

A EXPERIÊNCIA COLETIVA DE ENSINAR E APRENDER NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA PANDEMIA

Júlia Gomes Botelho Marques¹
Rejany dos Santos Dominick²
Karina Blakeley³
Taissa Rodrigues Barbosa Vieira
Stéfany Bicalho Fernandes
Mônica Conceição da Silva Santos
Raysa Soares da Mota⁴

Resumo: Os desafios da pandemia da Covid-19 conduziram o grupo do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) da Pedagogia em Niterói à busca de práticas pedagógicas inovadoras. Narramos coletivamente a experiência de uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório. Apresentamos ações e reflexões sobre o processo, navegando entre histórias individuais e coletivas. Somos co-autores do artigo, da experiência narrada e da estratégia heurística que nos uniu de forma singular. Os processos foram mediados por tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), pois não era autorizado o contato direto entre estudantes dos anos iniciais e os da universidade. Dialogamos com o conceito de professor pesquisador e para as ações pedagógicas contamos com os suportes teóricos de Magda Soares, Paulo Freire e Fernando Hernandez. A experiência possibilitou reflexões e aprofundamentos dos conhecimentos sobre multiletramento, considerando as subjetividades de todos os educandos.

Palavras-chave: Prática reflexiva; Interação afetiva; Inovação pedagógica; Narrativa Docente.

THE COLLECTIVE EXPERIENCE OF TEACHING AND LEARNING IN THE INSTITUTIONAL PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM - PEDAGOGY: CHALLENGES AND OVERCOMES DURING THE PANDEMIC

¹ Graduada em pedagogia pela UFF. Email juliabotelho@id.uff.br

² Professora da Faculdade de Educação da UFF. Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutora em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Coordena projetos de Extensão, de Pesquisa, de Ensino e de Inovação Social articulados às tecnologias na educação. É uma das editoras da RevistAleph e professora do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (IBio-UFF). Tem pesquisado a formação de professores e as tecnologias informacionais na escola básica.

³ Professora do Ensino Fundamental I da Fundação Municipal de Educação de Niterói, desde o ano de 2009, atualmente na Escola Municipal Anísio Teixeira. Graduada em Psicologia com licenciatura Plena, especialista em Educação Infantil e cursando o Mestrado na MUST UNIVERSITY em Tecnologias Emergentes em Educação. Professora preceptora no Programa Institucional de Residência Pedagógica 2020/2022 e professora Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 2022/2024 para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense em Niterói.

⁴ Bolsistas do Programa Institucional de Residência Pedagógica. UFF - Niterói - Pedagogia 2020/2022.

⁴ Bolsistas do Programa Institucional de Residência Pedagógica. UFF - Niterói - Pedagogia 2020/2022.

Abstract: The challenges of the Covid-19 pandemic led the group from the Pedagogy Institutional Residency Program (PIRP) in Niterói to search for innovative pedagogical practices. We collectively narrate the experience of qualitative research, with an exploratory nature. We present actions and reflections on the process, navigating between individual and collective stories. We are co-authors of the article, the narrated experience and the heuristic strategy that brought us together in a unique way. The processes were mediated by digital information and communication technologies (TDIC), as direct contact between students in the initial years and those at the university was not authorized. We dialogue with the concept of teacher researcher and for pedagogical actions we rely on the theoretical support of Magda Soares, Paulo Freire and Fernando Hernandez. The experience enabled reflections and deepening of knowledge about multiliteracy, considering the subjectivities of all students.

Keywords: Reflective practice; Affective interaction; Pedagogical innovation; Teacher Narrative.

Introdução

I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends. I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living⁵ (Dewey)⁶.

Na caminhada dos envolvidos no Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) Pedagogia-Niterói da UFF tivemos muitos desafios para garantir um processo educacional comunitário. Aqui vamos narrar, tecendo uma certa biografia coletiva, e analisar as nossas invenções cotidianas para o trabalho desenvolvido com o Grupo de Referência do 5º ano de escolarização A (GR5A) de outubro até dezembro de 2020 e com GR1B, de março até dezembro de 2021.

⁵ Tradução livre dos autores: Eu acredito que a escola é prioritariamente uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente uma forma de vida comunitária na qual se concentram todos os agentes que serão eficazes em conduzir a infância a compartilhar os recursos herdados pela espécie e a usar seus próprios poderes para fins sociais. Acredito que a educação, portanto, é um processo de viver e não uma preparação para a vida (DEWEY, 1987, Art. 2).

⁶ DEWEY, John. My pedagogic creed. School Journal, v. 54, jan. 1897, p. 77-80. Disponível em: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: jul. 2022.

A equipe de trabalho era formada por 08 graduandos de Pedagogia, 01 professora preceptora, da Escola Municipal Anísio Teixeira⁷, localizada no bairro de São Domingos, na cidade de Niterói, e por 01 coordenadora, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Navegando entre histórias individuais e as do tempo/espço coletivo, somos todos co-autores do artigo, da experiência narrada e de uma estratégia heurística que nos uniu de forma singular devido à pandemia da Covid-19. Esta acarretou isolamento social e medidas de segurança com a saúde.

Foi preciso construirmos novas relações e práticas educacionais, tendo em vista que o contexto de ensino e de aprendizagem demandou o estabelecimento de diferentes maneiras para garantir os vínculos com os educandos. Sabemos que nossa autobiografia coletiva dialoga com o que Ferrarotti⁸ (p. 41) explicita sobre a complexa relação entre o social e as formas psicológicas, que não acontece mecanicamente. Frisa o autor: “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual”.

A narrativa começa com o projeto apresentado à CAPES, cujos objetivos eram:

1. Aprofundar e produzir conhecimentos com licenciandos de Pedagogia (bolsistas PIRP) e professores dos anos iniciais da educação básica em escolas públicas dos municípios envolvidos.
2. Acompanhar e orientar os planejamentos, a execução, as avaliações e (re)planejamentos de atividades desenvolvidas pelos bolsistas/PIRP, nas escolas integradas ao projeto.
3. Criar ambientes alfabetizadores visando aprendizagens lúdicas no mundo da leitura e escrita.
4. Aproximar a universidade e escolas públicas das regiões envolvidas, congregando licenciandos da Pedagogia (bolsistas PIRP), professores universitários e professores dos anos iniciais da educação básica;
5. Conduzir uma ação investigativo-reflexiva, acerca da implantação do hábito de leitura e escrita, junto à licenciandos de Pedagogia (bolsistas PIRP) e professores dos anos iniciais da educação básica em escolas públicas dos municípios acompanhados.

⁷ Nesta escola havia mais outros dois grupos com preceptora e 8 bolsistas cada um.

⁸ FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O Método (Auto) Biográfico e a Formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

6. Cooperar com a formação inicial dos licenciandos e com a formação continuada dos professores dos anos iniciais, no que se refere às relações entre oralidade e escrita.
7. Contribuir com a formação inicial dos licenciandos (bolsistas PIRP) e com a formação continuada dos professores dos anos iniciais, tecendo relações entre teorias e práticas imersas no ensino do ler-escrever e em demais linguagens;
8. Incentivar licenciandos (bolsistas PIRP), professores, crianças e jovens da escola pública para que tenham uma experiência autoformativa poética, sensível e crítica, por intermédio de práticas de multiletramento, mediadas por dispositivos tecnológicos e artísticos tais como: livros de literatura, teatro, mídias informacionais e audiovisual, dentre outros.
9. Contribuir para que licenciandos (bolsistas PIRP), preceptores e alunos das redes envolvidas construam e desenvolvam conhecimentos sobre multiletramento, numa perspectiva de investigação crítica e participativa.

Foi necessária a criação de adaptações das formas de ensinar e aprender, mas não nos furtamos de conduzir nossos passos pelos objetivos traçados. A imaginação, a criatividade, o pensamento lateral e divergente, aliados às experiências de nossas vidas ou ao que já havíamos observado nos ajudaram a tramar processos cognitivos que nos levaram por atalhos mentais para chegarmos a resultados inesperados para as questões complexas e de forma rápida.

Podemos dizer que entramos em um caminho de formação inovadora, que foi muito além da incorporação de tecnologias informacionais, e outras, aos processos educacionais. De fato, criamos um processo de multiletramento dentro de uma perspectiva inovadora. Como afirmam Dominick e Alves⁹:

Uma formação inovadora deve possibilitar uma transposição desse lugar de quem apenas aceita as tensões sociais e cognitivas propostas pelas novas tecnologias e passa a interagir com elas de forma a descobrir e redescobrir possibilidades, reinventando métodos e artefatos na educação que possibilitem a inclusão digital em uma sociedade em que a desigualdade social seja questionada e superada (p. 1.342).

Diante dos desafios que, inicialmente, nos deixaram perplexos, buscamos conhecer e aprender novas linhas teóricas educacionais e também novas formas de colocar em práticas propostas que dialogassem com os objetivos, principalmente

⁹ DOMINICK, Rejany dos Santos; ALVES, Walcéa Barreto Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. Esp. 13, núm. 2, 2018, Septiembre-October, pp. 1334-1358 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Brasil. Acesso: março 2021.

aquelas na área de alfabetização e de multiletramento¹⁰, visando propor atividades interativas, criativas e emancipadoras para crianças que estavam nos anos iniciais de escolarização.

Reconhecendo-nos como docentes pesquisadores, fomos conduzidos à realinhar a proposta do PIRP Pedagogia UFF com as ações que integrariam e contribuíram para a formação de todos os envolvidos. Contudo, nem todos tínhamos os saberes e os equipamentos necessários para a situação de aulas on-line, ensino híbrido e outras formas com as quais tivemos de lidar. Nem a rede pública de ensino fundamental nem a universidade ofereceram condições e estrutura adequada para o trabalho que fizemos. Começamos buscando colocar em diálogo o projeto da escola e a proposta aprovada pela CAPES, que nasceu em circunstâncias muito distintas daquelas que estávamos vivenciando. Não queríamos perder as perspectivas de alfabetização, de letramento e de multiletramento em ambiente lúdico e reflexivo para tecer experiências formativas poéticas, sensíveis e críticas. De fato, foi uma arte de inventar e de se reinventar na docência.

É necessário salientar que os processos de planejamento, produção e a participação dos bolsistas do PIRP foram mediados por ferramentas tecnológicas digitais da informação e da comunicação (TDIC), pois não era possível o contato direto entre estudantes dos anos iniciais e os da UFF e, para tal, fomos ficando multiletrados.

Neste artigo, que partiu do relato da experiência coletivo entregue à CAPES, dialogamos com a narrativa autobiográfica dos participantes deste evento que nos transformou e, conforme afirma Larrosa Bondía, o saber da experiência é aquele que acontece na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta. Tomar nossa experiência como caminho na construção desse artigo pode parecer estranho aos que pensam só ter sentido apresentar como resultado de pesquisa acontecimentos controlados. Mas, quando revisitamos a experiência a conhecemos por ângulos diferentes, especialmente quando fazemos isso de forma coletiva. O professor que se vê como pesquisador retoma sua caminhada como possibilidade, como *“abertura para ser transformado pela experiência”*¹¹ (p.168).

¹⁰ Na BNCC (BRASIL, 2018), sobre a Língua Portuguesa, está explicitado que o multiletramento vai além da língua portuguesa oficial e incorpora “(...) o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.”

¹¹ LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação* Abr 2002, Nº 19 Páginas 20 - 28. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt#>. Consulta em 10 de junho 2021.

Para tal produção, organizamos a seguir, os seguintes pontos: desafios, discussão teórica com os principais autores que nortearam os projetos, descrição reflexiva das atividades desenvolvidas com o 5º ano, descrição reflexiva das atividades práticas desenvolvidas com o 1º ano e os resultados.

Os desafios e as circunstâncias

Quando iniciamos o trabalho realizamos algumas reuniões entre os docentes e os licenciandos por meio do Google meet, acessível para professores e estudantes da instituição universitária. Visando estruturar um caminho de registro e arquivamento de material produzido, foi montada uma sala de aula da Google, mas a UFF apenas dava acesso a quem tivesse e-mail institucional e as preceptoras não estavam incluídas neste grupo. Assim, elas não possuíam autonomia para postagens, gravação e abertura de sala. Os alunos de graduação foram incluídos como docentes na sala do projeto para que pudessem realizar colaborações, autorizar o acesso à sala de aula, realizar gravações e postar material a ser compartilhado. No primeiro encontro foi disponibilizada uma planilha Excel para os apontamentos semanais, de forma objetiva e estruturada. Um espaço para o registro simples da memória semanal das atividades de cada grupo de oito licenciandos e sua preceptora.

O Google Drive e o Google Sala de aula foram organizados pela coordenadora de área para serem utilizados como espaço de armazenamento e compartilhamento de informações das atividades: jogos, planejamentos mensais e semanais, registros semanais das nossas observações, as fotos e gravações dos encontros virtuais, os registros de nossos estudos, a escala semanal, os materiais produzidos e utilizados para cada atividade e os registros das crianças realizando as propostas.

Houve reunião semanal da preceptora com os bolsistas, para estudos e planejamento. Mensalmente, ou quando havia demanda, havia reunião com a Coordenadora de área, por meio do Google Meet. Mas, também conversávamos por meio do Whatsapp.

A experiência que o meio virtual nos proporcionou foi desafiadora. Fomos levados a buscar um aprimoramento individual e coletivo sobre as possibilidades

pedagógicas do uso das ferramentas digitais, o que nos instigou a pensar sobre novos caminhos para que pudéssemos fazer acontecer um programa institucional que havia sido pensado para ser presencial, com conexões e aprendizados sobre o multiletramento e com a inclusão digital.

Acreditamos que iniciamos um processo de deslocamento de uma lógica do consumo dos serviços disponibilizados na internet para um processo de criação nascido das demandas da prática, como afirma Certeau¹². Também lemos e nos inspiramos em Dominick e Souza¹³, com relação ao compromisso com as mudanças sociais:

A assunção de postura crítico dialógica possibilita o trânsito pelos espaços e tempos escolares de forma que sejam apropriadas e criadas tecnologias com marcas históricas daquela cultura e daqueles sujeitos. As tecnologias ganham marcas e contornos do grupo, deixando de ser exógenas, elas se corporificam como saberes próprios, saberes divergentes que se articulam ao desejo de deslocar os poderes instituídos e possibilitar a geração de políticas de conhecimento instituintes. É indispensável, para os docentes comprometidos com as mudanças sociais, conhecer as tecnologias do controle e da dominação para com elas lidarem com astúcias e bordarem o estabelecido produzindo artes de fazer (p.53-4).

Nos estudos publicados por Dominick e Alves¹⁴, sobre a inclusão digital na rede de Niterói e sobre o curso de Pedagogia da UFF, as autoras identificaram que professores e alunos dos anos iniciais e alunos do curso de Pedagogia tinham pouco acesso à inclusão digital oferecida pelas instituições de ensino. Assim, todos tivemos de aprender a lidar com as demandas, a fazer e editar vídeos, a fazer montagens de imagens, buscamos conhecer plataformas que nos auxiliassem e aprofundamos leituras que nos ajudassem a pensar sobre nossa prática pedagógica para contribuir on-line com a alfabetização de alunos do primeiro ano de escolaridade. A pesquisa e as reuniões on-line foram fundamentais em nosso percurso formativo no PIRP e deixou marcas em todos os docentes e futuros docentes envolvidos.

Algumas bases teóricas

¹² CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹³ DOMINICK, Rejany dos S. e SOUZA, Neiva V.. Tecnologias em diálogo na formação de professores. Revista Aleph (UFF. Online), Ano 5, v.15, Julho 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista15.pdf>. pp. 50-64.

¹⁴ DOMINICK, Rejany dos Santos; ALVES, Walcéa Barreto Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. Esp. 13, núm. 2, 2018, Septiembre-October, pp. 1334-1358 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Brasil.

Compreendendo a educação como forma de atuar no mundo, como afirma Freire¹⁵, e espaço potente para a construção de sentido e mobilização do saber, pensamos que a escola deve ser lugar de partilha, de encontro, de participação e de criticidade, assumindo sua função social na constituição da cidadania. Para Magda Soares¹⁶, o letramento consiste em compreender a escrita nas práticas sociais que envolvem o uso da língua nas diferentes esferas discursivas e, portanto, também por meio digital.

A alfabetização e o letramento precisam ser considerados processos simultâneos e interdependentes, embora representem procedimentos de ensino e aprendizagem diferentes. Nesse sentido, alfabetizar e letrar são ações indissociáveis e, para que isso ocorra, é preciso a compreensão de aspectos importantes que não acontecem de maneira simples e instantânea, mas que resultam das diferentes relações construídas em sala de aula com o estudante. Se para Magda Soares a alfabetização assume funções que ultrapassam a aquisição do código, para Freire sua função também assume proporções mais abrangentes, compreendendo que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, levando o sujeito à participação na sociedade de maneira crítica.

Desta forma, tanto um autor quanto a outra identificam que o educando é um sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas que aparecem em seu dia a dia, problematizando as questões que o perpassam. Acerca das proposições de Paulo Freire, de Magda Soares e de Fagundes¹⁷, entendemos que a nossa prática pedagógica dependerá de termos uma postura investigativa, pesquisadora e indagativa, a fim de promover um ensino que possibilitasse a construção de sentidos para as crianças, buscando a formação de sujeitos interagentes por meio de processos participativos. Processos nos quais alunos e docentes se articulam para aprenderem juntos a dialogar com a cibercultura, de maneira a nos embrenhar no virtual levando do real o direito que todos têm de participar com suas singularidades.

Baseados nesta concepção de sujeito interagentes fomos buscar construir processos de alfabetização/letramento por meio de estratégias de ensino e de

¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018. ISBN 978-85-7753-163-9.

¹⁶ SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

¹⁷ FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, Junho 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydfLRBqmvYtK5vNGVCq/?lang=pt#>. Acesso: 05/03/2021.

aprendizagem próximas ao contexto daqueles alunos que estavam vivenciando as ressonâncias da pandemia do Sars-COV 2. O planejamento, as metas, a observação, a apropriação, o uso da avaliação diagnóstica e, acima de tudo, a pesquisa para identificar as necessidades do grupo foram caminhos que percorremos visando construir práticas educacionais emancipatórias para todos os envolvidos.

A prática pesquisadora que exploramos ao longo dos encontros e as atividades desenvolvidas no programa nos colocaram em diálogo com a pedagogia de projetos ¹⁸. Nesta concepção, a relação ensino/aprendizagem busca superar a fragmentação disciplinar. A construção do conhecimento deve acontecer de maneira dinâmica, contextualizada e compartilhada, envolvendo efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências e exercício da autonomia.

As proposições de Paulo Freire, de Magda Soares e de Fagundes nos ajudaram a entender que a prática pedagógica emancipatória demanda do docente uma postura investigativa, pesquisadora e indagativa promovendo um ensino construtor de sentidos para as crianças, mas também para os docentes. Estudando Hernandez e Ventura compreendemos que os conhecimentos propostos no currículo deveriam se articular como um caleidoscópio e serem organizados de forma a possibilitar ao professor e também aos alunos a construção de conhecimentos em um constante processo de ação-reflexão-ação, articulando a possibilidade de continuidade de ressignificações sobre a natureza, sobre si próprios, sobre a sociedade, em geral, e a instituição escolar em especial.

Entrando na rede com o 5º ano (2020)

Os atravessamentos conduziram as escolas e a universidade ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, quando iniciamos as atividades do PIRP, estava estruturada uma proposta na escola e nós precisávamos dialogar com a mesma. Havia produzido apostilas e entregue aos alunos e um projeto estava em andamento. O contato com os pais e alunos acontecia via Facebook e por telefone, assim como havia encontros com alguns alunos por meio do Google meet individual

¹⁸ HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre. Penso Editora, 2017.
HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2007.

das professoras. Entramos em um trem que já estava em deslocamento e as atividades planejadas e executadas pelos bolsistas foram baseadas no projeto da escola denominado “Sentimentos e Emoções”, tendo como referência a leitura do livro adaptado “Os miseráveis” (LIMA)¹⁹. Inicialmente, seguimos a proposta que já estava em andamento e o material produzido pela regente²⁰, mas com o caminhar e a percepção das dificuldades que todos estávamos vivenciando expandimos o tema para o debate sobre as relações interpessoais, priorizando a família e o convívio social. A escuta e a observação das demandas dos estudantes nos primeiros encontros virtuais nos conduziram a pensar sobre o que Dewey, em 1897, já nos provocava a pensar: educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola é o presente das crianças, mas estávamos vivendo um processo muito distinto de escolarização que era ao mesmo tempo em casa e on-line. Não queríamos nos afastar dos princípios de uma educação ativa, participativa e democrática nas atividades e buscamos apoio nos jogos, vídeos, fotos, músicas, compartilhamento de experiências e rodas de conversa.

A primeira atividade realizada com o 5º ano, no dia 29/10, teve como tema o capítulo “Justiça e injustiça”, do livro que estávamos lendo. Durante o encontro online identificamos algumas brigas e implicações que partiam majoritariamente dos meninos. Percebemos a necessidade de dialogar sobre *bullying* e como se sentiam em relação a tal violência. Trouxemos o tema diversidade e respeito, conectando os sentimentos à experiência com o outro, visando estruturar o ego e a autonomia dos discentes, elementos essenciais para superarmos o preconceito e o *bullying*.

Percebemos a importância de discutirmos sobre sentimentos, já que houve uma demanda por dialogar sobre o convívio familiar na pandemia e as diferenças entre os sujeitos. O ato de educar, assim como define Freire, exige o reconhecimento de que a educação não é a transferência de conhecimento, mas uma possibilidade de trocas e de produção inter e intrapessoal, visto que não há docência sem discência. Era necessário, para realizarmos uma prática reflexiva e atenta, a escuta entre nós, entre nós e os estudantes. Essa escuta foi fundamental para estabelecermos um processo de ensino que respeitasse, reconhecesse as

¹⁹ LIMA, Edy. **Os miseráveis**. Victor Hugo; adaptação de Edy Lima; ilustração de Jótah. São Paulo: Scipione, 2ª edição, 2019.

²⁰ Por conta do Ensino Remoto Emergencial, a preceptora e demais docentes da escola criaram material para as crianças levarem para casa e, por meio destes e de encontros síncronos, acompanhar o conteúdo proposto. A apostila adaptada foi dividida em capítulos, conforme a adaptação do livro “Os Miseráveis”. Foram criadas questões sobre as diferentes áreas de conhecimento, as quais iam sendo interligadas a cada capítulo do livro trabalhado.

necessidades e as condições de aprendizagens de todos nós. Em uma visão sócio-construtivista, o sujeito nasce aprendendo e percebendo o mundo a partir das diferentes formas de linguagens verbais e não verbais, a partir de estímulos e interações sociais que ampliam seu repertório de saberes e instiga olhares. Tal perspectiva nos motivou a desenvolver com eles temáticas que pudessem abordar seus dia a dias, temas que trouxessem memórias da família, uma vez que era com quem eles passavam a maior parte do tempo, atividades que desse passagem para que fossem expressadas as emoções em um momento no qual tudo parecia intenso. Partindo do contexto do grupo de referência, mapeamos interesses que despertavam no grupo e consideramos fundamental o trabalho emocional para interação social das crianças. Propusemos brincadeiras, dinâmicas lúdicas, vídeos relacionados a amizade, diversidade, empatia, aceitação, generosidade e temas afins.

Hernández reconhece que é a partir da sala de aula (presencial ou on-line) e do olhar sensível do educador sobre a vida que o aprendizado acontece. Um profissional dialógico leva em conta o que os educandos já sabem, o que expressam como interesse em saber e cria relações entre tais interesses, os conteúdos programáticos (aquilo que está estabelecido no currículo prescritivo) e a vida, gerando um processo de construção de experiências significativas. Estávamos sendo desafiados a estimular e a ampliar as nossas habilidades comunicativas por meio de práticas criativas e usos de diferentes linguagens (oral, artística, informacional, corporal e escrita).

Outro encontro bastante interessante de ser destacado ocorreu no dia 12/11. Nele utilizamos a música *Trem Bala*, de Ana Vilela, como base para desenvolver a atividade. Após ouvirmos, pedimos para as crianças se expressarem, em um mural virtual, o que sentiam saudades, suas lembranças, seus amores e tudo aquilo que a música os faziam sentir. Com essas informações, construímos juntos uma cápsula do tempo e combinamos de reabri-la no final do ano. Tivemos muitos depoimentos fortes e alguns educandos expressaram a falta que o espaço escolar e o convívio com colegas fazia no seu dia a dia.

Em 26 de novembro, demos início às atividades com temas pedidos pelas crianças e, para tal, elaboramos uma atividade denominada “Jogo dos Emojis”²¹. Os estudantes tinham que adivinhar alguns contos e filmes infantis que estavam

²¹ Diário de campo sobre a atividade “Jogo dos Emojis”: <https://docs.google.com/document/d/1p2XtHFpsTnkCax0DXigBl-70OE1AnEvA/edit>

representados por emojis. Durante a atividade percebemos entusiasmo e participação. Gostavam muito de jogos e desafios. A partir deste dia, nossos encontros passaram a explorar brincadeiras e fomos abordando aspectos presentes nos filmes trabalhados no jogo. Articulamos as histórias sob o ponto de vista das semelhanças e diferenças das histórias com nossas vidas. Fizemos a leitura de imagens e os estudantes, no espaço de conversação, escreveram outras histórias e criaram personagens, iniciando um diálogo sobre a identificação entre os perfis dos personagens dos filmes por eles assistidos.

No dia 10/12, em clima natalino, passamos um vídeo sobre o porco espinho²² que aborda questões relativas à inclusão, ao respeito e ao amor. Após dialogarmos sobre o vídeo, realizamos um bingo. A ideia era cada um escrever no papel algum sentimento que desejava para o próximo e, a partir do sorteio de letras do alfabeto, para vencer o jogo era preciso completar a palavra escrita de acordo com as letras que iam sendo sorteadas. Após analisarmos as palavras escolhidas, percebemos que as atividades anteriores foram fundamentais para gerar reflexões acerca de si e da relação com o outro.

Sabendo que a avaliação é um processo contínuo e formativo, as crianças foram avaliadas a partir de suas interações ao longo das ações realizadas, colocações e dúvidas levantadas sobre as questões pertinentes e relacionadas às atividades. Além disso, os relatos dos discentes nos revelavam, pouco a pouco, como trabalhar os afetos estava sendo significativo em suas vivências. O ano escolar de 2020 acabou em 2021 e tudo estava um pouco atrasado em relação ao que chamamos de “normal”. Após o Carnaval 2021 houve o recesso escolar e aprendemos que precisávamos lidar com calma e afetividade conosco e com as crianças. Muitos aprendizados e reorganização das vidas, pois houve adoecimentos e falecimentos.

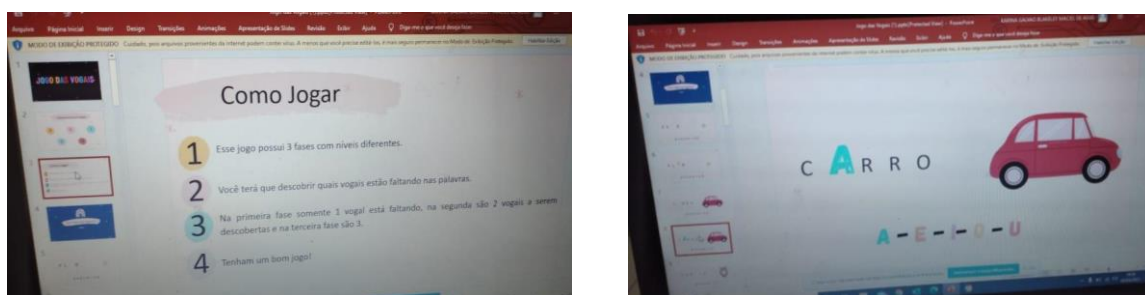
Tudo novo para o 1º ano e para nós, em 2021

As atividades desenvolvidas com o 1º ano do Ensino Fundamental I (Primeiro ano do primeiro ciclo) foram permeadas por muitas dificuldades, desafios e aprendizados. Nem a professora nem nos conhecíamos as crianças, tendo em vista que as aulas se iniciaram remotamente, mas agora em uma

²² Para acessá-lo, basta clicar no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=yYZOJ-Rn9hU>.

Plataforma específica da Prefeitura e o acesso de pessoas externas não era permitido. As aulas começaram e, diante do exposto, resolvemos tirar o mês de abril para estudarmos, já que o grupo de bolsistas não tinha nem o acesso remoto aos estudantes da rede. Chegamos à conclusão de que seria necessário aprofundar o embasamento teórico sobre alfabetização para podermos desenvolver um projeto com a qualidade que desejávamos com as crianças. Os bolsistas da residência também deram suporte para as atividades on-line desenvolvidas pela preceptora. Foram elaborados alguns jogos pedagógicos com a temática “Conhecendo as vogais”. Planejamos em conjunto, preparamos atividades em reuniões dos bolsistas e a preceptora implementou pelo ERE com os alunos, sem a participação dos graduandos. Para o dia 08/04/2021, foi construído um jogo virtual que desafiava as crianças a descobrirem a vogal que estava faltando na imagem mostrada (vinha o nome embaixo com o espaço para a vogal ser preenchida).

Imagem 1



Fonte: Arquivo do Projeto

Era um momento em que todos estávamos confusos, angustiados e aprendendo. Queríamos conhecer as crianças para poder contribuir, mas não havia autorização para irmos às escolas da rede, pois não estávamos vacinados, as normas internas da UFF proibiam a nossa participação presencial nos estágios e não tínhamos acesso à plataforma da prefeitura. A preceptora era nossa ponte com as crianças, aquelas que devem ser o centro de nossos planejamentos. Como planejar dentro da perspectiva da organização do currículo por projetos de trabalho

sem conhecê-las?

Somente no mês de maio iniciamos efetivamente a pensar no projeto com o GR1B, mas outros desafios surgiram. As crianças voltaram a frequentar a escola em um turno presencial e o outro on-line, em sistema híbrido²³, a partir do dia 3. O GR1B foi dividido em dois subgrupos, com momentos presenciais e on-line: matutino e vespertino. Em uma escola de horário integral isso significou que a carga horária era complementada com atividades para serem realizadas em casa e on-line. Então, precisamos pensar como iríamos nos conectar às crianças, pois não estávamos ainda autorizados, pela rede municipal, a frequentarem a escola. Não havia internet na escola capaz de sustentar uma conexão síncrona e nem todas as salas de aula tinham acesso ao wi-fi da Administração. Depois de longos debates e chuva de ideias, chegamos à conclusão de que a forma mais dialógica seria a elaboração de vídeos interativos, ou seja, era preciso tornar o contato o mais próximo possível. A preceptora continuaria a fazer a ponte nos contando, semanalmente, o que acontecia na sala de aula e registrando em vídeo algumas situações que nos ajudassem a entender aspectos do grupo.

Procuramos desenvolver vídeos lúdicos contextualizando o assunto a ser trabalhado durante a semana pela docente. O tema do projeto da escola tornou-se, em diálogo com a alfabetização e o letramento, o foco de nosso planejamento e da produção de vídeos, nossa principal forma textual. Esses deveriam possibilitar a construção de uma relação dialógica-afetiva com as crianças. Claro que a professora foi fundamental, possibilitando a interlocução e estimulando o diálogo entre o nosso “texto” e o “contexto”. Foram produzidos 18 vídeos ao todo e conseguimos realizar 3 encontros assíncronos²⁴. Cada material produzido levava em consideração as atividades desenvolvidas pela preceptora no espaço escolar e suas observações, que eram debatidas nos encontros de planejamento semanais. Interagindo com a postura investigativa de professor pesquisador, abordada por Fagundes²⁵, conectamos o planejamento e a produção dos vídeos ao contexto das crianças. As mediações feitas pela docente, pelas tecnologias informacionais e pelas teorias que estudamos foi o laço que possibilitou a elaboração, execução e sucesso.

²³ Das 23 crianças da GR1B, apenas cinco participavam dos encontros remotos. As demais foram divididas em dois turnos, manhã e tarde, devido às regras de distanciamento social. Assim, o horário foi reduzido e houve a necessidade de disponibilização de atividades on-line.

²⁴ Quando houve encontro remoto por conta dos recessos dos feriados.

²⁵ A autora é uma das Pedagogas da escola e seu texto nos ajudou a pensar aspectos importantes de sermos pesquisadores, como produtores de conhecimentos e de uma pedagogia inovadora.

A docente relatou que muitas crianças apresentavam dificuldades com as habilidades motoras, em especial a coordenação motora fina, mas como ajudar? Analisamos que esse tipo de trabalho deveria ser desenvolvido pela preceptora e pelas professoras de Educação Física e Artes, que estavam presencialmente com as crianças. Buscando um caminho para o trabalho nos lembramos que cada texto tem seu sentido surgido do uso para o qual é destinado. A construção dos diálogos com o contexto nos ajudou a aprender a pensar uma pedagogia on-line, pois entendemos que quanto mais contato a criança tivesse com as distintas formas de representar e utilizar a escrita, maior seria a sua interação com e circulação no mundo. Aprendemos com Soares que a todo momento o ser humano é atravessado por textos e, portanto, saber ler, escrever, interpretar, identificar, problematizar e criar fazem parte do processo de alfabetização, sob a perspectiva do letramento e queríamos um diálogo com o multiletramento.

Partindo de tais elaborações, iniciamos e avançamos em provocações procurando articular os temas desenvolvidos pelo projeto proposto pela escola²⁶ às demandas que a professora explicitava. A seguir destacamos aquelas que foram mais significativas.

O primeiro vídeo de contação de história²⁷ foi exibido pela docente no dia 21/05. Buscamos apresentar a protagonista do projeto da escola: a rainha africana Na Agontimé. Contamos alguns aspectos sobre a sua vida, focando também em questões socioculturais e noções geo-espaciais. Após a exibição do material em sala, a preceptora conversou com as crianças sobre os personagens históricos, o lugar no qual a rainha vivera e o fato dela ter sido escravizada. Dando continuidade ao trabalho, no dia 28/05, propomos uma atividade para ampliar a consciência sobre as diversas formas de ser e estar no mundo. Para tanto, utilizamos a estrutura familiar da rainha como base para provocar a reflexão sobre as diferenças culturais. Os educandos elaboraram presencialmente a árvore genealógica da rainha a partir de corte, colagem e escrita dos nomes dos personagens. Depois, desenharam e explicaram a sua própria árvore genealógica. A proposta buscou estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina, além da dimensão sócio-afetiva. O vídeo, este e outros, era compartilhado com a professora pelo Google Drive ou enviado pelo e-mail e ela precisava baixar em um *pen drive*, levar seu *notebook*

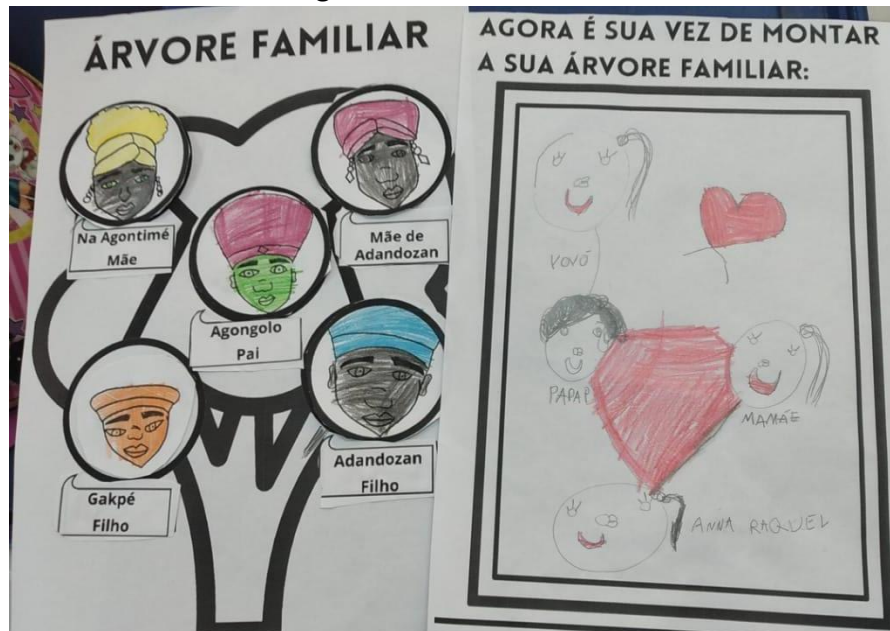
²⁶ O projeto da escola ficou definido como: “Na Agontimé: a travessia de uma rainha escravizada - Do Daomé ao Maranhão”.

²⁷ Para baixar e/ou acessar, basta clicar em um dos seguintes links: [Educapes Vídeo 1](#); [DRIVE Vídeo 1](#).

para a sala de aula e armar a tela para poder exibir para os grupos²⁸.

²⁸ Doze vídeos produzidos e que narram aspectos da história de Na Agontimé estão disponíveis no Portal Educapes: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/734888>.

Imagem 2 - Árvore Familiar



Fonte: Arquivo do projeto.

No dia 15/06 mais um vídeo foi apresentado. Abordamos os aspectos culturais e sociais do Reino de Daomé²⁹, nomenclatura do território antes de ser o atual Benin, ampliando a discussão acerca da diversidade cultural e das formas de organização social da população daomeana. Falamos sobre as guerreiras e o papel feminino de grande importância e respeito que as mulheres tinham no reino. Enfatizamos as trocas culturais entre o Brasil e o Daomé, especialmente aspectos da culinária. Os vídeos gravados pela preceptora nos traziam informações importantes: nosso trabalho estava produzindo interação com as crianças, como podemos identificar no registro [Dialogando com nosso vídeo](#).

As questões interculturais foram abordadas por diversos caminhos e foram tendo continuidade ao longo do projeto, como os temas abordados nos vídeos 4 e 5³⁰ e nas atividades propostas. Acreditamos que trazer as histórias e as culturas para perto da nossa realidade seria uma forma de desenvolver consciência e criticidade sobre quem somos. Trabalhamos a diversidade das vestimentas e dos costumes visando valorizar a produção cultural da parte ocidental africana. Para estimular o desenvolvimento da análise estrutural da palavra, propusemos

²⁹ Para acessar ou baixar o vídeo, clique em um dos seguintes links: [A travessia de uma rainha escravizada 2](#) ou [Vídeo 3 - Drive do Grupo](#).

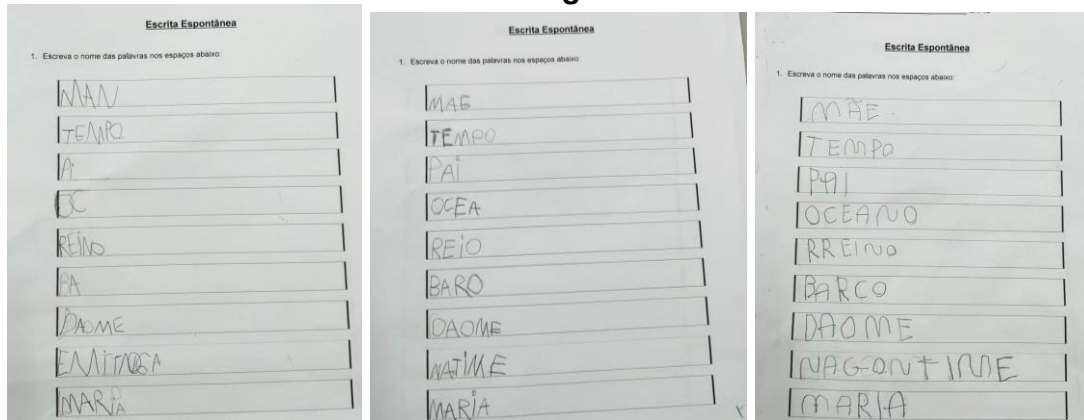
³⁰ Os dois vídeos podem ser encontrados nos seguintes links: [Vídeo 4 - Alimentos do Brasil e do Benin](#) ou [Vídeo 4 Alimentos Drive](#).

É importante destacar a atividade, do dia 06/08, abordando a história da evolução da escrita³². Tivemos como objetivo conduzir as crianças ao questionamento sobre o surgimento da escrita e a compreensão de suas transformações no tempo e nas culturas. Apesar de ter sido bem sucedida a proposta, hoje fazemos a crítica de não termos feito referência à escrita dos povos originários das Américas.

No dia 27/08, demos início ao acompanhamento sistematizado das fases de escrita das crianças com os diagnósticos da escrita espontânea utilizando como contextualização as histórias já contadas sobre Agontimé. No vídeo, desse dia, criamos uma história na qual contamos que uma de nós havia perdido umas palavras e pedimos ajuda para encontrá-las, pois precisávamos delas para dar continuidade às histórias da rainha. Em um segundo momento, pedimos para as crianças anotarem as palavras ditas pela bolsista que as guardou. Identificamos que as crianças estavam em diferentes fases da escrita, note abaixo:

³² Para acessar o vídeo, basta clicar em um dos seguintes link: [A história da escrita - Drive](https://drive.google.com/file/d/1UW0tYD8TjZlRQXGKdFvE9Bz6eHwLkVn/view) ou <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/736858>.

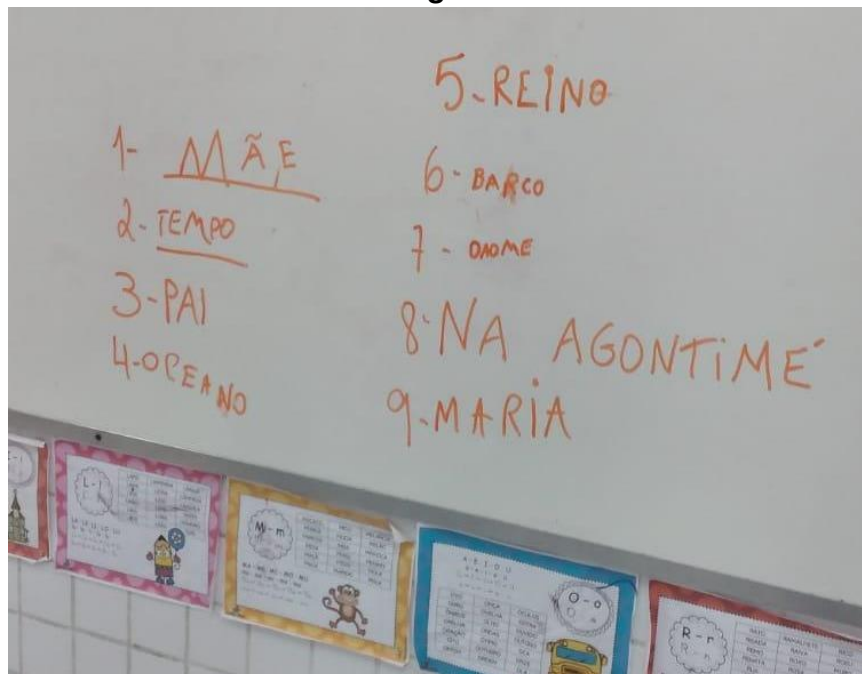
Imagem 3



Fonte: Arquivo do projeto

Avaliamos as escritas e propusemos uma atividade de autocorreção para o dia 03/09. No vídeo¹¹ montamos um enredo que incluía os nomes das crianças que haviam produzido uma escrita, visando valorizar cada produção. Pedimos, então, para que reescrevessem as palavras no quadro, conforme a docente fosse chamando e observasse na sua escrita o que precisava mudar com relação ao que estava no quadro.

Imagem 4

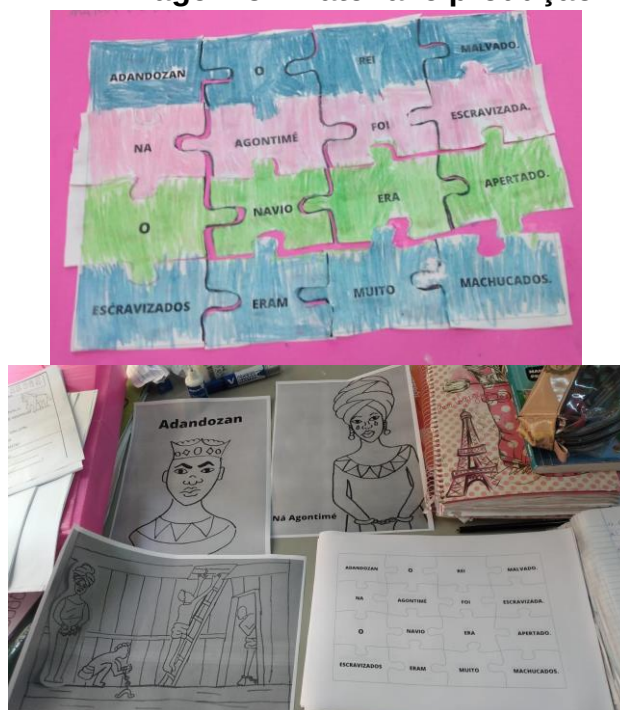


Fonte: Arquivo do projeto

Depois, cada criança fez a autocorreção. Foi observado que elas iam ao quadro, conferiam, perguntavam... Houve movimento de mobilização do pensamento e reestruturação de suas hipóteses de escrita. Para nós, acompanhar o desenvolvimento da escrita de cada criança foi essencial para traçar os próximos passos. O processo foi acompanhado durante todo o mês de setembro.

Para os dias 08/10 e 14/10, após a preceptora nos relatar que as crianças estavam com dificuldade em segmentar as palavras na frase, elaboramos um quebra-cabeça em que cada peça representava uma palavra e juntas formavam uma frase. Cada frase era uma pista e dava uma dica sobre a próxima história que iríamos contar. As crianças adoraram a ideia e fizeram lindos quebra-cabeças. A preceptora filmou uma delas lendo todas as frases sozinha¹². Em cada atividade os avanços aconteciam e percebemos que atuar junto à preceptora e articular as teorias às práticas foi essencial para o desenvolvimento das crianças e também nosso multiletramento.

Imagem 5 - Material e produção



Fonte: Arquivo do Projeto

Basicamente estávamos terminando o ano e os resultados se apresentavam como muito bons, visto que na rede municipal de Niterói o processo de alfabetização/letramento não finaliza no primeiro ano. Encerramos as atividades do projeto com um amigo oculto, cujo presente seria um cartão com uma palavra que expressasse uma forma de afeto. Cada bolsista escolheu uma palavra para representar o Natal e gravamos um vídeo para o grupo³³. A docente fez o sorteio dos nossos nomes com as crianças e elas deveriam escrever um cartão com uma palavra afetiva para cada bolsista, que conheceram apenas pelas imagens de nossas gravações.

Nós gravamos um vídeo para o grupo da manhã e outro para o grupo da tarde encerrando o ano com as crianças³⁴. Apresentamos a seguir algumas análises do processo que vivenciamos.

Resultados

³³ Vídeo sobre o Natal. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1QVskt_y9q-WbUbRTS6VRNXstjEkFCpi/view?usp=sharing

³⁴Amigo oculto-tarde. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ph9xXAlid2b498j51o4Zyydh9oyt860TZ/view?usp=sharing>. Amigo oculto da manhã. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1mth9unRZBSbwhWEIn2zi00f_4NacYWDr/view?usp=sharing.

Destacamos a importância do PIRP para a formação de cada estudante e professor que dele participou, pois possibilitou a experiência de práticas reflexivas bem como a construção de conhecimentos pedagógicos inovadores nos seguintes sentidos: tivemos a oportunidade de experienciar o trabalho coletivo ressignificando a ação docente, o espaço/tempo escolar e o papel da pesquisa para a formação de professores. A experiência gerou impacto pessoal e social tanto nos estudantes estagiários quanto nas crianças e docentes envolvidos devido, especialmente, ao momento que demandava cuidados com a saúde, afastamento social, incertezas sobre como seria a permanência e o aprendizado no “convívio escolar” online, devido ao cenário pandêmico.

Enquanto grupo, nós acolhemos, fomos acolhidos e ajudamos uns aos outros buscando tornar a trajetória do projeto a mais agradável e formativa possível em nossos encontros, que eram ricos em discussões, apontamentos e trocas. A perspectiva de uma educação democrática fundamentada nos escritos de Paulo Freire, Magda Soares e Fernando Hernández nos acompanhou em cada momento do planejamento e da produção de material.

Produzimos uma ação investigativa-reflexiva, pois tínhamos como hipótese inicial que o uso afetivo de vídeos seria um caminho para contribuir com a alfabetização/letramento e esta foi confirmada, pois as crianças dialogaram no espaço escolar com os vídeos e com o material produzido pelo grupo, mediado pela internet e pela docente. As reuniões semanais com a preceptora e o apoio da coordenadora por meio de reuniões on-line ou trocas pelo whatsapp foi ajudando a construir um projeto que trouxe não apenas aprendizados novos, como também um espaço de relacionamento que contribuiu para superarmos as limitações de estrutura informacional da escola e da universidade. O que poderia ter sido um momento de lamentos ou de perda de caminho, tornou-se um potencializador do nosso multiletramento, pois tivemos de nos aprimorar em nossa alfabetização digital, aprendendo que temos de citar as fontes de imagens e a escrever histórias que eram também roteiros de vídeos, dentre outros aprendizados.

A baixa frequência de alunos nos encontros on-line evidenciou que a maioria dos estudantes não tinha condições de acesso à internet, essa foi uma das muitas vulnerabilidades das crianças identificadas por nós.

Durante o período do ERE, e posteriormente, percebemos que a escola tem novas demandas e as práticas pedagógicas carecem de adaptações e

reinvenções. Essa observação da realidade e a oportunidade de trabalhar com uma turma de alfabetização, com crianças em processos de letramento, nos proporcionaram a chance de aprendemos muito por meio das trocas com as professoras e com as crianças. A experiência nos possibilitou reconhecer nossas limitações e também as das instituições envolvidas, mas saímos com saberes da experiência, aqueles que nos modificam como humanos.

Nos encontros semanais com a preceptora, que deu apoio e nos ajudou a entender o que estava acontecendo no dia a dia (remoto e híbrido) do grupo de referência, trocamos conhecimentos, tiramos dúvidas e elaboramos caminhos para a produção de um projeto coletivo que dialogou muito com os princípios da pesquisa-ação, participante e com a pedagogia de projetos, conforme narramos aqui. Aprendemos a dialogar com o mundo da leitura e da escrita construindo ambientes alfabetizadores por meio digital e enlaçados com a ludicidade, propondo experiências auto formativas poéticas, sensíveis e críticas. Mediados por dispositivos tecnológicos nos comunicamos e construímos conhecimentos articulados pela concepção de multiletramento. Desenvolvemos capacidades de identificar, interpretar, criar e comunicar significados de várias maneiras, tais como: visual, oral, corporal, musical e alfabética. Além dessa dimensão das linguagens, o multiletramento contribui para o desenvolvimento de uma consciência dos fatores sociais, econômicos, culturais e tecnológicos que interagem na comunicação e na sociedade da qual somos sujeitos históricos.

O PIRP foi uma oportunidade para darmos continuidade a nossas formações pesquisadoras e articuladas com a prática pedagógica inovadora e inclusiva. Como professores pesquisadores também imersos na cultura, investigamos e refletimos sobre as possibilidades de ensino e de aprendizagem mediados por tecnologias informacionais levando em consideração que as crianças são curiosas e que trazem seus saberes para o espaço escolar (mesmo quando estamos online). Procuramos estimular situações que possibilitasse o diálogo com os conhecimentos necessários à formação de sujeitos interagentes desde o planejamento até a avaliação, pois a construção com a participação de todos, partindo dos interesses dos envolvidos e da realidade na qual estávamos inseridos foi nosso foco. Percebemos que as perspectivas adotadas possibilitaram a criação de estratégias que tornaram os encontros mais prazerosos e ampliadores da aprendizagem dos envolvidos no processo.

A avaliação formativa nos acompanhou, pois tínhamos a preocupação com o desenvolvimento e a ampliação das múltiplas linguagens, tendo a experimentação e a participação como componentes do processo. Os registros feitos coletivamente foram primordiais para as reflexões acerca de nossa prática e na elaboração de posteriores atividades do interesse das crianças, bem como para a escrita deste artigo.

Apesar dos inúmeros desafios, podemos afirmar que as aprendizagens aconteceram por construções coletivas, sobretudo por ter partido dos interesses dos envolvidos. Identificamos nos participantes, especialmente no ano de 2021, motivação, identificação com a proposta, satisfação em aprender e em participar do processo. Foi fundamental para nosso trabalho termos o apoio uns dos outros neste momento de tantas mudanças e aprofundamento das desigualdades sócio-econômica.

Enfrentamos falta de recursos tecnológicos e cada co-autor precisou se reinventar com as ferramentas disponíveis. A preceptora não podia contar com a conexão de wi-fi da escola e foi necessário elaborar estratégias para poder dar continuidade ao projeto com o retorno das crianças ao presencial, em 2021. Mas, é preciso reconhecer que a vivência nesse projeto nos aproximou das elaborações e das práticas da alfabetização e de multiletramento, uma área que, até aquele momento de nossa formação, não havíamos tido contato tão próximo.

Houve aprendizagens intuitivas e inconscientes, pois encontrávamos algumas respostas, para aquilo que procurávamos, ao acaso. Mas, houve pesquisa sistemática, planejamento e análises que nos conduziram a concluir que os objetivos da proposta apresentada à CAPES, foram atingidos e que as crianças se apropriaram de conhecimentos da leitura, da escrita e de outras linguagens. A construção coletiva, a partir dos interesses dos envolvidos e da realidade, gerou motivação, identificação, satisfação em aprender e em participar do processo. Contribuímos com a alfabetização/letramento das crianças, com a nossa formação inicial (bolsistas PIRP) e com a formação continuada dos professores envolvidos, tecendo relações entre teorias e práticas, imersos no ler-escrever, na história de uma mulher escravizada, como as bisavós de muitos de nós, e nas demais linguagens que nos tornam potentes para narrar histórias.

Considerações finais

A residência se fez como oportunidade de viver e experienciar a educação escolar de forma inédita, onde a prática docente, ao ser desafiada, foi repensada. O momento histórico que nos conduziu ao ensino remoto permitiu desenvolver o olhar, a capacidade de observação e de realizar propostas diferenciadas dos processos de formação canônico. Com uma proposta inovadoras para lidar com as relações de ensino e aprendizagem, as tecnologias digitais da informação e da comunicação nos provocou a refletir sobre quanto é necessária uma abordagem crítica para que não fiquemos suscetíveis a mudanças no material ou suporte educacional sem que haja uma transformação nos processos de interação entre os sujeitos e desses com os conhecimentos.

Não há como formar profissionais capazes de criar adaptações e atualizações de suas práticas e dos conteúdos sem que haja diálogo entre os envolvidos no processo, interação com a realidade, estudo dos teóricos e muita afetividade.

Essa experiência possibilitou nos aproximarmos de uma escola de referência, em horário integral, que oferece os anos iniciais da educação básica para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento de todos na tecitura de relações de ensino e aprendizagem inovadoras e includentes. Mesmo as limitações tecnológicas vivenciadas devido ao fato dos gestores institucionais não criarem, antes, durante ou posteriormente, condições para aulas mediadas por tecnologias digitais, o grupo de gestores escolares, docentes e bolsistas do PIRP nos envolvemos para oferecer o melhor possível e co liberdade de criação.

Normalmente a prática profissional demanda adaptações diante dos diferentes contextos e determinações legais, no modelo remoto a prática solicitou renovação das estratégias e compreensão das limitações e possibilidades do espaço virtual: trabalhar online nos fez entender que nem todos teriam acesso aos encontros. Quando Saviani e Galvão³⁵ escrevem sobre a falácia do ensino remoto que foi apontado como a melhor solução nos tempos de isolamento, o autor evidencia o que percebemos: as diferentes realidades sociais e condições de acessos dos alunos é um fator importante de desigualdade social, pois não foram

³⁵ SAVIANI, Demerval e GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. Nº 67 - janeiro de 2021. Disponível em: [Educação na Pandemia](#). Consulta em julho de 2021.

todas as crianças que puderam participar dos encontros e se distanciaram da realidade da escola que as crianças conheciam.

A experiência singular e ao mesmo tempo plural de estar em modelo remoto, acessar um ambiente virtual e praticar atividades em encontros online nos desafiou coletivamente a elaborar atividades que pudessem incentivar a participação, interação, a autoria e expressão dos alunos. Fomos convidados a pensar como alfabetizadores visando aprendizagens lúdicas no multiverso da leitura e da escrita e nos colocou diante da imprescindível formação continuada, como nos propôs o PIRP, e onde o professor se perceba e se assume como pesquisador.

As reuniões pedagógicas se fizeram como encontros formativos de conexão, onde as trocas de experiências docentes, as diferentes percepções e narrativas acerca do momento, nos fizeram acessar perspectivas pedagógicas inovadoras, criar esperança e expectativa futuras para realidade. Mais do que encontro de planejamento das atividades, foi articulada uma rede de apoio e acolhimento frente às adversidades. Tendo a casa como lugar único durante a pandemia, as crianças se expressaram e se apresentaram de formas limitadas como quadrados, que às vezes eram representados apenas pela primeira letra do nome dela ou do responsável, poucas vezes fotos delas mesmas ou de algum desenho animado que gostavam. Observamos entre as atividades propostas algumas inquietações, especialmente a limitação de convívio com pares, e tivemos a percepção de que gritavam por mais espaço. Pensamos que, se nós adultos durante o período de isolamento, perdemos contato com as referências múltiplas que enriquecem a subjetividade no dia a dia, as crianças que se nutrem das referências também do ambiente escolar ficaram limitadas às telas, em casa, e foram desafiadas pelos encontros online.

Refletimos sobre o processo de alfabetização como processo de leitura do mundo que antecede a escolarização, o espaço físico da sala de aula.

Levando em consideração a riqueza da interação das crianças e o potencial que elas trazem em suas contribuições, recorreremos aos conceitos de aula como acontecimento proposto por Geraldi³⁶ considerando a flexibilidade que exige o ato de planejar e a compreensão do encontro com as crianças como um momento de

³⁶ GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João, 2010. disponível em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/731>. Consulta em Nov. 2020.

construção coletiva, pensamos sobre as imprevisibilidades e adaptações por se tratar de espaços virtuais, pois a experimentação foi nova tanto para nós, quanto para as crianças.

Do contexto formativo que apreciamos como residentes, pensamos a identidade profissional do professor a partir da aposta no perfil reflexivo e pesquisador do educador que pratica a pesquisa-ação (GERALDI) e fomos buscando e elencando materiais, referências e atividades que pudessem aparecer para as crianças como novidade no final de cada encontro, a partir da inovação e criatividade. A ideia do encontro como uma experiência que possibilita reflexão e que leva ao desenvolvimento da identidade docente foi perseguida por nós: pesquisadores em formação que entraram em campo e promoveram a ação.

Considerando o momento pandêmico que vivemos acredito que participar da Residência Pedagógica desenvolveu potencialmente nossas perspectivas pedagógicas, pois trouxe a perspectiva de saber atuar de uma perspectiva positiva. Repensando as nossas práticas para conviver com os problemas advindos do COVID-19, é preciso agradecer ao apoio que demos uns aos outros o que possibilitou passar por aquele momento trilhando ideais de união, vontade, diálogo e trabalho. Juntos nos apoiamos e fomos além, trabalhando com novas ferramentas e descobrindo meios de nos aproximar, mesmo que online, das crianças. Todo o percurso foi muito valioso para o nosso aprendizado profissional, vimos os nossos erros e os superamos, percebemos nossos acertos e o valorizamos. A união e o afeto que o grupo construiu, com toda certeza, foi transmitido às crianças e acreditamos que a Residência Pedagógica deveria ser parte de todo processo de formação de licenciandos, pois trabalhar junto com o professor regente é uma experiência completamente diferente das os estudantes de Pedagogia haviam experienciado nas práticas de ensino e o suporte dado pelo programa, com toda certeza já trouxe diferença para as práticas profissionais dos envolvidos.

Foram muitos os desafios vivenciados pelos bolsistas no cenário do ensino remoto durante a pandemia. Participar da Residência Pedagógica, principalmente em uma época de pandemia, foi algo essencial para a minha formação, para a minha prática profissional e ao mesmo tempo muito desafiadora pelo fato de que não foi possível estar em sala de aula. Meus conhecimentos e habilidades pedagógicas se desenvolveram e isso graças também ao constante apoio e colaboração da equipe e da orientadora, os quais formaram esse projeto com muito

diálogo, união, parceria, carinho e dedicação. Mesmo estando distantes, conseguimos nos sentir próximos das crianças e da sala de aula. Foi uma fase de muito desenvolvimento e aperfeiçoamento, o trabalho em grupo foi a maior base para o progresso do projeto, a colaboração e a dedicação de todos criou um ambiente de acolhimento e que motivou todos a darem seu melhor e a pesquisarem, estudarem e dialogarem sobre atividades novas e criativas para passar toda semana para as crianças. A professora regente sempre muito aberta e acolhedora, ela foi um pilar para que todos os bolsistas pudessem se inspirar e aprender com ela. A Residência Pedagógica é sem dúvida um projeto que todo licenciado de pedagogia deveria passar, pois será diferencial na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

A experiência com o campo da alfabetização foi enriquecedora devido às trocas e aos estudos feitos em grupo com a professora preceptora e, também, com a professora coordenadora. As teorias estudadas, as plataformas e ferramentas online que utilizamos foram fundamentais para nos auxiliar a aprimorar nossa prática. Portanto, o PIRP foi, sem dúvidas, uma experiência única. A oportunidade de colocarmos em diálogo aspectos das teorias com a prática pedagógica nos estimulou à reflexão, colaborando para termos um olhar crítico diante da nossa atuação profissional no ambiente escolar.

O PIRP foi uma experiência inegavelmente singular e transformadora, essa oportunidade de diálogo entre teoria e prática nos encorajou a refletir, colaborando para construirmos um olhar crítico diante da nossa atuação no ambiente escolar.

Referências

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

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. My pedagogic creed. School Journal, v. 54, jan. 1897, p. 77-80. Disponível em: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: jul. 2022.

DOMINICK, Rejany dos Santos; ALVES, Walcéa Barreto Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. Esp. 13, núm. 2, 2018, Septiembre-October, pp. 1334-1358 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Brasil. Acesso: março 2021.

DOMINICK, Rejany dos S. e SOUZA, Neiva V.. Tecnologias em diálogo na formação de professores. Revista Aleph (UFF. Online), Ano 5, v.15, Julho 2011. Disponível em:

<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista15.pdf> pp. 50-64. Acesso: março 2021.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, Junho 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?lang=pt#>. Acesso: março de 2021.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O Método (Auto) Biográfico e a Formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018. ISBN 978-85-7753-163-9.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João, 2010. Disponível em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/731>. Acesso: abril 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre. Penso Editora, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. [Notas sobre a experiência e o saber de experiência](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt#). **Revista Brasileira de Educação** Abr 2002, Nº 19 Páginas 20 - 28. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt#>. Consulta em 10 de junho 2021.

LIMA, Edy. **Os miseráveis**. Victor Hugo; adaptação de Edy Lima; ilustração de Jótah. São Paulo: Scipione, 2ª edição, 2019.

SAVIANI, Demerval e GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. Nº 67 - janeiro de 2021. Disponível em: [Educação na Pandemia](#). Consulta em julho de 2021.

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

Aprovado em: 15/01/2024

Publicado em: 08/05/2024