

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

Juliana Pereira Lima Santos<sup>1</sup>  
Ângela Maria Marques<sup>2</sup>

## RESUMO

Este texto contém relatos sobre a experiência vivenciada durante a vigência do Programa Residência Pedagógica (PRP), 2020 – 2022, no âmbito da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus I, Arapiraca, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Mesmo durante o atual período pandêmico, as atividades do PRP seguiram buscando cumprir seu papel na formação docente inicial e continuada e no papel interventivo a partir das ações executadas dentro da escola-campo com o intuito de repensar as práticas e melhorar a eficiência do processo ensino-aprendizagem, desse modo, especifica-se que as atividades tiveram como metodologia a pesquisa-ação. O plano do Programa Residência Pedagógica consistiu em momentos de estudos, individuais e coletivos, a partir de temas relevantes e relacionados com o tema proposto para o presente subprojeto que foi o processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de atividades que buscassem evidenciar a importância da práxis pedagógica. Com isso, como resultado das atividades do PRP, pode-se observar o salto evolutivo na prática pedagógica das(os) alunas(os) residentes evidenciando o maior comprometimento com as atividades escolares, atividades de pesquisa, além de maior entendimento da relação entre teoria e prática educacional proporcionando, assim, uma formação mais emancipada e garantindo maior autonomia para continuar no campo profissional.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento, Formação docente, Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

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

Com o início da pandemia de COVID-19 e com a urgência das medidas de segurança sanitária e o isolamento social se instaurou um sentimento de angústia e a ansiedade em todas as pessoas que iriam vivenciar as práticas do programa, porém sempre buscamos nos apoiar para permanecermos confiantes e motivadas(os) para colocar em prática nossas atividades e

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Campus I, [julianalimapls12@gmail.com](mailto:julianalimapls12@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Mestra na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus I, [angelammarque@gmail.com](mailto:angelammarque@gmail.com).

ideias. Seria essa a nossa oportunidade de, mais do que nunca, repensar, refletir, reorganizar e ampliar nossos conceitos e visões sobre o fazer docente, suas práticas e estratégias.

Durante todo o programa foram recorrentes os momentos de estudos, pesquisas e produções acerca de conceitos importantes e necessários para o fazer docente, das nossas expectativas, ideias e vivências. Vários nomes foram importantes e me acompanharam como referência e apoio durante todo o processo tendo como nomes principais Magda Soares e Paulo Freire, que muito me agregam e inspiram no tocante sobre alfabetização e letramento, bem como tive o apoio de diversos documentos como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN's) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo.

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

## **METODOLOGIA**

A abordagem desse trabalho tem um viés qualitativo compreendendo que esta “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias ou estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). Ou seja, é uma abordagem que se volta para as significações subjetivas dando ênfase maior aos processos das relações e aos fenômenos sociais buscando responder questões mais específicas levando sempre em consideração o nível de realidade.

A metodologia utilizada se caracteriza como pesquisa-ação já que, segundo Thiollent (1985, p.14), esta metodologia se caracteriza por ser:

[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14)

Ou seja, se torna uma relação interacional entre, nessa situação, residente e público-alvo e as ações em conjunto que são realizadas dentro do ambiente formativo buscando realizar intervenções para uma mudança da realidade encontrada. É uma metodologia que requer uma constante reflexão da prática realizada considerando as respostas e resultados



obtidos ao longo do processo. Desse modo, a análise dos dados e informações adquiridos no final do processo interventivo se deu através de uma interpretação qualitativa das atividades sendo asseguradas descrições objetivas e progressivas das ações.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) no âmbito da UNEAL – Campus I, Arapiraca, no curso de Licenciatura em Pedagogia, teve como escola-campo a Escola de Ensino Fundamental 31 de Março de esfera administrativa municipal, localizada na cidade de Arapiraca – AL, sendo a turma atendida a do 2º ano do Ensino Fundamental.

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

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

A partir desse estudo começamos a investigar um pouco mais sobre a Alfabetização e Letramento que é o nosso tema dentro programa e considero esse como um dos mais ricos dentro das nossas atividades.

Segundo Soares (2020, p. 27) entende-se por Alfabetização o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, o processo de decodificar e representar a língua oral em escrita. Ou seja, o processo de alfabetização puro é apenas a aprendizagem da técnica que,

sozinha, não faz com que a criança pense e elucide aquilo que está sendo posto, é apenas um ato mecânico onde não existe conhecimento sobre aquele ato reproduzido. Assim, como cita Freire (1996, p.16), “Transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”.

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

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

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

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

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14)

Ao longo de seu texto, a BNCC nos faz reflexões acerca do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental colocando este não apenas como o ato bruto de ler e

escrever, codificar e decodificar, mas como processo plural, relacionando diferentes conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas de forma prazerosa e que transportem significado para a criança, fazendo com que ela compreenda e enxergue sentido nas práticas vivenciadas.

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

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 90)

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

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

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

Sobre isso, Kramer, Nunes e Corsino afirmam que:

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



transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p.80)

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

Em se tratando do processo de alfabetização também é importante considerar com atenção o processo da transição escolar pois, nesse momento de mudança de etapas, as crianças são inseridas num mundo de cobranças para a apropriação da língua escrita e isso faz com que, muitas vezes, o brincar e a ludicidade se coloquem em segundo plano, e isso se torna uma forma de ruptura entre as experiências já vividas. Assim, é preciso reconhecer a expansão do conceito de alfabetização e entender que este é um processo contínuo que envolve não apenas leitura e escrita, mas uma pluralidade de conhecimentos que estas habilidades envolvem e que se articulam além de, com isso, pensar em práticas educativas que unam o letrar e o brincar garantindo essa articulação.

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

A entrada da criança de seis anos no ensino fundamental abrange aspectos físicos pedagógicos e curriculares que precisam estabelecer uma relação coerente. Na escola, este é um momento necessário para a revisão das práticas, para podermos, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico considerar que a infância está presente nos anos iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. (FEITOSA, GAMA, 2016, p.04)

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

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

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

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

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Finalizado o período de observação entramos então no momento da regência. A dinâmica das aulas em vídeo foi bem aceita pelo grupo, incluindo a professora orientadora do PRP, e assim conseguimos definir esse método como o recurso comum para as nossas aulas. O período de regência foi então marcado pelo uso das videoaulas explicativas gravadas por nós, residentes, tendo como base os livros didáticos utilizados pelas crianças onde os planejamentos eram sempre feitos com o apoio da professora preceptora, que nos incentivava a criar e utilizar e testar novos recursos. No início foi um grande desafio, pois as gravações requeriam muito tempo, planejamento e habilidades tecnológicas que muitos ainda não tinham, mas, com o tempo e apoio coletivo, todos nós conseguimos entrar no mesmo ritmo. Vale citar que, nesse período de regência, além das atividades de “sala de aula” nós pudemos também participar dos outros momentos que fazem parte do fazer docente como reuniões docente, reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), reunião com familiares e responsáveis das crianças, formações pedagógicas, dentre outros. Todos estes momentos foram muito contributivos para nossa formação



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

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

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

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

A abertura e confiança da professora preceptora sempre foi muito importante nesse processo pois assim conseguia me sentir livre para criar e elaborar minhas práticas e ela



abertamente me orientava com suas intervenções e sugestões sempre de forma muito atenciosa e cuidadosa.

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

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

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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



FEITOSA, Eliza Patrícia Lopes; GAMA, Tatiane Santana da. **TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: a criança de seis anos no Ensino Fundamental**. Minas Gerais: UNIVALE, 2016. Acesso em: 29 dez 2021.

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

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Acesso em: 28 dez 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.