagem. Percebemos que quando ambas as partes conseguem dialogar e se apoiar mutuamente, os alunos se beneficiam positivamente nos aspectos cognitivo, emocional, social e cultural, ou seja, integralmente. Dessa maneira, tanto a escola quanto a família têm sua responsabilidade em preparar as crianças para serem sujeitos críticos e ativos na sociedade. A participação ativa da família na escola é essencial para o desenvolvimento das crianças, e pensando nelas, os sujeitos centrais da educação, é importante entender como está acontecendo interação e buscar formas de fortalecê-la.

No entanto, deve-se ressaltar que, em se tratando de crianças oriundas de famílias fragilizadas, é dever da escola criar estratégias didáticas, pedagógicas e sociais para promover o desenvolvimento integral das crianças. Assim, se por motivos de fragilidade em que muitas famílias se encontram, o que afeta o desenvolvimento regular de suas crianças, a escola deve ser a garantidora da formação integral, isto é, deve promover e suprir aqueles aspectos que as famílias não têm condições de disponibilizar a seus filhos. Isto significa que a escola deve assumir-se como garantidora das condições necessárias, básicas e fundamentais para a formação integral da criança, em seus aspectos cognitivos, instrucionais, afetivos, emocionais, éticos e atitudinais.

RESULTADOS DO ESTÁGIO-PESQUISA – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

A seguir, apresentarei alguns episódios observados e registrados durante a dinâmica alfabetizadora em sala de aula. Ao final dos referidos episódios, analiso os indícios de uma concepção teórico-metodológica que fundamenta tal concepção em seus desdobramentos práticos, em sala de aula.

Em função do Protocolo que regulamenta a conduta ética na pesquisa envolvendo seres humanos e como garantia de preservação do sigilo de fontes e evitar que qualquer outra informação sensível possa vir a identificar pessoas ou instituições participantes da pesquisa, esclarece-se que os nomes de pessoas e instituições, citadas nos relatos, abaixo, são fictícios.

Ainda, ressalta-se que as atividades do Programa Residência Pedagógica foram formalmente estabelecidas entre as instituições envolvidas: UFPA/Campus de Abaetetuba/Faculdade de Educação e Ciências Sociais e as escolas escolhidas para participar do referido Programa.

Considerando-se a quantidade dos relatos registados sobre as atividades didáticas ocorridas na sala de aula e, verificando-se que as mesmas parecem evidenciar um padrão pedagógico do ensino da leitura e escrita, isto é, parecem constituir as características de um “método de alfabetização”, optou-se por fazer uma análise do referido método, ao final dos episódios.

A tomada dessa decisão analítica deve-se à preocupação em evitar repetição de comentários, o que poderia ocorrer dado que os dados organizados parecem, como já se disse acima, resultarem de uma espécie de padronização de uma prática docente. Ressalte-se que a análise não se refere à docente em particular, mas demonstrar, pelas características

evidenciadas, que a prática alfabetizadora representa uma abordagem padrão que domina, poderia até se dizer, secular, as práticas do ensino da leitura e da escrita.

5. EPISÓDIOS RELATIVOS ÀS DINÂMICAS OU DIDÁTICAS ALFABETIZADORAS EM SALA DE AULA

5.1 O Desvio Didático: da Letra “d” para a Letra “v”

A professora chegou alguns minutos atrasada e adentrou a escola com pressa em direção à sala dos professores. Ela havia planejado trabalhar a família silábica “d”, mas por falta de internet não conseguiu imprimir o material necessário. Então, foi em busca de materiais impressos no armário da sala de aula para substituir a atividade que havia sido planejada para este dia. No entanto, como não encontrou nada referente a letra “d” decidiu apresentar a consoante “v” e a família silábica correspondente.

A aula começou com a professora desejando “boa tarde” e fazendo perguntas sobre a aula anterior. Depois, apresentou a letra “v”, a família silábica que a compõe e explorou os recursos visuais disponíveis na sala de aula. Relembrou os encontros vocálicos “oi, eu, ai, au, ui, eia”. Em seguida, leu em conjunto com a turma os números de zero a vinte.

5.2. A “Leitura” dos Rótulos de Embalagens

Ao final da atividade de leitura dos números, a professora apresentou um cartaz nomeado de “Rótulos” (Figura 1), que continha o nome dos produtos “ricosa”, “ninho”, “mucilon” e estimulou os alunos a observarem detalhadamente cada embalagem, identificando não apenas as palavras escritas, mas também os elementos visuais presentes. Durante a apresentação, a professora incentivou a participação ativa dos alunos, promovendo uma leitura coletiva dos rótulos e incentivando-os a reconhecerem as palavras escritas nas embalagens. Ao final, ela instruiu as crianças a trazerem rótulos de embalagens para a próxima aula, para preencher o cartaz com exemplos reais dos rótulos que elas encontrarem em casa ou no mercado.

Figura 1 – Cartaz de rótulos de embalagens.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após esse momento, a professora realizou o sorteio do “ajudante do dia”, de maneira que o aluno sorteado deveria ser responsável por organizar a sala, distribuir as atividades para a turma e manter a ordem em sala. Para o sorteio, a professora pegou um recipiente de vidro que estava no armário e puxou um palito que tinha o nome de um aluno escrito.

5.3. A Pressa na Transição do Nome para a Leitura da Letra “v”

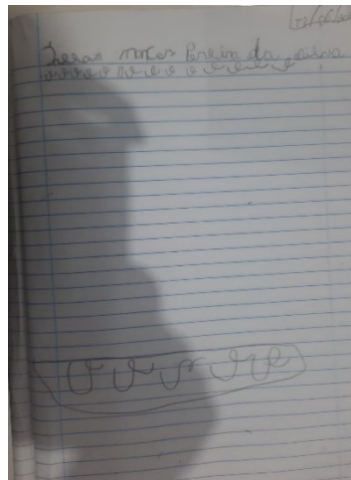
Depois do sorteio, a professora deu início a mais uma atividade: pegou do armário da sala alguns crachás com os nomes dos alunos e, à medida que levantava os crachás, perguntava: “de quem é esse?”, para o estudante específico ir até a mesa buscar o seu. Alguns alunos reclamaram que não dava para ver os nomes, porque as letras eram pequenas, e a professora retrucava frases como: “o que sobrar é o teu” e “dá pra ver sim, senta!”. Outras crianças se dirigiram para a frente da docente a fim de facilitar a leitura, mas ela escondia os crachás por trás da costa e dizia: “não quero ninguém fora da cadeira, todo mundo sentado, já!”.

Assim que todos receberam seus crachás, a professora solicitou que os alunos escrevessem a data do dia e seus respectivos nomes no caderno, mas, antes que a maioria deles terminasse, a professora iniciou a explicação do assunto: a apresentação da letra “v”. Ao perceber que alguns alunos ainda estavam na escrita do nome, a professora falou: “bora que não vai dar tempo!”, seguido de: “vocês estão muito preguiçosos hoje!”. Uma das crianças me disse: “a outra professora quer que a gente faça um monte de atividade rápida e a mão dói, fessora”. Por fim, a professora solicitou que interrompessem a escrita do nome e direcionassem a atenção exclusivamente para ela.

5.4. Explorando a Família Silábica “v”: Atividade de Escrita e Reprodução no Caderno

A professora retomou o raciocínio para a consoante “v”. No quadro, ela desenhou linhas para simular as do caderno e escreveu a família silábica "va, ve, vi, vo, vu" sobre essas linhas, e disse: “façam no caderno exatamente como tá no quadro”. Os alunos copiaram fielmente o que viram, incluindo as linhas que ela fez no quadro, apesar de o caderno ser pautado (Figura 2).

Figura 2 – O aluno escreveu a consoante “v” e fez as linhas desenhadas no quadro.

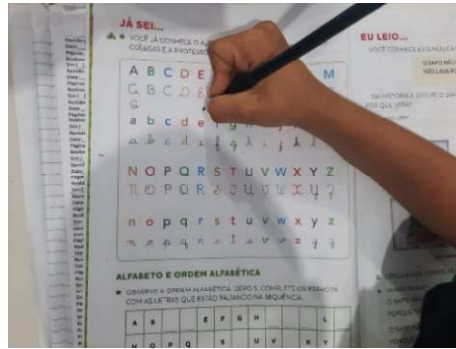


Fonte: Acervo da autora, 2023.

5.5. Explorando as Vogais: Diferenças de Traços e Desafios de Espaço na Escrita

Em seguida, a professora escreveu no quadro as vogais “a”, “e”, “i”, “o”, “u” em letras bastão e cursiva, e mostrou a diferenças nos traços de uma para a outra. Depois, entregou os livros de língua portuguesa, e pediu que os alunos copiassem as vogais dentro quadro apresentado no livro. Um aluno perguntou se poderia escrever no caderno, a professora respondeu: “não, eu pedi no livro”: ele retrucou: “mas professora, não tem espaço aqui”. Ela se direcionou até sua cadeira, apontou com o dedo indicador o espaço em que era para escrever fazer as vogais. Retornou para frente da turma, desenhou um quadro parecido com o do livro e disse: “é aqui pra escrever”. A Figura 3 refere-se à atividade no livro didático em que os alunos apontaram não haver espaço para a escrita das vogais.

Figura 3 – A escrita das vogais no livro didático.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

5.6. A Identificação dos Animais: Desafios e Divergências na Atividade do Livro Didático

Na segunda atividade, a professora também usou o livro didático. Nessa atividade, as crianças deveriam identificar os animais apresentados nas imagens e completar com as letras que faltavam embaixo. A Figura 4 apresenta cinco animais no livro didático, sendo que o último animal seria uma possível arara.

Figura 4 – A arara da atividade do livro didático.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Durante a resolução, um dos alunos apontou para a última figura e perguntou que animal era aquele. Eu também estava confusa e pedi para ele perguntar à professora, e ela lhe deu como resposta: “é uma arara!”. Ele, indignado, rebateu: “não fessora!, isso aqui é um pombo!”. Aborrecida, ela o chamou de “burro” e afirmou ser uma arara. Então, a criança se aproximou novamente de mim e perguntou: e disse: “tia, como escreve arara?”. Ensinei e fui até à professora confirmar o nome do animal. Ela respondeu: “não tá vendo?! É uma arara!”. E mesmo com vergonha argumentei que aquilo não parecia com o tipo de arara que conhecemos, e a professora ironicamente rebateu: “E tu tá na universidade já, né?”.

5.7. O Controle da Luz como Instrumento de Domínio na Sala de Aula

Após quinze minutos de intervalo, os alunos retornaram à sala, enquanto a professora levou mais de vinte minutos para retornar. Ao entrar na sala de aula, a docente explicou o atraso, afirmando que tentou imprimir o material que seria utilizado no início da aula, mas, novamente, não obteve êxito na impressão. Em seguida, iniciou-se o “momento de relaxamento” e, para isso, a professora solicitou que os alunos sentassem em suas respectivas cadeiras, apagou as luzes, pediu que abajassem a cabeça e fechassem os olhos e cantou três melodias infantis para acalmá-los.

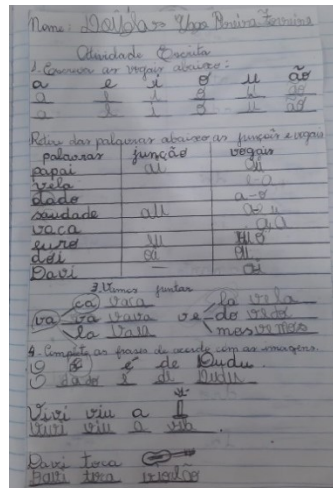
Acendeu as luzes, iniciou a explicação da família silábica da letra “d”, e assim que os alunos começam a se agitar novamente, a professora apagou as luzes, todos correram para suas cadeiras, a professora ligou as luzes novamente e eles voltaram a correr e gritar. Esse ciclo de acalmar e agitar se repetiu muitas vezes, causando desconforto e dificuldade de concentração em alguns alunos, especialmente aos que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

5.8. Controle e Castigo na Sala de Aula: a Dinâmica da Fila de Saída

Devido à dificuldade na impressão do material para trabalhar a família silábica “d”, a professora usou uma das atividades sobre as vogais armazenadas no armário da sala de aula. Ela saiu da sala novamente para fazer a xerox desse material, assim que retornou, colocou o material no caderno das crianças. Depois, individualmente auxiliou os alunos no desenvolvimento da mesma.

Nesta atividade, haviam quatro questões. Os alunos deveriam escrever as vogais, separar as junções vocálicas e as vogais, associar duas sílabas para formar palavras, e completar frases. A atividade está representada pela Figura 5.

Figura 5 – Atividade complementar.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após a resolução da atividade, os alunos foram liberados para brincar no final da sala. Posteriormente, quando a campainha toca indicando o horário da saída, a professora pede que os alunos sentem em suas respectivas cadeiras e organiza a fila para uma saída ordenada. Essa fila é utilizada como uma forma de castigar os alunos. Aqueles que se “comportaram direito” no decorrer da aula são os primeiros a sair, enquanto os nomeados de “bagunceiros” permanecem na sala, e somente depois de alguns minutos da saída dos primeiros alunos, eles são liberados para sair.

5.9. Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa: Desafios e Controvérsias na Abordagem da Professora

Outra experiência vivenciada no RP, foi a Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa, elaborada pela professora.

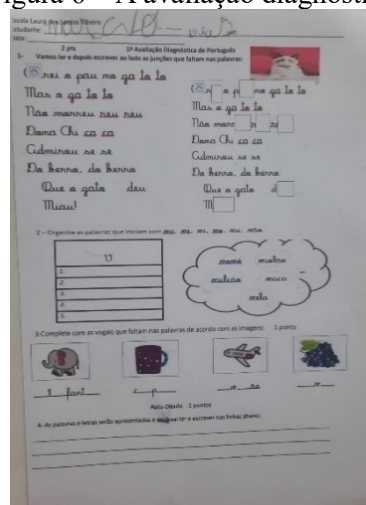
Na sala de aula, a professora, que aguardava a chegada dos alunos, os recebe com “boa tarde”. A aula inicia com a oração do “Pai Nosso” e do “Santo Anjo”, após esse momento, a professora informa que haveria uma atividade avaliativa e que, após a prova, haveria uma brincadeira, e que nessa dinâmica, “quem acertar o buraco no nariz do palhaço ganhará pontos na prova”, completou a professora. Os alunos vibraram de felicidade.

Durante a aula, a professora utilizou os recursos visuais da sala de aula, os cartazes de fonemas, os rótulos e números de 0 a 10. Ela também lembrou a família silábica da consoante “v”, e ensinou os alunos uma música para fixação, eles cantavam juntos: “‘v’ com ‘a’ é ‘va’, ‘v’ com ‘e’ é ‘ve’...” e assim por diante. Então, ela apresentou a letra “d” e incentivou que os alunos cantassem com ela “‘d’ com ‘a’ é ‘da’, ‘d’ com ‘e’ é ‘de’...”.

Após esse momento, a professora distribuiu os impressos da avaliação diagnóstica. Depois, atendeu os alunos individualmente em suas respectivas cadeiras. Contudo, ao priorizar os alunos mais avançados na leitura e escrita, a professora acabou deixando os demais alunos sem atenção, o que contribuiu para a agitação na sala.

Na dinâmica da resolução da avaliação diagnóstica, a professora não explicou, nem leu o comando das questões, apenas deu instruções do que deveriam escrever na atividade avaliativa. A prova consistia em quatro questões: completar as junções que faltavam, organizar palavras iniciadas com a consoante “v”, preencher as vogais ausentes e um ditado. A última questão, que era um ditado, a professora não interferiu com dicas, mas a profissional de apoio escolar (PAE) presente na sala deu as respostas para alguns alunos, o que pode ter comprometido o valor da avaliação dessas crianças que foram ajudadas, uma vez que, ao receber respostas prontas durante o teste, os alunos não tiveram a oportunidade de demonstrar seu verdadeiro nível de compreensão e aplicação do conteúdo estudado. A avaliação diagnóstica está representada pela Figura 6.

Figura 6 – A avaliação diagnóstica.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

No ditado, a professora usou a sequência de palavras: **“você, vaca, viu, vela, vulcão”**. Ela dava um tempo demasiadamente curto para o raciocínio das palavras, e depois as escrevia no quadro. Alguns alunos não prestavam atenção nas palavras ditadas pela professora, pois eles corriam e brincavam pela sala, e assim que a professora escrevia as palavras ditadas no quadro eles escreviam nas folhas, mas como as palavras ficavam espalhadas, alguns alunos ao invés de escrever a palavra da sequência, escreviam outra palavra.

No decorrer da prova, foi possível verificar que apenas dois alunos não apresentaram dificuldades na execução, pois esses já têm o domínio da leitura e da escrita. Além disso, a professora constantemente dizia “isso está errado, é assim” ou “isso está feio, vou apagar e você vai refazer”. Ela falava alto e, muitas vezes, evidenciando impaciência de forma grosseira com as constantes perguntas das crianças, o que intimidava e constrangia os alunos, que eram caçados pelos demais.

Assim que os alunos terminaram a avaliação, a professora organizou as folhas impressas e rapidamente olhou a última questão das provas. Olhou para os “Bolsistas-Residentes”, e disse que a maioria dos alunos estava em nível silábico-alfabético, indicando que já eram capazes de compreender e utilizar sílabas para formar palavras. No entanto, observou que apenas dois alunos ainda estavam no nível silábico, onde a compreensão das sílabas ainda está sendo desenvolvida de maneira mais básica. Apesar disso, não permitiu que os alunos presentes olhassem suas próprias provas para verificar seus desempenhos individuais.

5.10. A Controvérsia na Abordagem Pedagógica Docente

Neste dia, os alunos do ensino fundamental anos iniciais teriam o horário de aula reduzido por conta da prova de recuperação para eles, portanto, não houve o “Momento de Reflexão” com as turmas no Salão de Recreação.

A aula inicia com “boa tarde” e as orações do “Pai Nosso” e “Santo Anjo”. Em seguida, a professora fez a revisão das vogais e encontros vocálicos. Também trabalhou as consoantes “v” e “d”, que foram abordadas na semana anterior.

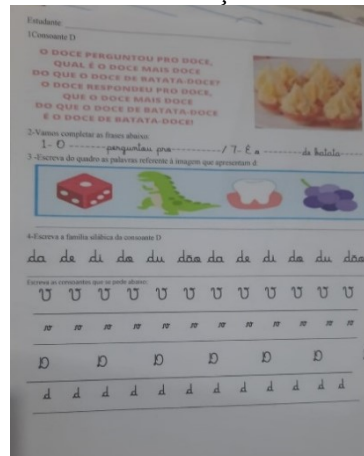
Depois disso, a professora distribuiu a atividade de recuperação da diagnose, isto é, recuperação dos conhecimentos e habilidades específicos diagnosticados como deficitários nos alunos durante a avaliação diagnóstica anterior. Enquanto os alunos escreviam seus nomes na folha da atividade, a professora escrevia no quadro o texto: “O doce”. Posteriormente, solicitou a atenção dos alunos, e iniciou a leitura do texto que escreveu no quadro, a cada palavra lida, a professora indicava com o dedo para os alunos acompanharem. Assim que terminou esse primeiro momento, a professora pediu que os alunos lessem com ela o texto no quadro, isso se repetiu três vezes.

Após a leitura em conjunto, a professora solicitou que os alunos apontassem onde estava escrito a palavra “doce” no quadro, os alunos apontavam para palavras aleatórias, e a professora caçoava, dizendo “tua cara que isso é ‘d’”, “tu precisa de óculos”, “senta, já falou

muita besteira hoje”. Então, um dos alunos, que já está em nível alfabético, apontou para a palavra, e a professora disse: “até que enfim!”. Ela circulou a primeira palavra “doce”, e pediu para os alunos apontarem onde essa palavra se repetia no quadro. Assim que eles fizeram, a professora pediu para que circulassem essa palavra em suas atividades.

Posteriormente, a professora leu a frase incompleta da segunda questão e pediu que os alunos escrevessem a palavra “doce” nos espaços correspondentes. Na terceira questão, os alunos deveriam escrever o nome das figuras, no entanto, as palavras **dinossauro** e **dente** não foram explicadas, a professora optou em dar a resposta no quadro. Depois disse baixinho para a PAE: “eles não vão saber isso, depois ensino”. A Figura 7 representa a atividade da família silábica “d” que foi substituída na aula anterior (Figura 5).

Figura 7 – Atividade de fixação das letras “d” e “v”.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Depois que terminaram as atividades, no final da aula, a professora fez algumas ponderações sobre a avaliação diagnóstica. Ela disse que a maioria dos alunos não soube o que era o “v” cursivo, mas um dos alunos a contestou, dizendo: “mas professora você não ensinou a gente aquele ‘v’ da prova” – ele se referia ao “v” em letra bastão. Então, outros alunos concordaram com o colega, e também questionaram isso, mas a professora argumentou, dizendo que já havia ensinado várias vezes, muitas vezes, criticando os alunos, dizendo: “você sabem sim a variação das letras, vocês é que não prestam atenção em nada”; citou nome de alguns alunos e fez caras e bocas tentando imitar como eles conversavam, corriam e gritavam durante a aula.

5.11. O Ditado: um Exemplo de Alfabetização sem Sentido, Significado e Emoção

Como primeira atividade deste dia de observação, os alunos entram habitualmente em seu horário normal, recebem “boa tarde” e acontece um breve momento de oração. Assim como os outros dias, a professora segue o ritual de utilizar recursos visuais da sala de aula (rótulos, vogais, encontros vocálicos e números), em que os alunos interagem com esses recursos em forma de leituras coletivas. Neste dia, a professora disse que os alunos que acertassem as atividades seguintes ganhariam um balão, eles vibram de felicidade.

Em outra atividade, a professora colocou quatorze quadradinhos no quadro, e embaixo de cada quadrado escreveu um determinado número que ia do número um ao número quatorze. Ela cantou a música “cinco patinhos”, no entanto, fez algumas adaptações para que dessem quatorze patinhos na música. Depois desse momento, a professora pediu que os alunos cantassem em conjunto a versão adaptada da música. Contudo, não foi possível identificar claramente o objetivo dessa atividade específica durante a observação em sala de aula. Um dos alunos sussurrou: “é aula de matemática hoje?”.

Em seguida, como terceira atividade, a professora solicitou que os alunos pegassem o caderno, mas não especificou qual. Dessa forma, um aluno perguntou: “professora qual caderno é pra pegar?”, e ela respondeu educadamente: “o de português”. Depois que outro aluno também perguntou qual era o caderno, e de maneira ríspida, a professora respondeu: “é aula de que hoje, hein? Se é matemática que estuda as letras, eu tô sabendo só agora”. No barulho da sala de aula, outros alunos também não conseguiam escutar qual era o caderno e ficaram com medo de perguntar se era o caderno de português ou de matemática e chamaram os “Residentes” para tirar a dúvida.

Depois que os alunos abriram os cadernos, a professora pediu para eles escreverem a palavra “ditado”, mesmo em uma atividade em que as crianças fizeram só leitura das placas. Ela pegou algumas plaquinhas de tamanho retangular feitos de folha A4 colados em um pedaço de papelão (a colagem cortava algumas letras e pontuações). Alguma das palavras eram: “euro”, “vaca”, “mesa”, “vedo”, “doce”, “dado”, “bola”, “tatu”, “dedo” e “vela”.

Nessa dinâmica, a professora mostrava uma plaquinha, e os alunos deveriam falar a palavra em voz alta. Um dos alunos mais avançados da turma, que, segundo a professora, já está em nível de hipótese da escrita, pois ele lia todas as placas. A professora constantemente o repreendia, e o excluía das participações nas aulas expositivas, alegando que ele “já sabe tudo”, ele reclama que nunca pode falar em sala e, ríspidamente, a professora retruca: “não, não pode, deixe só os outros”.

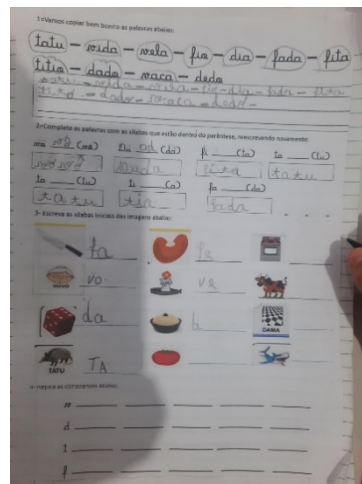
Enquanto alguns alunos reclamavam que não conseguiam ver o que estava escrito nas plaquinhas, a professora retrucava com “dá pra ver sim”. Nesses momentos, o aluno

avanzado, citado anteriormente, lia as plaquinhas, e os demais colegas repetiam o que ele dizia, então, a professora gritava para ele: “já mandei tu ficar calado!” Seguido de: “não me testa a paciência!”.

Em seguida outro aluno repetiu duas vezes que a cabeça dos alunos atrapalhava sua visão, então a professora foi até sua cadeira e colocou a palavra na testa desse aluno e disse: “dá pra ver agora?”, e voltou para a frente do quadro apressando os alunos para uma resposta e, eles, na tentativa de atender às expectativas da professora, procuram ler, mas o faziam lendo palavras de forma aleatórias. E essa situação, motivou o aluno mais avançado, a desafiar, mais uma vez, a didática e a rispidez da professora, lendo novamente a plaquinha. A professora passou ameaçá-lo dizendo que ele seria o último aluno a sair da sala, tanto para o recreio quanto para a saída, e cumpriu.

Depois, na quarta atividade (Figura 8), a professora entregou uma atividade impressa com quatro questões. A primeira consistia em copiar palavras, na segunda; eles deveriam completar as sílabas que estavam faltando e reescrever a palavra formada; na próxima questão os alunos deveriam escrever as sílabas iniciais da imagem definida; e na última, deveriam repetir as consoantes “v”, “d”, “t” e “f”.

Figura 8 – Atividade de revisão das consoantes trabalhadas em sala.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A professora não fez a explicação da atividade para a classe toda, ela ia nas mesas ensinar individualmente. Enquanto isso, alguns alunos, sem a presença do professor, enquanto aguardavam o entendimento individualizado, pegavam os brinquedos, corriam, brincavam e brigavam; e outros saíam da sala, silenciosamente, para brincar no salão de recreação. A diretora voltou com três crianças que brincavam fora da sala, e para resolver a situação, a professora passou a trancar a porta da sala na chave, e guardá-la consigo.

Após esse episódio a professora chamou atenção dos alunos e resolveu ler em voz alta as perguntas para auxiliar no desenvolvimento da atividade. Durante a explicação da terceira questão, um dos alunos utilizou o termo “maior cagada”, a professora interrompeu a aula, direciona-se a ele e disse em voz alta: **“o professor não educa, ele ensina as matérias, então você vai em casa e fala mamãe, a professora disse para você me educar mais, porque eu preciso de educação”**. Enquanto falava, ela batia diversas vezes a cabeça do aluno com o dedo indicador. Todos os outros alunos riram dele. Em sua expressão, a criança demonstrava constrangimento.

A professora continuou dizendo: **“ninguém está aqui para educar, isso é tarefa dos pais”**. Um dos alunos disse: “eu sou educado” e ela retruca: “tu é mal-educado também, deve ter aprendido com os pais”, o aluno responde bravo e indignado: “nem pais eu tenho, tenho só minha avó”, e a professora rebate novamente: “então é ela a mal-educada que te ensina essas coisas”. Ele ficou muito bravo, mas se calou. A campainha tocou e a aula encerra.

5.12. A Transição da História da Lebre e a Tartaruga para o “Tatu”

A aula inicia e a professora começa a explorar os recursos visuais da sala, fazendo leituras com os alunos, mas ao perceber que eles haviam esquecido o nome dos rótulos de embalagens, a professora foi explicando para eles relembra-rem. Ela fez a leitura do cartaz “Leia”, grudado na parede, que tinha as seguintes palavras “doce”, “vaca”, “uivo”, “dado”, “áudio” e “Davi”. A professora também explicou a junção dos encontros vocálicos e os sons das vogais, e lembrou as consoantes “v”, “t” e “d”.

Depois, a professora revisou a história: “A Lebre e a Tartaruga” em uma folha de papel de 40 kg, que foi trabalhada dois dias antes. Ela contou a história de maneira dinâmica e os alunos ficaram fascinados, eles prestaram atenção e interagiram com a professora, seja rindo ou fazendo perguntas sobre a história.

Em seguida, ela trabalhou a consoante “t” e as associou as palavras “tartaruga” e “tomate”. No entanto, as letras do cartaz eram pequenas demais, e os alunos reclamaram.

Após isso, ela mostra fotos do “tatu” e contextualiza, falando sobre o animal, sua casa, o que ele come, abordando termos mais complexos como “carapaça”, mas superficialmente, e também falou sobre a extinção dos animais. No entanto, não foi possível identificar claramente o objetivo dessa exploração sobre o tatu durante a observação em sala de aula.

Depois, a professora retorna para a família silábica do “t”, mas os alunos não demonstravam se importar com a explicação, então a professora fala cada vez mais alto para

que sua voz sobressaísse a voz dos alunos, que gritavam e corriam pela sala. Algumas meninas pintavam as unhas, e passavam batom. A professora não demonstrava se importar, e continuava a explicação.

5.13. Desafios na Abordagem Pedagógica: Exploração e Distrações na Sala de Aula

Como outra atividade, a professora fez uma análise do nível de aprendizagem dos alunos por meio de uma segunda avaliação diagnóstica. A atividade está representada pela Figura 9.

Figura 9 – Avaliação Diagnóstica do segundo bimestre.

Fonte: Acervo da autora, 2023.

De maneira que, a professora, distribuiu uma ficha para as crianças e fez um ditado com as seguintes palavras “joaninha”, “carinho”, “lesma”, “peru” e “rã”. Nessa dinâmica, a professora solicitou que os residentes e a profissional de apoio escolar, presentes na sala, orientassem os alunos individualmente, repetindo a palavra até três vezes. No entanto, a profissional de apoio escolar soletrava as palavras para os alunos, sabotando assim o propósito da avaliação.

Assim que os alunos entregaram as fichas, a professora olhou rapidamente e disse que apenas um aluno estava em nível pré-silábico, e que os demais estavam “no nível dois”, referindo-se ao nível silábico de aprendizagem.

Após esse momento, a professora relembra a consoante “t”, seguindo a explicação ela diz “eu vou perguntar o que é o ‘ta’ e vocês me respondem, tá ok?”, almejando como resposta “o ‘ta’ é o ‘t’ com o ‘a’”. No entanto, ela não permite que os alunos reflitam sobre a pergunta e já fornece a resposta. Em determinado momento, ela diz “ainda bem que não vieram os que

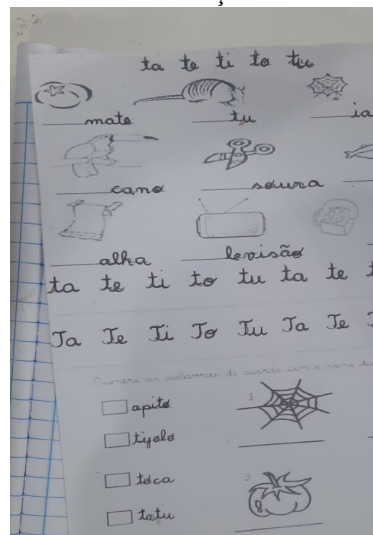
sabem ler”, fazendo com que os alunos se sintam tristes e inferiores aos demais, inclusive, uma aluna disse baixinho “eu sei ler também”. Essa resposta sugere que a aluna percebeu uma injustiça na maneira como a professora diferenciou os alunos que sabem ler dos que ainda estão aprendendo.

Primeiramente, essa observação pode indicar que a aluna se sentiu desvalorizada ou menosprezada pela professora, que pareceu expressar alívio por não ter os alunos que dominam a leitura na sala. Isso pode gerar um sentimento de exclusão e inferioridade nos alunos que estão em processo de aprendizagem da leitura. A criança sentiu a necessidade de afirmar sua própria capacidade de leitura, mesmo que de forma discreta, para reafirmar sua competência e dignidade diante da situação.

Além disso, essa resposta também evidencia uma sensibilidade da criança em relação às expectativas e aos comentários da professora. Ela percebeu a insinuação de que a presença dos alunos que sabem ler poderia ser negativa, o que pode afetar sua autoestima e confiança na própria capacidade de aprendizado.

A segunda atividade (Figura 10) consistia em completar as palavras com a família silábica do “t”, repetir as sílabas determinadas, e por fim enumerar as palavras conforme as figuras apresentadas. Já nesta atividade, a professora explicou no quadro contextualizando cada palavra e sua escrita correta.

Figura 10 – Atividade de fixação da família silábica “t”.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Assim que os alunos terminaram as atividades ficaram livres para brincar no final da sala até o momento do intervalo. Depois do intervalo, aconteceu o momento de relaxamento, e iniciava a aula de ciências.

5.14. As Estratégias Usadas pela Professora e os Impactos na Aprendizagem das Crianças

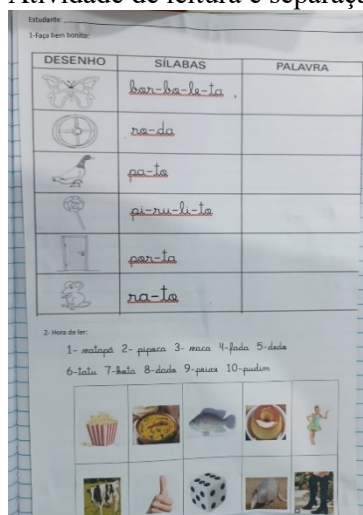
Após a entrada dos alunos, a professora desejou “boa tarde”, lembrou as vogais, as consoantes e os encontros vocálicos. Depois, fez o sorteio do ajudante do dia. A professora leu o nome do aluno que seria o encarregado de fazer a tarefa e disse “nossa, de novo, preciso rever os nomes que estão faltando”. Após essa declaração, um dos alunos expressou sua frustração dizendo “é por isso que eu nunca sou sorteado, é uma injustiça”. Esse mesmo aluno disse baixinho para outro aluno que iria atrapalhar a aula para dar trabalho ao aluno sorteado ao organizar a sala e, conseqüentemente, levar bronca da professora.

A aula iniciou e a professora lembrou as consoantes “t”, “v”, “d” e “f”, consolidando o aprendizado desses sons. Ela disse que nesta aula ela trabalharia a segmentação das palavras, para, segundo ela, “acabar com as palavras voando”. Em seguida, citou o nome de alguns alunos e disse que eles são os mais atrasados na escrita. Um dos alunos mencionados timidamente riu, mas não foi uma risada confortável.

A professora solicitou que os alunos fizessem o cabeçalho da escola no caderno de língua portuguesa. Enquanto os alunos faziam o cabeçalho, a professora colava a atividade nos cadernos.

A primeira atividade apresentava um quadro com três divisórias, na primeira tinham figuras, na segunda a escrita dessas figuras separadas em sílabas, e na terceira os alunos deveriam escrever a palavra inteira. Na segunda questão, os alunos deveriam ler as palavras enumeradas, e deveriam colocar o número correspondente a figura apresentada logo a baixo. A Figura 11 representa a atividade.

Figura 11 – Atividade de leitura e separação de sílabas.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Os alunos resolveram a primeira questão com facilidade, mas na segunda questão, mesmo com auxílio, muitos apresentaram dificuldades. As quatro crianças que demonstraram maior domínio da aquisição da leitura e escrita concluíram as atividades mais cedo e foram liberadas para brincar na sala. Já os alunos com maior dificuldade, ao perceberem os outros brincando, desistiram das atividades e se juntaram para brincar. Outros pegaram os cadernos dos colegas que haviam terminado para “colar” a resolução da atividade. Dessa forma, os alunos terminaram a atividade em menos de dez minutos.

Para acalmar os ânimos das crianças que corriam eufóricas pela sala a professora pegou alguns brinquedos e entregou a eles, pedindo que não fizessem barulho em respeito aos colegas que ainda não haviam terminado. Depois que todos os alunos terminaram, a professora elogiou a turma dizendo que eles estavam “feras” (referindo a agilidade na resolução), solicitou que sentassem em suas cadeiras e fizessem silêncio. Como os alunos estavam demasiadamente agitados, ela apagou as luzes, e eles correram para suas cadeiras.

Em uma segunda atividade a professora usou algumas fichas retangulares, escritas em papel A4, em um ditado, ela lia com os alunos palavras escritas nessas fichas, depois as escondia atrás de suas costas e dava alguns minutos para os alunos escreverem em seus cadernos. Depois, fazia a palavra no quadro, e perguntava quem havia acertado, as crianças gritavam empolgadas “acabei”. As palavras trabalhadas foram “açai”, “caneta”, “ave”, “vaca”, “peixe”, “vado”, “cadeira” e “papai”. Encerrou a atividade, e partiu para a aula de ciências.

5.15. Desafios de Escrita e Organização na Atividade de Língua Portuguesa

A aula começou com a professora escrevendo o cabeçalho no quadro. Em seguida, ela leu com os alunos as consoantes “v”, “t”, “d”, “f”, “b” e “p”. Enquanto escrevia essas letras no quadro, a professora disse “vamos enrolar hoje porque a saída será três horas” -haveria uma reunião de professores no SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará).

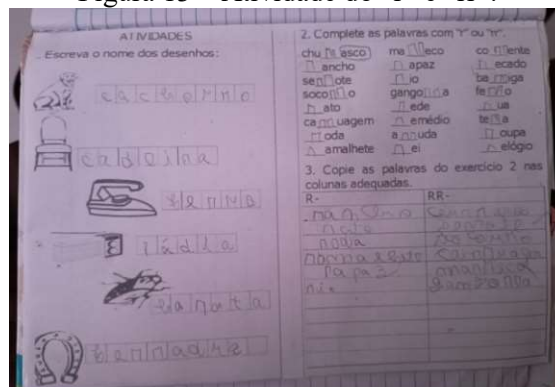
Durante a aula, houve uma atividade de Língua Portuguesa com quatro questões. Na primeira questão, os alunos deveriam ler o texto “Lucimar a aluna leitora” e escrevê-lo em um quadro com linhas ao lado. Já a segunda questão, orientava que formassem palavras seguindo as distintas orientações. A terceira continha sete figuras, e os alunos deveriam escrever o

outra palavra poderia encontrar o “vão”, e recebeu o exemplo de “escovão”. Em seguida, a professora escreveu sequências de palavras com as letras “v”, “t”, “d”, “f”, “b” e “p” no quadro, incentivando os alunos a acompanhar a soletração batendo as mãos na mesa no ritmo da soletração.

Posteriormente, a professora utilizou palavras do cartaz “leia”, incentivou uma leitura coletiva e instruiu os alunos a desenharem em seus cadernos segundo o que cada palavra representava, as palavras eram: dado, lata, doce, não, dente, lâ e pão. Em seguida, apresentou uma atividade xerocada para prática da escrita.

Nesta atividade, haviam três questões. A primeira apresentava seis imagens, e ao lado delas um determinado número de quadradinhos, que os alunos deveriam escrever separadamente as letras que formam o nome da figura. Na segunda, tinham vinte e quatro palavras incompletas, e os alunos deveriam completá-las com “r” ou “rr”. A terceira, pedia que os estudantes reescrevessem as palavras da segunda questão, as separando em uma coluna com “r” ou “rr”. A Atividade está representada pela Figura 13.

Figura 13 – Atividade do “r” e “rr”.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Na atividade, na primeira questão, a professora desenhou figuras no quadro, representando o número de quadradinhos correspondente a cada sílaba das palavras. Enquanto falava as sílabas, ela perguntava aos alunos “como se escreve?”, e à medida que os alunos respondiam, ela completava os quadradinhos no quadro, incentivando os alunos a fazer o mesmo em seus cadernos.

Na segunda questão, a professora instruiu os alunos a colocarem um 'r' no início das palavras e 'rr' no meio delas, sem fornecer explicação sobre as palavras ou mesmo realizar a leitura dessas palavras com os alunos. Após a conclusão dessas atividades, a professora direcionou os alunos a três atividades no livro de língua portuguesa (Figura 14), solicitando

Nosso” e “Santo Anjo” – sala de aula. Este evento se assemelha mais a uma forma de catequização, utilizando textos bíblicos para incutir comportamentos morais nas crianças, ao invés de um momento de reflexão genuína sobre valores.

Observando o comportamento dos participantes durante o evento, percebe-se que a escola pode estar enfrentando dificuldades em alcançar os objetivos pretendidos com essas atividades. O ambiente não coberto e o calor excessivo contribuem para o desconforto dos alunos e dos organizadores. Além disso, a falta de engajamento dos alunos indica que talvez os objetivos de conscientização e formação moral não estejam sendo plenamente alcançados.

A pedagogia escolar precisa reavaliar esses eventos à luz das observações feitas, considerando medidas para reformular suas estratégias e garantir que os objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados.

5.18. As Interações Afetivas Professor-Criança e o Ensino da Língua

Durante o período em que estive presente na escola, pude observar a abordagem da professora em suas aulas de Língua Portuguesa, ministradas às terças-feiras. Percebi que a professora frequentemente adotava uma metodologia baseada em aulas expositivas, usando com frequência atividades retiradas da internet, xerocadas e/ou do livro didático. No entanto, notei uma ausência de criticidade nos textos utilizados, que muitas vezes eram fragmentados em palavras ou sílabas isoladas.

A decodificação mecânica da linguagem escrita, explorada por Braggio (1992), mencionada anteriormente, enfoca exclusivamente a técnica de escrita, desconsiderando o significado das palavras. Essa abordagem fragmentada, desvinculada de um contexto, mecanizada e repetitiva, pode resultar no descuido do aspecto reflexivo e cognitivo das crianças. Isso, por sua vez, pode ter impactos negativos em seu desenvolvimento como seres sociais, culturais e ativos na sociedade no futuro.

Em quase todas as aulas, era evidente que a professora estava presa ao método tradicional. A rotina da sala de aula seguia um padrão rígido, começando com o cumprimento de “boa tarde”, seguido pela apresentação dos encontros vocálicos. Em seguida, os alunos liam o alfabeto, revisavam as consoantes e suas famílias silábicas abordadas nas aulas anteriores, para então focar nas consoantes escolhidas para o dia. Raramente se “fugia” desse padrão, e mesmo os textos trabalhados, como “A Lebre e a Tartaruga”, não houve uma exploração do texto, dos significados por trás dele, nem mesmo contextualização das palavras, apenas uma breve interpretação por meio de perguntas de momentos sobre história.

No início do estágio, a professora introduzia a família silábica do dia e as crianças repetiam de forma mecânica, sem emoção ou entusiasmo. No entanto, após as férias, durante o meio do ano letivo, Ana adotou uma “nova” estratégia. Ela escrevia a família silábica no quadro e cantava a sequência com os alunos. Por exemplo, a professora entoava “b” com “a”, formando “bá”, e os alunos acompanhavam o ritmo até a última família silábica –as crianças gostavam e cantavam animadas-. Em seguida, eram distribuídas atividades xerocadas ou a professora guiava os alunos na página do livro para a realização das atividades propostas.

Durante uma conversa com a professora, ela mencionou: “estou trabalhando com eles as letras mais fáceis primeiro”. Essa abordagem de delimitar e restringir o ensino do mais fácil para o mais difícil é uma das características principais do método adotado pela professora Ana. Em diversas situações em sala de aula, ficava evidente que ela se via como a detentora exclusiva do conhecimento. Expressões como “fica calado, eu estou falando”, “eu que sou a professora aqui”, e “vai para tua cadeira agora” eram frequentes. Além disso, em momentos de pressão, ela chegava a pressionar o pincel na cabeça dos alunos, dizendo “olha pra cá” e “presta atenção em mim”.

E quando a turma estava fazendo um barulho, ela usava castigos como apagar as luzes da sala, organizava a fila para o intervalo e para a saída de acordo com o bom comportamento”, apontava o dedo indicando quem fez a atividade “errada”, as vezes fazendo expressões como forma de chacota.

A professora também fazia ameaças às crianças, como dizer que iria chamar seus pais, e o mais alarmante era o uso de ameaças relacionadas ao Programa Bolsa Família. Por três vezes presenciei, a professora escrever no quadro “1º, 2º, 3º”, seguido dos seguintes dizeres:

“você saíram do primeiro ano (apontando para o número 1º) que não reprova; você estão aqui no segundo ano (sublinhando o número 2º) que também não reprova; ano que vem você vão pro terceiro (circulou a numeração 3º), o terceiro ano reprova e se reprovar o que é que vai acontecer?”(Professora Ana, 2023).

Após o questionamento da professora, os alunos respondiam juntos: “a gente apanha do papai”. Enquanto a professora apagava o rabisco no quadro, algumas crianças riam e apontavam umas para as outras, mas a maioria expressava apatia após o ocorrido.

Além disso, a professora frequentemente apontava para um dos alunos e criticava sua religião, especialmente quando ele se aproximava das mesas dos outros alunos para conversar ou correr pela sala. Em várias ocasiões, a professora chamava a atenção do aluno, dizendo: “Jean! vou já ligar pro teu pastor!”. Em uma das aulas, após a festa junina, a professora

perguntou como foi a dança, e quando Jean levantou a mão e disse empolgado que gostou de dançar, ela o questionou: “mas tu não era crente não dança essas coisas do mundo”. Ele, riu desconcertado. Infelizmente, as piadas constantes sobre a religião dessa criança pela professora demonstraram falta de respeito à diversidade religiosa-

A professora, em algumas conversas, demonstrava descontentamento por ter sido designada para trabalhar com a turma de segundo ano, uma vez que era do quarto ano e tinha preferência por essa série. Em uma ocasião, ela mencionou que:

“eu não queria essa turma, eu era do quarto ano, é mais fácil trabalhar com eles, ter atenção e ser ouvida. Não gosto de alfabetização, aceitei a turma porque a diretora falou ‘calma, a gente vai trazer um programa que vai te dar alguns estagiários’, por isso aceitei.” (Professora Ana, 2023)

Durante uma visita à escola para coletar dados, perguntei à professora Ana sobre a turma. Ela mencionou que os alunos foram transferidos para outra professora e que era benéfico para eles ter uma professora nova. Com alegria, ela compartilhou que estava de volta ao quarto ano.

6. PERCEPÇÃO DA ESCOLA SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Durante o período de vivência ouvi a comunidade escolar durante as reuniões de pais e responsáveis, no horário de saída das crianças. A professora da turma que eu era residente e outras professoras em seu diálogo durante o intervalo, e também perguntava a eles discretamente sobre seus alunos, observava suas relações afetivas no intervalo. Essa atenção me permitiu compreender como as crianças eram vistas e tratadas pela comunidade escolar.

No intervalo para o lanche era o momento em que as professoras se reuniam para descontrair e conversar sobre diversos assuntos, entre eles, os alunos e a sala de aula. Em uma das vezes me atentei para a seguinte frase: “*Deus me livre ser professora dele*”. Essa afirmativa veio de uma professora do segundo ano do ensino fundamental. Demorei alguns minutos refletindo sobre aquela frase, pensei em como conversar com aquela professora para que ela me explicasse o motivo de ter dito aquilo sem que soasse como uma ofensa.

Esse episódio ilustra a importância de a escola identificar comportamentos inadequados das crianças, compreender a natureza desses comportamentos e criar mecanismos educativos para promover mudanças. Muitas vezes, as crianças trazem para a escola comportamentos aprendidos em outros ambientes, como em casa ou na rua, onde

podem estar expostas a contextos não supervisionados. A escola deve reconhecer que algumas crianças têm na instituição o principal espaço estruturado para aprendizado e desenvolvimento, especialmente aquelas que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis. Nesse contexto, é crucial que a escola adote uma abordagem cuidadosa e embasada para lidar com questões como interações entre alunos, descobertas relacionadas à sexualidade e comportamentos desafiadores.

Na semana seguinte, mencionei o nome do referido aluno próximo a ela, e na mesma hora, ela colocou bruscamente a xícara de café em cima da mesa e disse: “Menina, nem me fala desse piqueno!”, e completou: “Semana passada o pai dele veio aqui tirar satisfação com nós, porque o filho dele chegou em casa e disse que outras crianças tinham metido o dedo nele no recreio”, assustada respondi: “Meu Deus! Como assim???”, tive como resposta: “Isso é uma brincadeira dele com as outras crianças...”.

Busquei a fundo inteirar-me da situação e, segundo os relatos que colhi pela escola, durante o intervalo, os alunos do sexo masculino passavam a mão nas nádegas uns dos outros, e que os professores falavam que isso ia dar problema, mas eles, parecia, que optam por ignorar esses comportamentos, e ficava por isso mesmo. Até que certo dia, o pai desse referido aluno entrou na escola gritando, e procurando a diretora, eufórico! Ela lhe levou para sua sala e depois de algumas horas ele foi embora. Em seguida, a diretora fez uma reunião com todos os funcionários, explicou a situação e pediu que ficassem mais atentos durante a permanência dos alunos no interior da escola.

Conversando com outras professoras, nos dizeres delas: “esse pai é enjoado e sempre faz confusão na escola”. E uma delas completou: “é pra ele vir aqui conhecer o santinho dele”. Esse incidente parece demandar a necessidade urgente de a escola implementar protocolos para lidar com questões comportamentais entre os alunos, especialmente em relação a essas questões sobre sexualidade, que pode surgir de forma inadequada e precisa ser guiada com sensibilidade e protocolos adequados.

A reunião de pais e responsáveis é outro relato que trago para a discussão. Participei de 4 reuniões gerais na qual deveriam estar duzentos e quarenta e quatro pais/responsáveis pelos alunos, sendo o total de crianças matriculadas nesta escola, mas que nunca ultrapassou cinquenta presentes. E ainda era possível ouvir entre os presentes: “pra que tanta reunião se vão falar a mesma coisa sempre?”. A reunião subsequente com os pais também trouxe à tona questões de participação e compreensão mútua entre escola e família. A diretora destacou dificuldades em envolver os pais, especialmente em situações críticas como faltas não

justificadas ou comportamentos disruptivos² em sala de aula. As falas das professoras indicaram uma falta de resposta dos pais às mensagens e chamados da escola, contrastando com sua prontidão em criticar a escola quando há problemas.

Entretanto, devo ressaltar que em épocas festivas (São João, Natal, Páscoa, etc.) a aula era frequentemente interrompida pelos pais para perguntar a professora sobre bingos e roupas das festas.

Dialogando com as professoras, a coordenadora pedagógica e a gestora sobre como se dava a relação entre a família e a escola. Enquanto a coordenadora pedagógica afirmava que essa interação era ótima e que nunca houve problemas com os pais, a diretora apontava alguns problemas, sobretudo o de conseguir trazer os pais para a escola nas reuniões. Quando havia algum problema, como o desrespeito em sala de aula ou a ausência de justificativas para as faltas das crianças, os pais também se faziam ausentes.

No entanto, uma das professoras que participava do diálogo, fez o seguinte comentário:

Os pais não aparecem nas reuniões, eles não querem saber se o filho está desenvolvendo ou se tá atrasado. Quando eu mando mensagem no *whatsapp* para virem conversar sobre alguma situação, eles abrem e não respondem. Mas quando é pra cobrar alguma coisa eles tão aí na porta gritando e berrando que somos ruins, mas quando a gente chama eles não aparecem, não querem saber, dizem que é coisa de criança e sobra pra gente ensinar, chamar atenção, a gente se desgasta, eles não aprendem, não tem respeito e fica por isso. (Professora X, 2023).

Essa situação resalta a importância de a escola compreender as realidades complexas das famílias, muitas das quais enfrentam condições socioeconômicas precárias e não têm recursos para participar ativamente da vida escolar dos filhos. Seria interessante se a escola adotasse uma abordagem empática e inclusiva, reconhecendo as limitações das famílias e fornecendo suporte educacional integral às crianças, incluindo orientação sobre questões sensíveis como sexualidade e comportamento social. Isso requer não apenas sensibilidade pedagógica, mas também uma estrutura escolar que acolha e respeite todas as famílias, independentemente de seu contexto social e econômico.

² O termo "disruptivo" refere-se a algo que rompe com padrões ou modelos tradicionais, causando uma mudança significativa em determinado campo ou contexto. Na educação, práticas disruptivas são aquelas que introduzem novas formas de ensinar e aprender, muitas vezes desafiando os métodos convencionais e propondo inovações que impactam de maneira profunda o processo educacional
CHRISTENSEN, Clayton. **O Dilema da Inovação**: Quando novas tecnologias levam empresas ao fracasso. 1. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

7. LORENZO: O ALUNO QUE DESAFIA A PROFESSORA

Durante o período de estágio, um aluno em particular chamou minha atenção: Lorenzo, uma criança sedenta por conhecimento, ele adorava ler o que a professora escrevia no quadro, respondia todas as perguntas feitas pela docente, fazia suas tarefas sozinho e ainda tentava auxiliar os colegas (que o procuravam para tirar dúvidas). No entanto, sua paixão pela leitura não era incentivada pela professora, que muitas vezes ignorava suas contribuições, alegando que ele já sabia ler e que suas intervenções “atrapalhavam” (palavra usada pela professora) o progresso dos outros alunos. Dessa maneira, por “saber demais” em vários momentos ele era silenciado pela professora.

Lorenzo se destacava na turma por suas habilidades avançadas de leitura e escrita. Sempre voluntarioso, ele prontamente respondia às perguntas da professora, mesmo quando solicitado a se conter. Em uma conversa casual, perguntei se ele contava com o apoio dos pais nos estudos, ao que ele respondeu: “Minha mãe é professora, ela não pode me ver quieto, que fala “senta aqui, e me faz ler”.

No início do ano letivo, Lorenzo era participativo em sala de aula, respondendo às perguntas da professora e ajudava os colegas com paciência. Contudo, observei que a professora não incentivava sua vontade de ensinar, pelo contrário, ela o repreendia de maneira severa e impondo sua autoridade com as palavras: “Sente-se em sua cadeira e fique em silêncio”.

Com o decorrer dos meses, Lorenzo mudou em seu comportamento. Ao final do ano letivo, ele se tornou rude e demonstrava revolta em suas atitudes. Quando os colegas solicitavam sua ajuda nas tarefas, ele lançava discretos olhares para a professora antes de sussurrar as respostas, revelando um receio de ser repreendido, o que acontecia sempre a professora testemunhava essas interações. Ela chamava seu nome em voz alta e intimidadora, levando-o a virar-se em sua cadeira e resmungar baixinho, tão baixo que mesmo estando próximo, eu não conseguia ouvir.

Em uma ocasião, um colega se aproximou da cadeira de Lorenzo para copiar as respostas de seu caderno. Lorenzo, ao perceber a situação, olhou para a professora, levantou a mão esquerda e apontou com a mão direita para o colega, declarando: “olha, professora, é ele que tá colando de mim!”. Mais tarde, quando outro colega se aproximou para fazer uma pergunta sobre a atividade, Lorenzo respondeu de forma ríspida: “tu é burro!”, fechou o caderno e concluiu dizendo: “vai para sua cadeira”.

Gradualmente, Lorenzo se tornou uma criança triste, revoltada e retraída. Ele entrava em conflito com a professora em sala de aula sempre que questionava o motivo de não poder participar ativamente das aulas, respondendo às perguntas, lendo o texto no quadro ou as plaquinhas de ditado e recebia respostas como: “porque você sabe ler e os demais não!” e “porque sou eu quem manda e tô mandando você ficar calado”. Além disso, seus desentendimentos com os colegas se tornaram mais agressivos, resultando em brigas físicas, tanto durante as aulas quanto no horário do recreio.

Quando eu tentava conversar com Lorenzo, muitas vezes ele rispidamente me dizia: “cala a boca, professora!”. O aluno dedicado, agora, poucas vezes abria o caderno, e quando fazia o dever não levava para a professora corrigir, às vezes não queria sair da sala para o intervalo. Eu buscava envolver Lorenzo em atividades lúdicas e educativas, como jogos de palavras e brincadeiras infantis, para estimular sua participação e colaboração com os colegas. Observei melhoras em sua interação social e o retorno de sua disposição em auxiliar os colegas.

Figura 15 – Jogo silábico.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Durante as atividades, eu utilizava jogos de madeira com letras para estimular a formação de palavras, desafiando os alunos a criar e recriar palavras. Nessa imagem, as letras estavam associadas a imagens, mas eu encorajava a troca das figuras para que os alunos não apenas associassem as imagens, mas também usassem as sílabas como guia para pensar na formação das palavras. Quando muitos encontravam dificuldades, eu chamava Lorenzo para ajudar, dizendo que não achávamos novas palavras, dessa forma, eu incentivava o apoio mútuo e o prazer que Lorenzo em ensinar.

À professora ao se aproximar para verificar o desempenho dos alunos na atividade, Lorenzo se afastava das demais crianças ou sussurrava discretamente as sílabas nos ouvidos dos colegas. Eu me aproximava da professora e mencionava orgulhosamente o ambiente de

colaboração entre as crianças. Ela sorria e concordava, porém, em suas aulas, não incentivava essa interação.

Além dos jogos de letras, desfrutávamos de outros momentos descontraídos como o jogo do puxa-palito. Este era o nosso jogo favorito. Sentávamos no chão da sala de aula em formato de círculo e organizávamos rodízios de grupos para garantir a participação de todos. Sem dúvida, essa brincadeira foi fundamental para que Lorenzo retomasse progressivamente a interação com todos, inclusive com a professora. Quando ele conseguia puxar um palito sem mexer os demais, levantava-o para a docente ver e eufórico gritava: “Ganhei mais um!!!”. Ela aplaudia e sorria.

Promover um ambiente acolhedor e incentivar a colaboração entre as crianças foi essencial para que Lorenzo reconhecesse o valor de seu conhecimento e de sua importância na sala de aula. Minhas atitudes, embora parecessem simples, resultaram em uma maior comunicação e interação comigo e das crianças comigo, além do mais, embora os conflitos entre os colegas ainda persistissem, eles haviam diminuído significativamente.

No começo, as crianças ficavam retraídas com a presença dos residentes, isso porque em nosso primeiro dia de vivência, ao nos apresentar para os alunos, a professora disse estarmos em sala para observar quem se comportava, e caso percebêssemos que eles eram crianças levadas teríamos a central de ar da sala deles. Nesse dia eles gritavam “não! O ar condicionado não!!”.

Depois de nossas interações com as crianças, eles passaram a entender que não éramos seus inimigos, e eles costumavam expressar seu carinho conosco, constantemente, por meio de abraços. Lorenzo e outras crianças diziam que eu era a professora mais legal do mundo, e não digo isso de maneira prepotente, mas orgulhosa.

Lorenzo, assim como as demais crianças, passou a me ver como uma amiga e, a partir desse momento, começou a compartilhar mais sobre sua família. Em uma conversa, ele mencionou que sua irmã havia nascido recentemente e que os choros dela estavam afetando a qualidade de seu sono. Quando perguntei se ele ainda estudava em casa com a mãe, ele mencionou que ela: “não tinha mais tempo para isso” devido à demanda da maternidade. Ao questionar quem o ajudava com os estudos em casa, ele revelou estudar sozinho quando conseguia, pois, ajudava sua mãe a cuidar da irmã mais nova.

Minhas ações em sala, embora parecessem simples, foram essenciais para que Lorenzo compreendesse que eu jamais o repreenderia por ler. Além disso, eu contribuí para que ele perceber que seu conhecimento era valioso e por meio dele poderia ajudar outras pessoas. E

digo “pessoas” porque meu objetivo era contribuir para que ele levasse esse aprendizado para a vida.

Entender o contexto social e cultural em que ele estava submetido me fez entender suas atitudes, sua revolta e seus pontos de vista. Lorenzo não era uma criança difícil; ele era mal compreendido e muitas vezes negligenciado. Sua revolta era influenciada tanto pelo ambiente escolar quanto pela situação familiar. Em casa, o ciúme pelo novo membro da família, a colaboração nas tarefas domésticas e o sono interrompido afetaram tanto quanto os silenciamentos na escola. E é por isso que devemos enquanto professores conhecer nossos alunos, o contexto que ele está inserido, para não julgar e sim ajudar.

8. DIDÁTICA DOCENTE OBSERVADA: EVIDÊNCIAS DE UMA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA

Durante o período em que estive presente na escola, pude observar a abordagem docente nas aulas de Língua Portuguesa. Comecei a perceber a frequência do uso de uma metodologia baseada em aulas expositivas, bem como a adoção atividades retiradas da internet, xerocadas e/ou do livro didático. No entanto, notei uma ausência de criticidade nos textos utilizados, que muitas vezes eram fragmentados em palavras ou sílabas isoladas.

Em quase todas as aulas, parecia evidente que a prática docente seguia uma rotina, um método que se poderia chamar de “tradicional”. Assim, essa rotina da sala de aula seguia um padrão rígido, começando com o cumprimento de “boa tarde”, seguida da apresentação do conteúdo a ser trabalho, como por exemplo: “encontros vocálicos”. Em seguida, as crianças liam o alfabeto, revisavam as consoantes e suas famílias silábicas, abordadas nas aulas anteriores e, só então, focava-se nas consoantes escolhidas para aquele dia. Raramente se “fugia” desse padrão. E, mesmo os textos trabalhados, como a fábula: “A Lebre e a Tartaruga”, não houve uma exploração do texto, dos significados por trás dele, nem mesmo contextualização das palavras, apenas uma breve interpretação por meio de perguntas de momentos sobre história.

Em meu “Diário de Campo”, anotei que, logo no início do estágio, a aula iniciou-se com a família silábica do dia e as crianças repetiam de forma mecânica, sem emoção ou entusiasmo. No entanto, após as férias, durante o meio do ano letivo, observei que a didática docente parecia querer assumir uma “nova” estratégia de ensino. A família silábica era escrita no quadro e cantava-se a sequência com as crianças. Por exemplo, a docente entoava “b” com “a”, formando “bá”, e as crianças acompanhavam o ritmo até a última família silábica –

observei que as crianças gostavam dessa técnica e cantavam animadas. Em seguida, eram distribuídas atividades xerocadas ou utilizava-se o livro didático para a realização das atividades propostas.

Procurando compreender mais profundamente a concepção teórica e metodológica que poderia estar fundamentando a prática didática docente sobre o processo de alfabetização, observada em sala de aula, tomei como fonte de estudos, o livro de Braggio, S. L. B. “Leitura e Alfabetização: Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística” (2002), em que a autora apresenta os pressupostos teórico e metodológicos do que é denominado de “método” por sua predominância na prática docente.

Esse “método”, toma como principal linha metodológica o rigor pelo ensino da decodificação mecânica da linguagem escrita. Enfoca-se, exclusiva e exaustivamente a técnica de escrita, desconsiderando o significado contextualizado das palavras. Essa abordagem orienta a adoção de um didática fragmentada da língua, desvinculada do contexto cultural das crianças. Caracteriza-se pelo ensino mecanizado e repetitivo e não valorização dos aspectos reflexivos e cognitivos das crianças.

Segundo Braggio (2002), os métodos de ensino são um conjunto de estratégias e abordagens que auxiliam o aluno a ler e escrever. A escolha de um método é influenciada por uma visão de ser humano e de mundo, portanto, a maneira como entendemos a linguagem está relacionada à forma como vemos a sociedade e a natureza humana em toda sua complexidade. Para a autora acima referida,

Embora sob diferentes rótulos, em todos os métodos ora utilizados em classes de alfabetização, subjaz uma concepção sobre a natureza da linguagem e sua aquisição, que em última análise, fundamenta-se numa visão de homem e de sociedade a ela intrinsecamente ligada (...) (BRAGGIO, 1992, p. 7).

Observa-se que, na citação acima, a autora chama a atenção para o fato que os diferentes métodos de alfabetização, apesar de utilizarem diferentes nomes ou “rótulos”, estão fundados, necessariamente, numa concepção sobre a natureza da linguagem, bem como trazem uma concepção de como deve ocorrer o ensino para a aquisição da linguagem. Assim, para Braggio, todo processo de alfabetização é sempre revestido de concepções de sociedade, sobre sua natureza e linguagem. A natureza da linguagem é vista como uma técnica, um código a ser aprendido e dominado pela criança.

Ainda na citação acima, o método não se resume a um procedimento técnico porque todo método compreende uma concepção de homem e de sociedade. Alfabetizar não se

constitui em somente ensinar as palavras, mas, por meio das palavras e dos procedimentos metodológicos, se transmite concepções ideológicas, modos de comportamentos, atitudes e, assim, alfabetização também é um processo de formação e constituição da subjetividade do aluno.

O ensino tradicionalista, conforme descrito por Braggio (1992), caracteriza-se pela associação passiva, mecânica, repetitiva e imitativa das palavras. Esse método enfatiza o ensino dos padrões grafofônicos, privilegiando a escrita e a pronúncia das palavras isoladas de seu contexto social e cultural. Tal abordagem, apesar de ainda predominante em muitas escolas, é criticada por Braggio por seu potencial de limitar a autonomia das crianças no processo educativo, moldando um modelo de aluno que se conforma passivamente às exigências escolares, sem espaço para a expressão da subjetividade e dos conhecimentos prévios dos alunos. Pode-se inferir que essa crítica feita pela autora é evidenciada na didática docente observa, conforme registrados e organizados em episódios acima.

No contexto didático-pedagógico descrito nos episódios, o controle estrito sobre o processo de aprendizagem restringe a capacidade das crianças de se tornarem sujeitos interativos na construção do próprio conhecimento, nos usos significativos e contextualizados das palavras que estão aprendendo. Esse método tradicionalista – porque predominante na prática didática docente e presente na organização do material didático, como os livros didáticos, por exemplo – prioriza a gramática em detrimento do significado contextual das palavras, fragmentando a língua em unidades isoladas como letras e sons, desconsiderando o aspecto semântico e pragmático da linguagem (Braggio, 2002).

Além disso, argumenta Braggio (2002), impõe pré-requisitos artificiais para a aprendizagem, como a necessidade de dominar conceitos como lateralidade e discriminação visual, o que pode excluir muitos alunos que não se enquadram nesses padrões pré-estabelecidos.

A crítica de Braggio (2002) também se estende ao papel dos materiais didáticos, que muitas vezes perpetuam uma linguagem controlada, artificial e fragmentada, limitando as possibilidades de interação verbal e não-verbal entre crianças e docentes. Esses materiais, como os livros didáticos padronizados e as cartilhas tradicionais, tendem a reforçar um modelo de ensino mecanizado e repetitivo, que não estimula a criatividade nem a capacidade crítica dos educandos. A descrição da didática docente, instrumentalizada na sala de aula observada, vem reforçar a pertinência da crítica que faz a autora

Para Braggio (2002), é essencial que qualquer prática de leitura seja contextualizada dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, reconhecendo e valorizando a subjetividade dos alunos e seus conhecimentos prévios. Isso implica em uma abordagem mais flexível e contextualizada, que permita aos alunos construir significados a partir da leitura e da escrita, refletindo sobre sua própria realidade e contribuindo interativamente para a transformação social.

Nesse sentido, a linguagem não é apenas o ensino da leitura e da escrita, para Braggio (2002), a maneira como abordamos a linguagem reflete nossa visão sobre a natureza humana e a sociedade em que vivemos, isso influencia diretamente os métodos e abordagens que são utilizados para o ensino da leitura e da escrita das crianças em processo de alfabetização. Dessa maneira, quando se escolhe um método para o ensino-aprendizagem, está-se apropriando de uma concepção, e essa concepção orientará suas práticas educacionais alfabetizadoras.

Braggio (2002) aponta que no contexto educacional, no processo de alfabetização, a escrita é ensinada, principalmente, centrando o treino em seus aspectos grafofônicos (grafia e fonia), ou seja, se privilegia o treino exaustivo da relação entre os aspectos gráficos e os fônicos da palavra. Esse treino grafofônico, conforme observação da autora, fazia parte da rotina diária da didática docente observada em sala de aula, conforme se pode depreender das evidências que os episódios trazem.

Ainda, a autora destaca que essa abordagem pode trazer consequências negativas tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que, quando a leitura e a escrita das palavras são treinadas, isoladas de um contexto social e cultural formará indivíduos sem criticidade, apenas aptos para exercer seu papel de passivo na sociedade capitalista.

No que se refere à essas práticas em sala de aula, Braggio (2002) destaca algumas características mais evidentes que vamos destacar, uma vez que tais características nos ajudam a compreender, identificar e caracterizar a concepção teórica e metodológica subjacente à didática docente vivenciada na sala de aula por ocasião do período de Estágio-Pesquisa.

Como já se ressaltou, acima, logo no início dessa análise, uma das características do “método”, é o total controle das atividades de ensino aprendizagem, em que a didática docente decide e organiza a rotina de estudos da criança pontuando as etapas em que a criança deve aprender e como aprender, o que fazer e como fazer (BRAGGIO, 2002).

Uma outra característica do “método” aplicado no ensino da linguagem requer uma padronização em se privilegia, primeiramente, o treino da relação som/letra, isto é, centra-se

nos aspectos grafofônicos da palavra. Ainda, prioriza-se as letras consideradas “regulares” e “mais fáceis, como, por exemplo: P, B, D, etc. Somente após o treino destas é que a didática permite a introdução dos padrões considerados “irregulares” e “mais difíceis”, por meio “da explicitação ou não de regras fonológicas (o fonema /d/ passa a /z/ quando no interior da palavra, em começo de sílaba, ou seja, a letra s tem o som [z] nesta situação)” (BRAGGIO, 2002, p. 11).

Uma outra característica, muito praticada na rotina da docência alfabetizadora, observada em sala de aula, refere-se à exaustiva exposição da criança às palavras em sua forma fragmentadas. Trabalha-se com fragmentos da língua na ilusão didática de que essa técnica proporcionará fácil apropriação pela criança. Assim, a criança convive, no cotidiano de sua aprendizagem, diariamente, treinando sons e letras isoladas, fragmentadas, sentenças descontextualizadas.

O fim último da didática alfabetizadora é garantir o domínio dos elementos gramaticais, não importando, para essa concepção, a produção de significados, os sentidos em produção e elaboração pelas crianças, pois, como enfatiza autora acima referida: “ênfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico/pragmático, o significado, o significado no contexto, o discurso (ensina-se desde o início divisão silábica, feminino e plural de nomes, etc.)” (BRAGGIO, 2002, p. 11).

Essa concepção, denominada, por Braggio (2002) de “método”, pressupõe, também, uma didática docente centrada numa espécie de autocracia, em a interação verbal e não verbal é reprimida, principalmente entre crianças-crianças. A interação criança-docente ocorre apenas nos momentos permitidos e controlados por este último. Essa situação de controle da fala das crianças foi observada com frequência e encontra-se evidente nos episódios acima. Braggio chama a atenção, ainda, para o fato de que esse controle também se encontra embutido nos materiais didáticos, especialmente o livro.

Nesse contexto, a autora demonstra preocupação com o controle de aprendizagem que limita a autonomia da criança no processo educativo, ao dar ênfase, como já se analisou acima, a aspectos como: o ensino de padrões de som/letra desconsiderando as regras fonológicas; a exposição da criança a sons e letras isolados separados de um contexto significativo; a ênfase na gramática em detrimento da contextualização e significação da palavra; a restrição da escrita sem a possibilidade de mudança; a expectativa de uma fala, leitura e escrita correta sem considerar a variedade linguística dos sujeitos; os possíveis pré-requisitos para aprendizagem e a restrição na interação em sala de aula.

Outros importantes aspectos destacados por Braggio (2002), referem-se às limitações de ensino-aprendizagem impostas pelo método tradicional no decorrer do processo de alfabetização, e que ainda hoje estão impregnados nas escolas, como por exemplo:

(...) delimitam-se as estratégias utilizadas pelas crianças no processo de aprendizagem, modificando negativamente as que elas já haviam começado a adquirir, impede-se que sejam sujeitos do seu próprio discurso e adquiram a linguagem escrita como mais um instrumento no seu papel histórico. (BRAGGIO, p.12, 2002)

A autora referida, chama a atenção para um possível cerceamento da autonomia do educador, devido aos métodos pré-estabelecidos, limitando sua capacidade de inovar e criar alternativas didáticas levando em consideração as necessidades individuais dos alunos. O “método”, fundamentado e materializado em “cartilhas”, com seu paradigma normativo, seus passos delimitados, suas regras explícitas e implícitas, poderiam estar restringindo a criatividade e a capacidade de reinventar práticas pedagógicas. Em relação a esse aspecto, Braggio afirma que:

(...) A experiência, intuição, criatividade, o bom-senso e a formação do professor são todos tomados como irrelevantes quando à máquina institucionalizada do livro didático entra em ação, tornando-o um mero repassador passivo e acrítico que subjaz àqueles métodos ou receitas. (BRAGGIO, 2002, p.12)

Assim, o educador, diante de métodos que chegam prontos e acabados, é influenciado negativamente, de modo que inibe seu estímulo para buscar outros métodos, outras diretrizes diante das crianças que tem, diante de si, para alfabetizar. O resultado didático observado na sala de aula é o do livro didático, atividades impressas e xerocadas, que trazem textos sem a devida criticidade; essas folhas impressas ou xerocadas acabam por substituem a famosa “cartilha”, mas que continuam com a mesma proposta didática. Conforme analisa Braggio (2002, p. 13), esses materiais didáticos padronizados, como livros e cartilhas, caracterizam-se por se estruturarem por meio de uma linguagem “restrita, controlada, repetitiva e artificial” e “fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas entre si e do contexto”, predominando atividades como: copie, cubra, copie, ligue, marque as palavras certas com x, forme palavras com as sílabas ..., separe as sílabas, ponha os nomes, complete etc (BRAGGIO, 2002, p.14)

Segundo Braggio (2002, p.69), “qualquer evento de leitura deve ser visto dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural [...]”, portanto, a subjetividade das crianças e

os conhecimentos prévios delas não podem ser ignorados no processo de aprendizagem. Dessa maneira, os textos trabalhados precisam ser coerentes, para que os alunos possam construir significados a partir da leitura, para que ele possa refletir e atuar sobre a sua realidade, mudando assim, a si mesmo e à sociedade da qual faz parte.

9. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Estratégias de Ensino Elaboradas e Aplicadas pelos Residentes¹ para Alunos com Dificuldades de Leitura e Escrita

No final do Programa Residência Pedagógica, um requisito do subprojeto alfabetização e letramento era que ao final da vivência nas escolas, nós criássemos uma proposta de intervenção pedagógica, de modo a recuperar o nível de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, no final do ano letivo, a coordenadora do programa reuniu pelo *Google Meet* com os residentes para que juntos ³discorrêssemos de que maneira essa intervenção poderia ocorrer.

A coordenadora do polo conversou e ouviu o progresso do aprendizado das crianças e suas dificuldades. Ela nos instruiu a utilizar a obra “Natal” do escritor paraense Ápio Campos, deixando-nos livres para elaborar nossas estratégias de ensino com base na obra mencionada anteriormente, ela nos instruiu a ler diariamente a referida obra com as crianças. Depois de nossa reunião, a coordenadora se reuniu com os preceptores e lhes informou sobre a proposta de intervenção pedagógica, eles aceitaram.

No decorrer dessa mesma semana, nós, residentes, nos reunimos virtualmente para dialogar sobre nossas estratégias de ensino, e juntos, elaboramos nosso plano de aula. Posteriormente, conversamos com a professora, apresentamos nossa proposta e ela aceitou.

A proposta inicial era de que todos os alunos participassem da intervenção, mas a preceptora achou melhor que apenas os alunos com maiores dificuldades participassem dessa recuperação de aprendizagem, e segundo ela seriam apenas dez. Também orientou que essa intervenção deveria ser realizada no turno oposto à escolarização, uma vez que ainda havia muito conteúdo a serem trabalhados em sala.

Eu e os demais residentes conversamos sobre a possibilidade de as famílias não aceitarem a intervenção, pois as crianças deveriam ir para a escola em dois turnos, que além de ser cansativo compreendemos as dificuldades de transporte enfrentada pelas das famílias ao levar os filhos para a escola. E, para garantir que as crianças participariam, a diretora e a

³ Cynthia Lorena Lobato da Silva; Dacilda Silva Celso; Débora Mendes Dias; Pedro Willian Araújo Ferreira; Zeclaide Alfaia Farias dos Santos.

A atividade foi realizada pelo grupo de residentes, no entanto, para este trabalho de conclusão de curso, fiz um recorte individual a partir de minhas anotações pessoais em meu Diário de Campo.

professora entregaram um bilhete impresso para os pais e responsáveis das crianças selecionadas, exigindo a participação das crianças.

Nosso objetivo era auxiliar os alunos que enfrentavam maiores dificuldades na leitura e escrita, e percebendo que os alunos dispersavam facilmente a atenção em sala quando as aulas eram expositivas, com pouca participação ativa das crianças no próprio aprendizado e prezando pela ludicidade, elaboramos nossas estratégias de ensino.

Conforme o nosso planejamento, a intervenção pedagógica deveria ocorrer durante cinco dias consecutivos, no período de duas horas diárias. Almejávamos proporcionar uma abordagem metodológica envolvente e significativa para os alunos de modo que eles pudessem explorar a leitura, a escrita por meio da compreensão da obra “Natal” e dos significados de palavras derivadas, palavras regionais e simbólicas para a nossa cultura paraense.

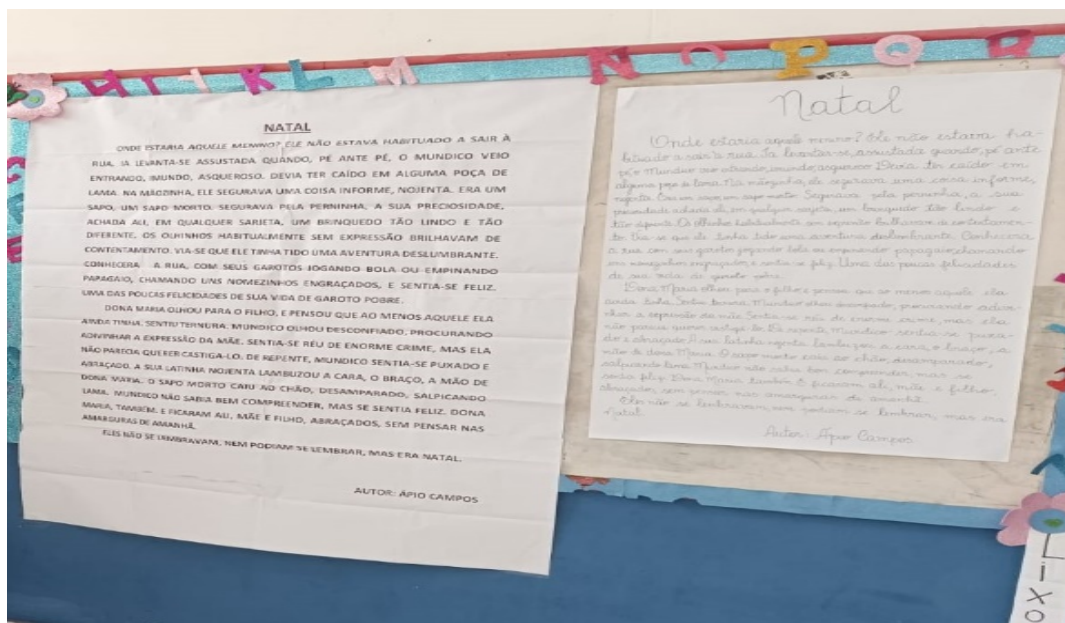
Para Magda Soares (2022):

O desenvolvimento das habilidades de leitura de textos começa pela escolha criteriosa do texto e se desdobra em vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva e enriquecedora: as alternativas de leitura do texto – mediada ou independente; a interpretação – oral, escrita ou ambas; as estratégias para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e para ampliação do vocabulário da criança” (Alfalettar, 2022, p. 206).

Dessa maneira, a autora aponta a importância do cuidado na escolha do texto, visto que este não deve ser usado meramente para decodificar palavras. A obra deve promover uma reflexão para as crianças pensem, compreendam, interpretem seus significados e enriqueçam seu vocabulário. A escola precisa formar leitores competentes e críticos para desempenhar seu papel criticamente na sociedade.

Nas aulas, percebemos que a professora exigia a letra cursiva e deixava de lado a letra bastão, e na hora das provas os alunos diziam não conhecer aquelas letras. Então, a partir do conto “Natal”, fizemos dois cartazes, um em letra bastão e outro em letra cursiva (Figura 16).

Figura 16 – A obra “Natal” escrita em letra bastão e cursiva.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

9.1. A Interação e o Engajamento das Crianças com as Atividades de Leitura e Escrita

No primeiro dia da implementação da proposta de Intervenção Pedagógica, fixamos a imagem do autor Ápio Campos no quadro, juntamente com os dois cartazes do evento “Natal”. Nesse dia, apenas duas das dez crianças compareceram. Inicialmente, explicamos a razão de sua presença ali, discorremos sobre o plano da intervenção, destacando a relevância de suas participações e os impactos positivos que poderiam ter em seu aprendizado.

No início, apresentamos o primeiro cartaz com a imagem do autor e discorremos brevemente sobre sua vida e obras. Em seguida, realizamos uma leitura em voz alta, utilizando um indicador em cada palavra para que as crianças pudessem acompanhar. Após a leitura, lançamos perguntas como: Quem são os personagens? O que aconteceu com Mundico? Essas questões estimularam as crianças a refletir e responder com entusiasmo, demonstrando alegria em participar ativamente do processo de aprendizado.

Em um segundo momento, distribuimos uma cartela de bingo silábico para cada criança, contendo sílabas de palavras específicas do texto, sendo elas: **pé, chão, garoto, papagaio, mão, sapo, braço, bola e brinquedo**. A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: primeiro, examinamos as cartelas fornecidas e, em seguida, selecionamos as sílabas, que não foram exibidas às crianças, apenas lidas para que pudessem associar o som às letras. Posteriormente, as crianças tentavam localizar as sílabas no bingo e, quando encontravam, virávamos a sílaba correspondente e verificávamos juntos se haviam marcado a sílaba correta.

Figura 17 – Jogo do bingo silábico



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Em um terceiro momento, utilizamos as mesmas palavras selecionadas no bingo (pé, chão, garoto, papagaio, mão, sapo, braço, bola e brinquedo) para que as crianças identificassem as sílabas. Para facilitar a compreensão da divisão silábica, batíamos palmas de acordo com o número de sílabas nas palavras iniciais, enquanto as crianças pintavam o número de círculos correspondente ao número de sílabas. Essa abordagem ajudou as crianças a compreender a dinâmica da atividade, permitindo que realizassem o exercício de forma independente. Posteriormente, elas marcaram círculos ao lado das palavras para indicar o número correto de sílabas. Essa atividade pode ser visualizada na figura 17.

Figura 18 – Número de sílabas de palavras da obra “Natal”, de Ápio Campos.

Fonte: Acervo dos autores, 2023.

9.2. A Interação e o Aprendizado através da Manipulação de Palavras

No segundo dia da Intervenção, utilizamos um caça-palavras como recurso, no qual os alunos tinham que encontrar palavras específicas do conto “Natal”, as palavras eram: **mão, braço, bola, brinquedo, garoto, pé e papagaio** (Figura 19).

Figura 19 – Caça-Palavras.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Em um segundo momento, fornecemos às crianças uma ficha contendo palavras de até oito letras (Figura 21), sendo esse número de letras equivalente ao número de faces de um dado que elaboramos (Figura 20).

Figura 20 – Júlia jogando o dado.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 21 – Ficha de palavras.

NOME: Cyella Silva Barbosa
 DATA: 30/01/2024

MINHAS PALAVRAS

PAPAGAIO
MÃO
PÉ
SAPÓ
CHÃO
BRACO
SAPÓ
BOLA
PAPAGAIO

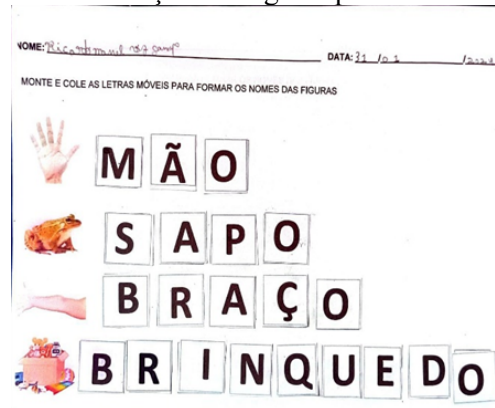
Fonte: Acervo da autora, 2023.

Na dinâmica, cada criança jogava o dado uma vez, e o número que aparecia determinava o número de letras que a palavra deveria conter. Em seguida, os alunos que possuíam a palavra correspondente liam em voz alta para todos os presentes e a escreviam em sua ficha (Figura 20).

9.3. Explorando Diferentes Habilidades de Escrita: a Rima

No terceiro dia, na primeira atividade, distribuímos uma folha A4 contendo imagens relacionadas à obra "Natal" e letras móveis embaralhadas, que correspondiam aos nomes das imagens respectivas (Figura 22). As crianças tinham que unir as letras corretamente para formar as palavras e colá-las ao lado das imagens específicas.

Figura 22 – Identificação das figuras por meio de letras móveis.



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Das quatro crianças presentes, apenas uma conseguiu realizar a atividade sem necessitar de ajuda. Essa aluna demonstrou um bom domínio dos códigos de leitura e escrita desde o primeiro dia, sendo assídua nas atividades. As outras três crianças enfrentaram algumas dificuldades durante o desenvolvimento da atividade, porém, não desanimaram nem desistiram, conseguindo concluí-la com a assistência dos residentes.

Em outro momento, propusemos uma atividade criativa em que as crianças deveriam identificar a figura, pensar em uma palavra que rimasse com o nome da imagem e, em seguida, escrevê-la abaixo (Figura 23).

Figura 23 – Identificação das figuras e rimas.

NOME: Maria Eduarda

DATA: / /

ESCREVA O NOME DE UMA PALAVRA QUE RIMADA COM CADA IMAGEM ABAIXO



Pão



Pato



celar



DE NTA

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Apenas uma criança encontrou dificuldades no desenvolvimento dessa atividade, no entanto, com o incentivo e apoio dos residentes e colegas, o aluno conseguiu superar os desafios e completar a tarefa com sucesso.

9.4. Desenvolvendo a Escrita por Meio da Leitura, Assimilação e Escrita

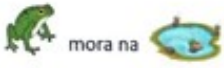
No quarto dia da Intervenção Pedagógica, fornecemos às crianças uma atividade escrita em uma folha A4 (Figura 24). A proposta era que os alunos elaborassem frases com base no conto "Natal", identificando o nome das figuras e lendo a frase correspondente a cada uma delas. Em seguida, eles deveriam escrever a frase completa na linha abaixo da imagem.

Figura 24 – Leitura, assimilação das figuras e escrita.

Nome: Cyella Oliveira Pinheiro

Data: 09/05/2022

Leia as frases e depois escreva substituindo as figuras por palavras.

 se sentia <u>Maria se sentia feliz.</u>	 O  é do . <u>O sapo é da minha mãe.</u>
 O  joga <u>O Meivice joga futebol.</u>	 O  mora na . <u>O sapo mora na lagoa.</u>

Registro: Acervo da autora, 2023.

Apenas dois alunos estiveram presentes neste dia, e eles mostraram habilidade na escrita de algumas palavras. Embora ocasionalmente trocassem as letras, isso não comprometia o sentido das frases.

Em uma segunda atividade, as crianças tiveram a liberdade de criar frases com base na imagem ilustrada na folha A4 (Figura 25). Uma aluna conseguiu fazer isso sem grandes dificuldades, enquanto a outra criança (que compareceu apenas duas vezes às intervenções) teve dificuldades na escrita, mas com o incentivo dos residentes, conseguiu expressar oralmente suas ideias.

Figura 25 – Atividade que Jean fez da sua maneira.

NOME: TUCANOSO

DATA: / /

FORME FRASES COM AS ILUSTRAÇÕES:

Obs: elaborou as frases de maneira oral.

Registro: Acervo da autora, 2023.

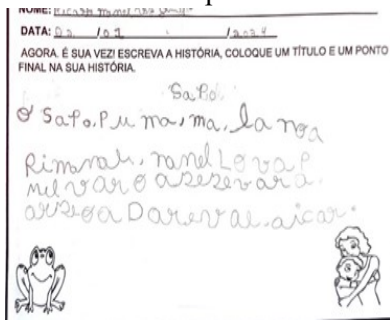
Essa atividade evidenciou que os alunos estão em diferentes estágios de habilidade na escrita. Enquanto uma das crianças conseguia reescrever as frases com poucas trocas de letras, mantendo o sentido, o outro aluno ainda necessitava de mais apoio e assistência para registrar por escrito as frases relacionadas às ilustrações.

9.5. Reescrevendo Histórias e Consolidando Conhecimentos

No último dia da intervenção, realizamos a leitura da obra “Natal” em conjunto, perguntamos aos alunos suas impressões sobre a história, dialogamos sobre o conto e, em seguida, distribuimos uma folha A4 para que as crianças pudessem criar um título e um desfecho para a narrativa.

Um dos alunos criou a história do “Sapo na Lagoa”, utilizando sílabas aleatórias para construir sua narrativa, mas a leu como se fosse a história do conto abordado. Por outro lado, a outra aluna listou palavras uma abaixo da outra, como se estivesse fazendo um ditado de palavras. Observamos que ela conseguiu assimilar as palavras trabalhadas, mesmo que algumas delas apresentassem omissão de letras, sem comprometer a compreensão geral.

Figura 26 – A história pela visão de Renato



Registro: Acervo da autora, 2023.

Figura 27 – O final da história para Lena



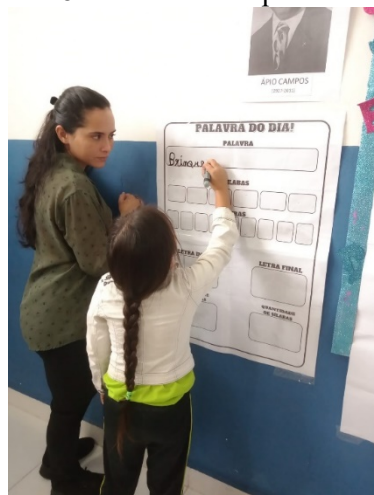
Fonte: Acervo da autora, 2023.

Essa atividade demonstrou que apesar das diferenças individuais, os alunos conseguiram assimilar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da proposta de intervenção. Mesmo com algumas dificuldades na grafia das palavras, eles foram conseguiram produzir textos, revelando o progresso no nível de leitura e escrita.

9.6. A Culminância da Proposta de Intervenção dos Residentes da Turma de Segundo Ano, Anos Iniciais

Durante a intervenção, todos os dias, realizávamos a leitura do conto “Natal” com as crianças. Além disso, fazíamos perguntas sobre a obra, contextualizávamos as palavras do texto e incentivávamos as crianças a se expressarem livremente, contribuindo para o aprendizado coletivo. As crianças demonstravam interesse ao tocar nos cartazes, questionando sobre os nomes e participando ativamente em todas as atividades propostas. E por fim, desempenhávamos a atividade da “palavra do dia” (Figura 28), essa era sem dúvidas a que eles mais gostavam.

Figura 28 – Atividade da palavra do dia



Fonte: Acervo da autora, 2023

O desenvolvimento da atividade se dava da seguinte maneira: entregávamos aos alunos um pincel para que escrevessem no quadro uma palavra específica, previamente trabalhada no dia. Primeiramente, eles escreviam a palavra completa. Em seguida, dividiam a palavra em sílabas, separavam as letras, identificavam a letra inicial e a letra final, e contavam o número de consoantes e vogais. Cada aluno tinha sua vez de realizar a atividade, com liberdade para a execução, mas sempre com nossa supervisão para auxiliar em caso de dúvidas.

É importante destacar que essas crianças não costumavam participar ativamente nas aulas regulares. No entanto, durante a semana em que ocorreu a intervenção, elas nos surpreenderam bastante. Sempre que eu ia para o estágio, conversava com a professora sobre o desempenho dos alunos e sua evolução, e ela ficava incrédula diante das informações positivas. Inclusive, em uma ocasião, ela me entregou o pincel e apontou para a lousa, dizendo: “assuma, professora, professores”.

Percebi que ela não acreditava muito sobre o bom comportamento das crianças, suas interações e participações ativas, mas avaliando os alunos em sala desempenhando as atividades, ela nos parabenizava, dizendo “estou chocada”, referindo-se a impressão positiva do avanço das crianças. Esses dizeres demonstrava que ela reconhecia o impacto da intervenção pedagógica sobre o aprendizado das crianças, mas também revelavam sua frustração por não conseguir a atenção das crianças durante as aulas expositivas, nas atividades e na colaboração em sala.

Contudo, embora demonstrassem uma boa evolução na leitura e escrita durante a intervenção, em sala de aula elas não demonstravam interesse em fazer suas atividades. Sobre algumas crianças podemos considerar que:

Juliana, uma das crianças na sala de aula, tinha dificuldade em distinguir as vogais dos números, era introvertida e era considerada pela professora como uma das alunas mais atrasadas da turma e frequentemente descrita pela professora como alguém que vivia “no mundo da lua”, devido à sua constante distração durante as aulas. No entanto, durante a intervenção, Juliana apresentou um excelente desenvolvimento, revelando que tinha conhecimento das letras, mas não se sentia confortável para participar levantando a mão ou falando diante da turma. Além disso, ela ficava nervosa quando questionada sobre algo da atividade, e o barulho ao redor interferia em sua atenção

Jéssica, era considerada pela professora como uma criança bagunceira, pois vivia andando pela sala para conversar com os colegas durante a aula, também corria e brincava pelo chão da sala, às vezes se distraíndo pintando as unhas ou aplicando *gloss* labial. Raramente seguia as instruções da professora e, às vezes, se recusava até mesmo a escrever o próprio sobrenome, alegando estar com preguiça.

A aluna que costumava se distrair com facilidade conseguiu entender a associação entre a palavra falada e sua forma escrita. Por outro lado, a segunda criança, que demonstrava desinteresse pelos estudos na sala regular, não manifestou cansaço ou tédio em nenhum momento durante a atividade. Ambas levantavam as mãos com entusiasmo, gritando as sílabas que acreditavam ser corretas. Em alguns momentos acertavam, em outros erravam, e nesses momentos, com auxílio, conseguiam chegar à resposta correta. Essa interação ativa e participativa demonstrou o engajamento e a evolução das crianças durante a intervenção pedagógica.

Observar o progresso das crianças, tanto cognitivo quanto na participação ativa, foi extremamente gratificante. Exercer a docência, mesmo que por um período curto, foi uma experiência maravilhosa que me permitiu entender de perto as dificuldades enfrentadas pelos professores, como a questão das faltas não justificadas dos alunos.

A tabela a seguir apresenta os cinco dias da semana em que ocorreu a intervenção, com o número de alunos que participaram das aulas em cada dia. É válido destacar que nem todas as crianças participaram da intervenção, nenhum desses alunos compareceu todos os dias, e seus responsáveis não justificaram as ausências.

Tabela 1 – quantitativo de alunos presentes na Proposta de Intervenção Pedagógica.

Dias da semana na qual ocorreu a Proposta de Intervenção Pedagógica	Número de alunos presentes
Segunda - Feira	2
Terça - Feira	5
Quarta – Feira	4
Quinta – Feira	2
Sexta – Feira	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A proposta de intervenção realmente alimentou meu desejo de seguir na área de alfabetização! Ver o entusiasmo e a vibração das crianças com o aprendizado e a felicidade

deles ao serem construtores do próprio conhecimento foi uma experiência única e indescritível. Essa jornada demonstrou, com clareza, a importância da colaboração e da aplicação de estratégias diversificadas no processo de alfabetização.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica revelou-se uma experiência transformadora para minha futura prática como educadora. Durante esse período, pude testemunhar de perto o crescimento intelectual e emocional das crianças, bem como os desafios enfrentados diariamente pela professora no ambiente escolar. Essa vivência proporcionou-me insights profundos sobre a importância de uma prática pedagógica que seja adaptativa e sensível às subjetividades dos alunos.

Ao refletir sobre minha atuação na sala de aula, destaco a necessidade de estimular o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes. A abordagem pedagógica deve ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando contextualizar os conhecimentos no universo vivencial dos alunos. Conforme Vigotski (1998), a aprendizagem é um processo social e cultural, no qual a linguagem desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, possibilitando a reflexão sobre si mesma e sobre seu contexto.

Observando as práticas pedagógicas atuais, muitas vezes me deparei com metodologias que privilegiam uma abordagem quantitativa e mecânica, centrada na repetição de exercícios descontextualizados. Essa abordagem não apenas limita o potencial criativo das crianças, mas também ignora suas diferentes formas de aprender e se expressar. Como mencionado por Freire (1996), a educação deve ser um ato de conhecimento crítico do mundo, estimulando a curiosidade e a autonomia dos estudantes.

Durante o período de observação e prática, identifiquei a necessidade premente de adotar estratégias que promovam uma prática alfabetizadora sócio-histórica, culturalmente significativa e afetivamente envolvente. Isso implica em criar um ambiente de aprendizagem que valorize não apenas o domínio da língua escrita, mas também sua utilização como ferramenta para a construção de significados sociais e individuais.

Um ponto crucial para uma prática pedagógica mais eficaz é a clareza na explicação das atividades e a adoção da escuta interativa por parte do professor. É fundamental que os educadores estejam sensíveis às necessidades e aos interesses dos alunos, adaptando suas abordagens de ensino conforme o contexto e as características individuais de cada turma (NÓVOA, 2009).

Apesar das intenções positivas e do esforço colocado nas atividades do Programa de Residência Pedagógica, houve desafios significativos que impactaram a plena integração entre teoria e prática. Durante a realização do projeto, verificamos que a integração efetiva entre teoria e prática não foi plenamente alcançada. Uma das razões para isso foi a limitação no engajamento com as teorias, que foram predominantemente exploradas e compreendidas apenas pelos residentes. A falta de uma análise aprofundada e discussão de forma presencial ou on-line dos referenciais teóricos enviados pelo WhatsApp impactou negativamente na qualidade da intervenção pedagógica. Além disso, a intervenção foi fortemente direcionada pela coordenadora, resultando em uma abordagem menos autônoma por parte do grupo de residentes.

A exigência de leitura diária do texto orientado pela coordenadora restringiu nossa liberdade na elaboração da intervenção. Reconhecemos que nossa abordagem se tornou mais prescritiva, seguindo um modelo descrito por Braggio (1992) e implementado pela professora Ana, a quem busquei analisar de forma construtiva. Adicionalmente, reconhecemos que não ouvir a professora, não integrar à Intervenção final que realizamos e não consultar foram erros nossos como residentes que contribuíram para a falta de efetividade do projeto de intervenção.

Após analisar a prática de Intervenção que realizamos, passei a refletir sobre a influência persistente do “método” tradicional de alfabetização em nossas práticas, mesmo quando achávamos que estamos a inovar. As atividades da intervenção foram, de certa forma, uma reprodução das práticas observadas na didática docente da professora-preceptora e das minhas experiências escolares enquanto aluna. Ler Braggio (2002) me fez refletir sobre a proposta de intervenção: eu reproduzi.

Durante o período de estágio, observei que, no âmbito do PRP, houve um esforço contínuo para alinhar as atividades práticas e os conteúdos teóricos com as orientações da BNCC, na tentativa de garantir que os residentes estivessem preparados para atender às exigências curriculares atuais. Contudo, senti falta de reuniões para estudar a fundo as referências bibliográficas sobre alfabetização e letramento. Apesar de receber os livros em PDF pelo WhatsApp, gostaria de um estudo mais aprofundado com explicações. Solicitei, mas não aconteceu, provavelmente devido aos problemas de saúde enfrentados pela coordenadora do Pólo. Além disso, notei a necessidade de reuniões e formações presenciais, já que tivemos apenas quatro online, e nenhuma presencial.

Senti falta de uma fundamentação teórica para que pudéssemos observar e compreender a prática a partir de uma visão crítica e sistemática, e ao mesmo tempo, planejar vivências diferenciadas embasadas em referencial teórico que postula uma prática de

alfabetização e letramento a partir de uma concepção histórica, cultural e significativa da linguagem.

A falta de integração e valorização da atividade programada por nós residentes evidenciou-se em diversos momentos. Parece que a escola e a professora não valorizaram a atividade programada, alegando ainda ter muito conteúdo a ser trabalhado, o que justificou a recusa para que a Intervenção fosse realizada na classe de observação no tempo regular de aula. Isso levanta questões importantes: o formato da intervenção de cinco dias, com duas horas de aula, poderia realmente atrapalhar o planejamento das aulas da professora? Talvez a escolha de um tema-texto não relacionado com os conteúdos a serem trabalhados tenha sido um fator dissuasivo. Não discutimos suficientemente com a professora, não pedimos sugestões e não a ouvimos adequadamente. Se a professora-regente era a Preceptora, todo o planejamento deveria ter sido discutido e feito com a participação dela, envolvendo seus conteúdos e as estratégias pertinentes. Essas intervenções não deveriam ocorrer com mais frequência, como parte das aulas, ao invés de serem planejadas apenas no final do ano letivo?

Ao concluir este trabalho, reforço a importância de uma educação que vá além dos muros da escola, integrando-se às realidades sociais e culturais dos estudantes. Acredito que a formação de professores deve ser contínua e reflexiva, buscando sempre novas e novos embasamentos teóricos e metodológicos, a fim de se criar estratégias diferenciadas, diversificadas, significativamente ricas, que possam atender às demandas de uma sociedade em constante transformação e, principalmente, atender às necessidades formativas das crianças em sua diversidade social, econômica, cultural e parental. A experiência no PRP me ensinou muito, não apenas sobre práticas pedagógicas, mas também sobre a importância da comunicação e colaboração efetiva com todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Silvia L.B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sóciopsicolingüística**. porto alegre: artes médicas, 1992.

BRASIL. **Portaria Gab nº 38, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a finalidade do Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. SEI/CAPES, 2018. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>>. Acesso em 21 de Maio de 2024.

BRASIL. **Portaria Gab nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. SEI/CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 21 de Maio de 2024.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MORAES, Maria C. **Multiletramentos e multimodalidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes**. Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano, v. 3, p. 15-19, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42º. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: perspectivas de uma área de pesquisa**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 51-66, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian V. *Literacy In Theory And Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertat, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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