

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS DE AFROLETRAMENTO EM CONTEXTO PANDÊMICO¹

Monik Alves Fonseca²

RESUMO

O presente texto resulta de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo compreender como se desenvolveram as experiências de alfabetização por meio do afroletramento do Programa Residência Pedagógica no período da pandemia da Covid-19. Além de possibilitar reflexões sobre a proposta Afroreferenciada do curso de Pedagogia da Unilab, conhecer a proposta do PRP e do subprojeto Alfabetização e Afroletramento e verificar os limites e possibilidades das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do subprojeto. A metodologia de natureza qualitativa tipo relato de experiência autoetnográfico possibilitou a compreensão do universo escolar, além da observação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano dos sujeitos, por meio do Afroletramento. Conclui, considerando que mesmo diante das dificuldades e limitações em um cenário adverso, as experiências desenvolvidas e vivenciadas foram fundamentais para o processo inicial formativo docente, proporcionando maior experiência e habilidades com as TICs e crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: COVID-19, Pandemia de, 2020-2023; programas de alfabetização; Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The present text is the result of a Course Completion Work research and aims to understand how literacy experiences were developed through the literacy of the Pedagogical Residency Program in the period of the Covid-19 pandemic. In addition to enabling reflections on the Afroreferenced proposal of the Unilab Pedagogy course, knowing the proposal of the PRP and the Literacy and Literacy subproject and verifying the limits and possibilities of the experiences lived during the development of the subproject. The methodology of a qualitative nature, such as an autoethnographic experience report, enabled the understanding of the school universe, in addition to the observation and development of pedagogical practices aimed at the daily life of the subjects, through Afroliteracy. It concludes, considering that even in the face of difficulties and limitations in an adverse scenario, the experiences developed and lived were fundamental for the initial teacher training process, providing greater experience and skills with ICTs and personal and professional growth.

Keywords: COVID-19, pandemic, 2020-2023; literacy programs; Pedagogical Residency Program.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado à Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Verônica A. Almeida.

² Graduanda na Licenciatura em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação docente vai se constituindo a partir das experiências iniciais construídas ao longo de uma trajetória acadêmica-profissional, caracterizando-se como um momento de crescimento, de aperfeiçoamento, no qual o caminho percorrido se torna essencial e indispensável para a concretização do fazer e ser profissional. Na visão de Almeida e Gelard (2020, p. 116), “A formação é um processo de transformação em que as relações são tecidas por uma complexidade de fios que estabelecemos com o mundo, com os nossos pares e conosco mesmo, em um entrelaçamento de dimensões pessoais e profissionais”. Assim, saberes, desafios constantes, aprendizagens e afetos vão se entrelaçando por meio das diferentes experiências vividas que constituem o/a professor/a em formação.

Nesta perspectiva, tomando como referência a formação inicial docente, o presente artigo apresenta relatos da experiência vivenciada pela autora, enquanto estudante residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus dos Malês - no período compreendido entre novembro de 2020 a abril de 2022.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) busca o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão da(o) licencianda(o) na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso de licenciatura. Tem como princípio a implementação de projetos inovadores que proporcionem a articulação entre teoria e prática nas escolas das redes públicas de educação básica (CAPES, PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - Edital nº 1/2020).

Neste contexto, acompanhadas(os) por docentes orientadoras/es da Instituição de Ensino Superior (IES) - coordenadoras/coordenadores de área - e por professoras/es denominadas/os preceptores da escola-campo, as/os estudantes residentes do PRP desenvolvem as atividades do programa relacionadas à formação docente e ao subprojeto em que estão inseridos/as, bem como, acompanham o trabalho do/da professora preceptor/a, realizam atividades de intervenção na sala de aula e, participando também de atividades realizadas pelas escolas.

É nesta perspectiva que as atividades do Subprojeto de Pedagogia “Alfabetização por meio do AfroLetramento” foram desenvolvidas, oportunizando as/aos licenciandas/os, uma formação teórica sobre a temática, bem como experienciarem práticas didático-pedagógicas

através de intervenções que os/as permitissem ter autonomia e criatividade, por meio da descolonização de currículos tendo por referência epistemologias afrocêntricas.

Cabe salientar que as atividades desenvolvidas no Programa, em razão do período pandêmico ocasionado pela Covid-19, foram realizadas de forma remota, uma vez que a pandemia nos levou a uma mudança radical em todos os âmbitos das nossas vidas e o distanciamento social foi um dos obstáculos mais difíceis para a sociedade humana, especialmente no que se refere à educação formal.

Neste contexto, frente ao fechamento temporário das escolas, caminhos são abertos para minimizar os prejuízos gerados pela suspensão das aulas presenciais, possibilitando que o fluxo das atividades fosse mantido. Assim, o processo de formação docente transcendeu os espaços formais, favorecendo a compreensão e a (auto)reflexão sobre a teoria e a prática, bem como a importância de ressignificar e contextualizar o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas de forma remota utilizando ferramentas virtuais.

Adaptar as aulas a um novo formato, com ferramentas e estratégias metodológicas até então não experimentadas, as quais exigiram ampliação significativa do tempo, tornou-se um desafio não somente para o planejamento das aulas, mas sobretudo para a prática pedagógica docente. Somou-se a este desafio a falta de infraestrutura necessária para aulas remotas, caracterizada por redes de internet deficitárias ou ambientes improvisados, nas residências de estudantes e professores, que dificultou não por poucas vezes, a concretização do planejamento pensado, como por vezes a participação das crianças em assistirem as aulas. Um cenário no qual o lugar e a formação do próprio professor também foram transformados.

Diante do exposto, considero importante relatar as experiências por mim vivenciadas e as aprendizagens tecidas e adquiridas no subprojeto “Alfabetização por meio do AfroLetramento” e nesse sentido, a questão central deste estudo reside na seguinte indagação: Como se desenvolveram as experiências do subprojeto alfabetização por meio do afroletramento do Programa Residência Pedagógica no contexto pandêmico? Tal inquietação nos direciona ao objetivo geral deste estudo: compreender como se desenvolveram as experiências de alfabetização por meio do afroletramento do programa Residência Pedagógica no período da pandemia da Covid-19. E como objetivos específicos propomos: a) Refletir sobre a proposta Afroreferenciada do curso de Pedagogia da Unilab, b) Discorrer sobre a proposta do PRP e do subprojeto Alfabetização e Afroletramento, c) Verificar os limites e possibilidades das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do subprojeto.

As experiências relacionadas ao subprojeto desenvolvidas durante o percurso no Programa Residência Pedagógica contribuíram não apenas para o meu processo formativo

docente, mas sobretudo para despertar nas crianças e na comunidade escolar, o reconhecimento e a valorização da cultura negra por meio de práticas curriculares alfabetizadoras afrocentradas.

A partir de construções teóricas, reflexões e experiências narradas, organizamos esta escrita em seis seções: Na primeira seção, denominada de *Introdução*, apresentamos um panorama geral da pesquisa e seus objetivos. Na *Seção dois*, refletimos sobre a Proposta afroreferenciada do curso de Pedagogia da Unilab, tendo como referência o Projeto Pedagógico do Curso e a Proposta Curricular alicerçada nos pressupostos africano e afro-brasileiro. Na *Seção três* apresentamos o Programa Residência Pedagógica e sua importância para a formação docente. Na *Seção quatro* refletimos sobre as concepções de alfabetização e letramento e as possibilidades do afroletramento. Prosseguimos na *Seção cinco* apresentando o percurso metodológico e o *locus* da pesquisa e na *Seção seis* discorremos sobre o período da regência na escola campo, por meio de aulas remotas. E finalmente, nas *Considerações Finais*, apresentamos as possibilidades, os limites e as aprendizagens apreendidas com as experiências desenvolvidas no PRP.

Outrossim, a pesquisa aqui apresentada tem relevância no âmbito acadêmico, educacional e social, uma vez que apresenta reflexões no campo da formação inicial docente e da alfabetização por meio do Afroletramento, a partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica.

2 A PROPOSTA AFROREFERENCIADA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB

A Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB – é uma autarquia pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação, que está localizada em dois estados da federação brasileira. No Estado do Ceará, possui campi nos municípios de Redenção, onde está sediada a Reitoria (Campus da Liberdade e Campus das Auroras) e Acarape (Campus dos Palmares) e, no Estado da Bahia, no município de São Francisco do Conde, onde se localiza a Unidade Acadêmica do Campus dos Malês.

A proposta da Unilab está alicerçada nos ideais dos Movimentos Sociais Negros em prol das lutas antirracistas, tendo como objetivo maior a produção e disseminação de conhecimento na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracismo e anticolonial, que valorize os saberes científicos e ancestrais e que esteja comprometida com os princípios de justiça social em prol da população negra brasileira.

É nesse contexto que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades e Letras – Malês (IHLM) é criado com a missão de formar profissionais engajados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e os princípios de raiz africana e afro-brasileira, com vistas a construção de uma sociedade não racista e plural (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2019, p. 13), comprometida com uma “pedagogia de resistência, cujo alicerce está no Movimento Negro Brasileiro” (GOMES, 2019, p. 223), como nos alerta a autora:

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando o colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (GOMES, 2019, p. 225).

A luta do Movimento Negro Brasileiro vem ao longo dos anos apontando os problemas advindos da colonialidade, criticando os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de produção eurocêntrica do conhecimento científico. Ao reafirmar seu compromisso de combater o racismo enraizado e institucionalizado em nossa sociedade, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Unilab – Malês vem ao longo da sua história promovendo debates raciais na busca pela valorização da identidade negra nos mais diversos segmentos sociais, principalmente no âmbito da formação pessoal, acadêmica, profissional e escolar. Neste contexto, cabe observarmos o objetivo geral do curso que se propõe a:

[...] formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracismo e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2019, p. 33).

Na visão de Almeida (2019), ao romper com os limites pré-estabelecidos pela ideologia dominante, a educação é capaz de instrumentalizar a sociedade para uma revolução humana como política de inclusão social que não reproduza o interesse do poder hegemônico. Uma educação que transponha limites com vistas a transmitir, ampliar e visibilizar os valores e saberes africanos e afrodescendentes, considerando suas histórias, suas identidades como aspectos fundantes que articulem as condições materiais às dinâmicas sociais, culturais, identitárias e políticas.

É importante ressaltar que a proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia é transversalizada pela Lei 10.639/03³, a qual ocupa lugar de destaque no currículo, possibilitando as/aos estudantes, uma formação que oportunize a reflexão e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação em suas práticas educativas e pedagógicas futuras, em contextos da educação formal e não formal. Em relação ao currículo, o PPC do curso orienta que:

O currículo deverá, permanentemente, estar comprometido com a compreensão e explicitação da realidade educacional dos discentes (egressos) do curso de pedagogia da UNILAB, e considerar suas vinculações históricas com o contexto local, nacional e internacional. Buscará, ainda, comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2019, p. 50).

Nessa direção, o Curso assume um compromisso epistêmico com a África e suas Diásporas, ao tempo em que imprime à formação a busca pela superação da fragmentação e da superficialidade do conhecimento e do trabalho pedagógico, na medida em que propõe um currículo sem pretensões universalistas do saber. Promovendo desta forma a descentralização do pensamento eurocentrado e a descolonização das mentes através de práticas pedagógicas e curriculares coerentes com os objetivos propostos. Uma formação que possibilita a articulação entre teoria e prática, ao longo do curso, por meio do desenvolvimento de ações de extensão com a comunidade local e adjacências, participação em projetos, além das atividades desenvolvidas nos Estágios Supervisionados.

Desta forma, a formação possibilitará que as estudantes e os estudantes possam efetivar a aplicação da Lei 10.639/2003, não apenas no currículo acadêmico ao promover “o resgate cultural africano e afro-brasileiro, por meio de uma educação afroreferenciada, pautada em discussões e atividades diversas que rompam com o eurocentrismo e tragam a tona diferentes abordagens epistemológicas em todos os componentes curriculares”, mas sobretudo nos currículos escolares da Educação Básica, uma vez que:

Dessa forma, todos terão a oportunidade de conhecer a participação dos negros [...], na edificação da história e da cultura deste país, como na música, religião, arte, dança..., buscando resgatar as suas matrizes históricas e culturais, através do diálogo entre todo corpo escolar (MOREIRA; VIANA, 2015, p. 7).

³ Em 2008, a referida lei foi alterada pela Lei 11.645, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história dos povos indígenas. Em que pese às duas leis serem de grande importância e complementares, o foco deste estudo residirá no disposto na Lei 10.639/03.

A riqueza da cultura africana em seus diversos aspectos precisa ser reconhecida e trabalhada no currículo da escola, possibilitando as/aos estudantes o reconhecimento e valorização do povo negro, que por muito tempo foi marginalizado e subalternizado, fazendo com que não se sentisse representado na sociedade. Esta exclusão é justamente a falta de oportunidades que estas pessoas enfrentaram e ainda enfrentam em todo o seu processo de vida, frutos de um processo discriminatório e quiçá escravocrata. Bento *et al* (2016, p. 66), afirmam que “Embora os negros estivessem livres, não tiveram condições de integração social, econômica e educacional, [...] e essa situação gerou exclusão e muitos ficaram à margem da sociedade” e de direitos essenciais a exemplo da educação. A aplicação da referida Lei abre espaço para a ressignificação da identidade negra nas escolas, com vistas a promover, segundo Gomes,

[...] a mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola (GOMES, 2012, p. 102).

A autora chama a atenção para o respeito à diversidade que para além do apelo romântico, assegure o lugar das ‘minorias marginalizadas’ por meio da concretização e aplicação de políticas públicas e políticas curriculares e de formação docente que considerem valores, culturas, histórias e costumes de um povo que por tanto tempo foi impedido de se expressar e de se reconhecer na sociedade, enquanto sujeito de direitos e deveres.

Cabe salientar também a relevância das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais orientam sobre como as questões étnico raciais devem ser trabalhadas na educação e nos currículos de forma a promover por meio do currículo praticado nas escolas, o reconhecimento e a valorização não somente das raízes africanas e afro-brasileiras, mas também das culturas indígenas, europeias, asiáticas, promovendo ações de combate ao racismo no espaço escolar e a democratização entre as diferentes etnias (DNCERER, 2005).

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

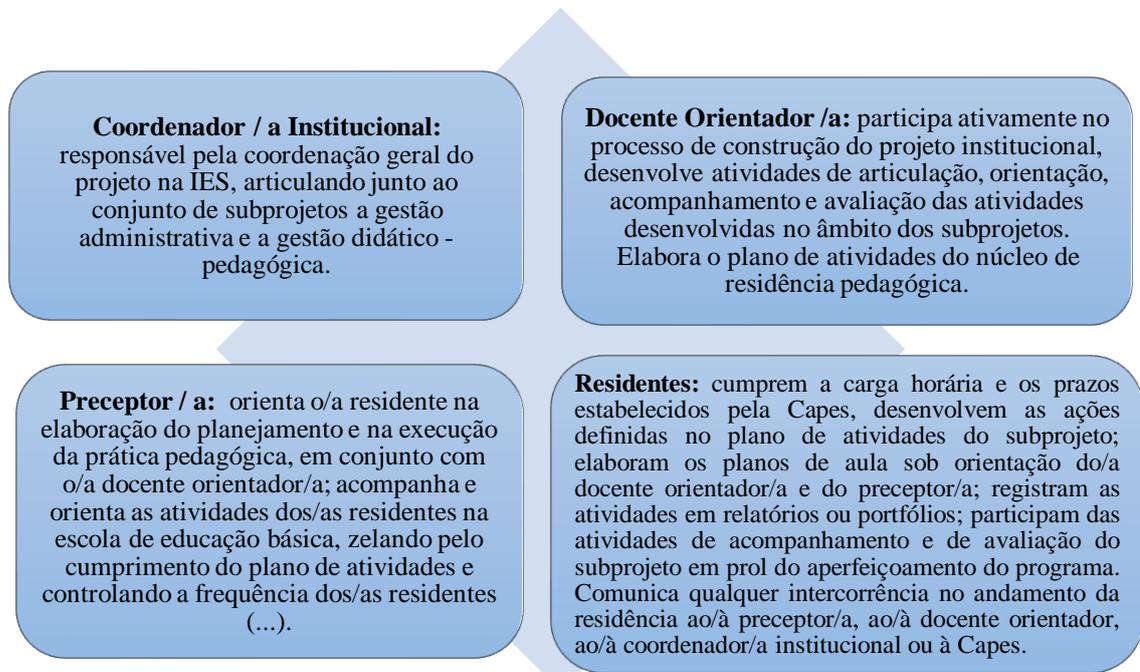
O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES) por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Assim, na perspectiva de contribuir com a formação de estudantes dos cursos de licenciatura, o programa Residência Pedagógica de acordo com o primeiro Edital Público Nacional nº 06/2018 da Capes, tem como objetivos:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Edital CAPES, 06/2018, p. 01)

Importante pontuar que o desenvolvimento das atividades do Programa Residência Pedagógica é realizado por diferentes sujeitos, com perfis e responsabilidades específicas, os quais compõem uma equipe selecionada por meio de editais, conforme apresentado a seguir:

Figura 1 - Composição da Equipe do Programa Residência Pedagógica



Fonte: elaborado pela autora com base em Costa (2018).

A importância do referido programa com a formação inicial docente, por meio da articulação entre a universidade e a educação básica, busca promover especialmente a inserção de futuros/as professores/as em salas de aula. Desta forma, para o alcance dos objetivos propostos pelo PRP, as/os estudantes residentes deverão desenvolver atividades de pesquisa, planejamento e execução da prática pedagógica, além da socialização das mesmas, avaliação e elaboração de relatório final totalizando uma carga horária de 440 horas. Tais ações se constituem em aprendizados necessários e significativos ao processo de aprender a ensinar, uma vez que possibilitam “[...] o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam e as dificuldades” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 55).

O processo de aprender a ensinar principia a partir da formação inicial, por meio de diversas situações de aprendizagem, que entrelaçam estudos teóricos com a prática e se constitui como um momento singular de “[...] interações com os saberes iniciais da profissão, postulados na perspectiva de oportunizar aos futuros professores as habilidades e os saberes necessários para vivenciar a prática educativa” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p. 48). Compreendemos que a teoria e a prática ‘caminham juntas’, de forma imbricada e não dicotômica e nesse sentido devem estar articuladas no processo de formação docente.

Pimenta (2011, p. 38) assevera que “A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. A prática também não fala por si mesma; teoria e prática são partes constituintes da práxis”. Nesta perspectiva salientamos a estreita relação entre o PRP e o Estágio Supervisionado, uma vez que ambos possibilitam ao(a) futuro(a) professor(a) o contato direto com a realidade da escola, com suas complexidades, desafios e possibilidades.

Não resta dúvida de que a formação inicial é um espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos, aprendizagens e troca de saberes que entrelaçam “aspectos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais” (VEIGA, 2014, p. 330) interdisciplinarmente. E nesse sentido, o PRP assume extrema relevância ao inserir a/o licencianda/o na dinâmica escolar para aprender a prática profissional e assim, conseqüentemente, contribuir com a qualidade da educação básica pública.

Destarte, o programa proporciona uma reflexão contínua acerca dos desafios do processo de ensino e aprendizagem, “tendo como base a articulação entre a teoria e a prática, a problematização da realidade, a valorização da diversidade em suas diferentes formas de

expressão e os saberes que emergem dos contextos de vivência dos sujeitos, onde se materializam as práticas educativas” (PRP - UNILAB/Caderno de Formação, 2020, p.11).

As reflexões sobre a formação docente nos conduzem a primeira etapa do Programa PRR (módulo I)⁴. Ao sermos selecionadas /os por meio do Edital Capes - nº 013/2020, e por conta do isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, as atividades do Programa foram adaptadas para o modelo remoto utilizando as plataformas do *Youtube* e *Google Meet*. Desta forma, participamos de reuniões, esclarecemos diversas dúvidas, mas uma inquietação pairava sobre nossas cabeças: como desenvolveremos as atividades se o programa é pensado para o formato presencial e estávamos atravessando um período experimental de aulas remotas e as escolas campo ainda não tinham retomado as atividades?

Tal inquietação foi amenizada logo na primeira reunião que contou com a participação de toda a equipe do programa que além de esclarecerem nossas dúvidas, nos apresentaram a dinâmica de como seriam as atividades do Módulo I. Fomos informadas que o programa seria desenvolvido em duas escolas-campo e para tanto seriam formados dois grupos com dez estudantes bolsistas e dois estudantes voluntários que atuariam em uma escola, sob a supervisão da professora preceptora responsável.

O período do primeiro módulo e metade do segundo foram dedicados à formação teórica com reflexões e discussões sobre a prática docente e avaliação da aprendizagem, a alfabetização e afroletramento, tecnologias e recursos virtuais. Nessa perspectiva, trabalhamos com leituras e discussão de textos, participamos de *lives* e oficinas pedagógicas com profissionais da área, assistimos vídeos formativos, além de nos reunirmos semanalmente com as coordenadoras do subprojeto, professoras preceptoras e demais participantes do programa para socialização de ideias e trocas de experiências, com vistas ao planejamento futuro das aulas. Todas as ações desenvolvidas foram registradas no diário de bordo individual, o qual era atualizado ao final de cada módulo e inserido no portfólio de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Para além das atividades já citadas, a partir da segunda metade do módulo II, começamos a trocar ideias nas reuniões, acerca de propostas afro-referenciadas de letramento para as crianças, que considerassem os seus contextos sociais. Assim, iniciamos a construção de materiais interativos virtuais: jogos, histórias contadas (gravadas), disponibilizadas inicialmente pelo WhatsApp das famílias, pois ainda não tínhamos contato com as crianças. Para Araújo e Moura (2008, p.76-77) “A formação situa-se no paradigma do não acabado,

⁴ O PRP tem a vigência de dezoito meses, subdividido em três módulos, cada um com seis unidades .

como aprendizagem permanente [...]. Ocorre sempre, ainda que de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades”, que proporcionam a preparação profissional do(a) futuro(a) docente.

A ansiedade para iniciarmos as atividades de regência nas escolas campo era latente... Nesse sentido e com vistas a obtermos informações sobre a instituição, foi marcada uma reunião virtual com a equipe pedagógica: diretora, coordenadora pedagógica e professoras. Foi um momento muito enriquecedor onde foram compartilhadas informações sobre a história da instituição, sua estrutura e organização, além dos níveis relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB que a escola apresentava nos últimos anos.

Com o retorno das aulas de forma remota, fomos informadas(os) pela professora preceptora que iniciariamos a regência. Assim, foram compartilhadas as turmas, as quais deveriam ter dois residentes, os dias e turnos disponíveis para que escolhêssemos de acordo com a nossa disponibilidade, haja vista que assumiríamos este compromisso semanalmente, no mesmo horário e dia. Enfim, o momento de preparação para a ida a escola nos impôs não apenas a adaptação ao formato virtual de aula, como também os desafios frente a experiência inicial como docentes.

4 LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO

A leitura e a escrita constituem-se como importantes práticas socioculturais que possibilitam ao sujeito “[...] atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento” (BARBOSA, 2013, p. 19). Os processos de leitura e escrita são práticas socioculturais que se realizam por intermédio das relações entre os sujeitos, tendo um papel importante para as relações de poder e da própria construção de identidade do sujeito. A leitura e a escrita são objetos centrais da prática educativa e são direcionados intencionalmente para estas aprendizagens.

Assim, para que o sujeito seja considerado alfabetizado é necessário que consiga codificar e decodificar as letras, reconhecendo-as, ciente de que das letras formam-se sílabas que formam palavras, frases e textos, lendo e interpretando de maneira plena. Todas essas habilidades envolve a alfabetização escolar que é definida por Mortatti (2010) como:

[...] um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329).

Ou seja, o processo de alfabetização consiste na dominação do sistema de escrita alfabética, dominar esse sistema significa reconhecer as letras (grafema) e os sons das letras (fonema), ou seja, relacionar o grafema ao fonema. Segundo Magda Soares (2020), o conceito de alfabetização define-se como um:

[...] processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita; domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumento de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades para ler e escrever, seguindo as convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita; a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc. (SOARES, 2020, p. 27)

A autora nos alerta sobre diferentes aspectos técnicos e comportamentais que são trabalhados com a criança no processo de alfabetização e considera que para além do que é disposto, as crianças devem ser envolvidas em atividades de letramento a partir da produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Cabe salientarmos que nesse contexto, a alfabetização emergente ocupa lugar de destaque ao considerar neste processo, os saberes adquiridos antes mesmo da criança frequentar o ambiente escolar, ou seja, obtidos pela criança no âmbito social e familiar, como defende as autoras Cisotto e Barbosa (2009, p. 245):

A alfabetização emergente constitui-se em um conjunto de habilidades, conhecimentos, hipóteses e comportamentos desenvolvidos pelas crianças antes da aprendizagem convencional da leitura e da escrita. O desenvolvimento de tais habilidades depende sobretudo do acesso a livros e materiais escritos e das experiências familiares e socioculturais.

A alfabetização emergente torna o processo alfabetizador escolar mais eficaz, pois as crianças desenvolvem-se cognitivamente melhor quando provém de um ambiente familiar e sociocultural rico em recursos educativos como: o contato com livros, jogos interativos, brinquedos educativos e cognitivos.

Diferentemente da alfabetização que é o saber ler e escrever, o letramento vem como um processo mais complexo de leitura e compreensão do texto ao qual se lê. Soares (2004, p.

06) explica que o letramento são as “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Ou seja, um indivíduo letrado é aquele que atende as demandas sociais da leitura e da escrita.

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Letramento e alfabetização são conceitos distintos, porém interligados, uma vez que a relação entre ambos se processa de maneira dialética, reflexiva e interativa. Compreendemos pois que é fundamental alfabetizar e letrar simultaneamente, oportunizando a (ao) estudante sua inserção no âmbito educacional e social por meio de práticas pedagógicas que considerem efetivamente sua(s) vivencia(s) em diferentes contextos sociais e situações das quais participa.

No bojo dessas discussões, cabe salientarmos que as práticas de letramento presentes nos currículos escolares, muitas vezes ainda revela um olhar eurocentrando que não atende aos aspectos plurais dos sujeitos que os ‘muros escolares’ abrangem, evidenciando que “[...] os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita nas instituições de ensino e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas” (SANTOMÉ, 2013, p. 161).

Nesta mesma esteira, Felipe e Zappone (2019) afirmam que o conceito de letramento, tal como está concebido no currículo escolar, já não é suficiente para representar as singularidades de todos e todas que participam do processo de ensino-aprendizagem, muito menos acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses sujeitos precisam se relacionar.

Desse modo, os referidos autores consideram que os usos sociais da linguagem ocorrem em contextos igualmente variados e nesse sentido, devem tomar como referência as relações étnico-raciais nos processos de letramento, lançando um outro olhar para a população negra, incluindo o “afroletramento”, o qual prevê a introdução dos aspectos culturais africanos no processo de dominação do código da leitura e da escrita para além dos ‘muros escolares’. Nesse sentido, permite que “[...] o letramento negro faça parte do currículo interdisciplinar da escola, como uma estratégia discursiva de empoderamento e dessubalternização do indivíduo negro [...]” (FELIPE; ZAPPONE, 2019, p. 14), possibilitando que o professor ponha em prática o que determina a Lei 10.639/03.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para trilhar os caminhos deste estudo optamos pela abordagem qualitativa de natureza autoetnográfica, uma vez que o investigador desempenha um papel fundamental ao interagir com o seu próprio ambiente, observando, compreendendo e intervindo na realidade pesquisada, da qual faz parte. Na percepção de Richardson (2008), pesquisas desse tipo podem descrever:

[...] a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2008, p. 80).

Desta forma, ao dialogar diretamente com os objetivos propostos e considerar as experiências por mim vivenciadas durante o período das atividades do Programa Residência Pedagógica, tal abordagem possibilitou a compreensão do universo escolar, além da observação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano dos sujeitos, por meio do Afroletramento.

As atividades de observação e regência foram realizadas de forma remota com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada na cidade de São Francisco do Conde – Bahia – região do Recôncavo Baiano a 67 km da capital – Salvador e possui cerca de 40.664 habitantes de acordo com dados do IBGE (2021).

A escola Frei Eliseu Eismann - campo deste estudo - localiza-se na Rua Frei Miguel, centro da cidade, e foi criada por meio do Plano Municipal de Educação no ano de 1988, atendendo inicialmente ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental, com oito turmas. Posteriormente com a ampliação, passou a atender a todo o Ensino Fundamental, com dezesseis turmas incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo considerada uma instituição de grande porte, em razão da quantidade de turmas. Atualmente, atende aos seguimentos do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos períodos diurno e noturno.

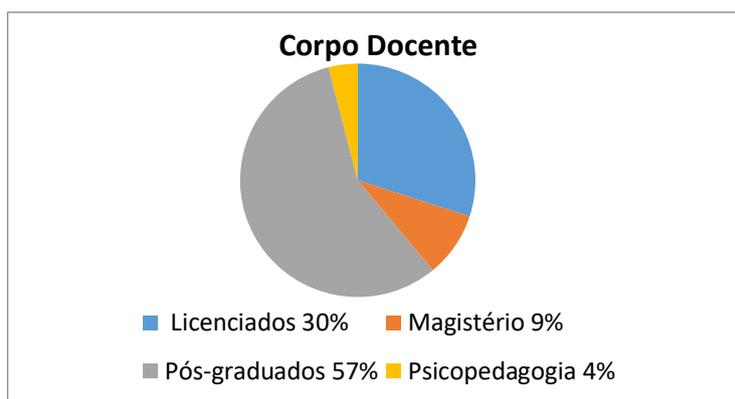
Foto 1 - Vista panorâmica da escola campo do estudo



Fonte: acervo da autora da pesquisa

Quanto à composição da equipe pedagógica e administrativa a escola campo conta com: 1 diretora; 3 vice-diretoras; 3 coordenadoras; 18 professores efetivos; 2 professores pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA); 1 psicopedagoga; 1 secretária; 12 pessoas na equipe administrativa. Em relação ao nível de formação do Corpo Docente, representado no gráfico 01, observamos que os maiores percentuais indicam que os professores possuem nível superior, com um percentual significativo de pós-graduadas e especialistas em Psicopedagogia. Mesmo as que não têm formação acadêmica, cursaram o magistério.

Gráfico 1 - Nível de formação do Corpo Docente



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

A estrutura conta com 7 salas de aula, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 1 sala de intervenção, 1 sala de secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 5 banheiros; 1 cozinha; um pátio (sem cobertura); 1 sala de professores.

De acordo com os dados disponibilizados pela gestora, no ano de 2018, possuía o percentual de aprovações em 85% no turno matutino, 84% no vespertino e 26% no noturno. Já as taxas de reprovação eram de 12.5% no matutino, 14% no vespertino e 19% no noturno. O diagnóstico escolar do ano de 2019 mostra dados preocupantes em Língua Portuguesa, os quais revelam um percentual elevado de estudantes que não sabem escrever o próprio nome, inclusive crianças que estão no 3º ano e chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental com estas dificuldades.

6 ALFABETIZAÇÃO E AFROLETAMENTO: A REGÊNCIA NO CONTEXTO REMOTO

Como já afirmado neste estudo, diante do contexto pandêmico e da necessidade de isolamento social, as instituições de ensino foram obrigadas a resignificarem as suas dinâmicas, adotando o ensino remoto, o qual propõe segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 08), “o distanciamento geográfico de professores e estudantes para a continuidade das atividades pedagógicas com apoio de tecnologias digitais ou compartilhadas ao mesmo tempo - forma síncrona -, ou com utilização e distribuição de materiais impressos ou digitais - forma assíncrona”.

O período de observação às aulas ministradas pela professora regente antecedeu a regência, posto que a “observação de situações educativas continua a ser um pilar da formação de professores e terá um papel crucial no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor” (ESTRELA, 2008, p. 57), tornando-o mais consciente das situações de ensino e aprendizagem.

Neste cenário é que relato as observações da prática pedagógica da professora regente e as experiências do período da regência (desenvolvida em dupla), realizadas com as/os estudantes de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Durante a observação das aulas na sala de aula virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, percebi que as crianças participavam muito pouco, apenas nos momentos em que eram solicitadas pela professora para compartilharem as atividades realizadas. Foi perceptível que o ambiente virtual deixava-as acanhadas, por ser um espaço novo para elas, que por não saberem lidar com as ferramentas, demandavam constantemente a colaboração dos pais, além das dificuldades com a internet. Por conta da baixa frequência, um grupo no aplicativo Telegram foi criado para que as atividades fossem enviadas para as crianças que não tinham

acesso a internet e desta forma não assistiam as aulas; mas poucos interagiam ou enviavam as atividades propostas.

Nesta dinâmica, tínhamos pela frente o desafio de planejar aulas interativas e lúdicas usando metodologias por meio das TIC, o que a princípio nos impôs a busca por materiais na internet, que subsidiariam a criação de propostas e jogos desafiadores, para melhor atendermos a turma, seus interesses e necessidades, em prol de uma aprendizagem mais significativa.

Assim, e diante da demandas acadêmicas da universidade e o cumprimento da carga horária semanal obrigatória do PRP, o planejamento das aulas era realizado nos finais de semana articulando o tema do subprojeto “Alfabetização na perspectiva do Afroletramento” e o conteúdo curricular da escola campo, a ser trabalhado durante a semana, uma vez que precisávamos entregá-lo com antecedência para ser analisado e aprovado pela professora preceptora.

As aulas virtuais tiveram início no dia 06 de agosto de 2021 e ocorreram às sextas-feiras entre 09h e 10h da manhã. Cabe registrar que no primeiro dia como bolsista regente na turma, experimentei um misto de sentimentos, nervosismo e expectativas de que tudo ocorreria perfeitamente bem. Começamos a aula nos apresentando e querendo conhecer as crianças, solicitamos que falassem: o nome, idade, o que gostam de fazer, entre outras perguntas norteadoras. Desta forma, a aula foi um momento de conhecimento e adaptação da turma conosco, seus gostos e preferências com vistas a subsidiar os próximos encontros para que pudéssemos sempre adaptar nossas aulas para que eles e elas sentissem que faziam parte desse processo de ensino-aprendizagem.

É pertinente considerar que nos primeiros encontros notamos que as crianças não interagiam tanto conosco, nem demonstraram interesse ao que era proposto; o que nos causava certo desânimo. Entretanto tal reação, ainda que tenha nos impactado, também nos motivou a pensar formas de aproximação com as crianças “O afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade” (BONFIM, 2011, p. 09). Havíamos planejando uma proposta de brincadeira com trava-línguas e movimentos corporais, porém não houve tempo para realizá-la, pois as crianças demonstravam receio em falar conosco, o que era compreensível, por estarem diante de professoras que não conheciam, nem tinham vínculo.

Esclarecemos a turma que daríamos aula por um longo período e que durante este tempo não apenas iríamos ensinar mas, aprender junto com eles com e elas. Aproveitamos o momento para dialogarmos sobre a importância de colaborarmos uns com os outros e para

ilustrar, apresentamos dois provérbios africanos: “UBUNTU: EU SOU PORQUE NÓS SOMOS” e “AQUELE QUE APRENDE, ENSINA”, os quais seriam referência para os próximos encontros.

Ao longo das aulas fomos percebendo que a participação das crianças se ampliou consideravelmente, bem como interação conosco. A cada encontro criávamos espaço para que participassem das aulas, entendendo ser essa dinâmica, fundamental para a construção do conhecimento e rompendo com o paradigma da educação bancária, na qual o(a) professor(a) é o detentor do saber, enquanto os estudantes são meros receptores de informações.

No encontro seguinte, retomamos o conteúdo de acentuação, trabalhando o uso do til (~), posto que percebemos que as crianças não tinham absorvido bem o referido conteúdo na aula anterior. Nessa perspectiva, propomos uma dinâmica a qual consistia em tampar o nariz para sentir a nasalização do sinal a cada palavra pronunciada: pão, coração... e assim sucessivamente. Solicitamos também que pronunciassem palavras que não continham o acento pra melhor assimilação de que apenas as palavras com (~) possuíam esse efeito nasal ao ser pronunciada. Em seguida, apresentamos algumas figuras com os respectivos nomes para que identificassem a sílaba acentuada com o sinal. Foi surpreendente a reação das crianças diante dos acertos!

No início de cada aula sempre provocávamos a turma com perguntas, atentas as suas respostas e conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser trabalhado. Assim na aula sobre Gênero Textual: Notícia, buscamos saber a proximidade que a turma tinha com o tema para depois explicarmos de forma didática. Porém, ao iniciarmos, percebemos que as crianças não demonstravam muita compreensão sobre o tema. Adaptamos então a metodologia e em lugar de discorrermos sobre o conteúdo, o qual já havia sido trabalhado pela professora regente, realizamos a leitura virtual de uma notícia sobre a importância do uso de máscaras, posto estarmos em período pandêmico e então dialogamos sobre como as crianças enxergavam a obrigatoriedade do uso de máscaras. Como atividade de casa, solicitamos que também pesquisassem uma notícia que achassem interessante em *sites*, para que exercitassem o uso da ferramenta.

Para Ostetto (2000, p. 12) “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar e reelaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças”. Por ser flexível deve quando necessário e frente a situações inesperadas, se adaptar a realidade da sala de aula.

A mudança de planejamento para que se adeque melhor a quem está na sala de aula, é uma prática que deve fazer parte do cotidiano escolar, pois o planejar não está somente no

momento em que buscamos preencher documentos com passo a passo do que realizaremos em sala, o ato de planejar deve estar presente também na hora da execução daquilo que está sendo proposto, saber se a criança conseguiu atingir o objetivo que a aula propõe, é o professor avaliar seus métodos e modificar aquilo que for necessário para que o aluno tire sempre o melhor daquilo que está sendo proposto.

A abordagem do Afroletramento constituiu-se como a base norteadora das nossas aulas e nesse sentido, a busca de estratégias metodológicas e de materiais tornou-se um desafio a cada planejamento, uma vez que as atividades deveriam oportunizar as crianças autonomia e criatividade, considerando os seus saberes e tendo como centralidade as epistemologias afrocêntricas. Assim, as atividades eram pensadas e planejadas de acordo com a realidade social dos estudantes, sempre dialogando com os objetivos do subprojeto.

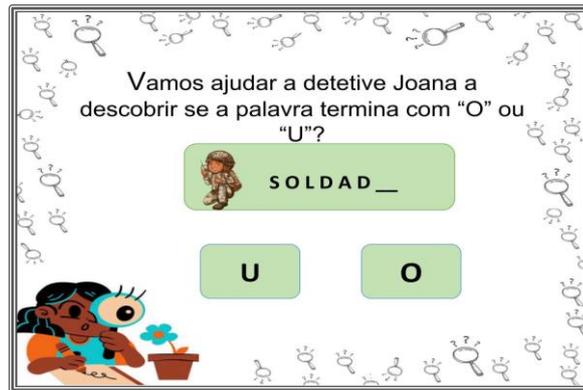
A temática étnico-racial foi inserida a partir do livro de literatura infantil “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” de autoria de Lucimar Rosa Dias, promovendo atividades voltadas ao reconhecimento da identidade e da aceitação da criança. Através da contação da história, cuja personagem principal é uma criança negra, trabalhamos o texto e suas imagens, refletindo com as crianças de modo positivo sobre o jeito de ser de cada um, de cada pessoa, em uma sociedade diversa.

Trabalhar a questão racial em sala de aula contribuiu com a autoestima das crianças negras, pois ao utilizar literaturas com temáticas afrocentradas promovemos a valorização da identidade racial das crianças, visto que muitas vezes tais temáticas não são abordadas no espaço da sala de aula.

Para nos apropriarmos de forma mais dinâmica das tecnologias, participamos de um minicurso sobre ferramentas lúdicas para utilizar no contexto de aulas remotas. Pesquisei mais sobre jogos que poderíamos utilizar em sala de aula e ao encontrar possibilidades começamos a inserir em nossas aulas metodologias voltadas para jogos adaptados por nós e que estivessem de acordo com o tema da aula e alinhado ao afroletramento. Assim, tivemos o aporte dos sites Remar, Wordwall e os aplicativos PowerPoint, Canva e o Youtube, para criarmos: jogos da memória, palavras cruzadas, jogo da roleta, detetive das palavras, quiz, show do milhão, dentre outros.

Para que o afroletramento fosse inserido em todas as aulas ministradas, utilizávamos sempre palavras do contexto sociocultural em que as crianças estavam inseridas, com imagens de pessoas negras, mulheres em espaços ocupados majoritariamente por homens, como por exemplo, no jogo *Detetive de Palavras* sendo uma mulher negra, a detetive.

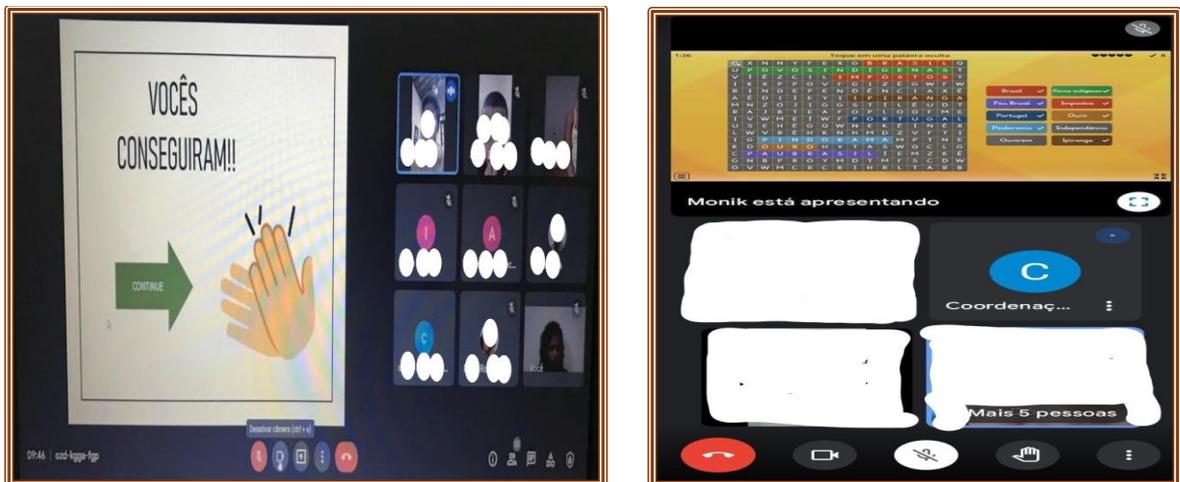
Figura 2 - Jogo virtual detetive das palavras



Fonte: Produzida pela autora

Outro aspecto que queríamos alcançar era a quebra dos paradigmas de educação bancária para que fosse rompido de forma eficaz e contínua em nossas aulas, sempre deixamos o afroletramento perpetuar, fazendo e indagando para que os nossos estudantes pudessem desenvolver pensamentos críticos e levantar hipóteses sobre os assuntos abordados, utilizando-se de jogos virtuais.

Figuras 3 e 04: Uso de jogos virtuais em sala de aula virtual



Fonte: Produzidas pela autora

Os jogos virtuais, assim como as atividades lúdicas podem se constituírem como uma estratégia facilitadora no processo de aprendizagem. Sabemos que nem sempre a construção de jogos virtuais é tarefa fácil, pois requer tempo, conhecimento e criatividade, além do cuidado que o(a) professor(a) deve ter para que não se tornem cansativos e enfadonhos para as crianças. Sobre os jogos, Carvalho (2018) contribui apontando que

Podem ser ferramentas poderosas para o aprendizado, pois são capazes de serem utilizadas dentro ou fora de sala de aula, com a finalidade de ensinar novos conhecimentos de forma recreativa, ou seja, educar e entreter ao mesmo tempo. Por isso, são ferramentas valiosas, que fazem com quem está jogando crie, invente, experimente, adquira habilidades e construa conhecimento, desenvolvendo a percepção e a inteligência. (CARVALHO, 2018, p. 21)

Sabemos que os jogos eletrônicos já fazem parte do universo de várias crianças e em certas situações podem se tornar fonte de situações que geram individuais e coletivos. Contudo, também podem ser ferramentas cruciais para o desenvolvimento de habilidades e consequentemente da aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica, constitui-se como um importante elo entre a universidade e a escola, permitindo que a(o) licencianda(o) vivencie o prático e compreenda o teórico, amadurecendo a suas concepções acerca do curso ao qual faz parte. Nessa perspectiva, a escola não torna-se somente um ‘anexo prático’ das teorias vistas e aprendidas na universidade, mas um espaço que permite diferentes e diversas aprendizagens, por meio de trocas de experiências e aprendizagens que se agregam a formação inicial docente.

Embora, não tivesse sido possível vivenciarmos as experiências do PRP no “chão da escola” por decorrência da Covid-19, as atividades ocorreram de forma remota, possibilitando vivências significativas com as crianças em sala virtual de aprendizado podendo ensiná-las, ouvi-las e aprender com cada uma delas.

As teorias aprendidas no decorrer do curso de Graduação nos proporcionaram um aporte importantíssimo para a compreensão da prática no que concerne ao planejamento das ações e atividades que subsidiam o fazer docente. A busca de materiais para a confecção dos slides e jogos interativos que enfatizassem a representatividade negra constituiu-se como um grande desafio, demandando de nós o domínio das tecnologias virtuais para elaboração de estratégias que contemplassem as práticas alfabetizadoras potencializando as aprendizagens e o processo formativo das crianças.

Considero que mesmo diante das dificuldades e limitações em um cenário adverso, as experiências desenvolvidas e vivenciadas no programa Residência Pedagógica promoveram nossa imersão no campo de atuação docente de maneira significativa, proporcionando maior experiência e habilidades com as TIC e crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla Verônica A. Currículo Afrocentrado: implicações para a Formação Docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE n. 31, mai.-out./2019
- ALMEIDA, Carla Verônica A.; GELARD, Fabiana Pedreira. Formação Inicial Docente e Práticas Pedagógicas Antirracistas: Experiências do PIBID Pedagogia. **Interritórios: Revista de Educação** Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | v.6 n.12 [2020]
- ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manuel O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em Educação**. (V. 01). São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- BONFIM, Patrícia Vieira. A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-dunitê... corporeidade e ludicidade — mais que uma rima, um porquê. **Dissertação Mestrado**. Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2010. 153 p.
- BRASIL/CAPES, Edital 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica**: chamada pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 04 de jan. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secad/MEC, 2004.
- CARVALHO, Gabriel Rios de. A importância dos Jogos Digitais na educação. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Tecnologia de Sistemas de Computação). Universidade Federal Fluminense, Escola de Engenharia, Niterói, 2018.
- COSTA, Elisângela André da Silva (Org.). Conhecendo o programa residência pedagógica. **Caderno de formação** – vol. 1– Redenção: UNILAB, 2020.
- ESTRELA, Albano. **Teoria e prática da observação de classes**: uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora, 2008.
- FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian H. Yaegashi. Afroletrar: o letramento para enriquecer o currículo. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 37, p. 9-23, 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/33484>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, José. A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 63438, p. 02-35, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOREIRA, Romilson C; VIANA, Cristina da Silva. Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA. **Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n. 5, Ago. 2015, p. 150-167. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume5/10.pdf>. Acesso em 20 dez. 2022

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 329-4, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 159-189.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan-abr, 2004. pp. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 dez. 2022

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14. maio/ago. 2014. p. 327-342. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 dez. 2022

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** – Malês, 2019.