



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PATU – CAP
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS RESPECTIVAS
LITERATURAS**

MARIA VALBERLÂNIA MEDEIROS NASCIMENTO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A ATUAÇÃO DO DOCENTE PRECEPTOR**

PATU
2020

MARIA VALBERLÂNIA MEDEIROS NASCIMENTO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A ATUAÇÃO DO DOCENTE PRECEPTOR**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – *Campus* Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

ORIENTADORA: Prof^a. Ma. Maria Leidiana Alves

PATU
2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N244c Nascimento, Maria Valberlânia Medeiros
Contribuições do Programa Residência Pedagógica
para a atuação do docente preceptor. / Maria Valberlânia
Medeiros Nascimento. - PATU/RN, 2020.
51p.

Orientador(a): Profa. M^a. Maria Leidiana Alves.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa Residência Pedagógica. Docente
preceptor. Contribuições formativas. Ensino de Língua
Portuguesa.. I. Alves, Maria Leidiana. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA VALBERLÂNIA MEDEIROS NASCIMENTO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A ATUAÇÃO DO DOCENTE PRECEPTOR**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras - DL, do *Campus* Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Aprovada em: 07 /12 /2020.

Banca Examinadora



Prof^a. Ma. Maria Leidiana Alves (Orientadora)

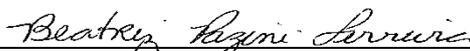
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –

UERN



Prof^a. Dra. Antônia Sueli Silva Gomes Temóteo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Prof^a. Ma. Beatriz Pazini Ferreira

Universidade do Estado do Rio Grande do

Norte – UERN

Dedico este trabalho à minha mãe, Regina, que é minha base, sempre me apoiou e incentivou nos meus estudos, e ao meu pai, Benedito, que sempre se dedicou a mim, aos meus estudos, e nunca me deixou faltar nada, sempre sonhou com a minha formatura. Dedico também ao meu amado esposo Diniz, meu companheiro, amigo, e grande incentivador dessa conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela saúde, e pela sabedoria durante este percurso, pois com Deus ao meu lado, a caminhada se tornou mais leve. À minha família, agradeço pelo amor, carinho e apoio. Esta conquista não é só minha, é nossa!

Em especial, agradeço ao meu esposo Diniz, pelas palavras de encorajamento quando me sentia desanimada, por sempre ter-me apoiado em todos os momentos da minha vida, incentivando a lutar pelos meus objetivos.

Agradeço a todos os meus professores da graduação, que muito contribuíram para a minha formação, compartilhando saberes e experiências. À minha orientadora, professora Ma. Maria Leidiana Alves, agradeço de coração por ter aceitado me orientar e, principalmente, por toda dedicação, paciência e sabedoria compartilhada. Agradeço também à banca examinadora composta pela Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo, e pela Ma. Beatriz Pazini Ferreira, por ter aceitado participar e contribuir com esta pesquisa.

De modo especial, agradeço aos meus colegas de sala pelas partilhas, apoio, amizade. Em especial, a três amigas: Clara, Síría e Sabrina, que sempre se mantiveram comigo em todos os momentos da graduação, incentivando, compartilhando as alegrias e angústias, ajudando umas às outras. Obrigada pela amizade e parceria.

Aos professores preceptores Angelina e Roberto, que se disponibilizaram a responder o questionário para que pudesse gerar os dados desta pesquisa, muito obrigada a todos.

Hoje, ao fim de um percurso de 4 anos de graduação, e ao realizar este sonho em minha vida, eu agradeço de coração a todos que contribuíram de alguma forma para a minha formação.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica - PRP de Língua Portuguesa para a atuação do docente preceptor, considerando o discurso dos professores em correlação com os objetivos do programa. Os dados são gerados através da aplicação de um questionário a dois professores preceptores do programa, com 10 perguntas subjetivas referentes ao papel dos preceptores no programa, as práticas desenvolvidas e possíveis contribuições, considerando documentos do PRP, tais como o edital, o Subprojeto de Língua Portuguesa e o Projeto Institucional, com o intuito de mostrar uma visão mais específica a respeito do programa em relação as contribuições formativas, a relação universidade/escola e a estrutura do programa, correlacionando com as respostas dos preceptores. A pesquisa se deu uma vez que o PRP é contribuinte para a formação do docente, para a relação universidade/educação básica, como também por enriquecer o desempenho acadêmico dos graduandos que participam do PRP, considerando também que a análise das contribuições do PRP para os docentes preceptores pode revelar aspectos da qualificação profissional, ampliando o reconhecimento dos benefícios do programa. Para tanto, teoricamente, a pesquisa é embasada em autores como: Tardif (2002), que trata dos saberes profissionais do professor, Antunes (2003), que trabalha com texto, língua e o ensino de Português, Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (1999), que trabalham com o processo de formação continuada do professor, entre outros autores. O estudo reconhece a importância da contribuição do programa formativo para a atuação e formação continuada do docente preceptor em Língua Portuguesa, bem como o fortalecimento da relação entre universidade e escola pública e a relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Docente preceptor. Contribuições formativas. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP- Acronym in Portuguese) of Portuguese Language Teaching to the role of the preceptor teacher, considering the discourse of the teachers in correlation with the objectives of the program. The data is generated through the application of a questionnaire to two mentoring teachers who participate in the program, with 10 subjective questions regarding the role of preceptors in the program, the practices developed and possible contributions, considering documents from the PRP, such as the announcement of the Portuguese Language Subproject and the Institutional Project, in order to show a more specific view of the program in relation to formative contributions, the university/school relationship and the program structure, correlating with the responses of the preceptors. So, the research took place since the PRP is a contributor to teacher training, to the university/basic education relationship, as well as to enrich the academic performance of undergraduate students participating in the PRP, also considering that the analysis of the contributions of the PRP to the Preceptor teachers can reveal aspects of professional qualification, increasing the recognition of the program's benefits. To do so, theoretically, the research is based on authors such as: Tardif (2002), who deals with the teacher's professional knowledge, Antunes (2003), who works with text, language and the teaching of Portuguese, Imbernón (2010, 2011) and Nóvoa (1999), who work with the process of continuing teacher education, among other authors. Finally, the study recognizes the importance of the contribution of the training program to the performance and continuing education of the preceptor teacher in Portuguese Language Teaching, as well as the strengthening of the relationship between university and public school and the relationship between theory and practice.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teacher preceptor. Formative contributions. Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:	12
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	12
1.1 Aspectos da formação do professor.....	12
1.2 Da formação à atuação: práticas de ensino de Língua Portuguesa na educação básica.....	16
1.3 Formação continuada: ação necessária.....	21
2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
2.1 Programa Residência Pedagógica: definição do objeto de estudo	26
2.2 Aspectos metodológicos: delimitação do <i>corpus</i> e instrumentos da pesquisa	31
2.3 Interpretação dos dados.....	32
3 (POSSÍVEIS) CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA PRECEPTORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
3.1 Atuação do preceptor no programa	34
3.2 Contribuições do programa para as práticas de ensino de Língua Portuguesa dos preceptores: correlação com os objetivos do projeto.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE.....	50

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito tem se discutido sobre a melhoria na educação, assim como a presença de uma preocupação com essa melhoria. Partindo desse pressuposto, neste trabalho investigaremos as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) de Língua Portuguesa, para a atuação do docente preceptor, tendo em vista que já existem pesquisas na área de implantação de programas formativos como esse, que se desenvolvem em cursos de licenciatura na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus* Avançado de Patu/RN (CAP), e pode ser considerado uma ponte para o fortalecimento profissional.

Na contemporaneidade, estimula-se muito tais discussões, presentes no âmbito acadêmico, na própria escola e em torno dela, demonstrando, assim, a busca por pesquisas que possam contribuir para que haja uma melhor compreensão dos aspectos relacionados à formação contínua de professores. É importante destacar que a valorização dos docentes e os aspectos relativos à sua formação só ganharam força a partir do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com os objetivos e prioridades do PNE, percebemos que a partir de sua publicação, cresceu a valorização do magistério, e abriu caminhos para novos programas de incentivo à formação inicial e contínua, dentre os quais destacamos o PRP, que é foco desta pesquisa.

Nesse sentido, a partir de estudos realizados e por se tratar de um programa novo, surgiram alguns questionamentos: quais as contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação do docente preceptor, considerando o discurso dos professores em correlação com os objetivos do programa? quais os principais objetivos do PRP e quais as suas contribuições para a atuação do docente preceptor? qual o papel dos professores preceptores no PRP? quais as contribuições do PRP para a atuação do docente preceptor nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, correlacionando com os objetivos do programa? Com o intuito de encontrar a resposta para essas problematizações, traçamos como objetivo geral: investigar as contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação do docente preceptor, considerando o discurso dos professores em correlação com os objetivos do programa, e para isso vamos: identificar os principais objetivos do PRP e quais as suas contribuições para a atuação do docente preceptor; investigar o papel dos professores preceptores no PRP; analisar as contribuições do docente preceptor nas

práticas de ensino de Língua Portuguesa, correlacionando com os objetivos do programa.

A escolha deste tema se deu a partir da nossa própria experiência como bolsista do PRP, percebendo a importância para a formação do preceptor, e assim, com essa pesquisa poder contribuir para o enriquecimento do desempenho acadêmico de estudiosos na área. Outro ponto a se considerar é que o conhecimento desse programa exige uma análise mais detalhada, a fim de mostrar os diferentes contextos e a importância de programas formativos como o PRP para a formação continuada do docente, bem como para a sua atuação em sala e para a articulação entre Universidade e Educação Básica.

O interesse por esta investigação justifica-se também pelo fato de que o PRP é contribuinte para a formação do docente preceptor, em que estabelece uma relação entre universidade/escola e que permite conhecer a realidade desse programa formativo implantado nas escolas públicas, que na maioria das vezes, aquele professor não teve a oportunidade de participar de um programa como esse em sua graduação, além de ter seu tempo de estágio curto em relação ao tempo que os residentes passam nas escolas desenvolvendo atividades. Portanto, a participação do professor preceptor nesse programa é constituinte para a sua qualificação profissional.

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa e documental, em que há a abordagem de alguns documentos de criação do programa, bem como a análise de um questionário aplicado à dois (02) docentes preceptores do PRP de Letras, do CAP UERN, que desenvolvem o programa em uma Escola Estadual, do interior do Rio Grande do Norte, observando assim, quais são as contribuições do programa para a formação e atuação deles, a partir da relação universidade/escola.

Em vista disso, este trabalho se sustentará em autores como Tardif (2002), que trata dos saberes profissionais do professor, Antunes (2003), que trabalha com texto, língua e o ensino Português, Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (1999), que trabalham com o processo de formação continuada do professor, bem como a prática docente, entre outros autores. Embasados por esses estudos, visamos investigar e refletir sobre a importância e possíveis contribuições do programa formativo para o docente preceptor, bem como para o fortalecimento da relação entre universidade e escola pública e a relação entre teoria e prática.

Este trabalho se organizou em três capítulos, o primeiro capítulo é de natureza teórica, em que trataremos de aspectos básicos que deram suporte à discussão do tema desta pesquisa, apresentando os mecanismos de estudos de cada um deles. O segundo capítulo abordará o contexto da pesquisa – PRP, e os aspectos metodológicos, o terceiro capítulo destina-se à análise dos dados, por fim, tecemos as considerações finais desta pesquisa.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo abordaremos os aspectos relacionados à formação de professores e ao ensino de Língua Portuguesa, que darão suporte à discussão teórica desta pesquisa. Para isso, subdividimos o capítulo em três subtópicos para melhor desenvolvê-lo.

1.1 Aspectos da formação do professor

A palavra formação, etimologicamente, deriva da palavra latina formãtĩõ (+ õnis) e diz respeito à ação e/ou ao efeito de formar, ou de se formar. Desse modo, não tem como falar no professor de Língua Portuguesa, sem considerar a forma como este se constituiu ao longo dos últimos anos, como era a sua formação docente? Quais os obstáculos encontrados para conseguir uma formação? Acerca desses questionamentos e para um melhor entendimento, Fiorin nos esclarece que:

[...] estes aparecem no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do século XX. Embora houvesse reivindicações anteriores para a existência de uma formação superior em línguas e literaturas e mesmo uma experiência datada de 1908 na Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo, no mosteiro do mesmo nome e outra com a criação de uma instituição livre denominada Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, que funcionou na cidade de São Paulo de 1931 a 1934 (1952a, 170), os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. (FIORIN, 2006, p. 13).

No período de 1930 a 1950, o acesso aos cursos de formação de professores, entre eles, os cursos de letras, era oportunizado quase que exclusivamente aos indivíduos oriundos das classes sociais mais altas, ou seja, os que já usavam a língua padrão e habitualmente faziam leitura dos cânones clássicos. Conforme aumentou a demanda por professores no decorrer dos anos 50, um maior número de crianças passou a frequentar a escola, assim como também a entrada das classes menos favorecidas na universidade, e com isso o cenário da docência passou por algumas mudanças, a citar: (1) a busca significativa por professores fez com que muitos profissionais sem formação superior participassem da educação básica; (2) a

universidade não conseguia se adaptar às mudanças no perfil dos alunos novatos na educação superior, contribuindo para o descompasso com as verdadeiras necessidades dos alunos em formação, o que tornou ainda mais grave a situação já citada aqui anteriormente.

Percebemos, então, que o processo de formação de professores no curso de Língua Portuguesa passou por uma nítida reformulação para ser concebida como é atualmente, com uma formação universalizada. Ainda assim, existe um ponto negativo na educação do Brasil, que é a desvalorização da profissão docente, seja pelo governo, ou pela própria sociedade, e que há muito tempo se busca por um reconhecimento do professor e por uma formação de qualidade. Assim, Garcia (1999), nos define a formação docente como:

A área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA,1999, p. 26).

A prática nos cursos de formação de professores acontece geralmente por meio de um processo aplicacionista, como mostra Tardif (2008). Neste processo, os alunos, no decorrer de alguns anos, assistem aulas referente a determinadas disciplinas, para depois aplicarem os conhecimentos adquiridos. No entanto, com a implantação dos programas de iniciação à docência, é possível considerar que já existe um avanço nesse processo, com o direcionamento prático de algumas disciplinas, e até mesmo os estágios. Entender a relação teoria/prática de forma mais integrada ajudaria a ter uma visão mais:

[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica. (GATTI, 1997, p. 57).

No âmbito da formação docente e as várias questões que a envolvem, entendemos a sala de aula como um espaço formativo em que se constroem saberes, trocas de experiências dos alunos com o professor, e é na sala de aula que o professor constrói sua identidade e faz da sua atuação um aprimoramento constante da docência e, que tem como propósito a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem em sua formação inicial ou continuada.

A formação docente está, portanto, atrelada ao conhecimento teórico, científico, metodológico que envolve o planejamento da prática, acompanhamento, auto avaliação, pesquisa e formação continuada. Nesse sentido, o saber profissional do professor, conforme Tardif, envolve “sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2007. p. 39).

Considerando aspectos do ensino e processo de formação docente, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que se apresentam como uma proposta do Ministério da Educação, tendo como finalidade a melhoria da qualidade da educação brasileira, visando garantir às crianças e aos jovens o acesso aos conhecimentos necessários para integrar-se na sociedade como cidadãos ativos e responsáveis, se fundando no ensino contextualizado, significativo e, principalmente, no desenvolvimento crítico do indivíduo, capacitado para intervir no meio social que vive.

Dessa forma, o documento contribui, também, para a formação docente uma vez que orienta quanto à processos educativos que norteiam o currículo. Nesse contexto, no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (DCN) foram promulgadas e feitas as primeiras adequações nos currículos de formação docente, orientando a presença da prática desde o começo do curso até a formação docente, de modo a utilizar também a flexibilização propícia para cada instituição.

Além disso, é importante considerar que o processo de formação de professores conquistou também a oferta de programas formativos que contribuem e valorizam o magistério, assim como os aproximam das escolas de educação básica, permitindo vivenciar mais práticas. A implantação de programas como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) nos cursos de licenciatura surgiu a partir das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Há algum tempo não era comum vermos esses programas sendo oferecidos pelas universidades para que o graduando tivesse a oportunidade de relacionar as teorias adquiridas com a prática, o que existia era somente o estágio supervisionado nos últimos semestres, em que o graduando tinha uma certa quantidade de horas de ambientação, orientação, planejamento e regência à serem cumpridas na sala de aula de escolas públicas, o que se tornava pouco tempo em comparação à duração que os programas formativos proporcionam dentro das escolas.

Sendo assim, a importância de continuar com esses programas na formação inicial do professor é um ponto que nos chama a atenção, pois é necessário haver uma relação entre teoria/prática voltada para a realidade escolar, que precisa ser de boa qualidade, proporcione mais experiências práticas e, principalmente, que sejam implantados cursos de formação continuada para os professores, permitindo a busca por novos conhecimentos teóricos e práticos, inovações para as aulas, a fim de atender às necessidades que vão surgindo no dia a dia em sala de aula.

Partindo disso, é compreensível a importância de uma formação inicial de professores com qualidade, visto que é necessária uma boa graduação, que permite ao professor assumir uma postura crítica e reflexiva, pautada na reflexão de sua prática, de modo que possa transformá-la ao ponto em que forem ocorrendo mudanças no âmbito educacional de seu tempo. Em relação a isso, Gomes (2008) relata que:

as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de preparar os futuros professores. Elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que deve para capacitar o futuro docente a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e rigor necessários para que possam efetivamente assumir a função de profissional da educação. (GOMES, 2008, p. 3).

É muito importante o compromisso das Instituições de Ensino com os professores, proporcionando uma formação inicial de qualidade, em que os docentes possam relacionar a teoria/prática, e saibam se adequar ao seu espaço profissional, de acordo com cada realidade escolar, o que demanda indispensavelmente também uma formação continuada, que esteja ligada ao processo qualitativo do professor e seu fortalecimento profissional.

Nas palavras de Rodrigues e Esteves (1993):

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 41).

Por este motivo, ressaltamos que, no contexto educacional, seja em qualquer espaço social, em especial, no escolar, não se pode jamais deixar de lado a figura do professor, suas experiências, suas particularidades, enfim, ele é a personagem principal nessa história, e por essa razão não pode somente modificar os métodos e teorias curriculares, sem levar em consideração o professor, que é o principal agente desse processo de ensino-aprendizagem.

Por esta razão, é de fundamental importância elucidar que a teoria e a prática devem estar intrinsecamente relacionadas, e não serem uma consequência da outra. Pimentel (2014) destaca que é necessário que os saberes teóricos construam sentido e significado para que permitam perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas. Dessa forma, o que se aprende nos cursos de formação inicial de professores não seriam apenas técnicas estereotipadas, e sim o porquê de certas ações serem realizadas e perceber quando é necessário mudar a estratégia. (IMBERNÓN, 2011).

Partindo dessa consideração sobre a importância da relação teoria e prática, no tópico seguinte discutiremos sobre a temática que envolve formação e atuação, com foco em práticas de Língua Portuguesa.

1.2 Da formação à atuação: práticas de ensino de Língua Portuguesa na educação básica

Não é recente a discussão acerca da relevância do ensino de Língua Portuguesa, principalmente, como e para quê ensiná-la. Nos mecanismos da escola tradicionalista, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa se dá a partir de elementos formais, como fixar regras gramaticais, por exemplo.

De acordo com Antunes (2003), as aulas de Língua Portuguesa, ainda se perpetuam em muitos aspectos, baseada em uma visão reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada, resultando, assim, em alunos desinteressados

na construção de conhecimentos, que estudam somente para passar em uma prova, sem maturar uma reflexão sobre o funcionamento da língua.

Dessa forma, o professor tem um papel de fundamental importância para transformar o sujeito, e para esse projeto de educação, ele precisa, em especial, buscar novas estratégias didáticas que favoreçam o processo de ensino/aprendizagem, de forma a trazer os conteúdos para a realidade dos alunos, buscando, assim, recuperar o interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, o que exige do professor uma formação coerente e atualizada com os preceitos mais modernos de compreensão e ensino da Língua Portuguesa.

Partindo dessa premissa, adentramos em uma das práticas de ensino de Língua Portuguesa, que é a leitura, e assim, compreendemos que ela, juntamente com a escrita, são ferramentas necessárias para a comunicação dos seres humanos, embora, fora da sala de aula, há tempos, estes meios de comunicação eram tidos apenas como privilégio, mas atualmente, são necessários e não podem ser desconsiderados.

Por sua vez, a escrita surgiu na vida do ser humano a partir da necessidade de comunicação. A respeito disso, a escrita, segundo Antunes (2003), pode ser classificada como:

Uma atividade interativa de expressão (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, interações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. (ANTUNES, 2003, p.45).

Por se tratar de uma atividade interativa, a escrita tem íntima relação com a leitura, pelo fato de que, quem escreve o faz para ser lido por alguém, de modo a possibilitar uma constante interação com outro sujeito. É através da escrita que a humanidade excede os limites do tempo e espaço e deixa informações e registros para as gerações prósperas. Desse modo, a leitura complementa a escrita, uma aprimora a outra:

[...] para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer. O grande tempo destinado à procura de dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões semelhantes (pobres questões!) poderia ser muito mais bem aproveitado com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideias ou imagens, sejam eles literários ou não. (ANTUNES, 2003, p. 71).

Por ser a leitura, o complemento da escrita, vista também como uma atividade de interação, vai muito além de apenas decodificar sinais gráficos. É uma maneira de adquirir conhecimentos contínuos para a vida. Por esta razão, não pode e nem deve ser limitada essencialmente à transmissão conteudista no âmbito da sala de aula.

Em vista disso, o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula é um grande desafio, devido às aulas de Língua Portuguesa terem se tornado apenas uma fixação de regras gramaticais, e que muitos professores consideram o necessário para o aluno ler e escrever corretamente, sem levar em conta outras habilidades linguísticas do discente. A partir disso, verificamos a necessidade de (re) pensar novos métodos, que consigam estimular a habilidade crítica dos alunos.

A leitura de vários tipos e gêneros textuais possibilitam uma ampliação nas argumentações para escrever um determinado texto, e assim, a escola precisa trabalhar a partir do texto, proporcionando aulas prazerosas, de modo que o aluno possa se desenvolver intelectualmente, e ser capaz de escrever variados tipos e gêneros de textos.

Nesse sentido, é importante trabalhar a leitura com os alunos a partir da realidade em que eles estão inseridos, levar textos que abordem temáticas que chamem a atenção deles, que possibilitem a interação em sala, proporcionando discussões acerca do conteúdo explícito no texto lido, assim como também trabalhar a leitura coletiva, algo que percebemos estar bem preso ainda por parte de alguns alunos, e além disso, é bastante importante despertar o interesse pela leitura, seja levando eles para uma aula na biblioteca, tirando eles da zona de conforto, e possibilitando experimentar o hábito da leitura espontânea e prazerosa.

Ao ponto que vão sendo apresentados à leituras de diferentes gêneros e manifestações de linguagem, seja ela oral, escrita, imagética, corporal etc, os alunos terão o conhecimento acerca dos gêneros textuais, de modo a saber identificar se aquele texto se trata de uma crônica, um conto, uma notícia, e assim, perceber as peculiaridades de cada um, capaz de questionar as situações lidas, formular problemas, e encontrar a resposta para suas indagações, percebendo a linguagem em sua multiplicidade de materialização. É através da leitura que o aluno se descobre e compreende as funções sociais da leitura, do que se lê na sala de aula, e do que se lê fora dela.

Para o alcance destes objetivos de que a leitura seja compreendida de maneira ampla, a respeito disso, Lorenzetti Neto, relata que:

O papel da área de linguagem na busca desses objetivos não está no entendimento e na capacidade de produção do texto como produto ligado a uma tipologia discursiva apenas, mas sim como fenômeno social, como produto de práticas sociais que colocam a leitura e a produção textuais numa complexa teia de relações. Essas relações não são de modo algum simples e muitas delas chegam a “classificar” práticas de leitura e produção pelo seu valor ou pelo seu prestígio social, e é aqui que a noção de gênero passa a ser fundamental. (LORENZETTI NETO, 2006, p.159).

Com base no exposto, compreende-se que quando se ensina a leitura não pelo texto material, mas pela compreensão do gênero, a relação entre leitura de texto e leitura de mundo se faz menos complexa. Percebe-se, então, que trabalhar a leitura por meio de gêneros discursivos e não apenas por textos construídos para a prática escolar, contribui para a apropriação da leitura pelos alunos, de modo a formar leitores para a diversidade de textos que circulam no seu dia a dia.

Partindo disso, é de conhecimento geral, que o ensino de gramática no âmbito escolar tem provocado muitas discussões e indagações, tais como: ensinar ou não, para que ensinar, ou como ensiná-la, e ainda, que tipo de gramática ensinar. A respeito disso, Travaglia (2009), orienta que:

Ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos. (TRAVAGLIA 2009, p.30).

Para tanto, o ensino de gramática carece de mudanças quanto à escolha do conteúdo e à forma como se deseja conduzir o ensino, tendo como objetivo o estudo voltado para a língua em situações de uso, isto é, que o estudo da gramática seja conectado ao funcionamento efetivo da língua, possibilitando levar o educando a ter consciência de suas competências na linguagem.

De acordo com Travaglia (2009), compreende-se que a gramática contextualizada está espontaneamente inclusa na interação verbal, uma vez que ela é uma indispensável condição para a produção e interpretação de textos coerentes e adequados ao social.

Dessa forma, entende-se que o trabalho com o ensino de gramática não necessariamente pode ser realizado apenas através de atividades tradicionalistas, mas sim com atividades que possibilitem o aluno perceber o que é um bom texto, como é constituída sua organização, que elementos conectam frases, palavras, parágrafos, como se retoma uma ideia e como a aprimora, que efeitos os elementos linguísticos gramaticais produzem no texto. Além do mais, o aluno poderá refletir acerca da adequação do discurso, de modo a considerar o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados no texto.

Para que a aula de Língua Portuguesa, em especial, a gramática, aconteça de forma adequada, é importante que haja uma constante troca de informações, que os saberes sejam construídos e os alunos sintam o prazer em poder participar das aulas, sem se sentirem na obrigação de decorar regras e nomenclaturas. Assim, se o ensino de gramática contextualizada for priorizado desde as séries iniciais de modo significativo, isso favorecerá a aprendizagem do aluno.

Desse modo, o maior desafio do professor de Língua de Portuguesa é ensinar e valorizar a língua usada pelos alunos, pois este quando chega à escola, já traz uma gramática adquirida e com um vocabulário para expressar suas necessidades de comunicação. Com isso, cabe ao professor mostrar aos alunos a importância de conhecer as inúmeras possibilidades de uso, em suas mais diversas vertentes. A respeito disso, Antunes (2003) diz que:

As línguas existem para serem faladas e escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas. Assim, nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantida sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. (ANTUNES, 2003, p. 21).

Portanto, embora tenha acontecido tantos avanços, é importante perceber que o ensino gramatical continua com uma posição de prestígio. Já que esse método de ensino pautado apenas na transmissão de nomenclaturas e teorias gramaticais não proporciona nenhum significado na vida dos educandos, visto que não possibilita a reflexão do aluno sobre o uso da língua e não favorece o aperfeiçoamento comunicativo. Nas palavras de Antunes (2003 p.30): “Na verdade, a compreensão deturpada que se tem da gramática e de seu estudo tem funcionado como um imenso

entreve à ampliação da competência dos alunos para a fala, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes”.

Nesse contexto, a gramática não pode ser posta como prioridade, mas sim, deve ser estudada e entendida, já que a mesma é uma ferramenta de aquisição de conhecimento de uma linguagem reflexiva e comunicativa na língua falada e escrita. É fundamental trabalhar no dia a dia dos alunos atividades que envolvam a leitura, a escrita, argumentos e que descubram pontos interessantes a partir da interação dos alunos em sala de aula, principalmente a forma de deixar a aula mais atrativa e participativa.

A formação do professor deve, portanto, garantir o domínio do uso e ensino da língua portuguesa, considerando suas manifestações oral e escrita, compreendendo as diferentes práticas que elas exigem em termos de recepção, escrita, reescrita (que permite o trabalho com a gramática, através da análise linguística) e circulação de textos.

Partindo disso, sobre a discussão acerca da formação e atuação, como foco em prática de ensino de Língua Portuguesa na educação básica, no tópico seguinte discutiremos sobre a temática que envolve a formação continuada como uma ação necessária na formação do professor.

1.3 Formação continuada: ação necessária

É de conhecimento geral que na formação inicial do professor ele não detém todos os saberes necessários para atender a todas as suas necessidades em sala de aula, visto que esta muda em relação a cada realidade, e para isso, se faz necessário que o docente mantenha seus estudos, se aperfeiçoe realizando uma formação continuada, buscando (re)aprender suas práticas cotidianas e aprimorar seus conhecimentos. Geralmente, quando se fala em formação continuada, o que vem à mente é que são cursos, treinamentos feitos dentro ou fora da instituição que trabalha. A respeito do que seja realmente a formação continuada, Libâneo (2004) esclarece que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no

próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Dessa forma, o professor deve ter consciência de que sua formação não acabou na sua graduação, mas que será contínua, para que possa ser um bom profissional. Às vezes, muitos se formam em licenciatura não porque não conhecerem a profissão, mas por falta de opção e por não ter condições financeiras para outra formação, algo que se identifique, a licenciatura acaba que sendo mais acessível.

Portanto, o professor precisa entender que esse processo deverá estar presente em todo o seu contexto profissional, de modo a enriquecer sua prática, e proporcionar mudanças ao longo de sua carreira docente, valorizando o seu currículo profissional e contribuindo para a formação de um sujeito mais crítico, reflexivo, capaz de ir em busca de melhorias para o futuro, e assim, tendo uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, trilhar na formação de professores é um desafio, haja vista que a formação continuada é necessária para elaborar e construir conhecimentos no dia a dia na sala de aula. Contudo, ainda existem alguns profissionais educadores que pensam que terminar a faculdade significa não precisar mais aprender novas estratégias de aprendizagem, participar de cursos, refletir sobre a educação. Com isso, (IMBERNÓN, 2011, p.41), nos mostra que “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

O ato de conhecer o professor em sua formação básica e como ele vai se construindo ao longo da sua vida profissional se torna fundamental para compreender as práticas pedagógicas nas escolas. Compreendemos que se tornar professor, é um processo que tem uma longa duração, novas aprendizagens e sem fim determinado (NÓVOA,1999).

Nesse sentido, Garcia afirma que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a

outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Para tanto, a formação continuada deve ser entendida como parte do processo de desenvolvimento profissional, que acontece no decorrer da atuação docente, e pode proporcionar um sentido novo para a prática pedagógica, contextualizando novas situações e dar um novo sentido à atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar entendê-las sob a perspectiva da teoria e da prática permite associar novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação. (IMBERNÓN, 2010).

Para isso, é importante haver a reflexão após a ação, visto que tem um cunho retrospecto, e é um dos momentos mais importantes e significativos para o processo constitutivo da prática profissional, ao ponto que serve como suporte para ações futuras, compreensão contextual, dificuldades, e auxilia o professor na busca por soluções para as situações vivenciadas em seu dia a dia.

Nóvoa (1999) defende que a formação continuada não seja mais como uma reciclagem, mas que seja uma qualificação para as novas funções da escola e do docente. Sendo assim, a formação necessita trabalhar com ideias autônomas em um processo de contínuo desenvolvimento profissional. Vale ressaltar ainda, que é muito importante a formação continuada proporcionar o aprofundamento de conhecimentos e acesso a novos conceitos, de modo que amplie a situação de análise do ensino e possa contribuir com o desenvolvimento profissional e da instituição que este está inserido.

Podemos dizer que a formação continuada tornou-se uma definição de pensamento do docente na última década, ou seja, o termo professor reflexivo cresceu nas mais diferentes ofertas de curso de formação continuada em nosso país, pois investe-se na ideia de compreender o que o docente faz, pensa, expressa, e conseguiriam resolver com programas formativos, enriquecendo a competência e experiência implícita do professor. (PIMENTA, 2002).

Nessa perspectiva, analisar a formação continuada, é exatamente ver a função do professor, as possíveis mudanças de suas práticas pedagógicas e até mesmo posturas teóricas. Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como um incentivo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, de forma a aprimorar o seu trabalho para a transformação de sua atuação docente.

Segundo Feldmann, a formação docente continuada, na atualidade:

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana". (FELDMANN, 2009, p. 72).

Compreende-se, assim, que discutir e analisar o processo de formação de professores engloba a compreensão do contexto atual como resultado de um processo histórico, e que gere possibilidades de ações. É necessário, pois, situar as possíveis materializações de propostas e projetos pedagógicos na perspectiva de construir um conhecimento crítico/reflexivo. Sendo assim, para analisar criticamente o processo de formação de professores é importante considerar as condições de existência dos professores, dos alunos, bem como as condições nas quais o professor se formou e as condições atuais de seu processo de formação.

Nesse contexto, à proporção que não se tem uma formação continuada que possibilite vincular a teoria com a prática, não será possível ter um professor que atue com qualidade na escola. Se a formação continuada fixa só na transmissão de informações e não na construção de saberes que propiciem adquirir o conhecimento científico, deixa de possibilitar um ensino que forma um sujeito crítico, capaz de atuar na sociedade. Portanto, para que se construa efetivamente uma formação docente que leve em consideração o sujeito histórico, social, político e cultural, é necessário que este se dê num movimento argumentativo de construção e reconstrução da cultura e do conhecimento.

Dessa forma, compreendemos que a formação continuada está intimamente ligada ao papel do professor, às possíveis transformações de suas práticas pedagógicas e mudanças da realidade escolar. Assim, tal prática está para além das atualizações científicas, pedagógicas ou didáticas da atividade docente, supondo uma

prática em que a base é sustentada na teoria e na reflexão desta, para obter mudança no contexto escolar, e assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Nessa perspectiva, a formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento do professor, objetivando facilitar as capacidades reflexivas a partir da própria atuação docente conduzindo-a a uma consciência coletiva. Sendo assim, a formação continuada ganha espaço privilegiado por conceder a aproximação entre os processos de mudança que se deseja alcançar no contexto escolar.

A formação continuada entendida como expectativa de mudança das práticas no âmbito dos professores e da escola proporciona o conhecimento do novo, do diferente, a partir das experiências profissionais que acontecem neste espaço orientando um processo de constantes mudanças e intervenções na realidade e formação que está inserido.

Desse modo, o professor como sujeito do contexto educacional, cujas ações são tomadas de forma intencional é formado em concordância com os objetivos colocados pela sociedade e estas ações requerem práticas nas quais esses professores serão condutores. Uma realidade a ser modificada acontece por meio das ações que os professores realizam na educação demonstrando e transformando o que acontece ao seu redor.

Portanto, de acordo com Imbernón (2011), a formação continuada não é mais vista só como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, e sim, é uma necessidade que está relacionada com os novos modelos de participação na prática, que vão se construindo ao longo de sua docência, tendo em vista a realidade do ambiente que atua, e isso significa uma mudança na qualidade da prática/ensino.

2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste segundo capítulo, pretendemos apresentar o contexto metodológico da pesquisa, o PRP, os sujeitos envolvidos, seus perfis, o tipo de abordagem da pesquisa e os instrumentos usados para a geração dos dados.

2.1 Programa Residência Pedagógica: definição do objeto de estudo

Com base o edital CAPES nº 06/2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP), é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (PNF), e, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES), foi implantado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN), no ano de 2018, buscando o aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes, a partir da relação direta entre a universidade e a escola, e isso porque o programa possibilita ao aluno graduando uma inserção mais prolongada nas escolas e, conseqüentemente, mais experiência com a prática, em relação ao período vivenciado durante o Estágio Supervisionado.

As discussões acerca do PRP são novas, isso porque sua implantação nas universidades é recente, no entanto, segundo Silva e Cruz (2018), já existia discussão sobre uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE), que diz ter se inspirado na residência médica. O PRP é também resultado do processo de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que acontece desde o ano de 2007.

O PRP tem como princípio garantir a entrada do graduando na realidade escolar, isto é, será inserido diretamente no cotidiano da escola pública, sob o acompanhamento de um professor formador. Sendo assim, esse programa não contempla só a sala de aula, mas possibilita ao graduando descobrir as diversas vertentes da escola, seja o planejamento pedagógico, a rotina escolar, por exemplo.

Dessa forma, o licenciando passa a ser parte integrante da comunidade escolar, podendo trazer seus conhecimentos e experiências adquiridos na universidade, de forma a serem postos em prática. Para que o programa seja

desenvolvido de forma eficaz, é preciso que exista uma relação de confiança e suporte entre a escola, universidade e o discente universitário.

Com isso, é importante falar a respeito da participação no programa no ano de 2018, em que o PRP disponibilizava vinte e quatro bolsas remuneradas para residentes e seis bolsas para atuarem voluntariamente, além dos residentes, também faz parte do programa um professor orientador que é da universidade, e três professores preceptores, que atuam nas escolas, sendo necessário atender a alguns critérios:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (EDITAL CAPES nº 06/2018, p.3).

Percebemos, então, que existem critérios para cada categoria, como por exemplo, os graduandos precisam estar cursando o 5º período da licenciatura. De acordo com o edital CAPES nº 06/2018, o programa tem 440 horas de atividades que são distribuídas em ambientação escolar, onde o residente irá desenvolver suas atividades, planejamentos junto ao docente preceptor e experiências em sala de aula.

Em relação à participação do preceptor, essa precisa também seguir alguns critérios mínimos:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.
- II. Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- IV. Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto.
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso. (EDITAL CAPES nº 06/2018, p. 6)

Além desses critérios que estão disponíveis no edital de criação, existem também outras questões pautadas para uma melhor compreensão acerca do PRP e

o compromisso para com esse programa, que se organizou de acordo com os objetivos que desejavam alcançar:

Nesse sentido, compreende-se que as atividades idealizadas neste subprojeto permitirão que os licenciandos firmem sua identidade docente, deem continuidade à formação – inicial e continuada -, compreenda as dificuldades inerentes às salas de aula, prescindindo, portanto, medidas que atenuem a problemática. (Portaria N° 259/2019 – CAPES, p.7).

Nesse contexto, entende-se que o PRP proporciona uma relação direta entre a Universidade e a escola, de modo que os residentes passam a ter mais autonomia para participar ativamente das ações desenvolvidas na escola pública, possibilitando ao graduando a compreensão acerca das vivências na escola, na sala de aula, e também, possibilita ao preceptor uma reflexão sobre a sua ação, de modo a proporcionar melhorias e adequações nas práticas de ensino, e até mesmo a busca por cursos de formação continuada.

Partindo disso e considerando que o objeto desta pesquisa é as contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação dos docentes preceptores, tendo em vista as contribuições para a formação inicial, é importante também conhecer o que o PRP traz de contribuição para os preceptores que acompanham os graduandos, trocam ideias, discutem metodologias, e teorias novas. A respeito disso, no Subprojeto de Língua Portuguesa, um dos seus objetivos específicos é:

Proporcionar aos residentes e preceptores momentos de reflexão sobre sua formação inicial (formação acadêmica) e sobre a relevância da formação continuada (permanente);
Estabelecer uma parceria entre o docente orientador, os preceptores, os residentes, os discentes das escolas-campo, bem como toda a comunidade escolar, no intuito de contribuir para o desenvolvimento intelectual, político, cultural, econômico e social dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem; (Portaria N° 259/2019 – CAPES, p. 1)

Com isso, é importante destacar que o docente preceptor acompanha em sala de aula todo o desenvolvimento das atividades pelos residentes, planejam juntos, trocam ideias, experiências, e isso proporciona um elo de ligação entre o preceptor e residente que constitui num aperfeiçoamento de sua prática escolar. A respeito disso,

o Subprojeto de Língua Portuguesa aborda algumas atividades a serem desenvolvidas, como por exemplo:

as aulas de gramática ocorrerão de forma contextualizada, isto é, o foco não será a palavra e sim o texto. Ao se adotar essa metodologia garantimos que outros aspectos sejam contemplados, como a identificação do gênero textual e, conseqüentemente, o propósito comunicativo do texto; as inferências; o processo de intertextualidade; a coesão, a coerência, dentre muitos outros aspectos que são passíveis de exploração em concomitância com o ensino e prática de análise linguística. (Portaria N° 259/2019 – CAPES, p. 14).

Nesse sentido, observamos que o Subprojeto de Língua Portuguesa orienta que o trabalho com a gramática se dê a partir do texto, ao invés de se estudar a palavra isolada, pois com esse método é possível que os alunos consigam compreender os gêneros textuais, a funcionalidade, melhorias no processo da escrita, de modo que exista coesão e coerência, entre muitos outros pontos. Além disso, a Portaria N° 259/2019 – CAPES (P. 14), orienta também “aulas expositivas e interativas, aplicação de exercícios, exibição de filmes e leitura de textos para ampliação de repertório sociocultural, rodas de conversas e debates”.

O PRP compreende atividades que vão desde os estudos teóricos, reuniões semanais dos graduandos com os preceptores para discussão das práticas, encontros quinzenais de formação com todos os alunos do programa, observações das turmas, reflexão das situações observadas, planejamentos, discussões sobre propostas de intervenção e execução.

Podemos considerar que o PRP inclui em sua dinâmica, o diálogo com várias instâncias e sujeitos do processo de ensino, seja nas escolas de Educação Básica, seja nas universidades, e que pessoas em níveis diferentes participam deste programa, os professores da educação básica, graduandos, professores de universidade, e assim, entende-se que o PRP proporciona espaços de conhecimentos compartilhados, seja através de reuniões semanais, quinzenais, que acontecem na universidade, e que tem como propósito progredir nas discussões acerca do projeto ou trocas de experiências entre os preceptores e os graduandos residentes.

O PRP aqui falado, foi implantado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Patu/RN*, no ano de 2018, com previsão de 18 meses de duração, desenvolvendo-se em duas escolas da rede pública, uma localizada na cidade da Universidade, Patu, e a outra localizada em uma cidade

vizinha, Rafael Godeiro. A escola é peça principal para o desenvolvimento do PRP, pois é a partir dela que é possível desenvolver as atividades, trocas de experiências, sem falar também na importante relação entre ela e a universidade.

Esses momentos de compartilhamento de vivências, experiências, até mesmo angústias/indagações, são propensos para refletir acerca da prática docente, possibilitando, assim, um enriquecimento não só para os alunos da graduação, mas também para o processo de atuação dos professores preceptores que se integram ao PRP.

Na descrição da formação do preceptor, o Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire, mostra que:

Por meio desses projetos e programas, a universidade alarga e solidifica os laços entre universidade e escola, uma vez que já existe parceria com outros programas e projetos oriundos do espaço acadêmico, estabelecendo diálogo constante e necessário para promover a troca de conhecimento na formação inicial e continuada e do professor formando com o professor formado, o intercâmbio de ideias e trocas de experiências que contribuem para o fortalecimento da educação básica. (PROJETO INSTITUCIONAL, p.4).

O PRP permite que o professor preceptor participe de eventos na universidade, que possibilitam o compartilhamento das atividades desenvolvidas juntamente com o licenciando, em que pode se observar o crescimento dos alunos, e o aperfeiçoamento da atuação do preceptor a partir do contato direto com os graduandos, que trazem novas teorias, metodologias, atividades extra sala, procurando trabalhar com as habilidades dos alunos, como por exemplo, sarau literário, oficinas, peças teatrais, canto, declamação de poemas, e isso pode ser tido como novas possibilidades de ensino, que buscam uma maior participação dos alunos, saindo um pouco da zona de conforto, da sala de aula, do livro didático e do quadro.

Mesmo com o cenário político que estamos vivenciando, em que o PRP e os outros programas formativos da CAPES passam por algumas dificuldades, até mesmo correm o risco de serem abolidos da universidade, não podemos deixar de lado a busca pela permanência desses programas, desenvolvendo pesquisas que mostrem o real significado desses programas para a formação e atuação docente.

Dessa forma, compreende-se que o PRP é importante, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada do docente, haja vista que esse programa estabelece uma relação entre teoria e prática, em que o preceptor está em contato

direto com o residente, estabelecendo discussões acerca da prática escolar, das suas concepções sobre o ensino, possibilitando assim uma melhor qualificação profissional. Sem falar que as atividades desenvolvidas na escola com o apoio do PRP, norteiam a formação continuada dos preceptores, de forma que possam refletir a prática e os saberes docentes.

2.2 Aspectos metodológicos: delimitação do *corpus* e instrumentos da pesquisa

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa e documental, em que há o estudo de alguns documentos de criação do programa, como por exemplo, o edital de criação da CAPES nº 06/2018, o subprojeto de Língua Portuguesa Portaria N° 259/2019, que dão suporte à análise das respostas adquiridas por meio de um questionário aplicado à dois (02) docentes preceptores do PRP do CAP UERN, que participam do programa no período de agosto de 2018 à janeiro de 2020, e desenvolveram o programa numa escola de rede de ensino estadual, no interior do Rio Grande do Norte. De acordo com Gil (2008, p. 70) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Além disso, pode ser considerada também como uma pesquisa explicativa, pois tem o interesse em mostrar uma visão mais detalhada acerca do PRP, buscando explicar as contribuições para a atuação do professor preceptor. Sendo assim, Gil (2008), nos diz que esse tipo de pesquisa:

[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008, p.47).

Nesse sentido, e com o intuito de alcançar os objetivos traçados, desenvolvemos também uma pesquisa de campo, em que a geração dos dados para análise, se deu através da aplicação de um questionário para dois professores preceptores que atuaram em uma das escolas públicas que aceitaram o PRP, possibilitando, assim, a interpretação das respostas de cada um.

Em vista disso, este trabalho se sustentará em autores como Tardif (2002), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1999), Antunes (2003), Feldmann (2009), Fiorin

(2009), Garcia (1999), Gomes (2008), Geraldi (2003), Libâneo (2004), Neto (2004), Pimentel(2014), Rodrigues e Esteves (1993), Silva e Cruz (2018), Travaglia (2009), que discutem acerca da formação inicial e continuada de professores, sobre os cursos de Letras e as aulas de Português, práticas de ensino, e sobre o PRP. Sendo assim, o estudo investiga a contribuição do programa formativo para o docente preceptor, bem como para o fortalecimento da relação entre universidade e escola pública e a relação entre teoria e prática.

Os participantes desta pesquisa são dois professores preceptores, graduados em Letras Língua Portuguesa, que atuam numa escola de rede de ensino estadual, no interior do Rio Grande do Norte. O convite para a participação dos preceptores foi feito através da rede social Whatsapp, devido ao cenário pandêmico que estamos vivenciando, e de imediato se prontificaram a responder e contribuir com a geração de dados desta pesquisa, o questionário, por sua vez, foi enviado formalmente para o e-mail de cada um, juntamente com o termo de consentimento. Sabemos que na pesquisa acadêmica, por uma questão ética, é necessário preservar a identidade dos participantes, por esse motivo usamos pseudônimos para nos referirmos aos colaboradores no decorrer da análise de dados, sendo nomeados como: Angelina e Roberto.

O questionário constituído por 10 questões (Conforme pode ser visto em anexo), está organizado buscando coletar informações relacionadas às escolas em que os professores atuam, o tempo de trabalho e a formação. Assim, teremos como *corpus* o material referente às respostas dos professores às perguntas subjetivas, sendo os dois professores participantes do PRP na escola aqui já citada, um homem e uma mulher, com faixa etária de 32 a 45 anos, e tempo de trabalho de 2 anos e 5 meses em sala de aula. No que se refere à formação, os dois fizeram graduação em Letras Língua Portuguesa, em instituição de ensino superior pública, de modo que Angelina possui pós-graduação, e Roberto possui apenas a graduação.

2.3 Interpretação dos dados

A interpretação dos dados será orientada pelos questionamentos que nossa pesquisa busca responder alguns questionamentos, a citar: quais as contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação do docente preceptor, considerando o discurso dos professores em correlação com os objetivos do programa? quais os

principais objetivos do PRP e quais as suas contribuições para a atuação do docente preceptor? qual o papel dos professores preceptores no PRP? quais as contribuições do PRP para a atuação do docente preceptor nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, correlacionando com os objetivos do programa?

A partir disso, buscamos como principal objetivo investigar as contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação do docente preceptor, considerando o discurso dos professores em correlação com os objetivos do programa. Para tanto, nos pautaremos em identificar os principais objetivos do Programa PRP e quais as suas contribuições para a atuação do docente preceptor; buscaremos investigar o papel dos professores preceptores no PRP; e analisar as contribuições do PRP para a atuação do docente preceptor nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, correlacionando com os objetivos do programa.

Neste processo de geração e interpretação de dados, utilizaremos os discursos coletados pela aplicação do questionário subjetivo, através das dez questões que abordam a participação no PRP, o desenvolvimento das práticas de ensino, entre outras, com o intuito de analisar as suas respostas e observar o que foi considerado por eles como contribuição para a atuação docente, por intermédio do programa, fazendo uma articulação com a discussão teórica que embasa nossa pesquisa.

3 (POSSÍVEIS) CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA PRECEPTORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados gerados por meio das respostas obtidas no questionário aplicado a dois professores preceptores em que apresentamos as respostas em dois subtópicos, de modo que no 3.1 abordamos respostas relacionadas à atuação do preceptor no programa, e no 3.2 respostas relacionadas às contribuições do programa para as práticas de ensino de Língua Portuguesa dos preceptores.

3.1 Atuação do preceptor no programa

O professor preceptor do PRP acompanha os residentes graduandos desde os planejamentos até o desenvolvimento das atividades em sala, de modo que o diálogo entre o preceptor e os residentes está pautado nas teorias e experiências de ambos, e que buscam aperfeiçoar a prática de ensino. É importante destacar também, que a preceptora Angelina possui pós-graduação, e Roberto só possui a graduação.

Nesse sentido, nos delimitamos inicialmente às perguntas 01, 03, 04, 06 e 09 do questionário aplicado aos dois preceptores, procurando entender primeiramente como se deu a atuação deles no programa. Assim, perguntamos o que motivou a participação deles no programa, e obtivemos as seguintes respostas:

O que me motivou a participar do PRP foi, a princípio, a curiosidade em compreender como seria essa residência voltada para a atuação pedagógica que é uma coisa nova, haja vista ter conhecimento até então, apenas na área da medicina. E um segundo aspecto que me interessou foi o desejo de contribuir com a formação dos residentes, futuros professores, e compartilhar com esses, as minhas experiências cotidianas de sala de aula, buscando nessa parceria entre preceptor e residentes inovar e melhorar as práticas de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. (ANGELINA)

A perspectiva de ampliar minha experiência com o ensino de língua materna, mediante a dinamicidade de um trabalho feito em parceria com o estagiário, considerando que sua formação tem muito a contribuir com a aprendizagem nas turmas em que atuo. (ROBERTO)

Primeiramente, é interessante destacar que em algumas de suas falas, o preceptor Roberto se refere aos residentes como estagiários, confundindo assim o PRP com o estágio supervisionado, no entanto, o PRP não se configura como estágio,

pois o tempo de participação é bem maior que o ofertado pelo estágio, existem remunerações para os residentes, o que não é ofertado no estágio, a participação no PRP não é obrigatória, assim como é o estágio supervisionado, dentre outras características que diferem o PRP do Estágio Supervisionado. No entanto, observa-se sua identidade ainda bem atrelada ao estágio.

Partindo disso, podemos perceber que as respostas de Angelina e Roberto são baseadas em alguns pensamentos em comum, em que os dois confirmam o desejo de melhorias para a prática de ensino, a partir da participação no programa e das trocas de experiências com os residentes graduandos, o que mostra uma noção desses professores sobre a necessidade de atualizar, ampliar a formação e atuação.

Além disso, Angelina revela também que a curiosidade acerca do programa foi um dos principais motivos, por se tratar de um programa novo, o que mostra uma noção desses professores sobre a necessidade de atualizar, ampliar a formação e atuação, investindo na formação continuada que, de acordo com Libâneo (2004), é a continuidade da formação inicial, em que se busca aprimorar profissionalmente o conhecimento teórico e prático para além do ambiente de trabalho. É isso que fica claro nas palavras dos preceptores, o desejo de inovação e melhorias para as práticas de ensino.

Com isso, podemos dizer que a implantação de programas formativos como esses representa uma inovação na educação básica para os preceptores que têm a oportunidade de participar do Programa, assim como na educação superior, em que muitos profissionais não tiveram a oportunidade quando ainda estavam na graduação, e por isso se faz tão importante a presença desses programas nos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, a questão 03 tem como questionamento: como era a sua atuação, responsabilidades e atividades desenvolvidas no decorrer do projeto? Eles responderam o seguinte:

Minha atuação no projeto estava voltada para a discussão, orientação, planejamento, acompanhamento das atividades e da participação dos residentes no desenvolvimento das mesmas, tanto das que foram realizadas na escola quanto das que ocorreram na UERN e/ou em outros espaços. (ANGELINA)

Procurei atuar com muito cuidado, e confesso que no início, até meio inseguro quanto ao meu comportamento no papel de preceptor, já que não conhecia o Projeto do RESPED. Porém, conforme fomos

vivenciando a experiência, soubemos ficar juntos, apoiar, combinar ideias, acompanhar de perto os estagiários, seguindo o nosso planejamento de aulas, com a presença física nas salas, e vendo de perto a evolução da aprendizagem dos estudantes. Isso foi realmente muito gratificante. (ROBERTO)

Com base nas respostas de Angelina e Roberto, percebemos que a atuação deles se pautou a todo momento no acompanhamento e diálogo constante com os residentes, desde os planejamentos até a execução dos trabalhos. Notamos também, que Roberto deixa bem claro que houve uma boa vivência com os residentes e, conseqüentemente, mais segurança para ele que não conhecia o programa.

É importante destacar também na fala de Angelina a relação entre a universidade e a escola, quando ela fala do acompanhamento e orientação das atividades que também foram desenvolvidas na universidade. Segundo o EDITAL CAPES nº 06/2018, o programa visa fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, possibilitando um contato maior entre ambos, de modo a contribuir com a qualificação do profissional. Desse modo, podemos dizer que Angelina e Roberto atenderam aos critérios atribuídos a eles para a atuação como preceptores, assim como consta no edital CAPES nº 06/2018.

Nesse contexto, seguimos para a questão 06 do questionário, que pergunta o seguinte: que práticas do ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção, ensino de gramática) foram desenvolvidas com o acompanhamento do PRP?

Angelina e Roberto responderam da seguinte forma:

Foram desenvolvidas muitas práticas envolvendo a leitura e produção (saraus, oficinas, produção de documentários, clube do livro, rodas de leitura, participação na OLP e etc.) e no ensino de gramática foram ministradas algumas aulas durante o período de regência, e também, minicursos e aulas voltados para conteúdo de gramática. (ANGELINA).

A preocupação contínua com a abordagem de gêneros diversos foi algo bem marcante no trabalho desenvolvido. Havia uma prática de leitura, com visitas à biblioteca, a estimular o contato com as obras (as mais diversas), a fim de familiarizar os alunos com as histórias a serem lidas. A partir de tais leituras, eram pensadas as ideias de se aguçar a imaginação dos estudantes a produzir textos, recontando as mesmas histórias com sua percepção, que fosse através do texto oral, ou pelos textos não-verbais (desenhos). Durante esse processo, era desenvolvido o estudo de gramática, para o aluno reconhecer o papel que ela desempenha na construção de sentido do texto, colaborando com a coesão e a coerência. (ROBERTO)

Observamos nas palavras de Angelina, que houve uma grande diversidade de práticas desenvolvidas na escola, que ao serem citadas por ela, podemos perceber que foram práticas que buscaram uma maior interação dos alunos, assim como também, uma maior desenvoltura das habilidades.

Com isso, é importante destacar que essas práticas foram desenvolvidas de acordo com o que está proposto na Portaria Nº 259/2019 (CAPES, 2019, p.11-15) acerca da realização de oficinas, aulas interativas, com a execução de filmes, leitura compartilhada, realização de exercícios, possibilitando o trabalho individual e em grupo, trabalhar a gramática de forma contextualizada, isto é, a partir do texto, afim de garantir o conhecimento sobre determinado gênero textual, intenção comunicativa do texto, coerência, entre outros.

Além disso, Roberto destaca, ainda, que houve uma preocupação em estimular os alunos à leitura, levando-os para a biblioteca, oportunizando o contato direto com as obras, e possibilitando novos olhares e interesse pela leitura, o que de acordo com Antunes (2003, p.70) pode propiciar ao leitor “incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral”.

Partindo disso, temos a questão 09, que pergunta o seguinte: O programa promoveu experiências de interação entre Educação Básica e Universidade? De que maneira? Foi positivo para sua atuação? Os preceptores responderam:

Sim. Acredito que a imersão dos licenciandos do curso de Letras no espaço físico da escola trouxe uma interação de forma muito positiva quando propiciou a todos os envolvidos vivenciar e trocar experiências reais, que de fato, contribuíram para uma melhor formação dos formandos em Letras e trouxe melhorias para a escola de educação básica ao propor inovação no currículo, nas práticas didático-pedagógicas e ao oportunizar aos alunos frequentarem a Universidade em alguns momentos para apresentação das atividades desenvolvidas. (ANGELINA)

Quanto a esse tipo de experiência, eu digo que vivenciei algo de grande importância, pois me fez voltar ao espaço da Universidade, compreendendo ainda mais o seu papel de formadora de suporte pedagógico para a Educação Básica, através da formação e atuação dos futuros professores, que demonstram claramente sua capacidade perante as modernas demandas do ensino-aprendizagem. Para mim, isso foi de valor inestimável, uma vez que tive contato com vários estagiários, de forma direta e indireta. Aprendi muito com cada um e vi os nossos alunos crescerem juntos no processo de atuação de cada professor ‘respediano’. A Universidade está de parabéns por essa benfazeja contribuição. (ROBERTO)

A respeito das respostas acima, percebemos uma aproximação nas respostas dos dois preceptores, quando falam positivamente da interação que tiveram com os residentes graduandos, que possibilitou trocas de experiências, novos modelos de práticas pedagógicas, de modo que inovaram o currículo da escola e que puderam ver o retorno dessa parceria na aprendizagem e crescimento dos alunos, o que se torna muito positivo para o preceptor, para o graduando, e para os alunos, o que nos leva a afirmar que programas formativos como esse, contribuem significativamente para todos os participantes envolvidos. Podemos perceber, ainda, que Angelina e Roberto, em suas palavras, deixam claro o atendimento a dois objetivos do programa:

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (EDITAL CAPES, nº 06/2018, p.1).

Assim, ao observarmos esses dois objetivos do edital do PRP, podemos compararmos este resultado com as respostas dos preceptores, e perceber que eles estão, realmente, sendo alcançados, isso porque vemos que todos falam acerca da relação com a universidade, da inovação do currículo escolar, e das novas práticas pedagógicas.

Diante disso, temos a questão 04, em que perguntamos o seguinte: que competências e saberes relacionados ao programa colaboraram para a sua prática docente? A respeito disso, eles responderam o seguinte:

Acredito que principalmente os saberes voltados para o trabalho com os gêneros que não são contemplados no currículo escolar, aqueles tidos como “marginais”, como alguns que foram citados na resposta da questão 2, e algumas competências relacionadas ao uso de novas tecnologias e do suporte digital também contribuíram para o melhoramento da minha atuação docente. (ANGELINA)

Apreendi muito a orientar melhor os meus planejamentos; tive a percepção das aulas vistas de outro plano, observando a forma como os estagiários exercitavam sua prática pedagógica; algo muito importante, foi a dinamicidade das atividades, a preocupação constante com o estudo de gêneros textuais; aprendi também a ser mais sensível aos problemas internos (pessoais) de determinados

alunos, no sentido de poder ajudá-los, pois os estagiários também perceberam tais problemas desde a fase de diagnóstico. Nesse caso, tudo isso nos proporcionou mais segurança na nossa atuação. (ROBERTO)

Com base nas respostas de Angelina e Roberto, é possível identificar que o trabalho com os gêneros textuais ganhou destaque nas aulas, principalmente por se tratar de alguns gêneros que não são contemplados no currículo, como também o uso das tecnologias, como Angelina citou em sua resposta, e observou que isso foi contribuinte para a sua atuação docente.

Além disso, Roberto diz que a prática dos residentes lhe deixou mais seguro e lhe proporcionou um melhoramento na forma de planejar, além de ter se tornado um profissional mais atento às situações pessoais que alguns alunos passam e deixam transparecer para os demais, isso significa um ato humanitário do professor e muito significativo.

Desse modo, fica claro que nas palavras de Angelina e Roberto, o contato que eles tiveram com os residentes graduandos se deu de forma contínua, visto que há todo momento deixam evidente em suas palavras que todas as atividades desenvolvidas aconteceram a partir dos planejamentos que tiveram juntos, trocando ideias, experiências, novas metodologias, de modo que pudessem contribuir significativamente para o ensino aprendizagem dos alunos, buscando sempre inovar nas aulas, nos métodos, afim de uma maior interação dos alunos, assim como também para a própria formação e atuação dos preceptores.

3.2 Contribuições do programa para as práticas de ensino de Língua Portuguesa dos preceptores: correlação com os objetivos do projeto

Nesta seção, objetivamos apresentar a partir das respostas dos preceptores, as contribuições que o programa trouxe para a sua prática de ensino. Para tanto, iniciamos a partir da questão 07 do questionário: como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas dos eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção, ensino de gramática), quais os procedimentos didáticos, competências técnicas e pedagógicas utilizados? Obtivemos as seguintes respostas:

Eram realizados os planejamentos das atividades, organizado os materiais impressos, ou áudio visual que fariam parte das aulas, haviam as aulas expositivas-dialogadas, discussão dos temas e/ou

obras, apresentação das produções desenvolvidas pelos alunos, dentre outros procedimentos que fossem necessários e de acordo com a atividade que estava sendo desenvolvida. (ANGELINA)

Em princípio, era usado o livro didático, como um elemento norteador de alguns conteúdos, mas havia sempre a preocupação em organizar muito mais material: músicas, filmes, slides, peças, paródias, produção de cordéis, enfim, a cada momento de aula, era possível trazer uma novidade, a fim de envolver mais facilmente os alunos. A análise linguística, as discussões em torno do texto e dos intertextos, os elementos da textualidade, as características dos gêneros, suas finalidades e papéis sociais que desempenham, vinham à baila na hora da aula. Sempre nos pautamos pela ideia de fazer o aluno entender a funcionalidade dos gêneros, a importância dos textos, a dinamicidade da linguagem e seu papel histórico-social. Então, foi necessário que colocássemos os textos no centro do fazer pedagógico. Era música ao vivo (com violão), era seminário, era poesia, história em quadrinhos, era leitura silenciosa na biblioteca e interpretação de textos variados. (ROBERTO).

Em relação às falas acima, e no tocante aos objetivos propostos pelo Subprojeto de Língua Portuguesa, destacamos: “Desenvolver metodologias e ações de ensino-aprendizagem com foco nas práticas de leitura e produção de texto e no trabalho com as diferentes linguagens que fazem parte da realidade do discente da Educação Básica” (Portaria N° 259/2019, CAPES, p. 02).

Dessa forma, é observado mais uma vez, que Angelina e Roberto, deixam claro que o trabalho com os eixos de ensino da Língua Portuguesa foi discutido nos planejamentos juntamente com os residentes graduandos, e mostram também a responsabilidade que tiveram em planejar adequadamente as atividades que fossem propícias à realidade escolar, sempre indo além do livro didático, pois sabemos que o livro didático é um suporte para o professor usá-lo e adequá-lo a suas aulas, de modo que atinja os seus objetivos.

Neste sentido, Libâneo (2004), ao falar do planejamento, mostra a importância de buscar informações que ajudem a compreender e identificar as dificuldades encontradas em sala de aula, pelos alunos, com o propósito de resolvê-las.

Percebemos também, que a linguagem foi trabalhada nas diversas formas de funcionalidade, sempre com a presença primordial de textos, e isso pode ser considerado como um avanço, visto que o aluno tem o contato com diferentes gêneros e pode perceber a linguagem em suas diversas representações, sem falar que o trabalho com essa diversidade de gêneros é capaz de envolver mais os alunos, desenvolver a criticidade do aluno, e também, conhecer habilidades artísticas neles. Em relação a isso, Geraldi (2006, p.27) nos diz que: “[...] o texto abre as portas para

o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias [...]”.

Ainda no tocante às possíveis contribuições do programa para a prática de ensino de Língua Portuguesa, a questão 10 foi a seguinte: Quanto ao objetivo do programa de desenvolver metodologias e ações de ensino-aprendizagem com foco nas práticas de leitura e produção de texto e no trabalho com as diferentes linguagens, compreendendo a relevância do papel da linguagem para a construção de identidades sociais e culturais, você considera que ele foi atendido? De que forma?

Obtivemos as respostas abaixo:

Creio que esse objetivo foi atendido sim. Pois procurou-se em todas as práticas de leitura e escrita trabalhar com os mais variados gêneros (inclusive com muitos que não estavam no currículo como o cordel, o meme, fanzine, o grafite), incorporando práticas de letramento baseadas nos conceitos de multimodalidade e multiculturalidade para atender aos multiletramentos que devem conduzir as práticas de ensino de língua portuguesa. (ANGELINA)

Sem dúvidas. Reitero o que falei antes: toda essa preocupação colocada nessa questão foi seguida durante o período de estágio e depois foi continuada pelo professor preceptor. Pensou-se sempre na variedade de linguagens, suas finalidades, interesses e plurissignificações, a enunciação, os falantes, os ouvintes, suas intencionalidades, enfim, isso nos apontou o caminho para uma prática voltada para a leitura e produção de textos orais e escritos. O trabalho desenvolvido com o suporte do RESPED nos orientou seguramente nesse rumo, do qual não podemos abrir mão. (ROBERTO)

Em relação ao que foi questionado acima, acerca do desenvolvimento de práticas voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita, os preceptores afirmam ter alcançado o objetivo de desenvolver práticas para o trabalho com tais eixos, visto que citam, mais uma vez, o trabalho com os variados gêneros textuais, inclusive, trabalharam com gêneros que não estavam propostos no currículo, o que resultou no norteamento da prática deles, pois como cita Angelina, eles trabalharam o cordel, o fanzine, o meme, o grafite, os quais não estavam previstos para se trabalhar.

O preceptor Roberto deixa claro que todo trabalho desenvolvido em parceria com os residentes graduandos foi continuado por ele, após o término do programa na escola, pois se sentiu mais seguro com as orientações do PRP. Dessa forma, podemos perceber que o trabalho com a leitura e a escrita se completaram, de modo que trabalharam até com novas propostas de gêneros, que envolvem uma maior interação entre os alunos, uma maior reflexão acerca de cada gênero, o que reflete a

afirmação de Antunes(2003, p.67) de que: “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos.”

Dando continuidade às perguntas do questionário, acompanhemos a questão 08: É possível destacar contribuições de práticas de ensino de Língua Portuguesa mediadas pelo programa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Quais seriam? A seguir, temos como respostas:

Sim. O programa contribuiu nesse processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao oportunizá-los a serem mais participantes, ao terem mais contato com a leitura tanto de obras clássicas, mas principalmente, com leituras e produções de gêneros que estão mais relacionadas com o contexto local e de interesse do público jovem. Durante o programa foi dado aos alunos um lugar de protagonismo aos mesmos, o que sem dúvida contribuiu bastante para a aprendizagem. (ANGELINA)

Sim. Percebemos que os alunos evoluíram nas suas análises de texto, lendo com mais fruição e expondo melhor seus pontos de vista. Perderam o medo de se expressar, de apresentar atividades orais de encenação. Com a presença dos estagiários, que povoaram por tempo razoável as salas de aulas, foi possível fomentar essa ideia de contribuir muito mais nas aulas. Quando assumi as aulas de volta, sem a presença dos estagiários, as turmas estavam mais leves, interessadas e expressando aprendizagem mediante os desafios propostos até o final do ano. Por isso destacamos o papel contributivo do Programa para com o ensino-aprendizagem dos estudantes no estudo de língua portuguesa. (ROBERTO)

Ao observar as respostas de Angelina e Roberto, percebemos que ambos confirmam que o PRP contribuiu para as práticas de ensino, principalmente, no que diz respeito à participação ativa na leitura e produção textual, bem como uma maior interação dos alunos nas aulas, isto porque em parceria com os residentes graduandos, desenvolveram diversas atividades voltadas para a exposição oral, como já foi mencionado nas respostas anteriores, como por exemplo, sarau, oficinas. Observamos que tanto Angelina, quanto Roberto, afirmam que o PRP contribuiu significativamente para esse avanço dos alunos.

A partir disso, e diante de tudo que já foi questionado, temos a pergunta 02: Em sua opinião, o programa contribuiu para a sua formação continuada e atuação docente? Se sim, de que forma? Vejamos:

Sim. Acredito que o PRP contribuiu ampliando tanto na quantidade como na qualidade das ações que foram realizadas, pois entendo que sozinha em sala de aula eu não teria a possibilidade de desenvolver e refletir sobre tantas ações voltadas para a leitura e escrita na proporção que essas foram desenvolvidas. Além disso, o programa contribuiu com a minha formação continuada, uma vez que pude vivenciar o trabalho com práticas de letramento envolvendo novos gêneros multimodais (o fanzine, meme, grafite (projeto de grafiteagem), documentário dentre outros. (ANGELINA).

Sem dúvidas. No momento em que tivemos a parceria do Programa, a considerar a colaboração de todos os envolvidos, desde a coordenação, direção da escola, estagiários, demais preceptores, somamos experiências, novas teorias, que nos orientam no fazer pedagógico perante as demandas de cada turma. Um planejamento feito com a orientação, mesmo que as vezes indireta, é, seguramente, muito mais antenado com as necessidades da sala de aula. (ROBERTO).

Nesse contexto, podemos perceber que as respostas dos dois preceptores interagem, pois ambos afirmam que o PRP contribuiu significativamente na atuação docente deles. Assim, Angelina respondeu: "...entendo que sozinha em sala de aula eu não teria a possibilidade de desenvolver e refletir sobre tantas ações voltadas para a leitura e escrita na proporção que essas foram desenvolvidas". Nesse sentido, podemos correlacionar a resposta de Angelina com o que Imbernón (2010, p.43) diz acerca da prática de ensino: "Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática".

A partir disso, percebemos que a preceptora destaca uma grande importância da parceria que teve com o PRP, visto que possibilitou um maior "leque" de trabalhos desenvolvidos, sem falar que ela vivenciou trabalhos inovadores, que envolveram novos gêneros, isto é, não faziam parte da sua realidade, mas com a colaboração dos residentes graduandos foi possível esse desenvolvimento, deixando evidente que foi um trabalho significativo, que contribuiu para a sua formação continuada, ou seja, foram desenvolvidos muitos trabalhos que não faziam parte de sua realidade, e a partir do momento que ela teve o contato com os diversos gêneros textuais, considerou isso como uma grande contribuição para a sua formação continuada, deixando claro que: "contribuiu ampliando tanto na quantidade como na qualidade das ações que foram realizadas".

Além disso, Roberto deixa claro em suas palavras a importância que foi ter trabalhado em conjunto, visto que proporcionou a troca de experiências, teorias novas,

podendo ser aplicadas a realidade de cada turma, o que lhe possibilitou mais segurança no que diz respeito à observação das necessidades da sala de aula, e, com isso, podemos afirmar que o professor está sempre em processo de aprendizagem, se construindo ao longo de sua carreira profissional. Dessa forma, compreendemos que se tornar professor é um processo com longa duração, novos conhecimentos e aprendizagens, e sem fim determinado (NÓVOA, 1999).

Por último, ainda visando investigar sobre as possíveis contribuições do programa, temos a questão 05: Quais os pontos positivos e negativos do PRP? De acordo com as respostas de Angelina e Roberto:

Como pontos positivos posso citar o fato de que o programa possibilitou trazer teorias novas para embasar uma prática pedagógica mais comprometida com uma inovação e atualização curricular, além disso, um outro ponto bastante positivo é o de que me senti mais encorajada e esperançosa para experimentar coisas novas em sala de aula, pois sentia-me apoiada para tal, não havia aquele sentimento de solidão, que em tantos momentos da nossa carreira de professor, nos acompanha e nos causa desmotivação; ao saber que eu tinha outras pessoas me apoiando, planejando e refletindo sobre as nossas próprias práticas, isso me encorajava a continuar. O único ponto negativo, se é que posso assim defini-lo, era a questão da organização do horário dos residentes, que em muitas vezes era difícil de conciliar o horário das aulas de Língua Portuguesa na escola com o horário das aulas na faculdade, pois as vezes coincidiam nos mesmos dias e ocasionavam algumas dificuldades. (ANGELINA).

Pontos positivos: bom suporte pedagógico, com ideias novas, dinâmicas e atuais na construção dos planejamentos e na prática de sala de aula; um olhar minucioso do estagiário, junto com o professor preceptor, das dificuldades individuais dos estudantes no processo de aprendizagem; a discussão colaborativa dos atores do programa e a preocupação em planejar e executar bem, objetivando a que se desenvolvesse uma aula bem mais proveitosa; Isso, de fato, aconteceu. Pontos negativos: Se eles puderem ser enumerados, são pouquíssimos. Talvez, se pudesse sugerir que as reuniões da Coordenação fossem mais constantes, com datas menos elásticas, pois esse contato com a Coordenação, os preceptores e os alunos estagiários, são muito enriquecedores. (ROBERTO).

A preceptora Angelina enumera vários pontos positivos do PRP, “possibilitou trazer teorias novas para embasar uma prática pedagógica mais comprometida com uma inovação e atualização curricular, além disso, um outro ponto bastante positivo é o de que me senti mais encorajada e esperançosa para experimentar coisas novas em sala de aula” “...planejando e refletindo sobre as nossas próprias práticas, isso me encorajava a continuar”. É importante destacar o quanto a relação de parceria com o

Programa possibilitou incentivo à Angelina, de modo a se sentir apoiada por alguém com quem podia dividir seus anseios, seus pensamentos, o que tornou a sua atuação muito mais positiva a partir dessa relação com o PRP.

O preceptor Roberto também deixa evidente vários pontos positivos: “bom suporte pedagógico, com ideias novas, dinâmicas e atuais na construção dos planejamentos e na prática de sala de aula” “...a discussão colaborativa dos atores do programa e a preocupação em planejar e executar bem, objetivando a que se desenvolvesse uma aula bem mais proveitosa”.

Assim, fica evidente que o PRP foi de grande importância para os dois, visto que trouxe muitas contribuições, e um ponto que nos chama a atenção é quando Angelina fala do encorajamento e esperança que ela pôde sentir ao desenvolver práticas inovadoras, o que podemos afirmar que programas formativos como esse são de grande importância para os professores, de modo que lhes fortalecem na sua atuação, no desejo pelo crescimento profissional.

Em relação ao ponto negativo, ela elenca apenas um, que foi acerca dos horários das aulas que os residentes tinham na faculdade, e os horários que eles iam para a escola, mas é um ponto que pode ser visto com mais atenção, afim de não atrapalhar o desenvolvimento do programa.

O preceptor Roberto elenca como ponto negativo o período das reuniões com a coordenação, e os demais envolvidos, mas o período de acontecimentos desses encontros é determinado no edital de criação do próprio programa, embora entendemos que Roberto acha muito importante que esses encontros acontecessem mais vezes, o que seria ainda mais enriquecedor, obviamente.

Desse modo, fica evidente nas falas dos preceptores pontos que deixam claro o quanto o PRP contribuiu, tanto para a formação continuada, quanto para a atuação deles, visto que possibilitou uma maior interação com os alunos, possibilitou a utilização de metodologias e práticas diversificadas, de modo que fortaleceu a atuação nas práticas de ensino e mediou a relação Universidade/Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores passou por muitas reformulações até chegar ao que é hoje e, com isso, percebemos que ainda existe muito o que se conquistar. No entanto, considerando como conquistas já alcançadas para o ensino, os programas formativos a que temos tido acesso, tratamos, nesta pesquisa, das contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação do preceptor, visto que programas formativos como o PRP e PIBID, por exemplo, são considerados como um avanço na educação básica e superior, pois possibilita a inserção mais cedo dos graduandos na realidade escolar, podendo colocar em prática o que tem de conhecimento adquirido na faculdade, assim como uma ampliação na relação universidade/escola. Além da contribuição para a formação e atuação do preceptor, que foi o foco de nossa pesquisa.

Partindo disso, ao desenvolver esta pesquisa, a partir do questionário aplicado aos dois preceptores, foi possível conhecer e analisar as contribuições do PRP para a atuação do preceptor de Língua Portuguesa, uma vez que esse programa permite um estreitamento das relações, entre Universidade e Educação Básica, teoria e prática. Os dois preceptores questionados afirmaram que o PRP contribuiu significativamente para as suas atuações, como docentes.

Um ponto que foi bastante elencado por eles em suas respostas foi a questão da troca de experiências e discussões das teorias com os residentes graduandos, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de atividades inovadoras, buscando sempre atender às necessidades da sala de aula. Deixaram claro também que se sentiram mais seguros em suas práticas, de modo a refletirem acerca de sua própria atuação, a fim de gerar mudança na forma de conduzir as aulas.

Desse modo, foi possível perceber também que os preceptores visualizam o PRP como um programa de grande importância, que instiga a vontade de participar do programa com o intuito de contribuir com a formação dos residentes e com sua própria formação continuada, visando inovar os métodos de ensino, a partir da relação entre universidade e escola da educação básica, da teoria e da prática, que eram discutidos nos planejamentos com os residentes, além de proporcionar a participação em eventos direcionados pelos coordenadores do programa.

É importante destacar que nas respostas dos preceptores ficou evidente que eles trabalharam de acordo com os objetivos do programa, que estão presentes no

edital de criação do PRP, e no subprojeto de Língua Portuguesa, o que mostra o compromisso tanto dos preceptores, quanto dos residentes, em atenderem aos objetivos definidos nesses documentos. Com isso, ficou nítido que o desenvolvimento das atividades se pautou na realidade dos alunos, buscando trabalhar a partir dos obstáculos encontrados, a fim de conseguir êxito em seus planejamentos.

É importante destacar também a ênfase dos preceptores, em suas respostas, na relação com os residentes, em que eles estavam sempre em parceria, planejando, buscando práticas que despertassem o interesse do aluno em participar das aulas. Além disso, destacaram, ainda, que o trabalho com a leitura e a escrita foi de fundamental importância, pois oportunizou um maior contato com os textos e, conseqüentemente, mais interação com os alunos.

A partir disto, percebemos o quanto o PRP foi importante e contribuinte para esses preceptores, visto que possibilitou trocas de experiências entre eles e os graduandos, que resultaram em novas práticas de ensino, de letramento, inclusive digital, no contato com novos gêneros textuais, mais segurança ao planejar e desenvolver suas ações pedagógicas, e isso significa qualificação profissional. Além disso, podemos compreender também que essa relação entre os preceptores e graduandos, certamente também é significativa para os licenciandos, bem como para os alunos da educação básica.

Desse modo, ao analisar as respostas dos preceptores, foi possível identificar os benefícios do programa para a docência, o que nos faz perceber que o ser professor requer muito compromisso, determinação, desejo por melhorias, e, que acima de tudo, o professor se descobre a cada dia e está sempre em processo de aprendizagem, pois a formação não se esgota nunca.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa que diz respeito a investigar as contribuições do PRP de Língua Portuguesa para a atuação do professor, esperamos que este trabalho possa auxiliar futuras pesquisas, uma vez que ele não se conclui aqui, uma vez que podem ser desenvolvidas várias outras possibilidades de investigações. Diante dos dados, enfatizamos a relevância de programas formativos como o PRP, que somam melhorias para a educação, cuja permanência é de fundamental importância, tanto no âmbito do ensino superior, nos cursos de licenciatura, quanto no da Educação Básica, a fim de construir e compartilhar conhecimentos em prol de um ensino de mais qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo. Parábola, 2003.
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Programa Residência Pedagógica. Subprojeto Residência Pedagógica Letras Português da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Edital CAPES nº 06/2018. Coord. Antônia Sueli S. G. Temóteo.
- BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Edital CAPES, nº 06/2018. Coord. Meyre Ester Barbosa de Oliveira.
- FELDMANN, G. (org) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.
- FIORIN, J.L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. In: **Letras & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1º. Sem. 2006.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.
- GERALDI, João Wanderlei et al.(orgs). **O texto na sala de aula**. 3 ed. 7º reimpressão. São Paulo: Ática, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, C. S. do N. **A formação do professor de língua portuguesa e a educação linguística**: um estudo de caso. 2008. 281 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Puc/sp, São Paulo, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.
- LORENZETI NETO, Hugo. Leitura gênero e juízo; linguagem e “deve ser” em sequência de atividades didáticas. In: **Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA. A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma

Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SILVA, K. A. C. P. da CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino e gramática**. 14 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DO PRECEPTOR

IDENTIFICAÇÃO

PRECEPTOR:

ESCOLA QUE ATUA:

TEMPO DE TRABALHO:

1. O que o motivou a participar como preceptor do PRP?
2. Em sua opinião, o programa contribuiu para a sua formação continuada e atuação docente? Se sim, de que forma?
3. Como era a sua atuação, responsabilidades e atividades desenvolvidas no decorrer do projeto?
4. Que competências e saberes relacionados ao programa que colaboraram para a sua prática docente?
5. Quais os pontos positivos e negativos do PRP?
6. Que práticas do ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção, ensino de gramática) foram desenvolvidas com o acompanhamento do PRP?
7. Como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas dos eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção, ensino de gramática), quais os procedimentos didáticos, competências técnicas e pedagógicas utilizados?
8. É possível destacar contribuições de práticas de ensino de língua portuguesa mediadas pelo programa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Quais seriam?

9. O programa promoveu experiências de interação entre Educação Básica e Universidade? De que maneira? Foi positivo para sua atuação?

10. Quanto ao objetivo do programa de desenvolver metodologias e ações de ensino-aprendizagem com foco nas práticas de leitura e produção de texto e no trabalho com as diferentes linguagens, compreendendo a relevância do papel da linguagem para a construção de identidades sociais e culturais, você considera que ele foi atendido? De que forma?