UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE- PB
CENTRO EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

FABIANA FERNANDES DE OLIVEIRA

DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

CAMPINA GRANDE

2020

FABIANA FERNANDES DE OLIVEIRA

DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Me. Raniere Marques de Melo

CAMPINA GRANDE
2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48d Oliveira, Fabiana Fernandes de.

Da discência à docência [manuscrito] : um olhar sobre a formação dos professores de língua portuguesa durante a residência pedagógica / Fabiana Fernandes de Oliveira. - 2020.

60 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2020.

"Orientação : Prof. Me. Raniere Marques de Melo , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Formação de professor. 2. Residência pedagógica. 3. Prática pedagógica. 4. Formação inicial. 5. Experiência reflexiva. I. Título

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Luciana D. de Medeiros - CRB - 15/508 BCIA2/UEPB

FABIANA FERNANDES DE OLIVEIRA

DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 20/10/2020

BANCA EXAMINADORA

Raniere Marques de Melo

Prof. Me. Raniere Marques de Melo
(Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Iara Francisca Araújo Cavalcanti

Profº Dr Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Manassés Morais Xavier

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Ao meu Deus e Pai, pela força e persistência durante as horas difíceis. Aos meus pais pelas palavras de incentivo e aos mestres que com seus saberes me fizeram chegar até aqui, a eles, dedico.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela oportunidade ímpar e financiamento para participação do Programa Residência Pedagógico, que me abriu horizontes profissionais e me tornou mais capaz e experiente através das vivências no ambiente escolar.

Ao professor Raniere Marques, meu orientador, por aceitar me orientar com paciência e dedicação.

Às professoras, Tatiana Fernandes Sant'ana e Ana Cláudia Soares Pinto, por me orientarem durante todo processo de imersão no programa da CAPES, auxiliando, repassando conhecimentos e apontando caminhos para melhorar minha aprendizagem e prática enquanto residente.

Ao meu pai Fernando, que não teve a oportunidade de estudar porque precisou trabalhar desde cedo, por todos os valores e princípios repassados a mim, por seu amor e sua resiliência e ajuda quando necessitava emocionalmente e financeiramente de apoio.

A minha mãe Goretti, por me incentivar a não desistir e me acolher quando eu corria para o sofá da sua casa em busca de consolo nas horas difíceis.

Ao meu filho, Lucas Harrison, por me chamar de amor, pelas brincadeiras para descontrair nas noites e madrugadas de estudos e leituras.

Ao meu esposo Denis Lima, companheiro sem igual, que sempre me trazia água quando eu passava horas em frente ao notebook estudando, porque eu sempre brincava dizendo: cansada sim, desidrata jamais! Pelas palavras com as quais me fazia enxergar a esperança de um futuro melhor.

Aos colegas participantes do programa, pelos momentos de amizade e apoio, discussões e trocas de experiências, com as quais, intelectualmente, crescíamos juntos.

Às minhas quatro amigas que a vida acadêmica me deu para além da universidade, Ana Márcia, Grasyelly, Gaylha Wégila e Sarah, pelas vezes que nos reunimos para desabafo, choro, incentivo mútuo e trocas de experiências e palavras de encorajamento; só nós cinco sabemos o quanto foi difícil terminar esse curso e chegar até aqui.

> [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.
>
> (TARDIF, 2010, p.51)

RESUMO

No intuito de melhor preparar o professor em formação para as demandas de novas práticas de ensino que a sociedade contemporânea traz, o MEC lançou o programa de Residência Pedagógica através da CAPES, projeto que insere por maior espaço de tempo o discente em sala de aula e em outros ambientes da instituição escolar. Partindo disso, o objetivo geral deste trabalho é mostrar os impactos do programa da CAPES de residência pedagógica na formação profissional de futuros professores de língua portuguesa. Para isso, partimos do pressuposto de que, imersos no todo do ambiente escolar, esses futuros profissionais sejam mais capacitados para resolverem conflitos e para lidarem com as mais diversas situações que o cotidiano de uma instituição de ensino traz. Dessa maneira, o tipo de pesquisa que utilizamos aqui foi o método qualitativo descritivo, uma vez que a vivência no ambiente escolar foi à fonte de pesquisa; para isso, nos valemos então, do método de pesquisa de Prodanov e Freitas (2013), que indicam o ambiente como fonte direta da pesquisa, já que o pesquisador mantém contato direto com ele e o objeto de estudo, a fim de buscar caminhos para trilhar nosso trabalho. Partiremos então, com o corpus da pesquisa que foi o relato de experiência de uma das residentes inserida no programa. Como aporte teórico, este trabalho se fundamentou nas reflexões de Freire (1996), de Felício e Oliveira (2008), de Tardif (2010), de Pimenta e Lima (2011), dentre outros, conceituados na área de formação de professores, que buscam analisar de maneira contínua como se dá esse processo através das mudanças ocorridas na sociedade na qual estamos inseridos, visando alinhar teoria e prática, de tal maneira que os discentes vejam que ambas são indissociáveis. Percebeu-se, também, através de um questionário respondido voluntariamente por outros residentes como se deu esse processo de imersão, vivências e trocas de experiências e o olhar e crescimento intelectual que obtiveram como resultado ao final do programa. Com isso, chega-se à conclusão da importância da prática e o tempo desta para uma melhor formação de futuros professores de língua portuguesa e como foi importante aos que foram selecionados pelo programa da CAPES, participar de todas as etapas constituídas do ambiente escolar para melhor capacitar esses futuros docentes, assim como a dimensão que o programa carrega consigo e a diversidade de conhecimentos agregados que cada participante levou ao término deste.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica. Formação Inicial. Prática. Experiência Reflexiva.

ABSTRACT

In order to better prepare students for the demands of new teaching practices that contemporary society brings us, MEC launches the Pedagogical Residency program through CAPES. Based on this, the objective of this work is to show the impact of the CAPES program of pedagogical residency in the professional training of future teachers of Portuguese. For this, we start from the assumption that, immersed in the whole of the school environment, these future professionals are better able to resolve conflicts and to deal with the most diverse situations that the daily life of the educational institution brings. We will use the descriptive qualitative method for the work, since the experience in the school environment was the source of the research; for this, we will use the research method of Prodanov and Freitas (2013), which indicate the environment as a direct source of research, since the researcher maintains direct contact with him and the object of study, in order to seek ways to follow our work . We will then start from the experience report of one of the program's residents. As a theoretical contribution, this work is based on the reflections of Freire (1996), Felício and Oliveira (2008), Tardif (2010), Pimenta and Lima (2011), among others, renowned in the area of teacher training, who they seek to continuously analyze how this process occurs through the changes occurred in the society in which we are inserted, aiming to align theory and practice, in such a way that students see that both are inseparable. We also realized, through a questionnaire answered voluntarily by other residents, how this immersion process, experiences and exchange of experiences took place and the look and intellectual growth that they obtained as a result at the end of the program. With that, it comes to the conclusion of the importance of the practice and its time for a better formation of future teachers of Portuguese language and how it was important to participate in all the stages constituted of the school environment to better train these future teachers, as well as the dimension that the CAPES program carries with it and the diversity of aggregated knowledge that each participant brings to the end of it.

Keywords: Pedagogical Residence. Teaching. Experience. Practice. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Alunos realizando leitura coletiva	35
FIGURA 2 -	Alunos reunidos em grupo para compor versos de cordel	38
FIGURA 3 -	Cordel finalizado disponível para a Mostra Pedagógica	40
FIGURA 4 -	Alunos reunidos para reescrita de versos do cordel	40
FIGURA 5 -	Aluna expondo cordel na escola para visitantes	41
FIGURA 6 -	Aluno visitante participando de dinâmicas	42
FIGURA 7 -	Pai interagindo durante as dinâmicas	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
RP	Residência Pedagógica
SD	Sequência Didática
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11
1.1 Problematização.....12
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....15
2.1 Natureza da Pesquisa.....15
2.2 Sobre o local do projeto e a turma.....18
2.3 Aspectos funcionais da escola.....20
3 AMBIÊNCIA TEÓRICA.....23
4 UMA LEITURA REFLEXIVA POSSÍVEL.....28
4.1 O processo de formação dos residentes na IES: as teorias.....28
4.2 Sala de aula: teoria e prática indissociáveis.....29
4.3 O projeto cordel, desafios e superações.....36
4.4 Aprendizagem entre pares.....43
4.5 Das reuniões e trocas de experiências entre os residentes.....44
4.6 Cronotopo da ação docente.....47
4.7 Para não dizer que falamos só de flores.....52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....55
REFERÊNCIAS.....57
APÊNDICE 60

1. INTRODUÇÃO

Enquanto estudante do curso de Letras ou de qualquer outra licenciatura, o sujeito em formação tende a ficar na posição de ouvinte e de aprendiz dos ensinamentos teóricos que lhe são construídos durante a formação na academia; no entanto, ao sair da academia ele se depara com a realidade escolar, na qual encontra conflitos e situações que não acontecem na academia, já que, às vezes, o professor em formação inicial, não possui a experiência considerável para lidar com o ensino e resolução das possíveis dificuldades encontradas no âmbito escolar, e nem sempre sabe como ajudar alunos que vivem em condição social não favorável ou até alunos que tem alguma deficiência cognitiva ou outra condição que dificulte a aprendizagem. Portanto, a Residência Pedagógica surge como uma reconfiguração do estágio supervisionado já que ambos têm características similares, mas o programa da CAPES se destaca devido o tempo inserido em que o residente permanece no programa, e assim como o estágio supervisionado, é dispositivo articulador entre teoria e prática com a intenção de mostrar que tanto um quanto o outro, não caminham sozinhos, são indissociáveis, conforme defendem Felício e Oliveira (2008).

É inevitável que o licenciando passe pela fase do treinamento em sala de aula, o que, comumente, é chamado de estágio; afinal, é através dele que esse professor irá nortear sua prática através de tudo que aprendeu na academia; nesse momento, é a hora de aprender sobre a atuação como docente, da concretude nas práticas de tudo que aprendeu, de tomar decisões e as fazê-las de maneiras sábias e consistentes, tornando-se responsável por suas ações em sala de aula. Como afirma TARDIF (2010), o aluno passa de sujeito aprendiz a autor de sua própria trajetória, criando, consequentemente, sua própria identidade profissional. Ainda há muitas discussões sobre como fazer essa junção, teoria e prática, caminharem da melhor maneira possível, para construção de um docente com maior capacidade de lidar com as situações advindas do mundo escolar. Muitos estudiosos têm se concentrado nessa questão, uma vez, que é de suma importância para a formação dos futuros profissionais da educação.

Pensando nisso, a CAPES, através do decreto n°8.977, de 30 de janeiro de 2017, adere ao programa Residência Pedagógica, na intenção de minimizar as dificuldades dos futuros profissionais e de colocá-los o mais próximo possível da realidade que os aguarda. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica se aproxima do que Pimenta e Lima (2011) chamam de estágio profissional, já que:

> [...], por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho. Esse é o sentido da residência médica, por exemplo, ou do estágio na empresa, no escritório de advocacia etc. (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 24).

Configura-se Residência Pedagógica (doravante RP) o programa que insere o aluno no seu futuro ambiente de trabalho, no qual o participante do programa perpassa por várias fases e ambientes da unidade escolar, não apenas a sala de aula, mas a escola como um todo. Isso leva mais tempo que o estágio curricular enquanto componente e traz aos alunos experiências que eles não teriam no curto espaço de tempo em que a atual configuração do componente da IES propõe.

À vista disso, o programa da CAPES procura trazer o futuro profissional ao mundo escolar em todas as suas facetas para proporcionar a este as ferramentas necessárias para resoluções de conflitos e experiências para que possa usá-las no seu dia a dia como futuro docente, conforme trata a (CNE/CP 9/2001, p. 23):

> Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

A CAPES institui, através do seu decreto, uma nova roupagem para o estágio como componente curricular. Chamado de RP, o novo programa visa mergulhar os seus participantes em todas as áreas da educação escolar, deslocando-os da participação apenas em sala de aula e transportando-os para as outras áreas do ambiente escolar como um todo; por isso, alguns de seus objetivos são: aperfeiçoar a formação dos discentes nos cursos de licenciatura, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer, ampliar e consolidar relações entre IES e escola e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas tomando como norte as orientações da BNCC.

1.1. Problematização

A partir dessas considerações iniciais, neste subtópico, trataremos de questionamentos que nortearam o nosso trabalho, e veremos que, em uma breve comparação entre estágio e residência pedagógica, vale ressaltar, que o tempo do estágio como componente curricular é muito curto para que o estudante saia realmente preparado e mais capacitado para a prática em

sala de aula, enquanto o tempo adicional do programa da RP é substancialmente importante para um melhor preparo do discente de língua portuguesa, para ajudar esse futuro profissional da área de licenciatura nos seus desafios vindouros de sua profissão.

Tomamos como ponto de partida para nossa reflexão os seguintes questionamentos: como o programa da CAPES, Residência Pedagógica, pode ajudar o discente como futuro profissional em suas práticas enquanto professor de português? Quais os impactos teórico-metodológicos que esse Programa promove na formação inicial? Alguns questionamentos como esses nortearam através da vivência enquanto residente, o trabalho ao qual damos início.

A fim de responder a essas questões, orientamo-nos, então, pelo objetivo geral de analisar os possíveis impactos do programa residência pedagógica na formação dos futuros docentes de Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, elencamos:

- Analisar de que forma o Programa pode contribuir para um melhor aperfeiçoamento do futuro docente através da Residência Pedagógica.
- Relatar ações didáticas desenvolvidas durante as intervenções no RP.
- Investigar, através de um questionário, o impacto e as possíveis impressões dos futuros profissionais a respeito da RP.

Este trabalho se organiza em cinco tópicos principais, de outros subtópicos; no tópico primeiro, apresentamos um panorama deste trabalho, o porquê desta investigação e quais as impressões que tivemos no decorrer dele, assim como os problemas que nortearam nossa pesquisa. No segundo tópico, descrevemos nossa metodologia, que tipo de pesquisa foi necessária e mais apropriada para darmos continuidade ao trabalho de maneira que ele respondesse ao nosso objetivo que era a relevância do programa da CAPES na vida dos discentes participantes.

No tópico seguinte, procuramos detalhar com clareza a fundamentação teórica utilizada para apoiarmos e embasarmos nossa pesquisa; por isso, buscamos teóricos de larga experiência na área de formação docente, dentre eles, Pimenta e Lima (2011), Tardif (2010), Bolfer (2008), Freire (1996) e outros mais que muito contribuíram nas teorias estudadas por eles aos nossos pensamentos como críticos e estudiosos desta análise que vivenciamos na prática.

Partimos, por fim, para as reflexões críticas de como chegaram os residentes ao início do programa e como após o seu término, cada um deles tiveram como vivências, experiências

e também frustações e desprazeres, os quais os fizeram crescer como pessoas e profissionais; finalmente e não menos importante exporemos nossas conclusões sobre o trabalho como um todo e sobre o resultado gerado em todos os envolvidos no projeto RP ofertado pela CAPES.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho baseia-se no método indutivo de Francis Bacon (2005), que entende que o homem torna-se intérprete da natureza e só a conhece por meio da interpretação dos fenômenos que o cerca e que somente através de um trabalho realizado pela observação e análise mental se chega às verdades científicas buscadas; dessa forma, analisamos através do método empírico-indutivo as vivências de graduandos em Letras Português, inseridos no programa da RP cota (2018-2020), promovido pela CAPES, refletindo sobre os erros e acertos, durante o processo que discorreremos neste trabalho; buscaremos a construção da identidade profissional de um docente capaz de lidar com as peculiaridades dos problemas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem dentro do ambiente escolar.

A pesquisa é de cunho qualitativo, conforme atesta Prodanov e Freitas (2013) o que consiste em fazer um levantamento de situações que existiram, na qual descrevemos através das particularidades ocorridas durante o programa, apontando para o que os autores atestam:

> Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

Os autores supracitados ainda afirmam que, na pesquisa qualitativa, os dados são descritivos, representando o maior número possível de elementos encontrados durante o processo, dando, portanto, mais atenção ao processo que ao produto. Isso concorda com Moreira (2008) que trata da pesquisa qualitativa como a descrita e vivida no ambiente natural do pesquisador durante um contato prolongado com esse ambiente, o que apontaram também Ludke e André:

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

O que apresentamos neste relato e também nos questionários respondidos é a construção de uma ponte entre as teorias dispostas na academia enquanto discentes e as vivências enquanto residentes, a fim de detalhar o quanto o programa contribuiu para o

crescimento intelectual dos futuros docentes, não só no âmbito profissional, mas também como seres humanos, agregando valores enquanto pessoas. Estabeleceremos uma relação com Pimenta e Lima (2011) que estudam o campo do estágio para formação dos futuros docentes. Com base nas teorias de Tardif (2010), trataremos dos saberes necessários à formação docente. Nesse sentido, destacamos o trabalho de Silvestre e Valente (2014) com um estágio no ensino de matemática, sempre fazendo ligações entre as teorias, práticas docentes e as vivências experimentadas durante o programa.

Dessa forma, a pesquisa terá o enfoque qualitativo, uma vez que se busca analisar o processo da RP e o mundo no qual estivemos envolvidos como futuros docentes; sendo assim, procuramos descrever todo o processo no qual os residentes estiveram participando e o máximo de proveito que puderam tirar dele, as experiências vivenciadas durante a intervenção, bem como, todo caminho percorrido durante a imersão na escola e seus projetos. A metodologia foi não somente de observação dos procedimentos e das intervenções, mas também das práticas que levam o aluno a ter um bom desempenho no projeto uma vez que o programa, através de suas reuniões mensais possibilitava a reflexão docente das práticas, dos erros e dos acertos, pois como reitera Pimenta e Lima (2011, p. 51):

> Nessa perspectiva, os currículos de formação de profissionais começaram, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais.

Assim também, avalia-se o resultado das mudanças ocorridas, quando da aceitação das orientações recebidas das professoras responsáveis para o auxílio e para o crescimento intelectual dos licenciandos, pois tão importante quanto à prática, é a orientação dos professores formadores mais experientes e mais preparados. A esse respeito, concordamos com (TARDIF, 2010, p. 52) quando afirma:

> *O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes,* os colegas com os quais trabalham cotidianamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas *são situações que permitem objetivar os saberes da experiência*. (Grifos nossos)

A investigação durou o tempo em que ocorreu o programa, durante todo ano letivo de 2019. A escola campo do estudo foi uma escola da rede municipal de ensino, Escola

Municipal CEAI - Dr. João Pereira de Assis, cuja localização é na cidade de Campina Grande-PB, bairro do catolé.

A comunidade escolar era composta na sua maioria por alunos que pertenciam às famílias de baixa renda e às de classe social menos favorecida, na qual se compõe, inevitavelmente, por uma classe social mais vulnerável, uma vez que a maioria das crianças morava na periferia do bairro e em condições não muito favoráveis. A turma na qual se deu o estudo foi uma turma do ensino fundamental II, mas precisamente 8º ano B, composta por adolescentes na faixa etária de 13 aos 16 anos de idade, alguns dos alunos até trabalhavam para ajudar a família nas despesas da casa. Na turma, também havia dois alunos portadores de necessidades especiais, não só com problemas físicos, mas também dificuldades cognitivas, de modo que esses alunos necessitavam de um acompanhamento mais específico de nossa parte ao mesmo tempo em que não poderíamos os colocar à margem em sala de aula, distanciando-os dos demais.

Durante o programa, fomos acompanhados diretamente pela preceptora, que tinha graduação na área de Letras Português, mestrado e doutorado na área de Linguística, bem como pela coordenadora do programa da CAPES na Universidade Estadual da Paraíba que, também, possuía graduação em Letras Português, mestrado e doutorado em Linguística.

Esse amparo e apoio por parte das responsáveis eram muito pertinentes, uma vez que tais professoras já tinham bastante experiência na sala de aula e também na formação de professores o que nos ajudou bastante a moldar nosso caráter profissional e solidificar nossas próprias experiências enquanto futuros docentes, pois conforme indica (SILVESTRE e VALENTE, 2014, p.52-53):

> O PRP conta com a colaboração dos professores formadores não só para orientar e amparar os residentes no momento de suas intervenções práticas durante o desenvolvimento do PAP, mas também para oferecer informações sobre a rotina da instituição, o perfil da classe, o planejamento e registros das atividades pedagógicas realizadas na sala de aula buscando promover a integração dos residentes nas ações cotidianas da classe. Além disso, espera-se que este professor apresente as demandas que nortearão a elaboração do PAP a ser desenvolvido pelo residente.

Ao todo o grupo de Campina Grande, era composto por dez alunos residentes. Alguns moravam fora da cidade e, pelo excesso de atividades na academia e permanente disposição ao programa tiveram que vir morar na cidade; boa parte já estava no 5º período do curso e já tinham cursado a disciplina de Prática Pedagógica, o que nos ajudou, por exemplo, na familiarização com a produção das Sequências Didáticas. Todos os residentes se reuniam na

IES, uma vez por semana, com a professora coordenadora do subprojeto para debater sobre métodos abordados em sala de aula e reflexão sobre eles, de tal forma que íamos aos poucos aprimorando nossas práticas em sala de aula. Aprendíamos com os erros e, assim, mudávamos nossa maneira de agir em sala de aula para aperfeiçoar as técnicas e teorias aprendidas na academia. Era nos dado espaço para questionamentos, desabafos e trocas de experiências com os outros residentes; através das reflexões e críticas podíamos mudar ou adequar os planejamentos feitos anteriormente, conforme a demanda em sala de aula exigia de nós enquanto residentes e responsáveis pela turma na escola.

2.2 Sobre o local do projeto e a turma

O projeto se desenvolveu, como mencionado anteriormente, na escola municipal Dr. João Pereira de Assis – CEAI em Campina Grande/PB, localizada à rua: Manoel Alves de Oliveira S/N, Catolé, numa turma de 8º ano, com alunos entre 13 e 16 anos. A turma não era muito grande, pouco menos de trinta alunos, e como em toda a turma, alguns com suas dificuldades e particularidades.

Por ser uma escola municipal e atender alunos de condições sociais menos favorecidos pensamos encontrar muitos problemas para desenvolver nosso trabalho, porém houve uma surpresa nessa questão para todos os residentes, uma vez que a escola era relativamente bem estruturada para demanda estudantil que lá se encontrava, assim trago o que Laranjeira (2000, p. 57) indica:

> Essa é a trajetória que nos exige o pensamento pedagógico comprometido com a implementação e consolidação de uma escola que, entrincheirada no seu papel específico, esteja voltada para as necessidades da sociedade e que para fazê-lo, há de se dispor à mudança, na direção do bem comum.

Todos nós fomos muito bem recebidos por todos os integrantes da instituição escolar, o que foi muito bom para nós, apesar da insegurança enfrentada por quase todo discente ao adentrar o ambiente pela primeira vez. Perpassamos por todos os lugares que compõem a instituição, desde a sala de aula até o refeitório, quadra de esportes, sala dos professores, biblioteca e outros. Como um dos objetivos propostos pelo programa da CAPES é *consolidar* e *ampliar* os laços entre a academia e escola foi isso que aconteceu conosco enquanto participantes do projeto. Posto isto, rememoramos o que Pimenta e Lima (2011, p. 45) pontuam:

> As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. Esse conceito provoca, entretanto, algumas indagações: o que se entende por realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação? O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou a distância? A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

Desta maneira, a CAPES, direcionou uma professora preceptora e uma professora coordenadora do projeto, para acompanharem os residentes bem de perto, para que todas as dúvidas e toda insegurança fossem minimizadas ao máximo e os futuros docentes estivessem capazes de participar com mais autoconfiança do desafio proposto.

A turma na qual ficamos responsáveis era uma turma tranquila e boa de trabalhar. Como alunos adolescentes, por vezes, tínhamos que nos impor para manter o controle da turma, algo que só a prática nos ensinou, mas esta sempre respondia com avidez as atividades propostas em sala de aula; a todo o momento que havia leitura ou participação no quadro constantemente se voluntariavam de pronto para o exercício em questão e nós sempre revezávamos os alunos de forma que todos pudessem participar da aula.

Um dos problemas que encontramos para atuar na turma foi o fato de que nossas aulas eram no turno da manhã; com isso, muito dos alunos chegavam a cochilar durante as aulas, contudo havia um esforço de nossa parte, para que eles prestassem atenção à aula ministrada, por isso nós os inseríamos na aula, com a participação no quadro, com leituras feitas por eles e algumas vezes nós usávamos os mesmos como exemplo em frases ou explicações, mantendo a atenção deles enquanto dávamos aula. Posto isso, Freire (1996) nos diz que:

> Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 33)

Outra peculiaridade existente na turma que ficamos era o fato de existirem alguns alunos com dificuldades físicas e de aprendizagem. Esses eram acompanhados por uma pedagoga que os auxiliava nas explicações das atividades propostas em sala ou para serem realizadas em casa. Destes dois alunos, um deles era bem mais interessado mesmo com a deficiência que havia em uma das mãos (à esquerda) e a dificuldade cognitiva que tinha em

entender o conteúdo ou atividade proposta. Ele sempre procurava através de perguntas e indagações saber se o que estava fazendo estava certo, se era daquela maneira ou se estava errado.

Nós, como professoras regentes da turma, procurávamos tratá-los com mais atenção, de maneira a torná-los mais capazes de produzir sozinhos suas atividades, ao mesmo tempo não fazíamos isso de forma a distanciá-los do restante da turma, mas sempre procurando aproximá-los dos outros. Nas atividades em grupo, sempre colocávamos com outros colegas que pudessem ajudá-los e também manter vínculos entre eles, dessa forma, interagiam com toda turma sem distinção pelos problemas que tinham, e isto se dava sempre com equilíbrio e mediação de nossa parte.

2.3 Aspectos funcionais da escola

Como boa instituição a escola na qual fomos inseridos tinha uma gama de profissionais capacitados trabalhando nas mais diferentes áreas da escola e nós acompanhamos de perto todo processo de cada área para que soubéssemos como tudo ocorria ali, e víamos que tais ações faziam da escola um ambiente que funcionava com equilíbrio e fluidez, tornando assim, o lugar propício ao ensino/aprendizagem.

Além do corpo docente e dos responsáveis pela direção e funcionamento da escola, como os porteiros, o pessoal da secretaria, as mulheres do refeitório e os zeladores, a escola também contava com uma coordenadora pedagógica, uma psicóloga, uma bibliotecária e pedagogos que auxiliavam aqueles alunos com necessidades especiais para um suporte melhor no ensino.

Mesmo sendo uma escola da rede municipal, havia toda uma equipe preparada, dentro de suas condições para atender a comunidade escolar em tudo que estivesse ao seu alcance e proporcionar aos alunos um ambiente favorável ao aprendizado. Uma das coisas que nos chamou muito a atenção e achamos muito válido, era o fato de a psicóloga da escola ir todos os dias de sala em sala para fazer uma chamada dos alunos, esta chamada extra, era usada por ela e pela diretora da escola para minimizar a questão da evasão escolar, e também, saber o que havia acontecido para que os alunos faltassem às aulas.

A psicóloga também orientava e aconselhava os alunos com problemas pessoais e dificuldades de aprendizagem; estava sempre por perto daqueles alunos que eram mais difíceis de lidar e necessitavam de uma atenção maior, que, na maioria das vezes, advinha da relação social familiar que tinham, sobre isto, Pimenta e Lima (2011, p. 157) alertam:

> [...] alunos chegam à sala de aula trazendo consigo as experiências de vida familiar, das condições econômicas e do meio social a que pertencem. Por isso, é preciso considerar, nesse encontro, o confronto e as contradições, o jogo de forças e de interesses que nem sempre caminham na mesma direção.

Nesse sentido, víamos a importância que a psicóloga tinha para manter o equilíbrio entre todos os que compunham o universo escolar, tanto dentro da escola como fora dela. A escola atendia a uma comunidade de classe social menos favorecida como dito anteriormente, alguns alunos eram usuários de drogas ou vinham de conjunturas familiares bem complicadas e por isso necessitavam de um acompanhamento mais próximo e atento por parte de todos que compunham o ambiente escolar, mas especificamente da psicóloga e também do nosso, em sala de aula.

A escola cumpria seu papel quando a diretora, juntamente com uma equipe e psicóloga iam até a casa desses alunos, e tentavam não deixá-los sair da instituição de ensino, já que a educação transforma a vida das pessoas e o meio social onde vivem como aponta Freire (1987, p. 20):

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "invasão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Sendo assim, a escola agia como fonte transformadora da realidade social dos alunos, quando estes, vulneráveis às vezes pela própria condição social, deixavam de frequentar as aulas. Para nossa surpresa e dinamismo no trabalho com a leitura, a escola possuía uma biblioteca consideravelmente boa para a demanda dos alunos e eles tinham livre acesso aos livros e demais materiais de que se dispunha naquele lugar.

Eram incentivados regularmente através de outros alunos, durante o processo de "acolhimento" (momento no qual todos os alunos ficavam em fila por turma para ouvirem avisos, serem advertidos, caso fosse necessário e incentivados à leitura feita por qualquer outro colega de qualquer turma que tivesse lido um livro e quisesse indicar a leitura), era um momento peculiar de disciplina e atenção, uma vez que todos os estudantes estavam ali ao mesmo tempo não só para ouvir, como também para se expor diante dos colegas para indicação de leitura que já havia realizado anteriormente.

Era muito pertinente esse momento de socialização com o restante da escola, porque dentre tantas outras habilidades, trabalhávamos a oralidade em público dos alunos, pois o (MEC, 2008, p. 19) afirma:

> [...] para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Diante do exposto, a escola tornava-os mais desinibidos e menos tímidos; eles compartilhavam as histórias lidas nos livros, indicando-as ou não. Como sabemos, é fundamental no ensino de língua o trabalho tanto escrito quanto oral a ser realizado com os alunos, já que a escola é o palco das aprendizagens; sobre isso, (SOARES, 1999) sinaliza que quando a literatura é escolarizada de maneira adequada, ela conduz novos leitores à prática da leitura e faz com que estas ocorram no contexto social no qual esses leitores estão inseridos, junto com os valores que se pretendem formar no novo leitor, como instrui (MARCUSCHI, 2001, p. 83):

> O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.

Com tais ações na instituição e com a teoria a nós repassada na academia, víamos o quanto era pertinente este momento entre todos ali presentes, pois o aluno trabalhava o aspecto linguístico sem usar somente a escrita, mas através da oralidade, compartilhava o que tinha lido e a sua experiência com a respectiva obra ou autor.

3. AMBIÊNCIA TEÓRICA

Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio curricular é um campo de conhecimentos com uma visão ampla, diferente do estágio profissional, que tem a pretensão de inserir o aluno em seu campo de trabalho, reformulado assim, com o programa da RP que insere totalmente os alunos em todos os ambientes que compõe a escola.

De acordo com (SILVESTRE e VALENTE, 2014) ainda não há um consenso por parte dos estudiosos sobre qual maneira o estágio pode contribuir para a formação do futuro profissional de licenciatura; então, nessa tríade de protagonistas da RP (residentes – preceptor – professor formador) perceberemos como o trabalhar em conjunto para um bom resultado ao final do programa pode ser proveitoso, visto que cada um com suas experiências podem agregar uma prática ao que necessita a realidade da sala de aula.

Atualmente existe bastante literatura que nos orienta quanto ao estágio e suas peculiaridades, porém com relação à RP, devido ao recém-lançamento do programa pela CAPES, não há tanto material equivalente, uma vez que o programa foi constituído no ano de 2018, como uma nova proposta para os cursos de licenciatura. Portanto, faremos uma ponte teórica entre o que temos sobre estágio supervisionado e formação de professores para descrever com mais clareza a ação dos residentes e os conhecimentos adquiridos por estes.

Silva e Cruz (2018), no que diz respeito à organização do trabalho e sobre as experiências que envolvem o futuro docente ao longo da formação do discente apontam:

> Destaca-se e que ao propor a Residência Pedagógica localizada na formação inicial há uma preocupação inerente com a formação para o trabalho, ou seja, com a relação teoria e prática, que fica ainda mais evidente quando a proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e *a necessidade de 'imersão' na prática.* (SILVA e CRUZ, 2018, p.237, grifo nosso).

A literatura que vigorará neste trabalho, está entre alguns dos expoentes da área de Estágio Docente, sobre o qual manteremos um elo entre este trabalho e a nossa pesquisa. Consequentemente nos valeremos de Felício e Oliveira (2008), os quais trabalham a questão da formação prática de professores durante o estágio curricular, para reafirmar a questão da importância da prática da teoria pelos futuros profissionais da área.

Pimenta e Lima (2011), também corroboram este pensamento bastante pertinente de que prática e teoria são inter-relacionadas, reforçando assim, a questão da prática durante o processo de ensino. Essas autoras defendem a redefinição do estágio, em que o estagiário assume uma nova postura diante da realidade posta para ele, tornando-o crítico e capaz de

mudar essa realidade partindo da reflexão sobre ela. Por isso, buscaremos mostrar que o programa de RP tem essa finalidade, pois visa inserir por mais tempo e com mais intensidade o universitário dentro do ambiente escolar. Utilizaremos também o estudo realizado por Tardif (2010), no qual este salienta os saberes docentes ligados à formação dos futuros profissionais.

Disporemos igualmente da tese de Bolfer (2008), que trata das reflexões sobre as práticas docentes, já que o discente, uma vez formado, precisa se manter num estado de formação continuada e para isso necessita estar em completa sintonia com a reflexão sobre suas ações em sala de aula, para que desta maneira, sempre se recicle e aperfeiçoe suas práticas, para sua evolução e acompanhamento da educação que está sempre em constante processo de transformação. E em sua tese, ela se mantém na pesquisa da formação continuada de professores universitários. Nós, contudo, nos valeremos apenas no que se refere às reflexões sobre as práticas dos futuros docentes.

O programa de RP ainda é um programa relativamente novo, dada quantidade de literatura que aborda este tema como dito antes, alguns artigos foram encontrados e uma literatura de Silvestre e Valente (2014) que nos traz um pouco desse universo, porém não na área de linguagens, que é nosso caso, mas que agregaram ao trabalho conceitos com os quais nos respaldam, como por exemplo, veremos a seguir:

> Cabe ressaltar que, para nós, um bom professor não é aquele que sabe dar respostas adequadas para resolver problemas cotidianos em sala de aula, mas sim aquele que sabe propor situações de aprendizagem e utiliza o processo de avaliação para redimensioná-las e situar o aluno em sua trajetória escolar. Na mesma proporção, sabe interpretar o fenômeno educativo do ponto de vista sociológico, histórico, social, psicológico, técnico e político, enfim, em suas múltiplas dimensões, e isso só lhe é possível se tiver, além de um sólido referencial teórico, habilidades intelectuais pertinentes para elaborar caminhos de análises e sínteses que se transformem em ação pedagógica. (VALENTE e SILVESTRE, 2014, p. 28).

Dessa forma nos valemos dos teóricos que abordam o estágio supervisionado para fazer um vínculo entre estes dois temas que tratam da prática docente tanto durante os cursos de licenciatura, como nas primeiras vivências como profissionais da área de ensino.

Trataremos de usar, portanto, como o dissemos antes, as considerações de Pimenta e Lima (2011) que trazem nesta literatura vasta bagagem sobre as práticas docentes nos anos iniciais da carreira profissional, como também estudam constantemente o ato de não dissociar teoria e prática, o que nós enquanto discentes por vezes não conseguimos entender, e até

subjugamos que ambas não andam juntas e estão em momentos fragmentados da aprendizagem da docência.

Para que tais pensamentos e ideologias não estejam presentes no meio acadêmico, as autoras indicam que, como a docência é uma prática social, teoria e prática estão diretamente ligadas, de maneira que a ação do educador por si só já se configura como uma prática social; mais a frente elas continuam que, como tantas outras práticas a prática docente é uma maneira de intervir na realidade social, ou seja, estamos o tempo todo exercendo a prática simultaneamente a teoria que adquirimos na academia, (PIMENTA e LIMA, 2011).

Ao adentrar ao curso de licenciatura em Letras – Português, e não só esta, como tantas outras licenciaturas, desde o início o discente sempre tem bastante receio do momento em que irá entrar em sala de aula como responsável pela turma na qual ministrará o conteúdo adquirido durante o curso, ou seja, o estágio supervisionado gera muito insegurança e mesmo com o passar dos semestres essa insegurança e medo não diminuem só aumenta, mas ao se aprofundar na literatura das autoras supracitadas percebemos que o estágio é o lugar onde construímos através da reflexão da realidade na qual estamos inseridos, nossa identidade como futuros profissionais, sendo este um lugar de reflexão sobre as nossas próprias práticas, pois ainda como admitem as autoras nossas próprias experiências de vida nos marcam tanto individual e coletivamente, incorporando assim, ensaios do que a futura profissão nos tornará por isso Pimenta e Lima (2011, p. 147) ratificam:

> É importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, o sentido e a responsabilidade social de ser professor. O estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade.

Como vemos, as autoras tratam a fundo da temática do estágio e da importância deste para os cursos de licenciatura, refletir sobre práticas e repensar em atos que possivelmente ficariam melhores se fossem elaborados de outras formas de agir, assim é necessário à reflexão constante durante a prática, atos que são vistos o tempo todo durante o programa da RP, uma vez que sempre somos levados a refletir sobre nossas ações e a consequência delas.

Para fundamentar mais ainda este trabalho, usaremos a literatura de Tardif (2010) o qual também trata da questão de formação de professores, da importância de como estes estão sendo formados e o quanto estas experiências com a realidade são fundamentais no processo de formação, (TARDIF, 2010, p. 54) reitera:

> Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Para Tardif, as experiências adquiridas ao longo do processo de formação são importantes para que o futuro profissional da docência possa reavaliar-se e aprimorar suas práticas ao longo do processo de formação, em outro trecho o autor atesta:

> Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2010, p.21)

Ainda de acordo com o autor supracitado, a experiência profissional é de extrema importância na vida dos futuros docentes, uma vez que é durante essas experiências que os discentes se utilizam delas para reajustar futuras ações e nesse processo indica que pode ocorrer um choque com a realidade, daí a importância da imersão no local de trabalho.

A despeito disto, Silvestre e Valente (2014) trazem a marca principal da RP que é a *imersão* como princípio crucial do programa, não só na sala de aula, porém constituindo-se de atividades que perpassem por todo o entorno do ambiente escolar, fazendo do residente um conhecedor de todo processo que ocorre na escola, antes, durante e após as aulas, assim como nos seus bastidores. Desta maneira, reforçam esta verdade quando afirmam:

> No entanto, é na elaboração do *Plano de Ação Pedagógica* (PAP), que a Residência Pedagógica assume sua principal finalidade: criar situações de aprendizagem da docência. O PAP é elaborado tendo por base os dados da realidade conhecidos pelo residente por meio do período inicial de imersão na escola [...] (SILVESTRE e VALENTE, 2014, p.57, grifo do autor).

Desta feita, imersos no ambiente escolar, pudemos como residentes do programa, vivenciar experiências únicas, nas quais levaremos por toda carreira profissional, pois foi diante do desconhecido e da realidade que não sabíamos até então, que fizemos valer na práxis tudo o que aprendemos dos nossos mestres na academia e não somente nela, mas também com toda carga de experiência de vida que já tínhamos.

Traremos não só estes expoentes da literatura para tratar deste estudo sobre futuros docentes, mas também outras literaturas que exporemos conforme for discorrendo o trabalho no qual damos início.

4. UMA LEITURA REFLEXIVA POSSÍVEL

4.1 O processo de formação dos residentes na IES: as teorias

Foi aberto o processo de inscrições para residência pedagógica ainda no ano de 2018 na universidade, através da coordenação do curso de Letras – Português. O processo de seleção contava com uma entrevista com a coordenadora do projeto da CAPES na UEPB, professora e doutora na IES e com a doutora e coordenadora do curso de Letras e do PIBIC. Durante a entrevista, éramos questionados sobre qual razão nos levou a se candidatar à seleção e se participaríamos do processo caso fossemos eleitos, mesmo se não fosse aprovada a concessão da bolsa pela CAPES, uma vez que não haveria bolsas para todos os selecionados.

Após o processo de seleção, todos os residentes participariam de forma obrigatória de um curso de formação de residentes com base totalmente teórica sobre formação de professores. O curso foi dividido em duas etapas, encontros presenciais e encontros à distância, uma vez que a maioria dos residentes estudava à noite, e alguns moravam fora. Os encontros presenciais ocorriam uma vez por semana, durante todas as terças feiras na IES, com a orientação das coordenadoras e divididas por temáticas e textos bases para estudo.

Era imprescindível que os residentes participassem do curso e estudassem o material anteriormente, para debates e discussões no dia do encontro. Semanalmente, eram-nos repassadas algumas atividades sobre os textos estudados e todos os sábados tínhamos encontros virtuais para realização de atividades com orientação da professora preceptora do programa, as quais enviavam, via *e-mail*, para a coordenadora do projeto.

Durante os encontros, não só tivemos contatos com os textos teóricos sobre formação de professores, porém todo um leque de conhecimentos nos foi aberto, possibilitando um amplo conhecimento técnico e teórico sobre diversas áreas da educação. Tivemos também encontros para tratar sobre a BNCC e sua importância em sala de aula; participamos nesta ocasião de uma palestra com uma professora da UFCG com o tema: “Discutindo sobre a BNCC: um olhar para a proposta da Paraíba”, na qual foi abordada algumas questões da BNCC para as escolas de nosso estado e como o ensino ficaria após o novo documento.

Nos encontros, fomos bem orientados quanto questão da formação de professores e o estágio supervisionado, reiterando a relevância de ambos e apontando sempre que a formação de professores não ocorre só uma vez, mas que todo profissional de educação precisa sempre estar em constante transformação e aperfeiçoamento, já que a sociedade é mutável e a língua está em constante processo de transformação; aprendemos bastante sobre as SD’s e a

importância da produção e de seu uso em sala de aula para um bom aproveitamento do tempo e esquematização dos conteúdos a serem ministrados aos alunos.

As atividades que nos eram cobradas todas elas já haviam sido debatidas e exploradas anteriormente, os encontros eram cansativos, porém muito proveitosos, a coordenadora sempre perguntava se tínhamos dúvidas, nos ouvia e como entre nós já haviam alguns poucos que eram da área e com isso já ensinavam em escolas pequenas, sempre havia uma troca de teoria e experiência por eles vividas o que nos deixava por dentro de muitas coisas que não tínhamos ainda o conhecimento tácito.

O curso preparatório teve uma carga horária de 60hs e fazia parte do total mínimo que era exigido para certificação pela CAPES que era de 440hs, foi um processo bem teórico, onde pudemos testar a nossa aprendizagem através das atividades exigidas pela coordenação.

De todo texto lido, tínhamos que fazer resumo dos mesmos, diários de leituras e atividades preparadas em *PowerPoint* para apresentação de seminários. De toda atividade que fazíamos sempre tínhamos o retorno com apontamentos e orientações de melhorias, e muitas vezes, o conteúdo que víamos na grade curricular do curso era vista de forma reforçada, devido ao fato de já termos tido contato durante a ministração do curso preparatório para os residentes.

4.2 Sala de aula: teoria e prática indissociáveis

Algumas particularidades nós vivemos na turma na qual ocorreu a intervenção; por exemplo, existiam alunos que eram acompanhados por uma pedagoga por apresentarem deficiência física ou déficit de atenção, mesmo com estes, mantínhamos um relacionamento produtivo e afetivo; seguimos o desenvolvimento de cada um e a cada oportunidade que havia, provocávamos o crescimento intelectual deles, sempre fomos flexíveis e buscamos nos chegar a cada um diante do que estava ao nosso alcance, pois como trata (FILHO e CUNHA, 2010, p. 37):

> Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles.

Sempre mantivemos por perto esses alunos e mostramos o quanto eram capazes, propondo práticas que estivessem ao alcance deles; apesar de às vezes se limitarem, nosso

comportamento como futuros professores sempre foi importante para o avanço destes alunos, sobre isso ainda reiteram (FILHO e CUNHA, 2010, p. 41): “É preciso propor práticas novas, pautadas na conciliação da organização do trabalho e dos tempos escolares ao tempo e necessidade de nossos alunos”.

Sempre esperávamos na porta da sala, cumprimentávamos a cada um pelo nome, às vezes com um abraço, um toque de mão, e sempre com alegria, mostrando o quanto eram valorosos para nós; sempre procuramos mostrar o quanto eram importantes e queridos, demonstrando afetividade, no tocante a isto (FREIRE, 1996, p.73) ensina:

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Alguns colegas diziam que erámos flexíveis demais com eles, ou brincavam porque sabíamos o nome de todos, dada a afetividade que buscávamos manter com cada um, uma vez que considerávamos a importância da aproximação professor/aluno para um trabalho de ensino/aprendizagem mais eficaz, tentando manter sempre um elo harmonioso na sala de aula, para tal nos valíamos do que nos diz Castro (2015):

> Como professores, psicólogos, pesquisadores, temos a responsabilidade de acolher, cuidar e buscar alternativas para melhorar a vida daqueles que acreditam que somos capazes de orientá-los de modo mais seguro diante das incertezas e das crises. (CASTRO, 2015, p. 11)

A questão da afetividade não gerava problemas, pois quando precisávamos falar sério, fazíamos para ter o domínio da sala, mas sempre os elogiávamos quando acertavam algum exercício e correspondiam ao que era solicitado, isso fortalecia nosso vínculo professor/aluno, tornando o ensino um meio no qual os alunos se sentiam mais seguros e capazes.

Nos debates em sala de aula, sobre assuntos desenvolvidos sobre algumas temáticas, quando eles se posicionavam com suas opiniões, respeitávamos e ouvíamos, porque “Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos faros nem tampouco num “comício libertador”” (FREIRE, 1996, p. 43), ou até mesmo quando se voluntariavam para alguma leitura, uma vez que a turma era bem dinâmica e gostava muito da leitura coletiva,

sempre buscávamos usar aquele momento para que eles se sentissem valorizados e importantes para o bom andamento da aula.

Muitos deles por se sentirem bem acolhidos por nós, falavam coisas pessoais, frustações trazidas de casa, inquietações advindas da adolescência, em que muitas vezes os pais não os valorizam como filhos e não acreditavam no seu potencial, e muitas vezes fazíamos o papel do professor ouvinte como aponta o autor supracitado quando diz: "O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele". (FREIRE, 1996, p. 58, grifo do autor).

Muitas vezes nós ouvíamos atentas a tantos desabafos, tanto durante as aulas como pelo celular, eles nos procuravam para conversar e pedir conselhos pessoais nos consideravam como amigas deles, mas sempre respeitando em sala de aula a hierarquia professora/aluno que precisa existir para que nós não perdêssemos o domínio da turma, nem a autoridade da palavra na hora de cobrar o que cabe a eles como alunos.

Como já dissemos anteriormente, participamos de vários processos e ações que viabilizaram as práticas no ambiente escolar, pois este era o objetivo maior da RP. Estivemos presentes também em plantões pedagógicos, uma rica vivência para nós, pois naquele momento conhecemos muitos dos pais dos alunos e alguns até vinham a nós e nos apresentavam como suas professoras, um momento único e gratificante para quem tanto se esforçava em repassar o saber.

Geralmente durava um expediente inteiro o que era bastante exaustivo, mas não nos eximíamos de participar destas ocasiões, visto que valeriam muito para nossa prática futura no ambiente escolar; não apenas nos plantões pedagógicos, como também nas reuniões administrativas, nas quais ouvíamos de perto as dificuldades enfrentadas pela instituição escolar, como também pelos novos projetos na qual a escola se envolvia e exigia a participação de toda comunidade que trabalhava ali.

Também fizemos parte nos planejamentos pedagógicos, nos quais, eram-nos repassado o êxito que a escola havia alcançado em algumas áreas e os problemas a serem enfrentados por nós professores e trabalhadores em geral em outras. Os planejamentos eram bem dinâmicos e participativos, a direção escolar e a coordenadora pedagógica, não só impunham condições e desafios, mas ouviam as solicitações feitas pelos professores e demais que se encontravam naquele lugar, corroborando com Laranjeira (2000, p. 121):

> À medida que a escola para professores estiver também sintonizada com a vida real dos professores, poderá levá-los a se libertarem dessas suas dificuldades e, só assim,

> instrumentalizá-los para atuar numa escola que possa conduzir seus alunos também à superação das próprias dificuldades.

Em dada ocasião em que a escola se preparava para uma comemoração alusiva ao dia das mães, em que alguns professores estiveram à frente do evento, fomos convidas, devido ao reconhecimento do trabalho da RP e da seriedade existentes no programa, o que levava a todos nos terem em consideração e respeito, por uma professora de Língua Portuguesa para a substituirmos na sua turma, alunos do 7º B, durante duas aulas de 45 minutos cada uma. Como era uma turma de série menor do que a nossa e os alunos não tinham convivência conosco, tivemos que nos impor e tentar acalmar a turma, uma vez que eram alunos entre 11 e 13 anos e diferentes de nossa turma eram bem mais agitados. Todavia conseguimos manter o controle e ministrar a aula que a professora havia solicitado de antemão.

Após essa aula, fomos convidadas a acompanhar alguns alunos que iriam apresentar um jogral também para o evento do dia das mães, estes eram do 8º ano A, a turma vizinha a nossa, que também eram regidos por residentes do programa. Na oportunidade conversamos e tentamos acalmá-los, pois estavam nervosos, já que iam se apresentar no evento publicamente na presença de todas as mães presentes no evento. Após incentivá-los e ajudá-los no ensaio, sentamos e conversamos um pouco. Eles nos perguntaram se nós erámos as professoras da turma vizinha, e já tendo ouvido falar a nosso respeito e como nos viram algumas vezes como nos comportávamos na chegada dos alunos à sala de aula, se sentiram à vontade para nos fazer alguns relatos e contar sobre alguns receios com relação à disciplina de língua portuguesa, o que nos deixou um tanto surpresas já que eles tinham acabado de nos conhecer pessoalmente.

Um deles durante a conversa nos fez o seguinte questionamento: "- Professora, já que existe plantão pedagógico para os pais, porque não existe plantão pedagógico para os alunos?". Achamos a pergunta bastante interessante e na curiosidade para saber o porquê daquele aluno nos fazer tal questionamento, perguntamos por que deveria existir plantão pedagógico para os alunos; ele de pronto nos respondeu, se os professores tinham direito de falar sobre os alunos, eles também deveriam ter o direito de poder falar dos professores, e neste aspecto, o aluno fez algumas pontuações bem pertinentes: sobre os professores que não davam aula direito, falavam de todo jeito e não os indagavam sobre a existência de dúvidas na disciplina ministrada.

A importância de ouvir dos alunos o posicionamento deles em relação à suas queixas foram muito válidas para nós, pois muitas vezes não damos voz ao aluno nem nos

preocupamos com o que pensam ao nosso respeito e isso faz parte do processo do ser um professor reflexivo, pensar na própria prática e questionar se realmente estamos fazendo um bom trabalho em sala de aula, esse *feedback* faz-se necessário para um melhor ajuste de metodologias e procedimentos para um melhor aproveitamento por parte dos alunos.

Isso nos levou a reflexão durante alguns dias; ele (o aluno) foi muito cauteloso em não citar nomes, mas mencionou claramente sua insatisfação com alguns professores, que segundo ele, não sabiam dar aula; perguntamos o que ele entendia de "não saber dar aula", ele explicou que alguns professores não sabiam dar aula porque falavam muito rápido, não perguntavam se os alunos tinham entendido e nem esclareciam as dúvidas que os alunos tentavam saber posteriormente e até durante a aula; vimos ali, claramente à figura do professor autoritário mencionado por Freire (1996), segundo o escritor o professor não deve minar os questionamentos e curiosidades do aluno, visto que isso é de extrema importância no processo de incentivo à intuição, senso investigativo e até a sua imaginação, fazendo isto o professor não trabalha como incentivador, mas furta ao aluno sua capacidade de ir além. Sobre isto (FREIRE, *Op. cit*. p. 32) deixa claro que:

> É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade.

Ao ouvir tais questionamentos desses alunos, ficamos a pensar sobre o que o autor acima também reitera que:

> Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à pratica educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 1996, p. 69)

Portanto, fomos refletir sobre nossa prática em sala de aula, se fazíamos o mesmo com nossos alunos, se os calávamos para não expressarem suas indagações com receio de não saber responder ou se os deixávamos livres; se éramos o tipo de professores que fomentavam essas indagações ou as inibiam. E durante essas reflexões, nos lembramos de quantas vezes alguns reclamavam por ter acabado a aula e lamentavam a nossa ida ou sorriam largamente

quando chegávamos para o início de mais uma aula, isso nos deixava satisfeitas, todavia sempre atentas para não nos acomodarmos.

Nós professores devemos manter sempre o questionamento se estamos dando nosso melhor, se podemos melhorar, nos avaliando constantemente, assim nos orienta (FREIRE, 1996, p. 28): “Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica”.

O professor reflexivo é muito importante para o crescimento e aperfeiçoamento de si próprio como também para o sucesso ou avanço deste no processo de ensino/aprendizagem; sobre isto Pimenta (2012) discorrendo sobre os estudos de D. Schon, que propõe uma formação alicerçada em uma epistemologia da prática e o quanto a prática é fundamental para a construção desses conhecimentos necessários aos saberes docentes, ainda sobre isto a autora reconhece:

> [...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. (PIMENTA, 2012, p. 23, grifo da autora)

A escola sempre mantinha atividades extra sala de aula, para toda comunidade escolar, e durante o ano letivo era separado um dia para um projeto escolar que se chamava “Sarau Literário”, no qual todas as turmas da escola participavam; era uma maneira de estimulá-los à leitura de livros, apresentações orais, peças, jograis, música entre outros. As professoras de Língua Portuguesa da escola sugeriam o nome do autor, e cada turma ficava responsável pelo tipo de trabalho que faria.

Foi-nos proposto trabalhar com obras do autor Luís Fernando Veríssimo. Antes já havíamos trabalhado durante a SD com uma crônica que os alunos gostaram muito; para podermos escolher com a turma o que faríamos, apresentamos previamente o autor e algumas características do seu trabalho, assim como algumas crônicas. Após isso, levamos algumas e foi realizada uma leitura coletiva; como dito antes, eles eram bem participativos na leitura coletiva.

FIGURA 1 – Alunos realizando leitura coletiva

(Fonte: Fabiana Fernandes, 2019)

Fizemos uma votação e foi eleita entre eles a crônica: “Pai não entende nada” do autor supracitado e selecionado para o Sarau Literário, então decidimos fazer uma pequena peça para encenar a crônica. Alguns alunos se dispuseram a participar, e foi muito proveitosa à socialização no dia do Sarau, a turma foi bem elogiada, porque conseguimos que alguns alunos muito tímidos participassem da peça para toda escola realizada no pátio.

Neste mesmo evento a bibliotecária da escola, fez alguns apontamentos sobre leitura; apontou alguns dados e premiou simbolicamente alguns alunos por serem frequentadores assíduos da biblioteca sempre buscando, através da leitura, que os alunos quisessem um passa tempo enriquecedor de conhecimentos, e para nossa surpresa, um dos nossos alunos, que também era um aluno muito participativo nas aulas, foi premiado em primeiro lugar, como o aluno que pegou mais livros na biblioteca até aquela data, isto foi muito gratificante para nós, demos um abraço e o parabenizamos também, externando o orgulho que tínhamos da “nossa turma” e incentivamos os outros a buscarem a leitura como fonte de entretenimento.

Fomos aconselhados pelas nossas orientadoras durante o projeto, para propiciar aos alunos uma aula de leitura deleite por semana para incentivar a leitura aos alunos da turma de maneira leve e voluntária, assim incluímos na SD um pequeno projeto de leitura. Todas as semanas, separávamos uma aula para irmos para a biblioteca da escola e lá os alunos ficariam à vontade para ler ou não. Como era em horário das aulas eles teriam que estar presentes no espaço, contudo não era forçada a leitura, mas precisavam ficar em silêncio ou em conversas discretas para não atrapalhar quem estivesse lendo.

Para nossa surpresa a maioria dos alunos liam sempre algum tipo de literatura. A biblioteca era pequena, mas o espaço era suficiente para os alunos ficarem como quisessem,

havia um cantinho que tinha um tapete e algumas almofadas, para os que quisessem ler mais à vontade, o acervo era bem diversificado, contendo não só livros, mas, gibis, revistas, livros em braile entre outros.

Na intenção de fazer uma socialização das leituras feitas pelos alunos, propomos a seguinte sugestão para aqueles que quisessem, faltando alguns minutos para o final da aula, o aluno que se voluntariasse, compartilharia com o restante da turma, a sua leitura, indicando ou não a literatura lida por ele. No início eles tiveram certa resistência e nós, as residentes, que também líamos durante a aula ou já trazíamos de casa algum tipo de resenha crítica sobre alguma obra, líamos e contávamos nossa experiência para toda turma.

Não demorou em que outros alunos quisessem fazer o mesmo, e toda aula, um pedia para compartilhar o material lido. Alguns ficaram tão empolgados que tomavam livros emprestados na biblioteca, liam em casa, e no dia esperava só o momento da socialização para compartilhar a leitura feita anteriormente, isso atraía a atenção de quase todos, e às vezes aconteciam perguntas sobre as histórias contadas e quem lia esclarecia alguma coisa, mas eram sempre orientados e incentivados a ler a obra completa para saber a história e terem sua própria opinião sobre ela, esse trabalho durante as “aulas deleites” como costumávamos chamar, se tornou bem produtivo, tornando muitos alunos que não costumavam ler em leitores e trazendo para mais próximo do alunado o mundo mágico da leitura.

4.3 O projeto cordel, desafios e superações

O projeto de Lei Nº 7.064 publicado no semanário Oficial da Prefeitura Municipal de Campina Grande de autoria do vereador Renan Maracajá, tornou oficial o ano de 2019 para homenagear o artista paraibano Jackson do Pandeiro, considerado o “Rei do Ritmo”; desde o dia 1º de janeiro a 31 de dezembro de 2019 atividades que homenageassem o artista foram realizadas em diversos âmbitos da cultura e educação; dessa maneira a secretaria de educação foi orientada a promover ações para condecorar o artista pelo seu centenário através de atividades que envolvessem pesquisas, documentários, músicas, fotos, arte e tudo que resgatasse a história da obra e vida do cantor e compositor natural de nosso estado.

Recebemos da escola, diretrizes que visavam trabalhar com um projeto para semana de mostra pedagógica da escola que tratasse do artista paraibano. Desde o início do segundo bimestre fomos pensando em como faríamos com a turma na qual estávamos responsáveis pela regência e quais gêneros usaríamos para explorar durante o percurso do projeto. Em conversa com a professora titular da turma, chegamos à conclusão que iríamos trabalhar com

o gênero cordel para resgate da história e da obra do cantor, visto que o cordel é uma marca da nossa cultura e pouco explorada em sala de aula como relata Sousa (2014, p. 11):

> A presença do cordel em sala de aula traz a percepção da riqueza desta produção cultural e reflexão sobre o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas regionais o qual deve ser enfrentado na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito às diferenças[...]. Neste sentido, A literatura de Cordel é um elemento forte e rico, cuja competência discursiva é capaz de proporcionar ao leitor os diferentes olhares em relação às formas de construção, sentido e historicidade.

Aos poucos fomos introduzindo toda a história do paraibano em sala de aula através de vários gêneros, reportagens, música, notícia e também o próprio cordel, com o intuito de trabalhar em sala de aula as competências que propõe a BNCC (2017) para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, conforme vemos a seguir:

> Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Por desenvolver um trabalho voltado à área de linguagens, a RP de Letras/Português/Campus I nos indicou enquanto residentes a possibilidade de participar de eventos promovidos na escola, no intuito de aliar o ensino ao contexto social do alunado, integrando escola, família e sociedade como um todo, afinal esse era um dos objetivos do programa (CAPES, 2018):

> Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

Conforme o decreto do Governo do Estado, a Secretaria de Estado e da Educação realizou durante todo o ano letivo de 2019 atividades culturais e socioeducativas no meio escolar, mobilizando alunos, professores, servidores e a comunidade circunvizinha das escolas em homenagens e produções culturais acerca da vida e obra de Jackson do Pandeiro.

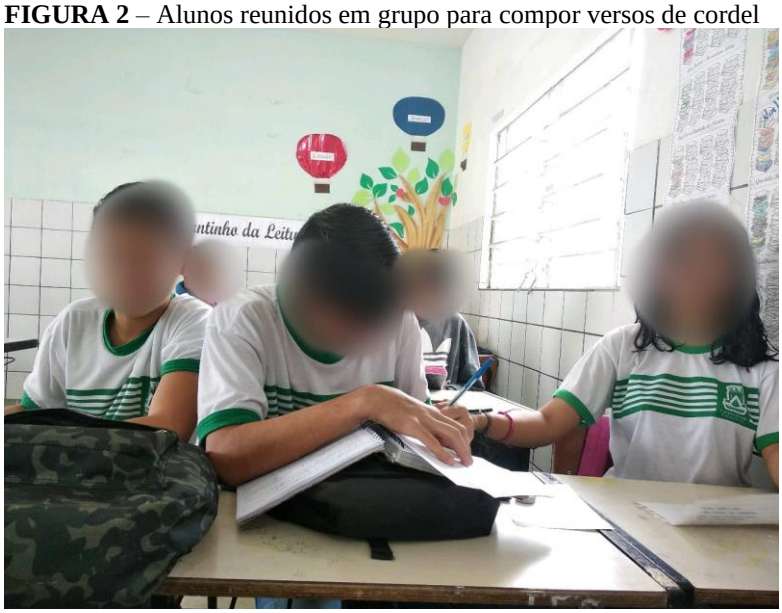
Foi quando iniciamos a elaboração do projeto intitulado: "*O centenário de Jackson do Pandeiro*" na turma da escola na qual éramos residentes.

Propomos juntamente com a professora titular da turma, duas aulas semanais para trabalhar somente os conteúdos e assuntos relacionados ao projeto, então preparamos o projeto que foi enviado para a mesma, e, por conseguinte, para a coordenadora escolar, sendo este aprovado. Durante o processo de realização do projeto trabalhamos os gêneros mencionados anteriormente, escrita, reescrita, oralidade e desenvoltura dos alunos como protagonistas de seu próprio trabalho.

À medida que íamos trabalhando os conteúdos, trabalhávamos também assuntos relacionados à nossa cultura de nosso estado, uma vez que Jackson do Pandeiro era natural de nossa terra. Exploramos a criatividade dos alunos e depois de algumas aulas sobre a temática da história de Jackson do Pandeiro e o gênero cordel, incentivamos os alunos a produzirem a primeira versão de um trecho do cordel, escolhido por eles, que falasse sobre a história do artista.

Nós sempre os incentivamos em todo processo do projeto, mas tudo foi produzido por eles, os alunos, enquanto nós orientávamos e apontávamos melhorias. Com a primeira versão dos trechos dos cordéis, elaborados por pequenos grupos, trabalhamos algumas dificuldades apresentadas pelos alunos como: falhas na estrutura do gênero, erros gramaticais, ortografia entre outros; conforme íamos ajustando as correções coletivamente, eles iam reescrevendo os trechos, e melhorando os versos, o processo de reescrita foi então fundamental para o avanço e aperfeiçoamento do gênero, como na imagem a seguir:

FIGURA 2 – Alunos reunidos em grupo para compor versos de cordel



Fonte: Fabiana Fernandes (2019)

Nossa proposta para eles no início foi separá-los em grupos de dois ou três alunos, para que produzissem os versos, e na última produção, nós (professoras e alunos) escolheríamos trechos de versos de todos eles, e coletivamente, ajustamos para que fosse criado um cordel final para ser apresentado no dia da mostra, que teve um título também elaborado por eles. O trabalho em conjunto rendeu bons frutos e nos levou a um rico aprendizado, no qual vivenciamos o crescimento dos alunos em relação a escrita dos seus próprios textos, pois como afirma Silva (1991):

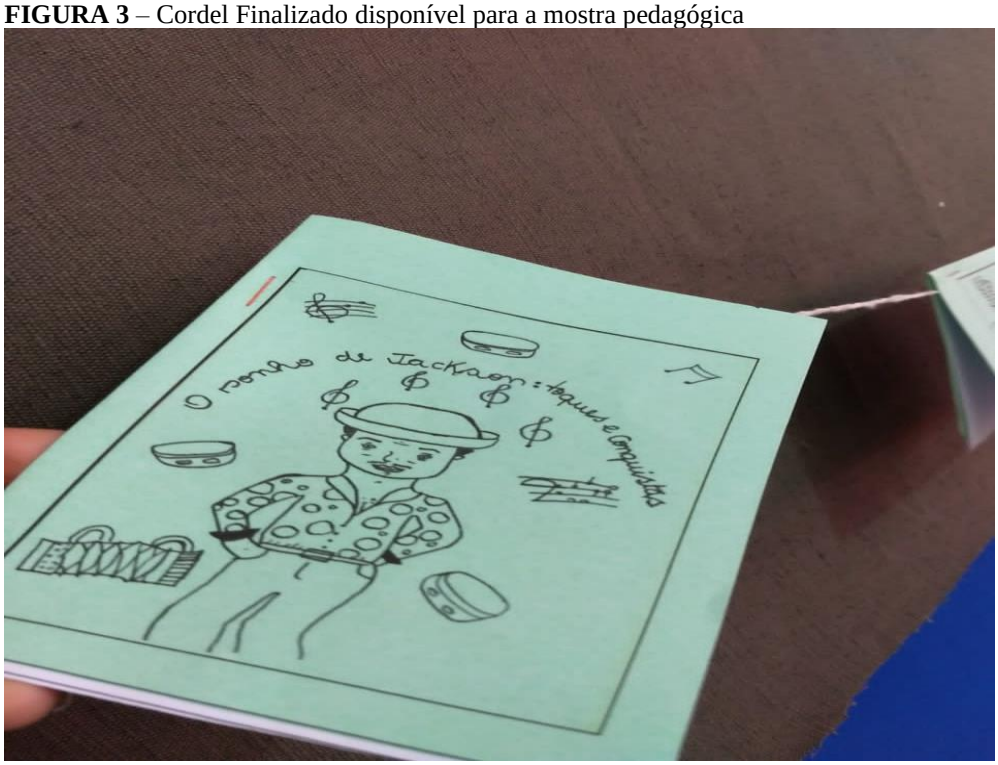
> a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor (...) a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo. (SILVA, 1991, p. 81)

Através da capacidade crítica e criativa dos alunos, construímos juntos então um cordel com título: "*O sonho de Jackson, toques e conquistas*", superando dificuldades e conflitos, respeitando a individualidade de cada aluno, sempre os incentivando a confiar que seriam capazes do desafio proposto, e dessa relação leitura-escrita corroboramos com Borges (2012) quando afirma que:

> Então, o processo leitura – escrita deve ser centrado numa atmosfera de confiança, abertura, discussão, debate para aflorar o coletivo dos estudantes numa visão emancipatória que não bloqueie o surgimento de conflitos, das particularidades, empenhando-se no reconhecimento de cada um e na compreensão do outro. (BORGES, 2012, p.251)

Os alunos foram autores do seu próprio texto devido ao incentivo e liberdade que nós concedemos a eles, uma vez que deixamos livre a criatividade e imaginação, através das discussões durante as aulas, partindo, contudo, do que fora proposto anteriormente, com o uso de outros gêneros trabalhados em sala de aula. Assim os alunos tinham um referencial do gênero cordel e a temática a ser abordada na produção do gênero. Como tratou o autor citado anteriormente criamos uma atmosfera em que o aluno se sentisse capaz e livre para a produção do seu próprio texto e nós enquanto docentes mediamos os conhecimentos e conduzimos os alunos à reflexão para a produção do gênero sinalizado. A seguir, a versão final produzida por eles.

FIGURA 3 – Cordel Finalizado disponível para a mostra pedagógica



(Fonte: Sarah Cabral, 2019)

FIGURA 4 - Alunos reunidos para reescrita dos versos de cordel

(Fonte: Fabiana Fernandes, 2019)

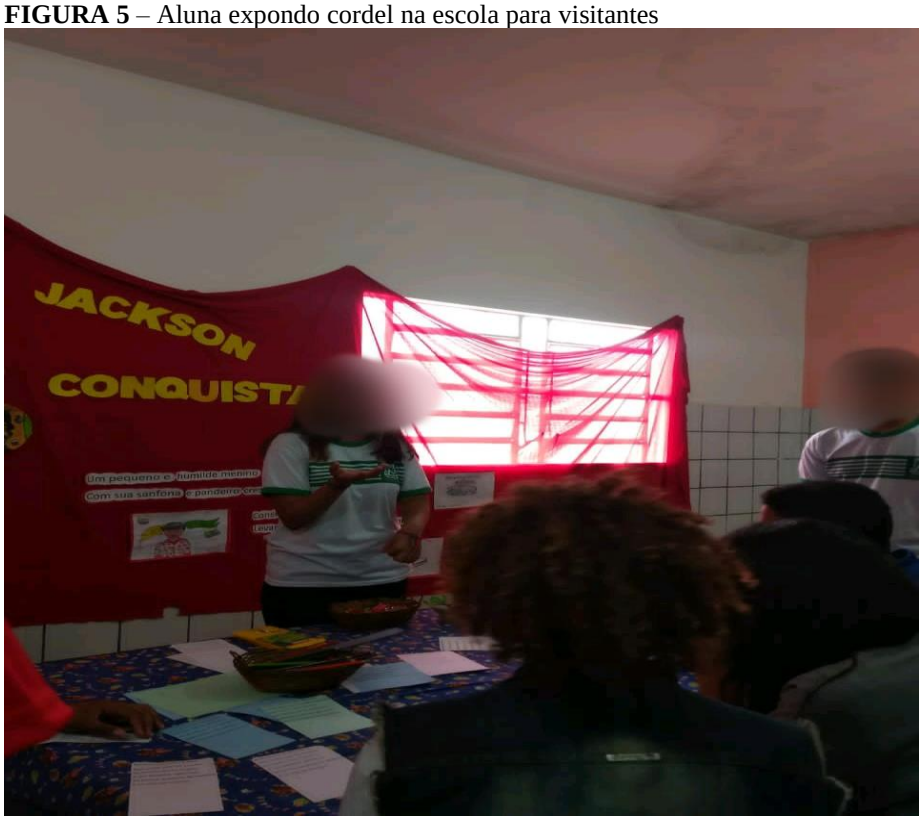
Propomos aos alunos desenharem também várias xilogravuras para votação, na qual escolheríamos uma que fosse a capa do cordel, e as outras usaríamos para decoração da sala

de aula, desta forma, não descartamos trabalho nenhum, todos foram elogiados, e não houve clima de disputa, uma vez que eles mesmos foram quem votaram na xilogravura que mais representava o titulo do cordel produzido por eles.

Foi um projeto de certa forma extenso, porém muito gratificante, visto que por se tratar de algo regional, enraizado em nossa cultura e de interesse deles, nos surpreendemos com o progresso e o interesse de cada aluno; eles se empolgaram em todas as etapas, desde a escrita dos primeiros versos, o processo de reescrita, pois desejavam que o trabalho deles ficasse cada vez melhor, até a decoração e ornamentação da sala para o dia da mostra na escola.

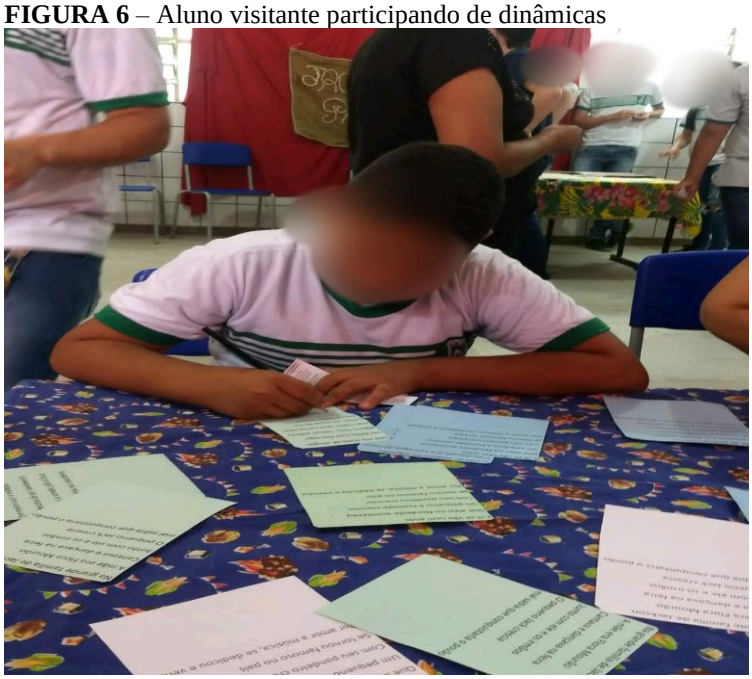
A socialização da versal final do cordel impresso ocorreu no dia 21/09/2019, num sábado pela manhã, no qual, todas as turmas apresentariam os seus trabalhos, todos voltados para a temática apresentada pela escola: o centenário de Jackson do Pandeiro. Fizeram-se presentes naquele dia muitos pais e visitantes, que puderam prestigiar o trabalho realizado pelos alunos, assim como também, interagir através de algumas dinâmicas elaboradas por nós, para que não se tornasse uma visitação monótona ou cansativa para os alunos que participavam como representantes do trabalho. Na sequência algumas fotos da apresentação no dia da socialização do projeto.

FIGURA 5 – Aluna expondo cordel na escola para visitantes



(Fonte: Sarah Cabral, 2019)

FIGURA 6 – Aluno visitante participando de dinâmicas



(Fonte: Sarah Cabral, 2019)

Figura 7 – Pai interagindo durante as dinâmicas

(Fonte: Sarah Cabral, 2019)

Resolvemos, com a autorização da professora titular, unir a turma na qual dávamos aula com outra turma da mesma série, em que outros residentes de LP também davam aula e o projeto ficou ainda mais interessante pois os residentes da turma do 8º A prepararam uma música para homenagear o artista, música que eles mesmos compuseram; desta forma, enquanto se dava as apresentações dos cordéis com a participação dos visitantes, a turma do 8º A, interagia com música e suas apresentações já programadas anteriormente.

4.4 Aprendizagem entre pares

A aprendizagem que ocorria através das reuniões e debates sobre os problemas e avanços que havia entre os residentes em sala de aula eram de fundamental importância para construirmos todos juntos e particularmente um conceito do que estava progredindo, assim como do que precisava melhorar, o que não estava dando certo reformulávamos com mudanças e melhorias. Não tinha uma disputa sobre quem era o melhor residente ou quem dava a melhor aula, havia uma interação de discentes aprendizes da profissão que cresciam com erros e discutiam os acertos para que todos avançassem de maneira uniforme.

E a cada encontro surgiam novas verdades, novas experiências e trocas entre todos os que ali compunham aquele conjunto de aprendizes do saber. Freire (1996) afirma que a segurança do saber se concretiza ao reconhecer que à medida que não sabemos algo, mas, buscamos saber e reconhecemos isso, um novo caminho se abre para nosso crescimento intelectual, de igual forma assegurou:

> Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 69).

O grupo de residentes envolvidos nessa experiência se constituiu numa comunidade de sujeitos aprendizes de práticas inovadoras, advindas de trocas de ideias que de maneira coletiva, beneficiava a todos, pela reflexão e compreensão de estratégias criadas para melhorar o aprendizado do aluno em sala de aula e consequentemente a atuação docente diante de desafios encontrados ao longo do caminho, foi através desses diálogos compartilhados que aperfeiçoamos nossas práticas.

Essa troca de saberes e experiências aconteceram de diversas maneiras, em ambientes formais ou até mesmo informais, em conversas, desabafos e dúvidas entres os pares que constituem o todo do conjunto, como foi no caso dos residentes da CAPES, para fundamentar e alinhavar nosso pensamento trouxemos o que Cunha (2012) nos diz a seguir:

> [...] é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva. (CUNHA, 2012, p.14).

Percebemos desta forma, a importância da interação entre os residentes, o que chamamos no início do tópico de aprendizagem entre pares. E gostaríamos de deixar claro que realmente foi uma aprendizagem, uma vez que na IES fomos a primeira turma a participar do projeto da CAPES, e que a maioria de nós ainda não havia tido contato algum com a sala de aula ou com a instituição de ensino para qualquer intervenção, por isso nenhum dos residentes descartavam quaisquer orientação por parte das professoras preceptora e coordenadora, e principalmente entre nós, uma vez que estávamos todos de igual modo no mesmo nível do aprender docente e troca desse aprender, por isso, Tardif (2010) aborda:

> Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos 'macetes', dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de team-teaching também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores. (TARDIF, 2010 p. 53).

A troca de experiências, dúvidas e opiniões é tão importante quanto o tempo de teoria que vivemos na IES, quando há troca ocorre um crescimento profissional no qual não ocorreria se não partilhássemos nossas vivências, por isso a interrogação para Bahktin é uma maneira de encontrar respostas:

> O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. (BAHKTIN, 1997, p. 341)

4.5 Das reuniões e trocas de experiências entre os residentes

Mensalmente, eram realizadas reuniões para discutirmos sobre nosso desenvolvimento no programa, avaliações das práticas e ações, assim como trocas mútuas de dificuldades e sucesso nas atividades com a turma. Eram momentos tensos, porque ouvíamos o *feedback* das nossas orientadoras sobre nossas falhas e erros, mas, muito proveitosos, pois ouvíamos conselhos e orientações concernentes as nossas ações em sala de aula, nossa prática era vista por olhares que não eram os nossos e isso contribuía com nosso trabalho; trocávamos várias ideias e percebíamos que o que nem sempre dava certo numa turma, dava em outra, como apontado no tópico antecedente.

Havia sempre uma tensão maior durante essas reuniões, devido às cobranças, e alguns residentes entraram num processo de ansiedade constante, uma vez que tínhamos que lidar com a vida social, atividades acadêmicas e a vida profissional durante a RP. O programa exige muita interação por parte do integrante, uma vez que o residente precisa participar das atividades extra sala de aula que acontecia na escola, logo o acúmulo de afazeres era muito, e quando a isso tudo se juntava a vida pessoal e o trabalho secular era difícil administrar.

Entre nós, os residentes, desabafávamos sobre todo o processo, confortávamo-nos na esperança de que levaríamos conosco, uma bagagem rica em todo tipo de experiência dentro do ambiente escolar, e isto nos deixava mais aliviados. Essa troca de saberes, frustrações e tudo que ocorria no processo era de grande valia para nós. O grupo de residentes foi bem ativo, tranquilo e harmonioso, entre nós estudantes não houve quaisquer problemas que travasse nosso desenvolvimento ou a realização das atividades exigidas pelo programa.

No início do programa propomos aos residentes, através de questionários voluntariamente respondidos por eles, que fizessem pequenos relatos mensais, para que ao final do processo pudéssemos ter mais material para análise, a fim de verificar o desenvolvimento, crescimento e evolução como futuros profissionais, no entanto, devido às demandas pessoais e acadêmicas eles não conseguiram participar da ideia proposta inicialmente.

Ao final do programa, quando já havíamos entregado nossos relatórios e terminado o programa, resolvemos outra vez, tentar aplicar um questionário, desta vez através da plataforma do *Google Drive*, com perguntas objetivas e diretas e algumas para que eles escrevessem abertamente suas percepções sobre suas experiências.

Percebemos através das respostas obtidas que todos os residentes tinham a mesma opinião sobre a importância das experiências obtidas em sala de aula e o quanto essas vivências haviam marcado a trajetória de suas carreiras enquanto docentes. Todos escolheram participar do programa por um motivo em comum, aperfeiçoar e aprimorar suas práticas em sala de aula. Alguns foram bem objetivos em algumas questões, outros, contudo, expuseram com mais clareza suas opiniões a respeito do programa da CAPES.

Quando perguntados sobre de que maneira o programa contribuiu para o seu desenvolvimento como futuro docente alguns alunos foram mais prolixos nas respostas, como, por exemplo, nas respostas a seguir. Não identificaremos aqui quem foram os alunos por questão de ética da pesquisa, apenas chamaremos de Residente 4 e Residente 5, respectivamente.

De que maneira o programa contribuiu para o seu desenvolvimento como futuro docente?

Residente 4 – "A experiência em lidar com uma turma, entender quando é necessário ser mais compassivo ou mais exigente. Não só saber que existem diversos tipos de alunos, mas aprender a lidar com as diversas personalidades que existem em sala. Ademais, foi possível ratificar alguns problemas já observados ou escutados a respeito da prática docente, como a utilização do livro didático como principal mas não única ferramenta que o professor dispõe para ensinar". (Sic)

Residente 5 – "Com a Residência Pedagógica, tive a oportunidade de conhecer novas metodologias docentes e entrar em contato com profissionais capacitados, que deram-me orientações a respeito do magistério. Para além disso, tive o contato real durante um ano com uma turma de ensino fundamental 2, com a qual pude aplicar os conhecimentos adquiridos no universo acadêmico e nas orientações dos profissionais envolvidos no programa. Durante o processo de atuação regencial, pude perceber o que era preciso (re)fazer e melhorar em minha prática docente, adquirindo, portanto, um rendimento satisfatório ao final do projeto".

Como dito anteriormente neste trabalho, fomos preparados através de um curso na própria IES, que buscou através das teorias sobre a formação de professores e o estágio supervisionado, nos orientar quais caminhos deveríamos seguir para uma formação mais sólida e mais ampla, sobre isto o questionário disponibilizado aos residentes fez uma pergunta com o objetivo de saber se os residentes após o processo da RP, viam diferenças entre os dois processos.

Um dos residentes descreve que "entender quando é necessário ser mais compassivo ou mais exigente", vemos aqui a atitude de um futuro profissional comprometido com um processo de reflexão, pois a atitude de um professor compreensivo faz-se necessário quando o mesmo entende que há momentos em sala de aula que o professor precisa ser mais flexível com os alunos, e isto não implica dizer que esse professor não sabe dar aula ou não tem o controle da turma, mas significa que esse profissional sabe exatamente como aplicar a metodologia adquirida na academia e como proceder em momentos diversos durante sua aula.

O mesmo residente também aponta que "a utilização do livro didático como principal, mas não única ferramenta" indica que a utilização em sala de aula de outros materiais e não somente o livro didático é muito válido, e sobre isso pontuamos aqui que nossa experiência com os alunos foi muito rica no que diz respeito a material didático, abordamos vários gêneros e de diversas formas. Enquanto professores, percebemos o quanto os alunos aprendiam através de músicas, filmes, peças, poemas o quanto eles tinham maior prazer de

estar em sala de aula e como aprendiam de maneira mais leve o conteúdo ou assunto ensinado.

Através do programa da RP fomos incentivados a levar novas metodologias para sala de aula e não nos deter a um ensino mecânico e bancário do qual fomos advertidos na IES; sobre isso o residente 5 afirma que uma das contribuições do programa foi: “conhecer novas metodologias docentes” e complementamos aqui que não só conhecer mas pô-las em prática em sala de aula, promovendo o crescimento dos saberes docentes aliados às novas metodologias para um melhor processo de ensino/aprendizagem.

O residente citado acima em outro momento também selou seu relato afirmando que: “pude perceber o que era preciso (re)fazer e melhorar em minha prática docente” e sobre isso mais uma vez reiteramos a importância do professor reflexivo sobre suas ações o que (PIMENTA, 2012) chama de reflexão sobre a reflexão na ação, que acontece quando o professor usa as teorias que adquiriu para resolução de problemas e conflitos em sala de aula, o que como já dito nessa pesquisa nos ocorreu enquanto intervíamos na turma.

4.6 Cronotopo da ação docente

Percebemos, através deste fragmento do questionário, sobre como o quesito tempo influenciou na importância do programa na vida dos residentes. Iniciaremos mostrando o conceito de cronotopo para Bahktin e que relação faremos com algumas das respostas dos residentes no questionário proposto.

Para Bahktin, cronotopo é o canal de entrada para análise do gênero, ou seja, é o centro da organização dos acontecimentos entre tempo e espaço. Dessa maneira cada gênero do discurso, situa-se em um determinado cronotopo: tempo e espaço próprios apresentando posições de autoria e destinatários próprios, por isso o autor afirma: “Cronotopos diferentes de quem pergunta e de quem responde e universos diferentes do sentido (eu e o outro)” (BAHKTIN, 1997, p. 411). Como podemos ver anteriormente, Bahktin trata da importância do tempo e espaço na construção do discurso que aqui serão representados pelas vozes dos residentes através das suas respostas com relação ao tempo em que puseram sua prática em ação.

Em sua opinião existe diferença entre Estágio e RP? Justifique sua resposta.

Residente 1 – “Sim, o tempo. O estágio conta com um tempo muito reduzido para o planejamento e execução da intervenção didática, consequentemente, a visão que se tem da

realidade educacional é um recorte do todo. Com a RP, isso não acontece. Por dispor de um tempo maior, ela permite uma experiência imersiva do residente no contexto escolar".

Residente 4 – "Sim, a principal se dá na inserção do graduando no meio escolar, convivendo com as exigências e prazos da escola que muitas vezes o estagiário não tem, a pressão sobre ele é bem menor. Com isso, é possível perceber como se dá o funcionamento da escola, um panorama que uma simples intervenção no estágio não é possível".

Residente 5 – "Sim! Embora os dois estejam associados à prática docente, a RP possui um caráter mais aprofundado, haja vista que o residente passa por um período de formação, orientação e regência maior que o estagiário, até mesmo pela questão da carga horária da RP, que supera a do estágio. Todavia, os dois são de suma importância no processo de formação e preparação docente".

Residente 6 – "Total diferença. Acredito que o ponto principal é o fato da RP ter a duração de um ano, o que permite que a experiência seja mais completa e vasta; e o estágio dura apenas 6 meses no qual desses 6 meses apenas entre 3-4 são com a prática em sala de aula".

Como vimos por meio das respostas, boa parte dos residentes viram grande diferença entre o estágio supervisionado e o programa de RP, contudo como destaca o residente 5, não descartando o estágio curricular como componente, apenas ressaltando como em outro texto de relato, que o programa ocorre durante um período mais longo e isso agrega mais experiências na vida e no currículo dos participantes do programa, isso se dá devido à imersão do residente no ambiente escolar, sobre isso o residente 4 aponta que a diferença entre o estágio e a residência acontece por meio da inserção do graduando na instituição escolar e em todas as áreas da escola, não só participando como professor em sala de aula, mas, movendo-se por todos os setores que compõem a instituição educadora; não há dúvidas, portanto, no preparo que os residentes obtêm após participarem do programa da CAPES e das experiências advindas de sala de aula que cada um leva consigo.

Isso, posto, vemos como é valioso para aqueles que podem participar do programa da CAPES, pois através das teorias e práticas em sala de aula vividas através dele os futuros docentes têm mais bagagem para lidar com o dia a dia no ambiente escolar e suas demandas diversas. A cerca disto, os residentes também fizeram observações.

Em sua opinião, qual a importância de um programa como este na formação de um futuro docente de licenciatura, em particular no curso Letras Português?

Residente 5 – "Embora o programa precise ser muito revisto, ele permite o contato real de licenciandos com turmas de educação básica da Escola Pública e profissionais que nela

exercem seu trabalho, viabilizando maneiras de aprofundamento docente, seja em sala de aula, ou nas demais dependências do ambiente escolar".

Residente 7 – "A importância é excelente! É através do programa que o graduando irá imergir na realidade em que ele atuará ao término da graduação, moldando, assim, sua identidade como profissional da educação".

Como visto nas respostas anteriores, os residentes acham muito pertinente à participação no programa da CAPES por parte daqueles que tem essa disponibilidade, pois como já vimos o tempo investido enquanto participando é muito mais longo quando comparado ao do estágio curricular, isso foi unânime entre todos, mas aqui, gostaríamos de chamar a atenção para um ponto tocado pelo residente 5, quando diz: "Embora o programa precise ser muito revisto, ele permite o contato real de licenciandos com turmas de educação básica da Escola Pública" a revisão do programa em alguns aspectos.

Veremos mais adiante algumas questões relativas à opinião dos residentes no que diz relação à possíveis mudanças no programa, como o aumento da bolsa para os residentes, pois não é só de gastos que estamos nos referindo, mas, de um investimento por parte do poder público na capacitação e formação de profissionais da educação; o mesmo residente trata do contato real com a turma e vemos o quanto é válido esse tempo em que o futuro professor passa inserido no mundo real da profissão docente, vivendo na pele as questões referentes aos saberes docentes, prática e construção da identidade profissional.

É fato que todo profissional ao longo do tempo precisa estar em constante processo de auto reflexão e aperfeiçoamento, estudar mais e se amoldar as mudanças que ocorrem durante o desenhar da história da sociedade, dessa forma, com a profissão docente não é diferente e durante todo o processo de imersão na escola, planejamentos e mudanças ao longo do caminho para adequar nossas metodologias às necessidades dos alunos e da profissão que escolhemos foram inevitáveis. Isso nos mostrou, enquanto residentes, o quanto à importância da busca incessante por melhorias, por mais conhecimentos, às vezes além da disciplina de língua portuguesa e adequações aos planos feitos com antecedência, foram pertinentes.

Uma gama de conhecimentos extras os profissionais da área de educação têm que ter à sua disposição, de modo que se algo além daquilo que foi planejado seja necessário, não sejamos pegos de surpresa. Isso não significa dizer que os professores sabem tudo, aprendemos isso na academia, através de teorias e exemplos dos mestres que nos acompanharam que sempre buscavam algo mais além do que tinham em mãos. Durante nosso caminho enquanto residentes não foi diferente.

O professor que tem o poder de liderar uma sala de aula precisa ter em si a humildade de reconhecer que não sabe de tudo, e que em algum momento poderá não ter as respostas esperadas pelos seus alunos, no entanto, a pré-consciência de tal fato, poderá fazê-lo um incansável investigador dos saberes para poder repassá-los aos alunos quando preciso. E sobre isso vários autores compõem uma teia chamada de professores-reflexivos, na qual sempre há algum método, teoria e experiência que servirá como respaldo para futuras ações docentes.

A língua materna ou a linguagem como um todo é ampla, é diversa e está em constante evolução devido às mudanças que ocorrem na sociedade, portanto, existe a necessidade de uma incansável e constante busca pelo aprimoramento dos conhecimentos por parte de quem ensina, e isso pôde ser percebido enquanto estivemos imersos no mundo escolar. Uma sala de aula não é apenas um espaço físico que reúne pessoas em busca de saberes, é mais que isso; se o professor é crítico sobre a sua aula, ele investirá tempo para buscar conhecimentos para ele e também para seus alunos tornando aquele espaço em um mundo de conhecimentos e possibilidades. Professores que não calam seus alunos, não refreiam suas inquietações e dúvidas, trazem para sua aula seres pensantes que através de diálogos os tornam sedentos pelo conhecimento (FREIRE, 1996).

O professor crítico-reflexivo está sempre inquieto em seu espaço, fazendo com que fronteiras sejam alargadas para tornar suas aulas ainda melhores e mais atrativas aos alunos, não atrativas como entretenimento, mas, como um lugar instigador das possibilidades existentes na mente humana de transcender ao esperado, ao proposto com antecedência. A sociedade constrói a todo o momento a sua história, sua evolução e o seu registro cultural, isso se dá através da leitura e da escrita. Os professores são mediadores dessa construção, através dela podem ajudar os seus autores/alunos com condições necessárias para compreender a história de seu passado, transformando através da leitura e escrita o seu futuro (BORGES, 2012).

Foram muitas as ocasiões que tínhamos que mudar o planejamento anterior e adequá-lo ao que o presente nos propunha, e isso só se tornava possível através da crítica constante que nos inquietava a fazer melhor e buscar para os nossos alunos uma maneira de aprendizagem mais eficaz e produtiva, o que nos tornava seres pensantes sobre nós mesmos e nossa atuação, que Gómez (1999) descreve:

> A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas

> representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (GÓMEZ,1999, p. 29)

Por isso, todas às vezes que eram necessárias novas mudanças e novos planejamentos, o processo era enfadonho, mas nos mostrava a capacidade que vínhamos adquirindo de chegar mais próximos ao que era realmente esperado de nós, a capacidade de promover ao aluno a oportunidade de crescer através do novo que lhe era lançado e nós sempre nos surpreendíamos ao processo final, pois víamos nosso crescimento enquanto futuros profissionais, capazes de enxergar possibilidades transformadoras, degraus para chegarmos mais próximos ao aperfeiçoamento docente.

Sobre os três significados que Libâneo (2012) descreve a respeito de reflexão, um deles é a reflexão direta entre a nossa reflexividade e as práticas que nós promovemos. Nessa descrição vimos muito da reflexão enquanto residentes, pois éramos induzidos a refletir diretamente sobre nossas atitudes em sala de aula e sobre as situações concretas do nosso dia-a-dia enquanto futuros profissionais docentes. Era partindo das nossas reflexões, diariamente ou enquanto os reuníamos em grupos, que formulávamos novas ações para novos procedimentos e metodologias. Para vincular o nosso pensamento quanto à reflexão sobre a ação docente, concordamos com Dewey (1979):

> O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (DEWEY, 1979, p.158)

Dessa forma, foi muito importante durante todo o processo de intervenção estar sempre nessa posição de professor crítico-reflexivo, melhorando nossas práticas, não repetindo nossos erros e buscando de forma harmoniosa o equilíbrio entre a boa prática e a eficácia na aprendizagem da turma na qual iniciamos e finalizamos o processo de imersão pedagógica. Conscientes, todavia, de que, nosso trabalho não finalizou ao término do programa, muito pelo contrário, saímos cientes de que a busca constante por aprimoramento não só é necessária, porém, uma constante em nossa profissão.

4.7 Para não dizer que falamos só de flores

Como todos já sabemos, não somos bem instruídos ou preparados para lidar com alunos em necessidades especiais na escola. Isso não é nenhuma novidade. A inclusão está avançando cada dia, porém, no que diz respeito à preparação de professores para lecionar para tais alunos, ainda há uma lacuna existente que não foi, e tão cedo irá ser preenchida por completo. Como mencionado antes, a turma em que residimos, existiam dois alunos com necessidades especiais, não tão graves, havia para esses casos, apenas uma pedagoga o que não era suficiente e nós sempre buscávamos ajudar como podíamos, mesmo sem o conhecimento técnico e teórico para tal demanda.

Ainda no processo de observação de turmas, no final do ano de 2018, enquanto acompanhávamos uma turma concluinte do fundamental II, 9º ano, havia na turma um aluno surdo-mudo. Na sala também tinha uma intérprete para ele, mas a interação da professora não era completa nem direta com o aluno, já que todo processo passava primeiro pela intérprete e depois para a professora. Com os colegas ele tentava diálogo, poucos conseguiam, mas ele interagia tranquilamente com a turma no geral.

Numa certa ocasião, a intérprete nos contou o medo que ele sentia de sair daquela escola quando tivesse que ir para o ensino médio, visto que nem toda escola tem intérpretes a disposição dos alunos e dizia para ela, que quando o ano acabasse ele talvez não fosse continuar os estudos por conta disso, ela nos falou que sempre o incentivava a ir mais longe e não desistir dos estudos.

Infelizmente a IES não capacita ainda com eficácia o futuro profissional nas áreas de licenciatura para esse tipo de situação e em sala de aula o licenciando fica muitas vezes sem saber como agir, de que maneira deve proceder, e nós em alguns casos ficamos de mãos atadas; como nós ainda não havíamos participado dessa disciplina de Libras na IES tivemos que aprender alguns sinais e assim mantínhamos contato com ele. Assim como os alunos com déficit cognitivo e físico, o aluno surdo-mudo também foram desafios que precisamos transpor para uma aula mais inclusiva, transmitindo aos alunos com necessidades especiais a capacidade de eles acreditarem que poderiam ir mais longe nos estudos, não limitando-os jamais.

Outro impasse que tivemos era bolsa no valor de R$ 400,00 (quatrocentos reais) que recebíamos mensalmente para custear despesas advindas com relação ao projeto nas salas de aula e incentivo para que o estudante busque participar de eventos acadêmicos para sua progressão e crescimento intelectual, infelizmente esse valor não era suficiente. Mesmo ciente

dos termos assinados por nós ao adentrar no programa, a participação efetiva na sala de aula, nas reuniões mensais com as professoras (preceptora e orientadora), reuniões na escola, material didático utilizado em sala de aula para o ensino da disciplina e tantas outras coisas ao final do programa, vimos que o valor era irrisório diante dos desafios propostos. Sobre isto, o questionário também fez indagações no qual 62,50% dos residentes responderam que o valor não era suficiente para as despesas do programa e os outros 37,50% responderam que talvez o valor fosse suficiente.

Assim como nós, muitos acharam o valor da bolsa pequeno, tendo em vista que para dinamizar as aulas e trazermos uma nova didática, transporte, alimentação (já que alguns ao saírem das reuniões durante a tarde tinham que ir direto para a universidade), e outras coisas, mas o valor não era bastante. O programa nos exigia às vezes muito tempo disponíveis para atendê-lo, não só em sala de aula, mas no desenvolvimento de projetos e planejamentos de aulas, como também em reuniões e atividades que envolviam a escola em si, o que limitava nosso tempo para exercer outras atividades ou mesmo uma profissão, porque muitas vezes não conseguíamos conciliar a participação no programa com atividades fora da academia, ou seja, ou nós éramos integralmente disponíveis para o projeto, ou se conseguíssemos algum trabalho por fora, ficaria quase que impossível dar conta do programa, universidade e trabalho; vimos de perto como alguns colegas residentes que trabalhavam ficavam extremamente cansados e estressados por conta da demanda de afazeres.

A carga horária exigida pelo programa também é muito extensa, isso quando adicionado atividades acadêmicas, vida pessoal e social fica bem difícil dar conta de tudo, o que deixa o residente bem abatido devido a carga grande de atividades e cobranças que nos são feitas ao longo do tempo no projeto. Por vezes, os dias dos encontros eram muito cansativos, já que chegávamos na IES durante a tarde e ficávamos até a noite quando tínhamos aula normal dos componentes curriculares do curso.

Alguns alunos já haviam pagado a disciplina de Estágio Supervisionado e tinham familiaridade com a sala de aula, assim como alguns também que já trabalhavam na área de ensino, mas a maioria dos estudantes que faziam parte do processo ainda não tinham tido contato algum com o ambiente escolar e isto, por vezes, nos deixava ansiosos e inseguros quanto a essa etapa da residência.

A vida acadêmica não é fácil, nós estudantes vivemos quase sempre sob pressão, estresse, cobrança, medo, frustações e outros sintomas que muitas vezes desencadeiam quadros de ansiedade e depressão, sobre isto, trago aqui uma observação de um estudo feito por (ASSIS *et al*., 2013, p. 24):

> Além dos sintomas de ansiedade, a vida acadêmica é caracterizada por um ambiente estressante no qual os acadêmicos têm a responsabilidade de aprender uma profissão e preparar-se para esse futuro profissional.

Dessa forma, a grande cobrança exercida sobre os discentes geram causas de estresse em um nível bem maior do que o comum, o que os autores citados acima alertam para última etapa desse estresse que pode causar até a exaustão psicológica e depressão (ASSIS *et al*., 2013); juntamente com outros fatores externos de nossa realidade, nos torna estudantes cansados e algumas vezes doentes e desestimulados, e ainda tratando sobre estresse universitário (LÚCIO *et al*, 2019, p. 11) nos traz que:

> Ao ingressar no meio acadêmico, os estudantes universitários se deparam com uma grande mudança e adaptação na forma de estudo, onde há exigências do curso em relação à forma diferenciada de avaliações e cargas horárias a serem cumpridas. Já os alunos concluintes, enfrentam na reta final do curso, um momento de muitas cobranças, onde os indivíduos terão prazos para entrega de relatórios e trabalho de conclusão de curso, como também expectativas quanto à entrada no mercado de trabalho.

Por vezes, quando nos reuníamos, havia desabafos de quase todos, alguns faziam tratamento psicológico devido à pressão sofrida pela vida acadêmica e suas especificidades. Contudo, é preciso que nós tomemos uma posição de lutar contra as adversidades e não nos deixar abater por elas, apenas uma residente precisou deixar o projeto por problemas pessoais, mas todos outros conseguiram terminar com êxito o desafio que foi proposto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas discussões, chegamos à conclusão de que nos cursos de licenciatura, especificamente, teoria e prática precisam andar de mãos dadas para um bom funcionamento do processo de aprendizagem do futuro profissional da área. Almejamos que todos entendam que existe um equilíbrio entre estes dois fundamentais processos na vida acadêmica e que o programa de Residência Pedagógica vem como um instrumento agregador dos dois processos para aqueles que conseguem ser inseridos ao projeto.

Consideramos também, que o programa da CAPES, é de uma importância sem precedentes, uma vez que ele insere o discente integralmente em todos os ambientes da escola, para que o residente sinta-se familiarizado com todo o espaço educacional, visando a uma preparação mais intensa e real com seu futuro ambiente de trabalho, e que diferente do estágio, o programa insere o discente em todas as áreas da escola não se resumindo apenas a sala de aula. O projeto se preocupa com o tipo de preparação que o discente tem, e como todos os processos deste importante articulador educacional, o ajudarão na sua carreira e no bom desenvolvimento enquanto personagem principal em sala de aula.

Desta feita, reiteramos aqui as razões pelas quais nos levaram a tal investigação, que consistiu em relatar ações didáticas desenvolvidas durante as intervenções dos residentes em sala de aula, mostrando o comportamento dos residentes do Programa da CAPES, como eles entraram imaturos quanto à prática e de que maneira saíram, quantas experiências foram vividas por todos e como cresceram como pessoas e principalmente, como futuros profissionais, além disso, como foi importante o cronotempo tecido pelo programa para seus componentes e como consequência os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória.

Os questionários aplicados nos mostraram as impressões dos participantes do programa quanto à sua relevância e como eles saíram mais preparados com a inserção na realidade escolar, após várias situações acontecidas na instituição de ensino, tornando-os mais capazes de resolverem conflitos e as adaptações que tiveram que fazer para um melhor ensino/aprendizagem, empregando novas metodologias e não se limitando somente ao uso do livro didático, mas usando de meios para além desse.

As experiências vividas na área acadêmica através do trabalho da RP, proporcionou inúmeras vivências que durante um curto tempo de prática os discentes não teriam, deixando-os mais seguros e preparados para o futuro profissional que lhes espera: a sala de aula, e por mais insegurança que ainda sintam, carregam histórias e práticas que os nortearão durante o início de suas carreiras, conduzindo-os para práticas futuras.

Portanto, este trabalho foi de grande valia para todos os discentes que tiveram a chance de poder participar do programa da CAPES, adentrar a sala de aula, e mesmo com a inexperiência de quem inicia na docência conseguiram realizar um bom trabalho, deixando uma ótima impressão para a instituição escolar que os acolheu como também na Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C. L.; SILVA, A. P. F.; DE SOUZA LOPES, M.; SILVA, P. D. C. B.; SANTINI, T. O. **Sintomas de estresse em concluintes do curso de psicologia de uma faculdade privada do norte do País**. Mudanças-Psicologia da Saúde, 2013.

BACON, Francis. ***Novum organum* ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. Tradução por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 27/01/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE**: Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília: 2001.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 233-253.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre a Prática Docente**: Estudo de Caso sobre formação continuada de professores universitários. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas. São Paulo: 2008.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno**: identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CAPES. Edital Capes Nº 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2012. Disponível em : http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf. Acesso em 28 de julho de 2020.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, ISBN 978-85-60331-38-3,v. 9, Fortaleza: 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ, Pérez Angel. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar**: relato, em reflexão, de uma trajetória. São Paulo, Edusc: 2000.

LIBÂNEO, Jóse Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LÚCIO, Saislany Sheury Rafael; *et al*. **NÍVEIS DE ANSIEDADE E ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**. ISSN 2447-2131. João Pessoa, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 21-33.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo**: construindo uma crítica. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos, técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Humburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A residência pedagógica na formação de professores**: história, hegemonia e resistências. Revista

Momento: Diálogos em Educação. Rio Grande, v. 27, n. 2. p. 227-247, mai/ago. E-ISSN 2316-3100. Rio Grande do Sul: 2018.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em residência pedagógica**: estágio para ensinar matemática. Vozes, Rio de Janeiro: 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al* (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Maria Ribeiro de. **O cordel na sala de aula**: uma ressignificação do ensino de língua portuguesa. Monografia de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinaridades. Souza: UEPB, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis: vozes, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS RESIDENTES

QUESTIONÁRIO ENTRE RESIDENTES[1]

Pesquisa sobre o Programa de Residência Pedagógica cota 2018/2020, realizado na Escola Municipal Dr João Pereira de Assis, no turno da manhã. O programa foi realizado através da Universidade Estadual da Paraíba e teve como coordenadora a prof. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana e prof. preceptora Ana Cláudia Soares Pinto.

Fique à vontade para responder da forma que achar melhor estas perguntas; aqui não serão avaliadas coisas como: sua escrita, sua didática ou seu desempenho acadêmico. Peço, portanto, que sejas sincero nas respostas, uma vez que ela será usada para estudo do desempenho e crescimento do discente no programa da RP, assim como apontamentos para futuras melhorias no programa. Reitero aqui, que gostaríamos de saber às suas impressões e opiniões a respeito do programa, e deixar claro o sigilo de cada residente em suas observações.

1. Residente Digite abaixo o seu nome completo.
2. Turma que fez a intervenção
3. Por que você escolheu participar do programa de RP?
4. De que maneira o programa contribuiu para o seu desenvolvimento como futuro docente?
5. Em sua opinião existe diferença entre Estágio e RP? Justifique sua resposta.
6. O valor proveniente de bolsa cedido pelo CAPES é suficiente para as despesas que você tem com questões relativas ao programa?
7. Como você avalia o suporte prestado pelos responsáveis do programa no sentido de capacitá-lo e orientá-lo?
8. Como é o seu relacionamento com os demais participantes do programa e com seus orientadores?
9. Em uma breve crítica, qual ou quais melhorias o programa deveria fazer?
10. Em sua opinião, qual a importância de um programa como este na formação de um futuro docente de licenciatura, em particular no curso Letras Português?
11. Li todo o questionário e respondi por livre vontade, deixando disponível para análise de dados da pessoa que o produziu e para uso em futuras publicações caso seja necessário?

---

[1] Pesquisa realizada através do Google Drive pela residente do programa da CAPES e aluna do curso de Graduação em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba.
Contato: fabiferoli@gmail.com