



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE**  
***CAMPUS RECIFE-SEDE***  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL**

**LAURA MARIA DA HORA ALVES RODRIGUES**

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NA LICENCIATURA EM LETRAS: UM  
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**Recife**  
**2025**

**LAURA MARIA DA HORA ALVES RODRIGUES**

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS PARA  
A FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NA LICENCIATURA EM LETRAS: UM  
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna

**RECIFE**

**2025**

**LAURA MARIA DA HORA ALVES RODRIGUES**

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS PARA  
A FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NA LICENCIATURA EM LETRAS: UM  
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna

COMISSÃO AVALIADORA

---

Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Departamento de Letras

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Departamento de Letras

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sirlene Barbosa de Souza  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Departamento de Educação

Recife, 27 de fevereiro de 2025.

**RESUMO:** Este trabalho apoia-se nas experiências vivenciadas por uma discente do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), incentivado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio (EREFEM) Governador Barbosa Lima, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. As vivências apresentadas neste trabalho têm como objetivo fomentar reflexões acerca da contribuição das práticas de ensino supervisionadas realizadas em programas de formação inicial do professor como, por exemplo, o PRP. A partir do fomento e incentivo à docência proporcionado pelo supracitado programa, a licencianda teve a oportunidade de aperfeiçoar suas práticas de ensino em sala de aula sob supervisão, de modo a conseguir alinhar e ressignificar as atividades práticas de ensino com as teorias estudadas na universidade através da reflexão sobre a ação (Schön, 1992), elemento fundamental para a construção de uma práxis pedagógica (Freire, 1987) e para a construção da identidade profissional (Nóvoa, 1991; 2006) do futuro professor. Os resultados deste trabalho apontam o papel positivo das práticas de ensino supervisionadas dos programas de fomento à educação para a formação do docente porque possibilitam a formação crítica do licenciando, o que implica na inclusão de professores mais bem qualificados para a atuação na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Práticas de ensino supervisionadas. Formação docente. Práxis pedagógica.

**RESUMEN:** Este trabajo se basa en las experiencias vividas por una estudiante del curso de Licenciatura en Letras de la Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) durante el Programa de Residência Pedagógica (PRP), impulsado por la Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en la Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio (EREFEM) Governador Barbosa Lima, con un grupo de 7º año de la Enseñanza Fundamental. Las experiencias presentadas en este trabajo tienen como objetivo fomentar reflexiones sobre la contribución de las prácticas de enseñanza supervisadas realizadas en programas de formación inicial del profesorado, como el PRP. A partir del estímulo y el incentivo a la docencia proporcionados por dicho programa, la futura docente tuvo la oportunidad de perfeccionar sus prácticas de enseñanza en el aula bajo supervisión, logrando alinear y resignificar las actividades prácticas de enseñanza con las teorías estudiadas en la universidad, a través de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), un elemento fundamental para la construcción de una praxis pedagógica (Freire, 1987) y para la formación de la identidad profesional (Nóvoa, 1991; 2006) del futuro docente. Los resultados de este trabajo señalan el papel positivo de las prácticas de enseñanza supervisadas en los programas de fomento a la educación para la formación del profesorado, ya que permiten una formación crítica del estudiante de licenciatura, lo que implica la inclusión de docentes mejor cualificados para actuar en la Educación Básica.

**Palabras-clave:** Prácticas docentes supervisadas. Formación docente. Praxis docente.

## SUMÁRIO

1. Apresentação.....	7
2. Contextualizando a Escola-Campo.....	9
3. Pensando a práxis pedagógica.....	14
4. Desenvolvendo a práxis pedagógica.....	18
5. Considerações Finais.....	27
Referências.....	28

## **1. Apresentação**

O processo de formação docente não está definido pela transitória participação na sala de aula da academia durante a graduação e a pós-graduação, mas expande as barreiras para além dela a partir das práticas de ensino que o professor desenvolve ao longo da sua trajetória profissional, as quais utiliza para descobrir, redescobrir e consolidar não só sua identidade profissional (Nóvoa, 1991) como também aperfeiçoar as suas práticas didático-pedagógicas.

No campo da educação, inúmeros teóricos pesquisam sobre o que é ser docente, quais elementos contribuem para a construção da identidade profissional e o que compete ao professor em sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem. Entre tantos posicionamentos teórico-críticos, destaco Coelho (2014) que, além de reconhecer os desafios da formação profissional docente, indica a necessidade da formação docente relacionar-se diretamente com a qualidade de trabalho; pois, para a autora, o processo de formação profissional deve ser contínuo, isto é, formativo e associado ao chamado “fazer específico”, o que inclui os diversos saberes do professor e as práticas cotidianas que são desempenhadas durante sua atuação no cotidiano da sala de aula. Ainda sobre isso, Pimenta (1999) reitera a importância das práticas de ensino como fundamentais na formação inicial docente, pois é a partir dessas práticas que o futuro professor poderá articular os saberes teóricos com a realidade da sala de aula, desenvolvendo competências essenciais para o exercício da profissão. Por isso, no processo de formação inicial docente, é imprescindível que o futuro professor tenha a possibilidade de não só ter acesso às discussões teórico-críticas no âmbito da universidade como também acesso às práticas de ensino supervisionadas para ampliar seu repertório de formação e aperfeiçoar suas habilidades com o objetivo de desenvolver uma formação reflexiva e de qualidade.

É partindo dessa perspectiva que este trabalho, ao fazer uso do gênero textual relato de experiência, apresenta as experiências vivenciadas em campo como uma das formas de aperfeiçoar e desenvolver as habilidades de docência a partir da práxis pedagógica (Freire, 1987) e objetiva, ainda, indicar as positivas contribuições das práticas de ensino supervisionadas para a construção da identidade profissional do docente e para a formação docente reflexiva na licenciatura em Letras, o que permite a construção de profissionais mais bem qualificados para a atuação na Educação Básica.

Ao refletirmos sobre o processo de formação docente, é importante lembrar que, embora quase sempre realizadas nas disciplinas de estágios supervisionados obrigatórios, as práticas de ensino supervisionadas podem, também, ser oriundas de programas de fomento à

docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou, neste caso, o recém-extinto Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais buscam favorecer o processo de desenvolvimento do professor através da associação entre a teoria e a prática dos conhecimentos adquiridos nas universidades, que são de suma importância para a formação de qualidade, visto que as práticas de ensino, de acordo com Pimenta (2005), devem ser naturalmente “fecundadas pelas teorias educacionais”, pois ambas “se nutrem e se ressignificam”. Nesse cerne, o PRP tem como finalidade “contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores de licenciatura na educação básica” e objetiva:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.” (Ministério da Educação, CAPES, 2024).

Durante a permanência no PRP foi possível não só vivenciar o aperfeiçoamento das minhas habilidades enquanto futura docente através das práticas de ensino alinhadas à teoria, como também pensar sobre as práticas de ensino desenvolvidas tradicionalmente na Escola-Campo na qual estive em imersão durante os períodos de observação e de regência. O ato de pensar sobre as práticas de ensino ali desenvolvidas partiram da possibilidade de poder iniciar uma construção formativa do meu perfil docente através da reflexão sobre a ação, uma das ideias trabalhadas por Schön (1992), que trata da habilidade de refletir sobre a ação que está sendo executada no cotidiano da sala de aula com o objetivo de desenvolver uma nova ação significativa e, assim, construir uma práxis pedagógica (Freire, 1987). Além disso, com o fortalecimento da relação entre a reflexão, a teoria e a prática, elementos que, de acordo com Nóvoa (1991, p. 25), exemplificam “dinâmicas de formação auto participadas”, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”, foi possível aprofundar e fortalecer o compromisso com o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que se distanciassem dos padrões de ensino estruturalmente opressores (Freire, 1987) que, infelizmente, ainda imperam nas estruturas escolares.

Neste relato de experiência são discutidos os aspectos observados nas vivências realizadas em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio (EREFEM) Governador Barbosa Lima no município de Recife-PE, de modo a suscitar reflexões acerca da importância das práticas de ensino supervisionadas para a formação reflexiva do docente e para a construção de sua identidade profissional, apoiando-se nos textos teórico-críticos de Freire (1987), Schön (1992) e Nóvoa (1991; 2009).

A justificativa deste trabalho dá-se pela importância de pensar as práticas de ensino supervisionadas fomentadas em programas educacionais, como o PRP, como atividades de ampla disseminação nos cursos de licenciatura, de modo a reforçar, fortalecer e ampliar o trabalho de práticas de ensino supervisionadas já desenvolvidos pelos estágios supervisionados obrigatórios. Os resultados deste relato de experiência culminam na positiva percepção de que as práticas de ensino supervisionadas em programas de fomento à educação possibilitam a construção da identidade profissional do licenciando, além de favorecer uma ampla formação reflexiva na licenciatura em Letras, o que favorece a inclusão de profissionais mais bem qualificados atuando na Educação Básica.

Este trabalho está organizado em quatro seções: na primeira seção, são apresentadas informações essenciais para compreender o contexto da Escola-Campo onde foram realizadas as atividades de observação e regência no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). A segunda seção traz reflexões feitas a partir do período de observação, estabelecendo as bases para a terceira seção, dedicada à descrição e análise da experiência vivenciada na prática docente, com foco no ensino do gênero textual conto. Por fim, a quarta seção contempla as considerações finais, nas quais são sintetizadas as principais reflexões e aprendizados deste relato de experiência. Ao final do trabalho, o leitor encontrará as referências bibliográficas que fundamentaram teoricamente as análises desenvolvidas ao longo deste texto.

## **2. Contextualizando a Escola-Campo**

A Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEM) Governador Barbosa Lima está situada no bairro das Graças no município de Recife-PE, e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, contemplando o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo suas

atividades desenvolvidas presencialmente, nas modalidades regular e integral. Devido à localização física centralizada na capital do estado de Pernambuco, a instituição atende aos mais diversos bairros, possuindo, em seu corpo discente, estudantes dos mais diversos contextos e perfis socioeconômicos, o que foi enriquecedor para o processo de observação e regência. Isso se deu porque, ao atuar enquanto docente com diferentes perfis de jovens, tive a oportunidade de desenvolver as práticas didático-pedagógicas e as estratégias de ensino de maneira mais ampla, pois, na atualidade, os perfis discentes estão cada vez mais diversos; logo, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, é necessário que ele respeite o contexto diverso do alunado, como aponta Antunes:

[...] a diferença que existe em trabalhar inteligências e competências em sala de aula está na forma diferente com que as informações são trabalhadas, atribuindo-lhes significado, impregnando-as de uma contextualização com a vida e com o espaço no qual o aluno se insere [...] (Antunes, 2007, p. 23)

Desse modo, lidar com um perfil diversificado contribuiu para o aperfeiçoamento profissional e favoreceu a construção da identidade profissional (Nóvoa, 1991) durante a minha trajetória enquanto residente pedagógica.

Em relação aos projetos didático-pedagógicos, durante o ano letivo, a escola desenvolve atividades como o Festival Estudantil Cultural (FEC), oportunidade que os estudantes têm de apresentar habilidades culturais associadas à dança, à música, à escrita, à leitura, à pintura, dentre outras formas artísticas e culturais, sendo esse um importante momento de socialização e confraternização entre os membros da comunidade escolar. Além disso, a escola desenvolve projetos oriundos de propostas da Secretária de Educação do estado de Pernambuco, como o projeto social “Educar para uma Cultura de Paz”, que não só promove discussões como também busca a conscientização sobre a temática de violência nas escolas com o objetivo de prevenir e combater essa mazela nos espaços escolares, contribuindo, assim, para a formação cidadã das crianças e dos jovens.

A EREFEM Governador Barbosa Lima apresenta, ainda, atividades comuns às escolas da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, como os Jogos Internos, uma prática popular nas escolas públicas que visa culminar as práticas de ensino-aprendizagem da disciplina de educação física, além de contribuir para o desenvolvimento do espírito esportivo através dos desportos, o senso de coletividade, a interação interdisciplinar entre alunos e professores, o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas e a inclusão social. No contexto de inserção no ambiente escolar, foi observado que a “Semana dos Jogos Internos” é

uma das atividades mais aguardadas pelos jovens, na qual eles ficam extremamente motivados não só pela ausência das aulas comuns à rotina escolar, isto é, a estrutura de sala de aula em um formato convencional, como também pela oportunidade de socializar com os outros colegas e expor sua identidade juvenil através das práticas dos jogos e do espírito de trabalho em equipe.

A Semana da Consciência Negra e a Mostra de Iniciação Científica também são atividades presentes na instituição, em ambos casos, os estudantes têm um professor-orientador designado por turma, assim, podem desenvolver trabalhos temáticos de modo coletivo sob a tutela e a supervisão de um professor, o que permite diversas discussões e reflexões necessárias para a formação cidadã que culminam em expressões artísticas, culturais e críticas que surgem a partir de cartazes, poemas, ensaios, além de outras formas de apresentação e expressão artística sobre os saberes que foram construídos durante as discussões realizadas coletivamente em sala de aula. Como exemplo, trago a Mostra de Iniciação Científica, na qual os estudantes dos 7º anos trabalharam a temática “Um olhar sobre a inclusão dos grupos minoritários”. A partir desse tema, os estudantes discutiram sobre as mazelas do racismo que ainda permeiam a sociedade e contribuem negativamente para a precarização da qualidade de vida das pessoas negras no município do Recife-PE. Durante as aulas de orientação dessa temática, os estudantes tiveram a oportunidade para falar abertamente sobre suas experiências enquanto jovens negros na sociedade, suas impressões e suas percepções sobre a mazela social do racismo que fere diariamente. No contexto da sala de aula, os estudantes brancos tiveram espaço para falar e refletir sobre a importância do combate ao racismo e qual o papel da pessoa branca neste combate, assim, todos puderam trabalhar na construção dos cartazes, ensaios e nas mais diversas manifestações artísticas. Enquanto mulher negra, senti-me feliz ao notar que, no contexto atual de ensino do Brasil e com a infeliz ascensão de diversas ondas de conservadorismo permeando a juventude, os jovens daquela escola estavam completamente engajados em expor suas opiniões e construir um belo trabalho para combater o racismo, um tema social tão relevante e ainda presente na sociedade. Durante a realização dessas atividades, notei que a instituição de ensino, por intermédio dos professores orientadores, presta um papel de assessor, pois oferece aos estudantes espaço para desenvolver e trabalhar suas opiniões acerca de temáticas sociais relevantes, além de promover a exposição dessas opiniões a partir da organização de feiras, o que motiva os alunos.

Em relação aos aspectos estruturais, por sua robusta estrutura física, a escola está incluída entre o grupo de instituições de ensino públicas de grande porte da cidade do Recife que funcionam sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte, contando com um corpo estudantil de aproximadamente 974 alunos e 100 funcionários, incluindo servidores públicos, temporários e terceirizados. A escola possui diversos ambientes comuns às instituições de ensino, no entanto, muitos estão em condições físicas inadequadas, o que influencia no ambiente escolar e contribui negativamente para a qualidade do ensino. Em razão dessas circunstâncias, nota-se o evidente sucateamento que permeia as escolas públicas do estado de Pernambuco, inclusive das escolas de referências que se destacam por sua posição dentre as demais instituições, ou seja, embora a escola busque desenvolver práticas de ensino diferenciadas para a formação dos alunos, possui, infelizmente, poucos recursos estruturais adequados que favoreçam a consolidação dessas práticas.

De acordo com a necessidade de definir as frentes de atuação que norteiam a escola e ampliar o diálogo com a comunidade escolar, a instituição de ensino apresenta um Projeto Político-Pedagógico (PPP), datado de 2011, baseado em reflexões e discussões coletivas. Após leitura do PPP e discussão com a preceptora e outros residentes pedagógicos, foi possível observar que embora a escola buscasse desenvolver práticas de ensino humanizadoras consoantes com aquilo que era tratado em seu Projeto Político-Pedagógico, o processo de atenção dado aos documentos norteadores era pouco frequente, o que é lamentável, visto que o trabalho realizado com esses documentos deve não só ser construído com base nas vivências como também refletir as práticas cotidianas da escola, como aponta Veiga (1998):

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (Veiga, 1998, p.11-35)

Na instituição de ensino em questão, o PPP surge como um documento que trata do planejamento estratégico educacional e é constituído por um roteiro orientador das ações desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Como referência, o PPP da instituição utiliza o Currículo de Pernambuco e alinha-se aos Parâmetros Curriculares de

Pernambuco (PCPE-2012), às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-2013) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que na atualidade estão atualizados e pautam as recentes demandas da Educação Básica. O PPP da instituição, por sua vez, embora desatualizado, dá-nos acesso a informações como a história da escola, a organização do trabalho pedagógico, os pressupostos pedagógicos do ensino fundamental e do ensino médio, as estratégias de ensino-aprendizagem a serem seguidas e os modelos de avaliação vigentes na instituição. Esse documento apresenta, ainda, a missão e os valores da escola, o que permite analisar um pouco do olhar da instituição sobre o contexto dos alunos, seus variados perfis individuais e o potencial que os estudantes podem alcançar através de uma educação de qualidade desenvolvida a partir das estratégias didático-pedagógicas praticadas na escola.

Outro documento que auxilia a escola em suas práticas didático-pedagógicas é o Regimento Escolar Unificado, texto alinhado ao Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019, que “Institui o regimento escolar unificado substitutivo das unidades escolares da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, e apresenta diretrizes importantes para o funcionamento da escola” (Alepe, 2019). Alguns dos pontos mais interessantes deste documento são os princípios pedagógicos que exaltam as diferentes dimensões do ser humano, o desenvolvimento de projetos na área social, a interdisciplinaridade, o incentivo à pesquisa e à formação permanente para os profissionais da educação, sendo esses elementos também mencionados no PPP da escola e que foram visualizados dentro da sala de aula durante o processo de observação e de regência através das atividades propostas pela instituição do ensino com a supervisão e a tutela dos professores. Durante a realização do supracitado projeto “Educar para uma Cultura de Paz”, por exemplo, foi feito um trabalho interdisciplinar desenvolvido pelos professores das disciplinas de língua portuguesa e de história, no qual os estudantes analisaram diferentes textos literários em diálogo com diferentes contextos históricos para ampliar suas visões sobre a violência que atinge as comunidades escolares com o objetivo de entender as origens dessa violência e discutir formas de conscientização de toda a comunidade escolar. Ainda nesse projeto, foi possível perceber a valorização das dimensões do ser humano através do incentivo ao trabalho em grupo, à empatia, ao respeito às diferentes opiniões e ao fortalecimento da autonomia do estudante para desenvolver produções que representassem todos os pontos que foram discutidos, como a produção dos cartazes que foram expostos por toda a escola. O compromisso da escola em promover projetos como o “Educar para uma Cultura de Paz”

demonstrou a preocupação em desenvolver atividades na área social e o compromisso em trabalhar questões relevantes para a sociedade, como a violência e o preconceito, o que foi possível ver novamente na Semana da Consciência Negra e na Feira de Iniciação Científica, sendo a última um dos exemplos do engajamento da escola em fomentar o incentivo à pesquisa através da inserção dos estudantes no universo acadêmico sob a tutela de um professor-orientador, como foi narrado anteriormente neste relato de experiência. Quanto à formação continuada dos professores, ao participar de algumas reuniões pedagógicas foi possível observar o engajamento da gestão escolar em estimular o desenvolvimento profissional dos professores através das formações específicas propostas pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco e o incentivo aos profissionais para a busca de pós-graduação.

Nesta seção, foi possível conhecer um pouco sobre a escola-campo na qual foi realizada a Residência Pedagógica, a EREFEM Governador Barbosa Lima, além de ter sido possível, também, conhecer o variado corpo discente que a compõe, os documentos norteadores da instituição e ter uma inicial visão do espaço onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionadas do PRP. Nas seguintes seções serão explorados outros aspectos do período de observação e de regência e as contribuições desses momentos para a construção reflexiva do perfil docente através das práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas ao longo da permanência no Programa de Residência Pedagógica.

### **3. Pensando a práxis pedagógica**

Estar inserido no contexto da sala de aula enquanto residente pedagógico possibilita um olhar diferente sobre o contexto escolar, uma vez que no espaço do PRP as práticas de supervisão são constituídas por uma rede de apoio que consiste em fortalecer as habilidades do residente e auxiliá-lo no aperfeiçoamento de competências que podem surgir como desafios no processo de ensino-aprendizagem. Os *feedbacks* são ferramentas que se fazem presentes durante a Residência Pedagógica, no entanto, eles não convergem com retornos que objetivam pontuar as práticas de ensino como “negativas” ou “positivas”, pelo contrário, surgem como uma forma de contribuir para o processo de aperfeiçoamento das habilidades e desenvolvimento da identidade do futuro docente, além de estimular a reflexão acerca das estratégias de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas na sala de aula a partir da formação teórico-crítica obtida na universidade, o que possibilita o desenvolvimento da práxis pedagógica (Freire, 1987).

No período de observação do PRP, percebi, ainda que não verbalizadas, uma série de condutas, valores e comportamentos sociais esperados para o papel do professor, já que, infelizmente, o professorado carrega uma identidade profissional estereotipada e socialmente construída que rege a dinâmica do relacionamento entre o professor e o aluno, sendo o estudante condicionado, durante muitos anos escolares, a esperar determinadas práticas como comuns ao contexto de sala de aula. Essas práticas surgem como modalidades de opressão, tal qual a chamada “educação bancária” trabalhada por Freire (1987) como um modelo antidialógico que prioriza o ensino de forma unilateral, já que percebe o sujeito como um repositório vazio que precisa ser “abastecido” pelos saberes unicamente oriundos do professor. Diante desse modelo, foi difícil situar-me nesse papel, visto que estava, e ainda estou, em um processo de construção identitária. Paralelamente a isso, estava traçando uma avaliação diagnóstica para determinar as práticas de ensino que seriam desenvolvidas no período de regência. Ali, buscava compreender o perfil dos estudantes daquela classe, a relação deles com a preceptora, com a escola e entre si enquanto um coletivo de jovens sujeitos. O meu olhar, ainda despreparado e ávido para aprender, voltava-se a compreender aquele espaço e a entender como deveria me colocar, qual identidade deveria assumir e quais condutas deveriam ser assumidas durante minhas práticas de ensino. À medida em que me situei enquanto ouvinte e observadora das aulas, passei a notar, também, as habilidades e as dificuldades dos estudantes, por isso, tomava nota e tentava realizar uma avaliação diagnóstica baseada em Kraemer (2005), de modo a entender como os estudantes posicionavam-se em relação aos novos saberes, o que eles conseguiam demonstrar em relação aos antigos saberes, e como eu poderia utilizar as defasagens e as aptidões em minhas práticas de ensino.

A ansiedade de estar em um novo espaço aliada à inexperiência de exercer o papel docente, contribuiu para pouca atenção dada a sistematização da sala de aula, que seguia a ideia do professor centralizado no papel de detentor do conhecimento e de estudantes como “recebedores” do saber. Felizmente, após a adaptação no novo espaço e na nova rotina, pude refletir de maneira mais aprofundada sobre esses aspectos, de modo a buscar debruçar-me sobre novas possibilidades e saberes para lidar com essas questões.

Foi nesse contexto que percebi a práxis pedagógica (Freire, 1987) como uma alternativa reflexiva que alinharia o conhecimento teórico-crítico da universidade às práticas docentes, de modo a evitar padrões repetitivos de ensino e consolidar o meu papel enquanto uma professora que buscava, e busca, desenvolver práticas significativas que respeitassem o

contexto social do alunado. Durante as atividades práticas de ensino, exercitei a autoformação através da reflexão teórico-crítica das minhas ações visando não só refletir sobre elas como também transformá-las e ressignificá-las. Ainda que não tivesse percebido, à época, foram esses movimentos auto-reflexivos e coletivos, sob tutela da preceptora e com a dupla do PRP, que possibilitaram que a participação no programa estivesse contribuindo para uma formação inicial reflexiva. A importância da práxis pedagógica se dá justamente por possibilitar que o professor saia de um papel de “produtor de conhecimento” para um agente reflexivo de suas práticas de ensino. Para Freire (1987), na práxis pedagógica:

[...] É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (Freire, 1987, p. 47)

Por esse motivo, busquei alinhar todo o conhecimento teórico-crítico às práticas de ensino e às reflexões dessas práticas. Logo, ao pensar os aspectos das práticas de ensino que eu gostaria de desenvolver na sala de aula durante a regência, rememorei Micheletto e Levandovski (2008) que citam Schön (1992) em seu trabalho sobre a teoria das práticas de ensino reflexivas, que se fundamenta nos conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Para o autor, a reflexão-na-ação surge através da manifestação dos conhecimentos técnicos oriundos da formação profissional, ou seja, aquilo que o professor já sabe fazer e faz de maneira prática, sendo seu conhecimento cotidiano “aplicado” tecnicamente na rotina da sala de aula; já o processo de reflexão-sobre-a-ação surge como uma forma de pensar a prática daquilo que se faz no dia-a-dia, assim, o professor reflete sobre a ação tomada na sala de aula e pode reconstruí-la ou ressignificá-la com novas práticas sem ter a necessidade de sistematizar essa reflexão ou a mudança feita. No conceito de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, por sua vez, o autor trata do ato de realizar e sistematizar a reflexão feita posteriormente a ação que foi ressignificada durante a prática. Nessa situação, o professor reflete sobre a reflexão que suscitou na ressignificação da ação, logo, ele desenvolve uma avaliação formativa que pode ser sistematizada de maneira oral ou escrita com o objetivo perceber as problemáticas existentes na ação cotidiana, quais as formas de ressignificar aquela ação foram utilizadas, quais adaptações ou melhorias foram feitas ou podem ser feitas, de modo a fomentar uma perspectiva crítica sobre as suas próprias práticas de ensino, como propõe o método de práxis

docente que visa contribuir para a construção, desconstrução e reconstrução do processo formativo do docente.

Em minha trajetória no PRP, a teoria das práticas de ensino reflexivas foi imprescindível para a promoção da ruptura com os padrões de ensino historicamente repetitivos, além de possibilitar e fomentar o desenvolvimento da minha práxis pedagógica em sala de aula. Refletir as práticas docentes adotadas em sala de aula pelo professor-titular da disciplina contribuiu para a percepção do quão intrinsecamente essas práticas estavam ligadas ao contexto estrutural da arcaica ideia de escola como espaço de criação de conhecimento e de como eram exercidas determinadas práticas sem reflexões acerca das problemáticas existentes, justamente por se tratar de práticas historicamente desenvolvidas para manter uma relação de hierarquização entre professores e alunos.

Em paralelo a permanência no Programa de Residência Pedagógica, iniciei o curso da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (MELP) na universidade, no curso as reflexões e o estudo acerca das metodologias e das práticas de ensino trabalhadas pela docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) fortaleceram as reflexões a respeito das práticas de ensino que observei no PRP, o que estimulou-me mais fortemente a querer desenvolver, em minha regência prática, novas formas de ensinar. Esse momento foi de suma importância para mim, pois estava em uma situação de incômodo diante da estrutura de ensino visualizada na Escola-Campo. É importante salientar que foi também, ao cursar a disciplina MELP, que descobri que alinhar as práticas de ensino ao conhecimento crítico-teórico era muito mais do que ler os textos na universidade e se angustiar pela frustração de não conseguir desenvolvê-los na sala de aula, mas sim buscar discuti-los e adaptá-los à realidade que era possível diante da infraestrutura da escola onde se está inserido e do contexto dos alunos. Sobre isso, Pimenta (2005) reitera a importância de articular os saberes práticos aos saberes teóricos para permitir que eles se ressignifiquem e transformem as práticas de ensino em uma atividade significativa:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (Pimenta, 2005, p. 26)

Foi nesse contexto que o período de observação se tornou um momento para fazer não só a observação das dinâmicas escolares e a avaliação diagnóstica dos estudantes, como também um momento de compreender as práticas de ensino que poderiam ser desenvolvidas no contexto do PRP e quais poderiam ser ressignificadas para compreender o contexto social dos alunos. A iniciativa se deu através de um trabalho coletivo desenvolvido junto ao meu parceiro e dupla no PRP, de modo que buscamos discutir e estabelecer, no cotidiano da residência pedagógica, estratégias para que as atividades práticas de ensino fossem alinhadas ao conhecimento teórico-crítico adquirido na universidade e às reflexões feitas no âmbito da academia e do PRP. Buscamos desenvolver, ainda, práticas de ensino mais amplas, que respeitassem o contexto social do alunado e o perfil social diversificado o qual estávamos tratando.

Ao desenvolvermos esse trabalho, buscamos alinhar-nos à perspectiva de Imbert (2003), que entende que a práxis pedagógica não surge somente como uma prática de ensino, mas como um coletivo de ações tomadas por um grupo de docentes orientados a desenvolvê-las cotidianamente no ambiente escolar. Assim, em parceria com a minha dupla no PRP, iniciamos uma trajetória para desenvolver nossa práxis pedagógica, ainda que, no contexto inicial, ela estivesse em uma posição primária ao que de fato era desejado por nós enquanto residentes pedagógicos.

Sobre a trajetória de busca para o aperfeiçoamento das práticas de ensino, cito Contreras (2002), que trata sobre a necessidade de buscar viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas em professores e teóricos críticos com o objetivo de perceber a dimensão dos fatores sociais, políticos e estruturais que perpetuam as práticas de ensino historicamente opressoras, assim, ao percebê-las, pode-se preparar para lidar com os desafios e para fortalecer o processo de desenvolvimento da práxis pedagógica. Por esse motivo, busquei dedicar-me ao estudo de textos que trouxessem formas de ensinar mais amplas e que auxiliassem a pensar no uso prático dessas reflexões na sala de aula como Freire (1967; 1987), além de ter, também, conversado com professores da universidade para discutir práticas de ensino significativas com objetivo de desenvolvê-las em sala de aula. Associado a isso, os encontros formativos articulados pela coordenação geral do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural de Pernambuco surgiam como momentos para discutir novas práticas de ensino, conversar sobre nossos saberes e discutir, em coletivo, as vivências tidas pelo programa. Foi nesse contexto, ainda no período de observação, que passei

a buscar o desenvolvimento da práxis pedagógica como um importante caminho para a construção da minha identidade docente e para a formação reflexiva na licenciatura em letras.

#### **4. Desenvolvendo a práxis pedagógica**

O período de observação passou mais rápido do que o esperado e entre tantas leituras, discussões e reflexões, tive acesso aos conteúdos programáticos designados para o ensino da turma do 7º ano. Ali, aliada às discussões e reflexões feitas durante todo o programa, iniciei o processo de construção dos planos de aula com o objetivo de construir um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos. Dentre os temas trabalhados durante o período de regência, compartilho, neste relato de experiência, o processo de ensino do gênero textual conto devido às dificuldades encontradas, aos obstáculos superados e aos resultados positivos, elementos que influenciaram diretamente na formação reflexiva proporcionada pelo PRP.

Para a construção do plano de aula de ensino do gênero textual conto, optei por criar uma sequência didática, procedimento que, conforme Schneuwly, Noverraz e Dolz (2010), é constituído por um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual e/ou oral. A sequência didática construída foi intitulada como “O gênero textual conto como uma ferramenta para a produção textual”, sendo organizada por etapas, sendo elas:

**1ª Etapa:** Estimular a discussão acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual conto a partir da reflexão de que o conto está presente em nosso cotidiano desde a infância.

**2ª Etapa:** Revisitar o gênero textual conto a partir da leitura coletiva, de modo a reconhecê-lo como elemento comum em nosso contexto social.

**3ª Etapa:** Produzir coletivamente um miniconto, sob mediação do professor, para aproximar os estudantes dos processos de produção textual do gênero conto.

**4ª Etapa:** Produzir individualmente o gênero textual conto.

**5ª Etapa:** Desenvolver oficinas de leitura e discussão sobre os contos, com o objetivo de trabalhar possíveis defasagens encontradas nos textos (essas atividades foram definidas de acordo com a avaliação formativa dos contos entregues pelos alunos).

**6º Etapa:** Devolver os contos aos alunos e orientá-los para a reescrita (de acordo com a necessidade individual do estudante).

**7º Etapa:** Ilustrar os contos.

**8º Etapa:** Socializar as produções finais.

Essa sequência didática foi pensada de acordo com as possibilidades existentes na escola devido aos problemas estruturais, como a ausência de equipamentos multimídia e a pouca disponibilidade de material de leitura na biblioteca que contemplasse toda a turma, o perfil estudantil e a faixa etária dos alunos. Além disso, após o período de observação, foi verificada a necessidade construir um trabalho didático-pedagógico que aliasse elementos existentes na realidade daquele grupo, como a evidente criatividade dos alunos e as dificuldades em atividades de produção textual, leitura e oralidade. Além disso, percebeu-se a dificuldade da turma em desenvolver suas habilidades em determinados assuntos quando as atividades propostas se baseavam no frequente e cotidiano uso do livro didático ou na escrita a partir do quadro negro, a chamada “cópia”. Parecia-me que os estudantes percebiam as atividades cotidianas como maçantes e isso os deixava dispersos e pouco interessados, o que criava uma turma pouco disposta a desenvolver as atividades propostas pelo professor. Como regente, desejava que os alunos ficassem engajados nas atividades propostas, por isso busquei desenvolver atividades que fossem mais dinâmicas em relação à rotina que tinham na escola cotidianamente na disciplina de língua portuguesa. Um dos fatores que influenciou nessa escolha foi ter vivenciado o cotidiano da sala de aula com os estudantes e perceber como a rotina de atividades pouco desafiantes implicava na negativa percepção dos alunos a respeito do papel da aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, o Programa de Residência Pedagógica possibilita, aos residentes, o privilégio de desenvolver as mais diversas práticas de ensino, de aperfeiçoar suas habilidades de ensino-aprendizagem e de explorar novos saberes. Pensando nisso, trabalhar um gênero textual tão diversificado quanto o gênero conto e poder desenvolver, através dele, competências de oralização, leitura e escrita foram também fatores que implicaram nas escolhas das estratégias de ensino mais dinâmicas principalmente porque, como traz Sousa (2006):

A escola deve considerar a importância e a inserção da leitura no processo ensino aprendizagem de forma dinâmica e agradável, utilizando-se, por exemplo, do caráter lúdico que pode ser dado às estratégias de leitura. Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental na construção da autonomia e da identidade de cada educando. Pois o local em que explora-se diversos tipos de textos, os estudantes leem e escrevem mais rapidamente. Nesta perspectiva, a formação do leitor ideal

constitui o maior desafio para os estudantes. Haja vista, o texto deve despertar certo sentimento no leitor. (Sousa, 2016, p. 27)

A percepção de que no cotidiano da sala de aula imperava a predominância do uso do livro didático e as atividades de “cópia” do quadro negro, adquirida durante a observação, associada as amplas possibilidades do PRP fizeram-me decidir desenvolver atividades mais dinâmicas que estimulassem os estudantes a querer participar das atividades didático-pedagógicas que originaram a sequência didática que será melhor detalhada abaixo.

Luckesi (2011) em seu trabalho sobre a avaliação da aprendizagem escolar fez-me pensar na importância de acolher os estudantes antes de iniciar o processo de ensino do gênero textual conto, por isso iniciei a sequência didática com uma avaliação diagnóstica que tinha como objetivos perceber o quão familiarizados os estudantes estavam com o gênero textual conto, além de fazer os alunos perceberem o quão divertido seria embarcar nos novos saberes que seriam trabalhados em sala de aula. Assim, na primeira etapa da sequência didática, os estudantes puderam lembrar o gênero textual conto e iniciar um processo de aproximação. Essa atividade tinha o objetivo de desmistificar os possíveis receios acerca de um trabalho didático que indicava não só a leitura, vista por eles como uma atividade chata, como também a temida atividade de produção textual. Na segunda etapa da sequência didática, dei continuidade ao trabalho de aproximação e familiarização dos estudantes com o gênero textual conto. Nessa fase, fiz a leitura coletiva de diversos contos, dentre eles, o popular conto “O Flautista de Hamelin”, dos Irmãos Grimm, e a “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, iniciando as leituras em minha voz e solicitando, em seguida, aos estudantes, um a um, que dessem seguimento, para que todos da classe pudessem ter as habilidades de leitura e oralização exercitadas. Os momentos de leituras eram repletos de discussões acerca do conteúdo dos contos, com objetivo não só de entender a história ali narrada, como também os elementos estruturais existentes, os elementos presentes na narrativa, os tipos de narrador e o objetivo do autor naquele texto, o que suscitava muitas opiniões dos estudantes e os entusiasmava. Ao iniciar a fase três, foi importante mostrar aos estudantes o quão bacana era escrever, por esse motivo fui até a lousa e fomos, coletivamente, construindo um miniconto. Inicialmente, pedi que eles me dissessem quais elementos eram importantes para a construção do conto e como poderíamos escolhê-los. Em grupo, eles entoavam “narrador, personagem, espaço...”, alguns diziam “quero narrador observador”, outros gritavam “é melhor narrador personagem, fica mais engraçado”. No ímpeto de querer conhecer a escrita, os alunos se animaram e contribuíram ativamente. Ao fim dessa fase, tivemos o seguinte produto coletivo:

### Item 1 - Miniconto coletivo transcrito digitalmente

#### **A Cabra e o Bode**

(7º B)

Era uma vez numa roça, no interior de Pernambuco, uma Cabra, um Bode e um Fazendeiro que viviam muito tristes, pois passavam muita fome. Numa das noites de fome, o Fazendeiro decidiu que ia matar a Cabra para comê-la. O Bode, que era muito esperto, percebeu a intenção do Fazendeiro e avisou a Cabra. Dessa forma, os dois ficaram “ligados” e antes que o Fazendeiro pudesse perceber, tinha ido parar na panela. No fim do dia, a Cabra e o Bode ficaram com a barriga cheia e o Fazendeiro virou jantar.

(Fonte: Produção coletiva do 7º ano da EREFEM Governador Barbosa Lima)

Ao fim da terceira fase, senti-me satisfeita por ter conseguido despertar o interesse dos estudantes na atividade de produção textual. Infelizmente, a animação não durou muito porque na quarta etapa da sequência didática foi necessário lidar com alguns desafios e obstáculos associados ao medo da escrita. O que ocorre é que, na era da informação, os estudantes estão expostos cotidianamente a diversos estímulos visuais em curtos intervalos de tempo através das plataformas digitais. Logo, um trabalho didático-pedagógico que requer tempo, atenção e dedicação, muitas vezes, perde o interesse dos estudantes com facilidade, principalmente se nesse trabalho for necessário realizar atividades de leitura e de produção textual mais aprofundadas. Embora criativos, os estudantes da turma do 7º ano tinham receio em escrever, por isso, ficaram desanimados com a proposta de pensar em algo associado à escrita. Após apresentar-lhes o comando de escrita para a produção textual autoral, pude notar o desânimo que se formou e a dispersão dos alunos. Inicialmente, os deixei à vontade para se situar diante do processo de escrita, mas, depois de 20 minutos de aula com um grupo de 30 alunos sem desenvolver a proposta didática do dia, precisei me adaptar ao perceber, pelo processo de reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1992), que aquela estratégia de ensino não seria possível. Relembrei que em uma aula da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP), cursada na universidade, a docente havia desenvolvido uma atividade de estímulo à produção escrita que consistia em dar aos estudantes encaminhamentos mais delineados para a produção textual, como, por exemplo, o professor poderia definir o tema, ou o grupo de palavras que deviam ser usadas, ou quais tópicos estariam presentes no texto para que os alunos produzissem. Ao lembrar disso, imediatamente organizei o gênero textual conto em grupos temáticos como contos de fadas, contos de terror, contos realísticos e contos

humorísticos, em seguida, para cada conto temático, criei um grupo com 20 palavras, das quais pelo menos 10 deveriam aparecer nos contos de acordo com o grupo temático que ele estivesse. Em seguida, chamei a atenção dos alunos e iniciei o processo de sorteio para determinar o tipo de conto que cada estudante deveria utilizar na produção do seu texto. Com isso em mente, alguns estudantes já começaram a produzir o conto, pois ter um comando de atividade melhor direcionado dava a eles maior incentivo para escrever, ainda que com muitos receios. Além de mudar o comando de atividade, precisei passar de cadeira em cadeira para conversar com os estudantes, perguntar sobre os receios e buscar estimulá-los a iniciar a produção escrita. A quarta etapa da sequência didática foi a mais longa, não só por se tratar de um processo de produção textual autoral, o que requer tempo e dedicação, mas também por ser necessário lidar com diversos percalços relacionados aos receios dos estudantes e aos preconceitos com a atividade de escrita. Muitos alunos mostraram ter medo de escrever através do discurso do “não saber”, o qual eu buscava sempre responder “por isso que estamos fazendo, para que possamos aprender”.

Penso que a dificuldade com a escrita vem, além dos desafios tecnológicos da atualidade, anteriormente citados, da ausência do hábito de escrita e de leitura, o que causa nos alunos estranhamento à prática de exercitar essas competências. Além disso, a estrutura opressora da escola que, infelizmente, condiciona os estudantes a terem medo de errar, os deixa receosos de tentar fazer coisas novas. Para conseguir ter êxito nessa etapa, precisei fazer outras adaptações, como determinar o número mínimo de linhas para os contos, fazer a mediação frequente dos alunos e, em alguns casos, conversar individualmente com os estudantes. Felizmente, ao fim dessa etapa, consegui que todos os trabalhos fossem entregues, com exceção de um estudante que entregou um conto plagiado, o qual eu precisei conversar em particular e solicitar a reescrita imediata por esse motivo.

Após recolher os contos, iniciei o processo de leitura e análise dos textos para os encaminhamentos da reescrita que foram feitos na sexta etapa. Paralelamente a isso, comecei a quinta etapa da sequência didática, que consistia em oficinas de leituras e discussões de diversos contos. O objetivo das oficinas era estimular a leitura reflexiva dos alunos acerca das mais diversas histórias; além disso, busquei conversar sobre as dificuldades encontradas nos textos que foram entregues, como na construção de personagens e na criação dos títulos para as histórias. As oficinas serviram para, além de trabalhar questões associadas aos contos e às dificuldades apresentadas pelos alunos, trabalhar a ideia de ilustração dos contos, as quais foram executadas na sétima etapa. A sexta etapa, por sua vez, foi, novamente, cheia de

desafios, pois consistiu nas devoluções das produções iniciais e nos encaminhamentos para as reescritas. Os problemas ocorreram porque os estudantes estavam habituados a uma dinâmica acadêmica que visava a entrega das atividades e a recepção imediata de notas sem quaisquer *feedbacks* ou encaminhamentos para possíveis reescritas, logo, eles se recusaram a reescrever as primeiras produções. Compreendi que os alunos estavam ressentidos com a ausência das notas, visto que, para eles, a entrega da primeira produção remetia a uma entrega final, embora estivessem cientes de todas as fases da sequência didática e de que as primeiras produções teriam um caráter provisório e não definitivo. Penso que isso aconteceu porque nas escolas existe uma ideia de atividades limitadas, não interligadas e sem caráter de retorno.

Com o objetivo de transcender esses problemas, assumi a postura de explicar aos alunos que as atividades de reescrita não tem o objetivo de deslegitimar as produções anteriores, mas, melhorá-las. Reflito que as dificuldades dos estudantes para escrever e reescrever textos, ainda que simples, são originadas das estruturas escolares que não favorecem tampouco estimulam o letramento literário do alunado. Associado a isso, há, ainda, a ausência de um trabalho didático-pedagógico mais aprofundado nas práticas de leitura e escrita, como comentam Salino e Gomboeff (2021) ao citar Colello (2007):

[...] na maioria das vezes, os docentes trabalham com uma educação linguística na qual a escrita é desprovida do direito à palavra, do exercício reflexivo e da participação social plena. Trata-se de um modelo instrumental, reducionista e racionalista no qual a escrita é colocada a serviço de princípios que limitam a interpretação da complexidade social e que convidam o estudante à conformidade e ao distanciamento em relação aos processos de escrita. O resultado desse modelo de ensino linguístico é a restrição das possibilidades de expressão humana que se materializa em “produções escritas pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção” (COLELLO, 2007, p.43) e também na resistência dos alunos em relação à escrita e ao medo da página em branco devido ao receio de errar ao escrever, já que, muitas vezes, na escola, a produção de textos é apenas objeto de correção [...] (Colello, 2007, p. 43 *apud* Salino e Gomboeff, 2021, p. 83)

Após muitas conversas, eles aceitaram fazer as reescritas, o que foi um alívio, pois tiveram resultados positivos diante das dificuldades apresentadas por eles, que foram revisitadas e ajustadas de acordo com as orientações que dei individualmente. Após finalizar essa etapa, percebi que os alunos ficaram mais aliviados, pois estavam prestes a desenvolver uma das etapas que mais estimulou o interesse coletivo, que foi a ilustração dos contos. Nessa atividade, busquei permitir aos estudantes a oportunidade de expressar não só suas habilidades através da ilustração, como também liberar sua criatividade e habilidade de coesão diante daquilo que foi desenvolvido individualmente como enredo em suas produções

textuais autorais. Ao fim da sétima etapa, recebi contos com belas ilustrações que traziam alegria, paixão, tédio, horror e comédia.

De modo leve e descontraído, iniciamos a última etapa da sequência didática que foi a socialização. Na oitava etapa, muitos alunos ficaram tímidos para expor suas produções de modo oral, na mesma intensidade que muitos alunos foram orgulhosamente para o centro da sala e falaram sobre seus contos, leram suas histórias e mostraram suas ilustrações. A última etapa da sequência didática foi muito importante porque serviu para evidenciar muitas habilidades desconhecidas pelos próprios estudantes. Muitos deles tiveram a oportunidade de descobrir algo novo sobre si mesmo, elementos que não sabiam ser possível perceber através do poder da palavra, e muitos ficaram surpresos ao ver no colega de classe tanta habilidade para contar histórias através da escrita, da oralidade e da ilustração. Além disso, o momento de socialização serviu como uma oportunidade para os estudantes falarem sobre o percurso que foi traçado durante toda a sequência didática. Nesse momento, deixei que eles falassem não só sobre suas dificuldades e sobre o que gostaram, como também dessem *feedbacks* a respeito da forma como as atividades didático-pedagógicas foram desenvolvidas naquela sequência didática.

Ao viabilizar um espaço para que os estudantes avaliassem minhas estratégias de ensino e minha postura em sala de aula busquei a oportunidade de realizar, por meio dos *feedbacks*, uma parte da minha autoavaliação, aspecto pertinente a avaliação formativa que permite, de acordo com Kraemer (2005), “detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo”.

As estratégias de ensino que adotei durante a construção e o desenvolvimento dessa sequência didática, à época, pareceram-me ser mais distantes de uma educação opressora e mais próximas de práticas de ensino significativas as quais traziam um pouco da práxis pedagógica que desejava seguir. Ao fazer uma análise e sistematização dessas práticas, na atualidade, partindo da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (Schön, 1992), vejo que podia ter feito muitas coisas diferentes e que talvez elas tivessem obtido maior êxito, principalmente porque ser docente trata-se de um processo constante de aperfeiçoamento.

O processo de construção da minha identidade enquanto futura docente deu-se e se dá não só pelas ações que tomei e tomo em sala de aula, como também pelas reflexões que faço acerca delas e pelas mudanças que desenvolvi e desenvolvo durante minha trajetória profissional. As adaptações e readaptações foram e são processos realizados em decorrência da reflexão sobre as ações e fazem parte das práticas de ensino reflexivas.

Nesse espaço, relato, ainda, a importância de todos esses elementos para o processo de construção da minha identidade enquanto futura docente, uma identidade que visa uma práxis pedagógica alinhada a práticas de ensino significativas e que respeitem o contexto do alunado. Durante a minha participação no Programa de Residência Pedagógica, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e das orientações da preceptora, do trabalho em equipe feito com a minha dupla do PRP e com a coordenação do programa que fomentou diversos encontros formativos, pude ver minha trajetória se delinear para um espaço onde o meu perfil docente está em constante processo de aperfeiçoamento, já que o professor constrói a sua autonomia e a consolida sua identidade profissional através das práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula, alinhando-as aos conhecimentos teórico-críticos da universidade e ao movimento reflexivo de alinhamento a esses saberes, práticos e teóricos, o que consolida a práxis pedagógica. Entendo que fui na direção do que aponta Nóvoa (2009) ao estabelecer, na minha trajetória, a importância de alinhar a teoria e a prática reflexiva nas minhas atividades práticas de ensino, o que foi de extrema importância para a minha formação profissional, como trata o autor:

[...] Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (Nóvoa, 2009, p. 39)

Ter participado de um programa de fomento à docência que priorizou as atividades práticas de ensino sob supervisão foi um privilégio que me proporcionou um novo entendimento sobre o professorado. Isso se deu tanto pelo suporte obtido através de aconselhamentos, dicas e sugestões da preceptora quanto pela oportunidade de desenvolver e compartilhar, com minha dupla do PRP, reflexões, discussões e saberes que contribuíram para a construção de uma ampla e diversificada práxis pedagógica. Essa práxis apoia-se na capacidade de refletir sobre as ações e ressignificá-las em sala de aula, permitindo a transgressão de moldes estruturalmente opressores que, por vezes, imperam de forma natural no ambiente escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de um trabalho significativo na educação básica.

A experiência no PRP permite, ainda, fazer uma reflexão sobre a importância da ampliação de programas de fomento à docência, visto que eles, além de contribuir

positivamente para a construção da identidade profissional docente e possibilitar reflexões críticas sobre as práticas de ensino, favorecem a aproximação entre as universidades, as escolas e comunidades que a circundam. Não obstante, os programas de fomento à docência, através da atuação mais ativa de discentes de licenciatura nas escolas, podem estimular o interesse e o ingresso dos jovens nos cursos de licenciatura, o que, a longo prazo, fortalece o movimento de estudantes, professores e sociedade na luta para melhorar a qualidade na educação pública do Brasil e nas carreiras de docência tanto no ensino, como também na extensão e na pesquisa. Pensar na ampliação dos programas de fomento à docência é pensar na melhor qualidade nas formações em licenciatura, garantindo que os profissionais que assumirão os espaços de sala de aula na educação básica estarão melhor preparados, o que contribui para a melhor qualidade de ensino na Educação Básica.

## **5. Considerações Finais**

As vivências relatadas neste trabalho reafirmam a importância das práticas de ensino supervisionadas como parte fundamental na formação inicial docente. Durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), cada experiência, desde a observação até a regência, contribuiu de maneira única para a construção da minha identidade enquanto futura professora. Essa trajetória foi marcada não apenas por desafios como também por oportunidades de refletir, ressignificar e aprimorar a minha práxis pedagógica.

Participar do PRP possibilitou a compreensão da docência em sua complexidade, de modo a ressaltar que o fazer do professor vai além da transmissão de conteúdos, ideia proposta pela “educação bancária” (Freire, 1987). A sequência didática (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2010) sobre o gênero textual conto, por exemplo, foi um ponto de inflexão na minha formação, pois, durante sua aplicação, enfrentei dificuldades que exigiram criatividade, adaptação e, principalmente, o contínuo processo de reflexão-sobre-a-ação proposto por Schön (1992). Estar imersa nessa experiência ajudou-me a perceber que ensinar não é apenas aplicar técnicas prontas, mas dialogar com o contexto, considerar as singularidades dos alunos e buscar estratégias que promovam aprendizagens significativas através do constante movimento de reflexão sobre as práticas adotadas e alinhadas aos conhecimentos teóricos como propõem a práxis pedagógica (Freire, 1987).

O trabalho colaborativo com a dupla do PRP, as trocas com a preceptora e os encontros formativos organizados pela coordenação do PRP foram momentos de partilha e de aprendizado coletivo que fortaleceram o processo formativo do programa. Essas interações

mostraram que a docência é, antes de tudo, um ato coletivo, no qual as experiências e saberes dos outros enriquecem as práticas de ensino e ampliam as perspectivas do profissional docente.

Além disso, estar inserida na escola-campo foi um convite a um olhar mais atento para os contextos socioculturais dos alunos e para as condições estruturais da escola. A convivência com um corpo discente diverso e cheio de potencialidades fez-me refletir sobre o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento crítico e humano dos estudantes. Essa percepção reforçou o pensamento de Freire (1987), para quem a educação deve ser um ato político e humanizador, que respeita as diferenças e valoriza as singularidades de cada aluno.

Apesar das limitações estruturais enfrentadas, como a falta de recursos e o sucateamento de algumas áreas da escola, o PRP mostrou que é possível desenvolver práticas pedagógicas significativas quando há compromisso, criatividade e reflexão. Esse cenário também evidenciou a necessidade urgente de maior investimento nos programas de formação docente, como o PIBID e o PRP, que fortalecem a articulação entre universidade e escola, aproximando a formação inicial das realidades da Educação Básica.

Concluir este trabalho é, ao mesmo tempo, um momento de celebração e de novas reflexões. Se por um lado ele representa um marco na minha trajetória acadêmica, por outro, reafirma que a formação docente é um processo contínuo, que exige disposição para aprender e para ressignificar práticas ao longo da carreira.

Por fim, este relato de experiência reafirma a importância das práticas de ensino supervisionadas para a formação reflexiva na licenciatura em letras. É a partir do desenvolvimento das atividades de ensino supervisionadas que o licenciado pode não apenas alinhar teoria e prática, como também desenvolver uma autonomia crítica que o prepare para lidar com os desafios e as potencialidades da sala de aula, além de favorecer o processo da sua construção de identidade docente. Assim, encerro este trabalho com a certeza de que os passos dados durante o PRP são apenas o início de uma caminhada na docência, que seguirá sendo construída com profissionalismo, reflexões e saberes compartilhados.

### **Referências**

**ALEPE.** Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019. Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. [S. l.], 26 dez. 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=48557>. Acesso em: 5 fev. 2025.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus estímulos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COELHO, Rita. O MEC é um lugar de defesa da concepção da educação infantil. **Caderno CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 124-141, jun. 2014. Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/cadernos/cadernos/rt/printerFriendly/279/0>. Acesso em: 5 fev. 2025.

COLELLO, S. de M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Tradução: Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um novo procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. Cap. 4.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como um processo construtivo de um novo fazer. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 137-147, jun. 2005.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. XII, p. 201-215.

MICHELETTO, Ingrid Bárbara Pereira; LEVANDOSKI, Ana Rita. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**, Caderno PDE, v. 2, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. [S. l.], 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 5 fev. 2025.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro de uma profissão. In: NÓVOA, Antonio. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 26-47.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 26-27

PIMENTA, Selma Garrido. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: diversidade e identidade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SALINO, Anderson; GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen. O ensino da escrita como recurso reflexivo na educação básica. *Verbum*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 81-92, 1 set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/55814>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SOUSA, Maria E. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1774/1/MEVS12122016>. Acesso em: 5 fev. 2025.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.