



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA EM ELABORAÇÃO CONCEITUAL.

Edilson Walney Martins ¹
Maria de Fátima Carvalho ²

RESUMO

Este artigo apresenta um relato da experiência vivida no Programa de Residência Pedagógica no Ensino Fundamental (RPEF) do curso de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, no âmbito das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil - Ensino Fundamental. Destaca aspectos do Plano de Ação Pedagógica (PAP) e discute seu papel frente às possibilidades de elaboração conceitual de crianças do 3º ano no desenvolvimento do conceito de "bairro", apontando limites e alcances na interação com o projeto da escola, o plano de ensino da professora e os saberes prévios das crianças do grupo. A metodologia integra a análise dos documentos pedagógicos produzidos no decorrer da RP, registros do Caderno de Campo e a discussão conceitual com base na psicologia histórico-cultural, englobando os estudos de Lev S. Vygotsky e autores que abordam a questão da elaboração conceitual. O relato ressalta a importância do Plano de Ação Pedagógica como ponto de partida avaliativa das relações de ensino e aprendizagem e do trabalho pedagógico comprometidos com a comunidade e atualizados com um mundo em constante transformação. A experiência relatada também aponta para a importância do estágio curricular na formação do pedagogo na relação com propostas de formação integral das crianças, fator preponderante de inclusão social.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Ensino Fundamental, Elaboração Conceitual, Psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Apesar do envolvimento crítico que exercemos durante as aulas na Universidade, o cenário montado na mente dos formandos em pedagogia está bem distante do chão da escola. A experiência do convívio com os alunos, professores e todo o ambiente escolar é um desejo e ao mesmo tempo um receio. Desejo de conhecer e praticar o que foi estudado, e receio de adentrar a sala como Residente/Estagiário para vivenciar, em novo papel, o mundo das letras, dos números, das ciências, artes e histórias dos pequenos estudantes. Um lugar totalmente novo.

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal de São Paulo- Unifesp, edilsonwalney@gmail.com

² Profa. Dra. da Universidade Federal de São Paulo- Unifesp, fatima.carvalho@unifesp.br



A realização deste estudo se coloca como oportunidade de refletir sobre as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil - Ensino Fundamental, através da experiência vivida na Residência Pedagógica desenvolvida em uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental I, em escola da rede pública de Guarulhos (SP), onde tive a oportunidade de trabalhar com a elaboração de conceitos na área da Geografia, de forma articulada a outras áreas do conhecimento e às vivências individuais das alunas e alunos da classe, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, o Planejamento Escolar e o Plano de Aulas.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Unifesp (UNIFESP, 2019) e pode ser cursado a partir do 5º termo (semestre) de formação. No entanto, a maioria dos Residentes com quem tive contato se encontrava no final do curso de Pedagogia, muitas vezes já tendo concluído todas as UC obrigatórias, eletivas e Práticas Pedagógicas Programadas (PPP). Essa mistura faz com que tenhamos em um mesmo grupo alunos dos diversos termos compartilhando experiências distintas, o que fomenta ainda mais a participação e interação. Além disso, pude perceber a coerência entre a bibliografia do curso e as sugestões de leituras específicas da RP, que muito me ajudaram a entender certos procedimentos observados na imersão, fossem eles de ordem metodológica, da organização estrutural ou ainda das relações políticas e sociais estabelecidas no ambiente escolar.

No PRP os estudantes do Curso de Pedagogia são direcionados para escolas conveniadas, a fim de que possam vivenciar de perto o cotidiano escolar, fomentar as habilidades para as quais foram preparados durante o curso e elaborar um Plano de Ação Pedagógica (PAP) para ser aplicado em sala. O Manual do Programa de Residência Pedagógica (VÓVIO, 2014) traz algumas definições sobre seu funcionamento, que podem ser traduzidas da maneira a seguir.

- *PRP* - Programa de Residência Pedagógica. “Programa especial de estágios curriculares, desenvolvido pelo Curso de Pedagogia da Unifesp, para a formação de pedagogos que atuarão como professores e gestores educacionais.” (VÓVIO, 2014, p. 11)
- *Coordenação de RP* - Responsável pelo Programa de Residência Pedagógica.
- *Professor/a Preceptor/a* - Supervisor/a da Residência Pedagógica junto ao Residente.
- *Residente* - Aluno/a da graduação em Pedagogia inscrito/a no PRP.
- *Professor/a Formador/a* - Docente da escola credenciada que recebe o/a Residente em formação.
- *Escola-campo* - Instituição onde o/a Residente cumpre a RP.



- *Caderno de Campo* - Registro diário das experiências do/a Residente.
- *PAP - Plano de Ação Pedagógica (ou AP - Ação Pedagógica)*. Desenvolvido pelo/a Residente, em conjunto com a Preceptoria e Professor/a Formador/a.

O PRP está organizado em dois blocos de concentração:

- Docência (que compreende a Educação Infantil - EI, Ensino Fundamental - EF e Educação de Jovens e Adultos - EJA);
- Gestão educacional - GE (abrangendo, além da EI, EF e EJA, o Ensino Médio - EM, a Educação Profissional e Técnica - EPT, Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação).

Os Professores Preceptores recebem os grupos de alunos que, após reunião preparatória serão direcionados para as escolas parceiras. Desta forma, cada grupo será orientado por um professor do Curso, independente de sua área ou linha de pesquisa. Isso permite uma interação ainda maior entre os participantes, uma vez que o preceptor pode ser da linguística, das artes, história, ciências ou qualquer outra área da Matriz Curricular.

O Curso de Pedagogia, iniciado em 2007, definiu um modelo de formação inovador, centrado na aproximação entre a Universidade e a Escola Pública. Busca-se, assim, a construção de espaços de estudo e pesquisa que articulem teoria e prática, integrando a formação inicial e o exercício profissional da docência. Desse modo, implementou o PRP que acrescenta ao modelo de “estágio curricular” esse preceito de trabalho recíproco e colaborativo com as redes municipais e estaduais de ensino do município de Guarulhos. (VÓVIO, 2014, apresentação)

Todos estes aspectos apontam para o compromisso do Curso de Pedagogia da Unifesp com a qualidade da formação docente e o respeito às práticas pedagógicas de seus estudantes, não apenas durante o Curso de Pedagogia, mas para além, dentro das salas de aulas das escolas onde irão atuar.

METODOLOGIA

O artigo apresenta síntese de relato de experiência vivida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, e tem como base o trabalho final do Curso de Pedagogia (MARTINS, 2020). A metodologia integra a análise dos documentos pedagógicos produzidos no decorrer da RP, registros do Caderno de Campo e a discussão conceitual com base na psicologia histórico-cultural, centrada nas formulações de Vygotsky e comentadores sobre elaboração conceitual e conseqüentemente sobre os conceitos de mediação, interação e zona de desenvolvimento próximo, utilizadas na análise dos conteúdos produzidos na RPEF.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com base na ideia de que o desenvolvimento humano tem origem na relação entre aprendizados consolidados e aprendizados em potencial, Vygotsky argumenta que o desenvolvimento do funcionamento psicológico se dá nas relações com a ambiência social, com o outro, em uma dimensão que é cultural e histórica. Na relação com o social promovem o desenvolvimento.

Vygotsky apresenta uma argumentação elaborada demonstrando que a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Ele vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana. Não se trata, portanto, para Vygotsky, de uma polarização cristalizada. A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. (COLE; JOHN-STEINER; SCRIBNER; SOUBERMAN [Orgs], 1991, p. 83)

Destacando o papel da linguagem, Vygotsky aborda a fala egocêntrica, passando pela interiorização (fala interior) até a exteriorização (fala exterior), destacando o desenvolvimento e uso de sistemas simbólicos como mediadores da relação do homem com o meio sociocultural no desenvolvimento das funções mentais superiores (percepção, memória, pensamento etc), estendendo o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. “Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 2007, p. 11)

Assim, através da produção e uso de signos, os processos sociais participam do desenvolvimento das funções mentais, onde a história individual e a história social se entrecruzam na atividade mental. Dentro deste processo sócio histórico cultural, é na relação consigo mesmo e com os outros, criando instrumentos e signos que os sujeitos se desenvolvem.

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.



Instrumentos e signos têm função mediadora e podem, nessa perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria: a de mediadores. Os instrumentos regulam as ações sobre os objetos, constituem um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Os signos, por outro lado, não modificam em nada o objeto da operação psicológica. Constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; os signos são orientados internamente.

Assim, podemos entender que para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento está diretamente relacionado com o uso de instrumentos e signos, com as atividades práticas sociais e processos mediados simbolicamente, com destaque à palavra. É o envolvimento na ação coletiva que provoca em cada indivíduo maneiras diferentes de entender e assimilar o mundo e a si mesmo, processo esse que ocorre por internalização.

No processo de internalização das práticas sociais as funções psicológicas superiores, são desenvolvidas em processos de elaboração conceitual. Através da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória uma operação correspondente a uma atividade externa se reconstrói internamente, e a utilização dos signos participa do desenvolvimento dos processos mentais superiores. Assim um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, ou seja, primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; implicando igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Desta forma, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. A somatória dos eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento representa a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal. Após certo período de tempo em que a transformação se dá continuamente ocorre a internalização definitiva. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento.

Daqui emerge o que Vygotsky conceituou como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), enfatizando a participação “do outro no processo de conhecimento, que define como “internalização das formas culturais de pensamento”, e [...] afirma que a criança fará sozinha amanhã o que hoje faz em cooperação”, (FONTANA e CRUZ, 1997)³.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. (REGO, 2019, p. 73)

³ O livro utilizado foi uma versão em PDF (e-book), sem paginação.



Em outras palavras, as possibilidades de internalização criam Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP) entre os dois níveis de conhecimento, o atual e aquele que se espera alcançar.

Com base em todos esses argumentos destaca-se o papel central que o autor confere à linguagem, como mediadora das relações homem-mundo e é destacando a relação pensamento-linguagem como central aos processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento, que o autor enfoca a questão da elaboração conceitual.

Segundo FONTANA (1997), “a relação entre os processos de elaboração conceitual em desenvolvimento na criança e o aprendizado de conceitos científicos na escola é tematizada explicitamente por Vygotsky.”. Crianças e adultos compartilham palavras para nomear coisas, objetos, pessoas e outros seres, espontaneamente, nas situações diárias. Já no ambiente escolar a relação entre os dois - adultos e crianças - tem uma finalidade específica, ou seja, a relação de ensino, onde os conceitos sistematizados (ou científicos) são acessados nas interações verbais, mediadas pelo professor. Cabe à criança o desenvolvimento destes conceitos a partir da confluência de informações e da generalização de palavras e significados.

Como destaca Vygotsky, o conceito ligado a uma palavra sempre representa um ato de generalização, qualquer que seja a idade da pessoa. Mas essa generalização se amplia à medida que os contextos vão sendo diversificados e as funções intelectuais complexas, como a abstração e a generalização, vão sendo elaboradas e consolidadas. (FONTANA, 1997)

A criança já nasce inserida na dinâmica da interação com os adultos, compartilhando com seu grupo social os modos de vida, do fazer, do falar e do pensar, como significados acumulados historicamente. Neste sistema de comportamento socializado a criança lê o mundo através, entre outras coisas, das palavras que ouve nos diversos contextos e vai construindo seus significados, ajustando-os e reelaborando-os de modo a aproximá-los dos conceitos predominantes naquele determinado grupo cultural.

Ao considerarmos os conceitos em sua história, em sua relação com a sociedade, em sua relação com a vida das pessoas que os utilizam, redefinimos a relação de ensino como relação de partilha e de articulação de saberes. Nela, crianças e professores ensinam-se reciprocamente. (FONTANA, 1997)

Isso quer dizer que um conceito está em constante transformação, em decorrência das experiências pessoais a que se submetem os indivíduos, em qualquer idade, culturalmente situados conforme o grupo a que pertencem. Neste movimento em espiral, um conhecimento toca o outro e o completa, o modifica, sendo que a vivência será única para cada pessoa.



Assim, como no cotidiano do estágio curricular, o Residente medeia as atividades propostas na intenção de promover um espaço de descobertas para as crianças envolvidas.

Para Vygotsky (2001), o processo de aprendizagem de um conceito requer interações com o meio externo (natural e social) e envolve a transformação da natureza humana, de maneira que na medida em que o homem se relaciona com seu ambiente, ele próprio também se transforma, pois nas relações mediadas pela linguagem - com os conceitos - seu funcionamento mental se complexifica, se desenvolvem as funções superiores, culturais.

Dessa perspectiva, podemos inferir que os aprendizados são apropriações das ações humanas que, a partir de sistemas funcionais integrados, criam outras possibilidades de ações. As condições orgânicas integram um processo evolutivo do qual também fazem parte as relações sociais, ou seja, organismo e psiquismo decorrem das condições concretas de vida. As inter(ações) afetam o homem organicamente (corporalmente e cerebralmente) e resultam em seu funcionamento mental (sempre em transformação). (SMOLKA e LAPLANE, 2005)

Nesse contexto, podemos entender que “Para Vygotsky, um conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, nem um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento”, (SCHROEDER, 2007, resumo). Por exemplo, no ato de pensar um prato fazemos a generalização onde um prato é qualquer prato, independente de seu tamanho, cor, material ou outra especificidade. Porém, ao nomear aquele prato amarelo de sobremesa, pequeno, de porcelana e determinada marca nos referimos a um prato em particular. Saímos da generalização para um lugar pré-estabelecido.

De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados. (VYGOTSKY, 2001, p. 165)

Assim, a formação de conceitos tem papel central nos processos de aprendizagem e em todo desenvolvimento. De acordo com este autor (VYGOTSKY, 2001), o sistema conceitual é composto por conceitos espontâneos, desenvolvidos na vida cotidiana e pelos conceitos científicos, os quais demandam um aprendizado formal.

No desenvolvimento individual, a formação da consciência se origina no processo histórico e social, em duas etapas: durante as atividades coletivas (funções interpéssicas) e individuais (funções intrapéssicas). Assim, o envolvimento na ação coletiva provoca em cada indivíduo maneiras diferentes de entender e assimilar o mesmo passo. O processo ocorre por



internalização, neste caso mediado, criando a Zona de Desenvolvimento Próximo entre os dois níveis de conhecimento, o atual e aquele que se espera alcançar.

As interações com o outro - com o social - têm papel primordial no desenvolvimento individual, uma vez que na linguagem os conceitos dão forma às dinâmicas interativas e, na escola, às relações de ensino-aprendizagem. De acordo com Fontana, estudiosa do tema em perspectiva vigotskiana:

A elaboração do mundo tem como intermediário o outro. Por sua mediação, revestida de gestos, atos e palavras, vamos nos integrando à cultura, vamos aprendendo a ser humanos. Pela palavra do outro, por sua presença, pelo seu reconhecimento e encorajamento a cada pequeno evento que indica nossa progressiva humanização, nos reconhecemos. Somos nomeados e nomeamos... (FONTANA, 1997)

No processo da constituição humana a palavra desempenha papel fundamental, pois que também nos transforma à medida que a aprimoramos. Ao nomear conceituamos, ao conceituar estabelecemos a mediação, ao mediar explicamos o mundo, seus habitantes e tudo o que o cerca. A palavra, traduzida na linguagem é, portanto, o principal instrumento de mediação no processo do desenvolvimento intelectual. Para FONTANA (1997) “palavra e pensamento fundem-se. Uma palavra sem significado é um som vazio, afirma Vygotsky, da mesma forma que um pensamento que não se materializa em palavras se perde”. Assim, pensamento e palavra se articulam nas situações sociais, em movimento de vai-e-vem e ao longo do desenvolvimento da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi necessário pensar um PAP que articulasse os conhecimentos já adquiridos pelos alunos nos anos anteriores com os conteúdos próprios dos componentes curriculares do 3º ano do Ensino Fundamental, para estimular o desenvolvimento do conceito de bairro, com as devidas interligações de escala municipal, estadual e nacional (Brasil), apontando para a importância da descentração, da noção do micro/macro e de escala geográfica/cartográfica, da participação do individual no coletivo. Também a aproximação com o Quadro de Saberes Necessários da Secretaria de Educação de Guarulhos – QSN (GUARULHOS, 2010), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Planejamento Escolar.

Avaliando que o conjunto das ações do Projeto Integrador poderia contribuir de forma mais efetiva para a ampliação de "zonas" de elaboração conceitual e considerando que partia de um conceito pouco explorado e longe do alcance das crianças, foi necessário criar um

ambiente de compartilhamento de informações e percepções que, de forma lúdica e instigante, favorecesse a interação, mediação e elaboração conceitual. Nessa direção concordamos com Fontana (1997) quando explica que:

[...] a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que, como já vimos, baseia-se nos significados, e não nos objetos. É por-isso que, segundo Vygotsky, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal [...] (FONTANA, 1997)

Brincando a criança se coloca para além de sua idade, ao assumir este papel na brincadeira ela imprime significados diversos às coisas e, sem perceber, abre caminho para importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico. É no brinquedo que ocorrem os processos mais relevantes da transição para um nível mais elevado de desenvolvimento. Quando brincam as crianças criam situações imaginárias na tentativa de se aproximar do mundo adulto, reproduzindo ações humanas que só mais tarde farão parte de sua vida cotidiana, como cuidar de um filho, dirigir, trabalhar. Nestas situações imaginárias temos, além das representações simbólicas, também a reprodução das relações sociais vislumbradas no ceio da família e da escola. É comum, por exemplo, surgirem cenas de cuidados maternos, consultas médicas etc, no espectro das práticas histórico-culturais daquele determinado grupo no qual a criança está inserida. Durante a brincadeira, o jogo, a criança interage com outras crianças de mesma idade, com algum colega mais velho ou ainda com a tutela de um adulto. Este contato com o outro permite o acesso a novos conhecimentos que, acessados conjuntamente aos conteúdos internos induz a elaboração de conhecimentos ainda mais emergentes. Chamamos este lugar de compartilhamento e fusão de conhecimentos recentes de Zona de Desenvolvimento Próximo.

É nesta perspectiva que estruturamos as atividades do PAP. Embora haja, de fato, um aspecto intencional em cada atividade (e no conjunto), essa mediação deve favorecer a criatividade do aluno ao executar ou participar da ação, dando liberdade para que ele se manifeste espontaneamente. Esta manifestação pode ocorrer de maneiras variadas, seja na expressão verbal, através de um desenho ou outra atividade artística ou ainda na mudança de comportamento.

A sequência didática desenvolvida para o PAP compreende atividades pedagogicamente ordenadas e alinhadas com o objetivo de promover a elaboração do conceito de “bairro”, e foi pensada a partir do Projeto Integrador da escola-campo em interação com o



planejamento escolar, o plano de aulas da professora formadora e o perfil das crianças do grupo. O que não impede sua utilização em ordem diversa no futuro, conforme as necessidades e características da época. É nesse contexto que destacamos o conceito tendo em vista não apenas o significado dicionarizado do termo, mas sua compreensão na relação com identificação de aspectos sociais, a delimitação geográfica e a história cotidiana das crianças.

No pensamento escalar temos a noção espacial ampliada para além do ambiente da sala de aula e espaços contíguos. É possível, a partir do reconhecimento geográfico dos locais que frequenta e daqueles próximos de sua casa, que os envolvidos nas atividades do PAP façam as ligações necessárias para a elaboração conceitual sobre bairro, cidade ou qualquer outro local de interesse. Ou ainda que essa vivência participe de tal conceituação no futuro, quando acessada e combinada nos sistemas funcionais.

Já os conceitos potenciais “resultam de “uma espécie de abstração isolante”, segundo as palavras de Vygotsky (1987: 67), uma vez que as características dos elementos e situações da realidade não são consideradas em conjunto”, (FONTANA, 1997). A criança destaca apenas um elemento do objeto para elaborar a palavra a partir dele, podendo ser substituído a qualquer momento.

Desta forma, cabe ao professor estabelecer as condições para que a criança construa seus conceitos - elabore - considerando todas as ferramentas de que dispõem; o que inclui não apenas instrumentos, a representação simbólica, mas também sua criatividade no aproveitamento de oportunidades que surgem durante as aulas. Uma atividade cuidadosamente preparada pode mudar radicalmente de rumo a partir das reações dos alunos, e o professor precisa estar preparado para estas possíveis mudanças.

Prosseguindo, o ambiente imaginado tomou forma nos cinco dias de desenvolvimento do PAP, que incluiu a produção de diversos materiais utilizados em aula. Para o primeiro dia foram selecionadas algumas imagens de locais próximos da escola que poderiam trazer às crianças um sentido de pertencimento. A atividade consistiu em apresentar as imagens e algumas informações históricas e geográficas sobre o Bairro dos Pimentas, propondo às crianças para desenharem suas casas em papel branco tamanho A5, que depois seriam coladas na lousa formando um ‘mapa’. A partir daí iniciamos um debate sobre a localização das casas no quadro/mapa e sugerimos uma pesquisa/investigação sobre bairro entre familiares, amigos e Internet.

O segundo dia foi dedicado à recuperação da pesquisa/investigação e promoção do debate sobre o conceito de cidade/município, que originou a formação do quadro/mapa do

Bairro dos Pimentas com as imagens e desenhos da aula anterior, e ainda a indicação de descoberta de outros bairros de Guarulhos e cidades próximas.

A composição do painel em papel pardo ficou para o terceiro dia. Medindo 05 metros de comprimento por 1,20 metros de largura, o painel definitivo incorporou, além dos desenhos dos alunos e imagens de referência, o traçado das principais vias de acesso ao bairro, a Rodovia Presidente Dutra, o Trevo dos Pimentas e as informações históricas e geográficas trabalhadas até o momento. Neste dia os alunos aprenderam e cantaram a canção “Nosso Bairro”, com o objetivo de consolidar o conceito de bairro e abrir caminho para aprendizados futuros. (MARTINS, 2018, p. 15)

No quarto dia de PAP, iniciamos o debate sobre os municípios e cidades (Guarulhos e região), os estados (São Paulo e outros Estados brasileiros), os países (Brasil e países próximos) e continentes. Aqui a projeção de fotos/imagens do Google Earth® e de mapas do YouTube® (bairro, município, estado, país, mundo, universo) foi o elemento desencadeador do debate, junto com a apresentação dos exemplos sonoros (clipes) das músicas do mundo.

O quinto dia ficou reservado para a Oficina de Cartas, depoimentos dos alunos, fechamento e despedidas. A sugestão da Oficina como processo de avaliação final teve a participação importante da Professora Formadora, que apresentou o roteiro elaborado previamente e incentivou os alunos a escrever, culminado em atividade de produção textual.

Como instrumento final de avaliação haverá uma ação conjunta com a Professora Formadora, que desenvolverá uma Oficina de Cartas com os alunos. Após a oficina será proposta a redação de uma carta (individual ou coletiva), como forma de depoimento, e unindo escrita e desenho livre em um documento híbrido. Espera-se que os alunos mostrem o que foi incorporado durante a aplicação do PAP, sobretudo com relação ao pensamento escalar e alfabetização geográfica. (MARTINS, 2018, p. 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutindo o estágio curricular em residência pedagógica, Martins e Carvalho (2019) apontam para os desafios que integram a formação profissional do pedagogo e o que isso representa para os cursos de formação inicial, ou seja, "a necessidade de ofertar subsídios que instrumentalizem o professor para a atuação profissional". De acordo com as autoras "nesta direção, destaca-se a condução do graduando a estágios curriculares capazes de iniciá-lo na prática profissional de forma efetiva e reflexiva" que envolva a possibilidade de construção de conhecimentos, do pensar e do agir sobre e com a escola e sobre a própria ação, sem perder de vista a relação com os saberes, que se renovam a cada experiência de ensino e aprendizagem. (ibidem, p. 258)



Elaborar o relato de experiência oportunizou uma retomada, uma reflexão mais elaborada sobre o processo de estágio, sobre as ações planejadas e seus efeitos no trabalho com as crianças e em minha formação. Entre os desafios enfrentados na formação docente encontra-se o de atuar como um mediador que contribua para que as crianças avancem integralmente em seu desenvolvimento, na relação com conhecimentos historicamente e socialmente construídos. Dessa perspectiva, compreender os processos de elaboração conceitual torna-se preponderante, porque é o processo pelo qual nos apropriamos do mundo.

De acordo com MORETTI e SOUZA (2015): “o processo de apropriação conceitual exige mediação intencional e consciente do educador na direção de tornar explícito e consciente para as crianças o conceito envolvido no contexto da atividade desenvolvida”. Isso quer dizer que a mediação é fundamental no processo ensino-aprendizagem, na construção individual dos conhecimentos onde aluno e professor são atores, mas também plateia.

As relações multi e interdisciplinares se mostraram fundamentais para alcançarmos o objetivo almejado e são percebidas na medida da realização das atividades pelas e com as crianças. A Língua Portuguesa está presente na produção textual das cartas; a matemática através das informações quantitativas sobre o bairro; as artes com a apreciação musical, os desenhos e a montagem do mapa; a História com os dados cronológicos e culturais; a Geografia como objeto principal (descentração, pensamento escalar, bairro, município, cidade, estado, país, continente). Sem esquecermos as músicas do mundo (clipes) e as tecnologias aplicadas (Google Earth® e YouTube®).

Neste processo, ao pensarmos em atividades sequenciais como dispositivos de ensino-aprendizagem estamos propondo a construção de conceitos por camadas, da maneira como Vygotsky estabelece os conceitos espontâneos e científicos. Espontâneos naquilo que o aluno traz consigo, e científico visto que agrupamos outros conhecimentos próprios do sistema escolar.

Outrossim, temos na mediação e no uso dos instrumentos e signos (palavra, imagens, mapas, canção, clipes, tecnologias), a construção de ambiente propício para a interação social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É neste ambiente que cada criança age e reage aos estímulos sensoriais, cada uma a seu modo e a seu tempo, para agregar um novo conhecimento, transformar ou modificar um conhecimento, compartilhar o conhecimento.

Nosso interesse no desenvolvimento do PAP continha a intencionalidade primeira de fornecer subsídios para que os nele envolvidos pudessem vivenciar experiências



diversificadas. Tais experiências, assim constituídas, apontavam para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos referentes à área da Geografia, e também da Matemática, da História, das Artes e da Língua Portuguesa. Outrossim, a consolidação de um conceito ocorre em um processo de transformação, investigação e precipitação cognitiva individual, próprio de cada envolvido, portanto não dependente de uma transmissão direta do educador, mas mediada por ele.

Isso nos faz crer que não existe uma única forma de mediar, assim como também não há uma única maneira de aprender. Todos nós estamos sujeitos e predispostos ao conhecimento que nos é ofertado diariamente no trabalho, na escola, na rua, na família, nas redes sociais, na Internet, mas, sobretudo nas situações sociais a que somos submetidos. A interação social, as trocas com o outro nos tornam pertencentes ao grupo enquanto aprendemos e apreendemos seus hábitos culturais, suas regras de comportamento, seus conhecimentos acumulados historicamente.

Com os resultados percebemos não apenas o cumprimento dos objetivos propostos no PAP com relação à elaboração conceitual, mas acima de tudo a importância de uma formação docente de qualidade, comprometida com a comunidade onde está inserida e atualizada com um mundo em constante transformação. Um mundo de diversidades étnicas, culturais, físicas, espirituais, que conhecemos cada vez mais profundamente em virtude do aprimoramento técnico dos meios de comunicação, e cujas especificidades precisamos entender com atenção e discernimento.

Nesta busca constante pela inclusão social, promover ambientes de ensino preocupados com a formação integral das crianças é mais que um privilégio, mas um compromisso com a sociedade.

REFERÊNCIAS

COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen(Organizadores). Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná BPP - Curitiba/PR. Livraria Martins Fontes Editora, 4ª edição brasileira, São Paulo/SP, 1991. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/bpp>>. Acesso em 06/12/2019.

FONTANA, Roseli Cação e CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo, Atual, 1997.

GUARULHOS, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários.** Guarulhos, 2010.



MARTINS, Edna; CARVALHO, Maria de Fátima. **Práticas educativas em um programa de residência em educação infantil: análise de diários de campo de professores em formação.** Revista Humanidades e Inovação v.6, n.15 - 2019.

MARTINS, Edilson Walney. **Caderno de Campo.** Residência Pedagógica Ensino Fundamental. Guarulhos, 2018.

_____. **Plano de Ação Pedagógica - PAP.** Residência Pedagógica Ensino Fundamental. Guarulhos, 2018.

_____. **Relatório Final da RPEF.** Residência Pedagógica Ensino Fundamental. Guarulhos, 2018.

_____. **Elaboração Conceitual em Residência Pedagógica de Ensino Fundamental - relato de experiência.** Trabalho de Conclusão de Curso. Unifesp, Guarulhos, 2020.

MORETTI, V. D., SOUZA, N. M. de. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Princípios e práticas pedagógicas.** São Paulo, Cortez Editora, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Editora Vozes, 25ª edição, Rio de Janeiro, 2019.

SCHROEDER, Edson. **Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n2p293-318>>. Acesso em 06/12/2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e LAPLANE, Adriana Lia Frisman. **Processos de cultura e internalização.** Revista Viver: Mente e Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky - uma educação dialética, São Paulo, Duetto, 2005. p.76-83.

UNIFESP. **Matriz curricular do curso de graduação em pedagogia licenciatura – 2020.** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/gua/matrizes-curriculares/pedagogia>>. Acesso em 06/12/2019.

VÓVIO, Claudia Lemos. (Coordenação). Cadernos de Residência Pedagógica. **Manual do Programa de Residência Pedagógica.** Unifesp. São Paulo, Porto de Ideias, 2014.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2005.