



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIOGRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PATU
DEPARTAMENTO DE LETRAS-DL
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS**

SÍRIA DANTAS DE MOURA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O
LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL**

PATU
2020

SÍRIA DANTAS DE MOURA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O
LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL**

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.Dr^a. Antonia Sueli S. Gomes Temóteo

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

M929c Moura, Síría Dantas de

As contribuições do programa residência pedagógica para o letramento do professor em formação inicial. / Síría Dantas de Moura. - PATU, 2020.

45p.

Orientador (a): Profa. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas). 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Formação de professores. 4. Contribuições formativas. 5. Letramentos. I. Temóteo, Antônia Sueli da Silva Gomes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

SÍRIA DANTAS DE MOURA

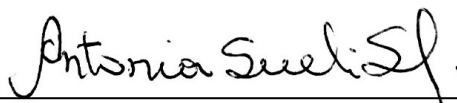
**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O
LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL**

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.Dr^a. Antonia Sueli S. Gomes Temóteo

Aprovada em: 09/12/2020

Banca Examinadora



Prof^a.Dr^a. Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Prof^a.Dr^a. Claudia Maria Felício Ferreira Tomé
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte– UERN



Prof^a. Ma. Maria Leidiana Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
2^a Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu que tudo isso se cumprisse, ao longo de minha vida.

À UERN pelo ambiente criativo que proporciona.

À minha orientadora a Prof^a. Dr^a. Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo–UERN, pelo suporte em um tempo que é tudo novo, pelas correções, incentivos e relação de carinho.

Gratidão ao meu esposo, Suetoneo Oliveira Moura, meus filhos Suetoneo Oliveira Moura Júnior e Maria Beatriz Dantas de Moura, que em meio à minha ausência, durante o tempo que me dediquei ao estudo, sempre entenderam essa necessidade e nos momentos de dificuldade me transmitiam amor, incentivo e apoio incondicional!

Obrigada aos colegas de sala em especial a Maria Clara, Maria Valberlânia e Sabrina, companheiras de trabalho que fizeram parte da minha formação de maneira maravilhosa. Sem dúvidas, são amigas que a faculdade me presenteou e que vão continuar para vida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, meu muito obrigada!

*As palavras são sons transfundidos de
sombras que se entrecruzam desiguais,
estalactites, renda, música transfigurada
de órgão.*

(Clarice Lispector)

RESUMO

As pesquisas sobre formação de professores vêm sendo ampliadas no Brasil, de modo a contribuir para as mudanças no campo da educação. Com a implantação de alguns programas formativos que visam aprimorar tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores, como o PRP (Programa Residência Pedagógica) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência), esta pesquisa tem por objetivo geral analisar se/como o Programa Residência Pedagógica - PRP contribui com as práticas de letramento do residente do subprojeto de Letras português da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), enquanto professor em formação inicial. Dessa forma, fez-se necessário investigar como o Programa contribui para a formação dos residentes e para a constituição de suas práticas de letramento, bem como examinar, a partir de 4 relatórios finais de residentes do subprojeto de Letras português (dois do ano de 2018 e dois do ano de 2019), quais as reflexões desses estudantes sobre os aspectos inerentes ao fazer docente e, por fim, analisar e refletir sobre a constituição dos letramentos dos residentes, a partir da participação dos mesmos nas ações do programa. Sabendo que o objetivo principal do PRP consiste em proporcionar aos estudantes de licenciatura uma formação mais sólida e que essa formação parte de experiências pessoais e profissionais, nos cabe analisar se o PRP contribui com a prática de letramento dos residentes, a partir dos relatórios que eles produzem anualmente, especificamente, as considerações finais. Esta pesquisa de cunho qualitativo, tem como suporte teórico autores como: Gomes (2008) Gatti (2010) que discutem sobre a formação de professores de Língua Portuguesa; Kleiman (1995, 2006, 2007, 2008, 2016) e Soares (2003, 2009) que tratam do letramento. Esta análise permitiu entender que o PRP, enquanto evento de letramento que se dá na esfera acadêmica, contribuiu de forma significativa para a formação inicial dos estudantes de letras, bem como incentivou e contribuiu para o desenvolvimento das práticas de letramento desses sujeitos.

Palavras-chaves: Programa Residência Pedagógica. Formação de professores. Contribuições formativas. Letramentos.

ABSTRACT

Nowadays, research on teacher training has been expanded in Brazil in order to contribute to changes in the field of education. With the implementation of some training programs that aim to improve both the initial and continuing training of teachers, such as the Pedagogical Residency Program (PRP- Acronym in Portuguese) and Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). Their general objective is to analyze whether PRP contributes to the literacy practices of the resident of the subproject: Letras português at the State University of Rio Grande do Norte (UERN), as a teacher in initial training. Thus, it was necessary to investigate how the Pedagogical Residency contributes to the training of residents, as well as examining, from 4 final reports of the resident of the subproject: Letras português, (two reports from 2018 and two from 2019), what are the reflections of these students on the inherent aspects of teaching. In addition, to analyze and reflect on the constitution of the residents' literacies, based on their participation in the program's actions. So, knowing that the main objective of the PRP is to provide undergraduate students with more solid training and this training comes from personal and professional experiences, it is important to us to debate whether the PRP contributes to the residents' literacy practice, based on the reports they produce annually, specifically from the final considerations. This qualitative research has the following main theoretical support: Gomes (2008) Gatti (2010) who discuss the training of Portuguese language teachers; Kleiman (1995, 2006, 2007, 2008, 2016) and Soares (2003, 2009) who deal with literacy. Finally, this analysis allowed us to understand that the PRP, as a literacy event that occurs in the academic sphere, contributed significantly to the initial training of Portuguese language students, as well as encouraged and contributed to the development of literacy practices of these subjects

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teacher training. Formative contributions. Literacies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR	11
1.1 A formação inicial do professor no contexto das políticas públicas	11
1.2 Aspectos da formação do professor nos estudos do currículo	15
1.3 Os letramentos do professor como constituintes da identidade docente	18
2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO DE LETRAS PORTUGUÊS	24
2.1 Residência Pedagógica: apresentação	24
2.2 O PRP no subprojeto de Letras.....	26
3 SER PROFESSOR: VIVENCIANDO O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO NO PRP	28
3.1 O contexto da pesquisa.....	28
3.2 Metodologia da pesquisa.....	29
3.3 A discussão dos dados e análise dos relatórios	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem se discutido muito sobre a formação de professores, especialmente o processo inicial, no Brasil e no mundo. O sistema educacional tem sido alvo de muitas críticas e reflexões, uma vez que os resultados de avaliações das habilidades dos alunos apresentados pelo país ainda não atingiram as metas definidas, o que, conseqüentemente, leva-nos a refletir sobre os caminhos que a formação de professores têm tomado.

Dada a necessidade de se investir nesse campo, analisando as dificuldades que se encontram, por exemplo, nos cursos de licenciatura, que não dão insumos suficientes para que os professores cheguem à sala de aula qualificados, aplicando as teorias, de forma prática e satisfatória, promovendo resultados positivos no contexto escolar, surgem políticas públicas visando melhorar a qualidade de ensino do país.

Nesse âmbito, entre muitos programas formativos oriundos da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que servem de apoio para o fortalecimento dos cursos de licenciatura, podemos citar o Programa Residência Pedagógica (doravante PRP) que, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca atender docentes em formação inicial (e também continuada) possibilitando a interação entre as universidades, escolas e sociedade.

O PRP surge como uma alternativa visando a aperfeiçoar a formação prática dos alunos licenciandos, preparando-os para o seu futuro ambiente de trabalho, a fim de desenvolver um ensino de qualidade, no qual se centra a nossa pesquisa. Assim, elencamos as seguintes questões para delimitação dos objetivos: o programa Residência Pedagógica pode contribuir para as práticas de letramento do residente enquanto professor em formação do curso de Letras Português? De que forma se dá (ou não) essa contribuição a partir da voz do aluno residente presente nos relatórios, especificamente nas considerações finais?

Partindo disso, temos como objetivo geral analisar se/como o programa Residência Pedagógica - PRP contribui com as práticas de letramento do residente do subprojeto de Letras português da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), enquanto professor em formação inicial. Especificamente, buscamos: a) investigar como o PRP contribui para a formação dos residentes; b) examinar, a

partir dos relatórios finais do residente do subprojeto de letras português, quais as reflexões desses estudantes sobre os aspectos inerentes ao fazer docente; c) analisar e refletir sobre a constituição dos letramentos dos residentes, a partir da participação nas ações do PRP.

Diante disso, estudar essa temática é de suma importância para o processo formativo de docentes, uma vez que reconhecemos a necessidade de se encontrar alternativas que venham a aprimorar a formação inicial de professores, preparando-os para demandas e obstáculos da sala de aula, sabendo que oferece uma formação de qualidade a esses profissionais, ainda na graduação, é priorizar a educação e, conseqüentemente, trazer resultados positivos para o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, considerando que o PRP ainda é um projeto novo que pode despertar muitas dúvidas, ao desenvolvermos pesquisa nesse âmbito, estamos abrindo possibilidades para a reflexão sobre questionamentos importantes, já que ainda não temos tantos trabalhos nessa área.

A escolha do tema também parte da nossa inquietação como pesquisadora, que já atuou como residente, e, assim, tem acentuado interesse por querer refletir de forma mais profunda sobre o programa, buscando mostrar a importância desse projeto formativo, uma vez que, com base nas experiências vividas no PRP, muitas questões foram respondidas quanto às expectativas e com isso, motivou-nos a buscar mais informações a respeito das contribuições que traz para aqueles que dele participam. Mas, para além disso, estudar sobre esse assunto é reconhecer que um professor deve se colocar como um agente reflexivo, que pensa sobre sua prática, buscando construir-se e se reconstruir continuamente a fim de contribuir com a educação do país, de modo geral, e com a educação do contexto em que se insere, de modo mais específico, sabendo que por meio dela podemos transformar toda uma trajetória.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória e documental, pois discute sobre alguns documentos de criação do programa como o edital CAPES^o nº 06/2018 e o subprojeto para uma contextualização do PRP e tem como principal instrumento de análise os relatórios produzidos pelos residentes, especialmente quatro (4) que atuaram no programa entre o ano de 2018 e 2019. O processo de geração de dados para percorrer os objetivos levantados, ocorreu a partir da análise do relatório final, produzido pelos residentes na conclusão das atividades do subprojeto de Letras, em atendimento a

uma das exigências do programa. Resolvemos analisar as considerações finais, visto que nessa parte o aluno tem a oportunidade de se expressar e registrar impressões a respeito do programa.

Assim, partimos das concepções de Kleiman (1995, 2006, 2007, 2008, 2016) e Soares (2003, 2009) para conceituar letramento e tratar dos letramentos do professor; bem como temos para as demais reflexões os estudos de alguns autores como Gomes (2008) e Gatti (2009) que tratam da formação de professores; Cossio (2014) que debate sobre o currículo e outros.

Este trabalho se divide em três capítulos, sendo o primeiro e o segundo de natureza teórica, nos quais apresentamos conceitos básicos que dão suporte a esta pesquisa. O primeiro é intitulado: [1] “Aspectos da formação docente: a construção do professor” em que discutimos sobre a formação inicial do professor no contexto das políticas públicas, trazendo também alguns aspectos da formação do docente frente aos estudos do currículo, abordando também os letramentos do professor como constituintes de sua identidade docente; [2] “O programa residência pedagógica e o subprojeto de letras português”, nesse capítulo fazemos uma breve discussão dos documentos de criação do programa, como o edital CAPES nº 06/2018 e o subprojeto, mostrando seus objetivos para contextualizar nossa pesquisa; já no terceiro capítulo, [3] “Ser professor: vivenciando o exercício pedagógico no PRP”, foi reservado para a discussão dos dados e o processamento de análise.

1 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

1.1 A formação inicial do professor no contexto das políticas públicas

Ser professor é um trabalho complexo, demanda esforço, dedicação e sobretudo reflexão para que se possa diariamente aprimorar as suas capacidades e se adequar às situações diversas. Tratando-se do contexto escolar, sabe-se que são muitos os desafios e problemas que surgem no que diz respeito à proficiência dos alunos em relação à leitura e à escrita, por exemplo. Diante disso, tais resultados negativos, na maioria das vezes, recaem sobre o professor, que por algum motivo se ver impossibilitado de realizar sua tarefa com êxito.

Mas que motivos são esses? O que leva um professor a não desenvolver com excelência o processo de ensino aprendizagem? Será que o motivo maior dos problemas da educação parte totalmente do profissional e da sua prática? Essas são questões que devem ser pensadas, poderíamos listar diversos fatores que giram em torno do cenário político econômico do país como a falta de valorização da profissão, salários incompatíveis, bem como fatores que envolvem a falta de identificação com a área da educação, a difícil tarefa de dar contadas demandas de aula, visto que os professores não atuam somente em uma turma/escola ou em um turno, entre outros.

Diante disso, vemos que é importante pensar e estudar a formação inicial desse professor. Mas antes de tudo, o que entendemos por formação de professores? E o que vem a ser formação inicial? Torna-se importante compreender que falar sobre formação de professores é levar em consideração que esse assunto se trata de um termo amplo que envolve tanto a formação inicial e complementar como a continuada.

De um modo geral, em se tratando da formação de professores, entendemos essa etapa “como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, que abarca toda a carreira docente” (GOMES, 2008, p. 61). Assim, é importante termos essa consciência de que a formação deve ser aprimorada constantemente.

Sendo de nosso interesse discutir sobre a formação inicial do professor, compreendemos que essa:

[...] tem características próprias e um tempo de duração definido, e que ela impõe um limite de conhecimento (conhecimento específicos da área, conhecimentos pedagógicos) que podem ser ensinados e aprendidos. Assim essa formação objetiva preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão. (GOMES, 2008, p. 61).

Com base nessa colocação, reconhecemos a importância de chamar atenção para debater sobre a formação inicial dos profissionais de educação, pensar sobre sua importância, uma vez que se o professor não tiver uma boa formação, isso vai refletir na sua atuação em sala. Essa formação envolve diretamente as instituições de ensino superior, as universidades, essas que ao longo dos anos vêm formando uma grande quantidade de professores que em muitas situações saem da graduação e entram no mercado de trabalho sem uma formação de qualidade, pois na maioria dos casos, esses alunos não têm uma visão prévia do seu futuro ambiente de trabalho nem tampouco conhecem a verdadeira realidade escolar.

Sendo a universidade a principal responsável pelo bom desempenho do professor em formação, muitas delas, por melhores que sejam, às vezes apresentam algumas lacunas, que mesmo com a disciplina obrigatória de estágio cadastrada no currículo, deixa muito a desejar. Cabe a elas:

[...] proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários a uma educação sólida e promissora após a conclusão do curso de graduação. (GOMES, 2008, p. 61).

Preparar o futuro professor para que ele leccione a partir dos conhecimentos que adquire ao longo da graduação, possibilita-lhe enfrentar os desafios iniciais da sala de aula, que muitas das vezes são visualizados apenas nas discussões teóricas, não são vividos na prática. Nesse caso

Acredita-se que a formação inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento dos professores, no sentido de autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois,

durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e diversas maneiras de ensinar. (GOMES, 2008, p. 62).

Essa etapa é muito importante na vida dos graduandos. Nota-se que os professores devem ser formados de tal modo que sejam capazes de serem protagonistas de sua própria formação, deixando o papel de coadjuvante, tornando-se principal agente de sua formação. Por isso, é dada a importância de voltar o nosso olhar para esse assunto.

Com base nos estudos de Bertotti e Rietow (2013), ao longo dos anos, a formação de professores vem sendo objeto de discussão e reformulações, visto que ultimamente no Brasil essa etapa importante do profissional vem passando por algumas transformações. Nessa perspectiva, estudiosos da educação buscam pesquisar sobre esse tema a fim de compreender tais mudanças. Bertotti e Rietow (2013) fazem um trajeto sobre a história da formação de professores no Brasil, mostrando que o desenvolvimento dessa formação levou tempos até se consolidar de forma mais significativa, passando por grandes lutas em prol de reconhecimento e de valorização.

Portanto, falar sobre a formação inicial dos professores se faz necessário para conhecermos um pouco do seu contexto sócio histórico. De acordo com Gatti (2010):

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos. (GATTI, 2010, p. 1356).

Com base nesses dados, percebe-se que não havia tanta valorização da profissão de professor, se investia pouco em uma formação de qualidade para os educadores. Desde muito tempo, tem sido grande a luta dos profissionais da educação em conseguir reconhecimento da parte do governo e, conseqüentemente, da sociedade.

Entretanto, aos poucos essa realidade vem se modificando, percebe-se um avanço significativo desse processo a partir “das exigências da LDB n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996” (TEMÓTEO, 2019) notamos algumas mudanças. A partir disso, intensificaram os estudos sobre formação inicial e continuada dos professores.

Considerando os baixos índices do Brasil em avaliações internacionais, como o PISA, ou nacionais como o SAEB, o IDEB e o ENEM, viu-se a necessidade de se investir na formação inicial dos professores para tentar obter resultados mais promissores (TEMÓTEO, 2019). Além do mais, considerando que a nossa sociedade passa por mudanças como o avanço tecnológico, tal contexto chama atenção com urgência para tratar questões educacionais, ou seja, é necessária uma tomada de medidas para a obtenção de resultados mais favoráveis.

O Ministério de Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) começaram a se mobilizar, planejando ações e fazendo investimentos vultosos em programas e projetos que visassem à qualificação e valorização da docência, dos quais podemos citar os programas formativos como o PIBID e PRP. Foram foco desses investimentos a Formação Inicial e a Formação continuada, nas diferentes modalidades, como presenciais e a distância, bem como ampliado o número de vagas, na educação superior.

Por causa disso, nos últimos anos, “a formação de professores vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13795). Compreende-se que um país sem uma educação de qualidade sofre em todos os seus outros aspectos, a saber: econômico, social, político dentre demais. Considerando que diante da criação dos programas formativos é preciso pensar em como ele será aplicado nos currículos e desenvolvido no âmbito educacional, traremos no próximo tópico uma discussão sobre a formação do professor nos estudos do currículo, buscando refletir a importância de se pensar nos aspectos referentes à formação do profissional da educação conforme as mudanças que vêm ocorrendo com o currículo brasileiro em virtude das constantes mudanças que o país enfrenta.

1.2 Aspectos da formação do professor nos estudos do currículo

Ao longo dos anos, vem se observando o currículo educacional de educação básica na tentativa de o aprimorar e de o organizar conforme as necessidades dos alunos para se desenvolver uma educação de qualidade. Não se tem uma definição pronta e acabada de currículo, segundo Santos e Paraíso (1996), desde a introdução do currículo no campo pedagógico, o termo currículo ganhou muitas definições.

Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e conteúdos. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, o currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação. Santos e Paraíso (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p.82-84).

Tradicionalmente, percebemos que o currículo era pensado com base nos conteúdos e na transmissão de conhecimentos desprezando as habilidades, competências, contexto social e histórico dos alunos. Porém, com o passar dos tempos, essa visão foi se modificando, considerando o que Cossio (2014, p. 1572) disse, que “se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade”, para a construção dos currículos, deve-se pensar no atual modelo de sociedade que temos. Ela não é mais a mesma, mas vem se tornando cada vez mais complexa.

Nesse caso, diante desse cenário, é preciso se desfazer da educação tradicional e passar a promover uma educação que venha preparar o aluno para a vida, desenvolver uma educação que ande em concordância com as mudanças, levando os discentes, a saber, conviver com elas.

Com base nessas colocações, de forma mais simplificada, currículo se refere a um plano educacional que cada escola organiza, com base nas características de seus alunos. Ele é elaborado conforme os Planos Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), mas a partir da implantação da BNCC¹ (Base Nacional Comum Curricular) os currículos devem ser feitos com base nesse

¹Aprovada e homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018, para o Ensino Médio.

documento. Vendo a necessidade de estabelecer diretrizes mais sólidas para a educação básica, essa base veio para orientar os currículos, estabelecendo objetivos, pensando nas competências e conteúdos essenciais para cada nível de educação básica. Com abrangências para os sistemas de ensino municipais e estaduais, bem como para o ensino particular de todo o ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2017, p. 7).

Muitas discussões vêm sendo feita desde que houve a implantação desse documento, que se torna obrigatório, pois trouxe novas exigências que considera, sobretudo, o protagonismo do aluno e desconstrói a ideia do professor como detentor do saber, mas esse agora, conforme a base, coloca-se como um mediador desse conhecimento, pois o conhecimento não está apenas no espaço escolar, mas ele se manifesta em toda a parte. O aluno já traz uma carga de conhecimento para dentro da sala, então é preciso saber conduzir/mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Entre as competências gerais da educação básica, podemos citar a 5ª:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Partindo de que “A proposta de uma base nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam

nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores” (CÓSSIO, 2014, p. 1578), no que se refere a esse último ponto, vemos que as mudanças ocasionadas nos currículos impactaram diretamente a formação dos professores, tanto inicial como continuada. Nesse caso, Cóssio (2014) coloca que está previsto uma reformulação nos currículos de licenciatura, dando ênfase à prática docente, uma vez que os cursos são demasiadamente teóricos.

Diante desse contexto, observa-se que a política atual de educação exige que os cursos se alinhem a realidade vigente. Nota-se uma necessidade de investir na formação inicial e continuada do professor, oferecendo a ele o contato com esses documentos, preparando-o para esses novos requisitos. Uma vez que é questionado que se não houver essa iniciativa, como alcançar com êxito os objetivos da BNCC? É preciso que o professor tenha conhecimento, envolva-se e esteja alinhado a esses princípios. Por isso essas políticas discutem que os cursos precisam ter a BNCC como objeto de discussão, levando o professor à reflexão, para formar seus métodos e concepções com base nela. Por isso, é dada a importância no investimento dos currículos acadêmicos.

Nesse sentido, a BNCC busca alinhar a capacitação dos profissionais de educação a partir do estabelecimento de uma linguagem comum a respeito do que se espera, revendo as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciaturas. A proposta está baseada em três dimensões, a saber: conhecimento, prática e engajamento, das quais se tomam como princípios o domínio dos conteúdos ensinados; a gestão de aprendizagem; a interação e o compromisso quanto ao trabalho como educador.

Outra mudança que podemos citar é que o estágio obrigatório de 400 horas será substituído por um programa de residência supervisionado por um professor experiente e um orientador de faculdade, que é o Residência Pedagógica, programa que é foco dessa pesquisa. Vale também ressaltar que no estágio atual também se discute sobre a BNC-formação para compreender sua proposta: a de nortear a formação inicial e continuada dos professores, aperfeiçoando o desenvolvimento profissional do educador.

1.3 Os letramentos do professor como constituintes da identidade docente

Para falar sobre “os letramentos do professor como constituintes da identidade docente”, cabe-nos fazermos, primeiramente, uma breve discussão a partir do tema letramento para depois prosseguirmos discutindo sobre o objetivo desse tópico.

Os estudos do letramento ainda são considerados relativamente novos no contexto educacional. Segundo a pesquisadora Angela Kleiman (2016), no Brasil, o termo letramento foi usado pela primeira vez no final da década de 1980 pela autora Mary Kato, ao tratar da escrita numa perspectiva psicolinguística. Além dessa autora, muitos outros pesquisadores dedicaram-se ao estudo do letramento, dos quais destacamos Magda Soares, que se dedicou ao estudo do letramento escolar; Brian Street, que parte da perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização; e a própria Angela Kleiman, que se volta para o letramento e a formação do professor.

Em seu artigo: *Os significados do letramento* (1995), Kleiman diz que:

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita [...] (KLEIMAN, 1995, p.15).

Diante disso, a autora compreende que o letramento está associado a um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico em contextos específicos, há uma preocupação com o coletivo e não com o individual. Nesse caso, fica claro que houve essa necessidade de separar os estudos do letramento dos estudos do campo de alfabetização.

Soares em seu livro *Letramento – um tema em três gêneros* (2009, p. 17) explica que o termo letramento é uma versão do inglês *literacy*, sendo “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Mais à frente ela apresenta a seguinte definição para o termo: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e

da escrita” (SOARES, 2009, p. 18), partindo dessa perspectiva, a autora faz uma discussão em volta da diferenciação entre alfabetização e letramento, bem como o ser alfabetizado e letrado, visto que, por um bom tempo, muitos confundiam e/ou comparavam esses dois campos.

“Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (Soares, 2009, p. 19). O diferencial está em compreender que “se apropriar da escrita” é diferente de ter aprendido a ler e a escrever, pois aprender a ler e a escrever volta-se para o ato de adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar em/a língua escrita; “apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2009, p.39). Porém deve ficar claro que a autora não dissocia alfabetização de letramento, ambas têm definições diferentes, mas devem caminhar juntas. A entrada de um sujeito no mundo da escrita deve se dar por esses dois processos que são interdependentes.

A pesquisadora Soares, em seu artigo *Letramento e escolarização* (2003), coloca que:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90).

Enquanto a alfabetização está mais associada à atividade de ler e escrever, ao processo de codificar e decodificar, o letramento vai, além disso. Ele se volta para a prática social da leitura e da escrita. Ou seja, se refere à capacidade que um determinado sujeito possui em fazer uso dessas habilidades em práticas sociais. Resumidamente, saber utilizar a escrita em diferentes contextos sociais, bem como o ato de melhor interpretar o mundo, as palavras e os contextos. Isso inclui, não apenas dominar as estruturas textuais e gramaticais, mas inclui saber observar, interpretar, analisar, ter determinadas habilidades para a participação efetiva nas práticas cotidianas. Assim:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 39-40).

Com base na fala de Soares, podemos compreender que um sujeito pode ser alfabetizado e não ser letrado, pois, embora saiba ler e escrever, ele pode não saber usar socialmente esses mecanismos, pode não saber interpretar os significados de um texto. Da mesma forma, podemos refletir sobre o sujeito letrado que não é alfabetizado, quando ele está rodeado de leitura e escrita, e se interessa por ela, como é o caso daqueles que ouvem alguém lendo uma história, uma notícia de jornal e pedem para que alguém escreva uma mensagem ou um bilhete, por exemplo.

É importante destacar que não existe uma única concepção de letramento, ele tem muitos significados e concepções, assim, de acordo com a fala de Soares: “Definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível” (SOARES, 2009, p.82). Nessa mesma perspectiva Kleiman (2016) compreende que o letramento tem característica pluralista, devendo ser colocado como “letramentos”, visto que existem diversas formas, tipos e níveis de letramento, ou seja, há uma multiplicidade de práticas que não se dão apenas no âmbito escolar, mas se manifestam em diferentes contextos: familiar, acadêmico, religioso etc.

Pensando no contexto da educação básica, sabemos que por muito tempo o processo de ensino-aprendizagem se baseou em um ensino tradicional de leitura e escrita, focando somente na codificação-decodificação de letras/frases, formando alunos incapazes de interpretar textos diversos. Nesse contexto, na maioria das situações, tais problemas tinham como principal culpado o próprio professor. Kleiman (2007) aponta que:

Nos últimos 30 anos esse grupo tem ficado na mira da mídia, do governo e da universidade, pois teria fracassado na tarefa de democratizar a escola pública ensinando a ler e a escrever a todos os que aí chegam. Suas próprias capacidades de ler e escrever são questionadas, toda vez que o país é confrontado com os

insatisfatórios resultados dos alunos da escola pública nos testes padronizados, nacionais e internacionais, de leitura. Na busca de figuras de exculpação, os professores ocupam lugar central na complexa e elitista rede de relações sociais brasileira. (KLEIMAN, 2007, p. 410)

Vemos que o professor, bem como sua prática em sala de aula, foi alvo de crítica nesses últimos anos. Entre as principais queixas que se fazem desses profissionais, referem-se a sua capacidade de ler e de escrever. São questões que vão em direção à formação inicial, investigar se os professores saem dos cursos de graduação capazes de ler e escrever bem, ou melhor, se eles sabem fazer uso socialmente dessas habilidades. Pois na verdade, o que mais importa e o que mais se questiona não são se o professor está sabendo ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas é se esse profissional consegue fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado (KLEIMAN, 2008) que é discutida.

Partindo disso, vemos a importância que é pensarmos no letramento do professor, pois o letramento faz parte da identidade docente e a constitui, fazendo parte de situações formais e informais.

O conceito de letramento do professor, por sua vez, diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola –, isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento. (KLEIMAN, 2016, p. 49)

O letramento do professor é marcado pelas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, que interagem com as experiências de vida, de história pessoal e familiar; escolar e profissional; bem como suas crenças e valores individuais. Por outro lado, tais práticas são aprimoradas nas universidades², enquanto agência de letramento, pois elas moldam a partir das práticas de escrita e de leitura identidades profissionais. Esse espaço promove diferentes eventos de letramento³, ou seja, no

²Existem várias concepções a respeito de agência de letramentos, mas com base em Kleiman (2007) que entende a escola como a principal agência de letramento, tomamos a universidade, instituição acadêmica, também como uma agência que promove eventos de letramento mediados por agentes de letramentos.

³ Sobre essa expressão que adotamos nesse estudo, evento de letramento diz respeito a situações concretas em que a escrita é parte integrante das interações humanas (HEATH, 2000 *apud* SANTOS, 2011, p. 17)

curso de formação, o licenciando entra em contato com diferentes tipos de textos, teorias, gêneros acadêmicos que são primordiais para a sua constituição docente. Espera-se que as leituras promovidas nesse ambiente subsidiem suas práticas, bem como contribua com a construção de sua identidade.

A construção de uma identidade profissional – a de professor – em parte decorre de práticas específicas situadas na esfera acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que delas participam, professores universitários e professores em formação. Daí a importância de, nas práticas de letramento acadêmico, seja em contexto de formação inicial ou continuada, trabalhar para o professor construir essa autonomia, para ele encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento. (KLEIMAN, 2016, p. 50-51).

Na perspectiva da autora, na esfera acadêmica, é necessário se trabalhar na perspectiva das práticas do letramento, pois assim, o professor em formação ganhará mais autonomia para assumir uma posição de agente de letramento. Ou seja, tratando-se da identidade docente, podemos dizer que temos uma outra representação que pode ser dada ao professor, a de “agente de letramento”.

Kleiman (2007) explica sobre isso dizendo que a representação tradicional do professor como mediador, à luz das teorias de mediação semiótica de Vygotsky (1998), por causa do discurso do senso comum, perdeu os sentidos originais do conceito, pois, atualmente, a sociedade “[...] passou a ver o mediador como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações” (KLEIMAN, 2007, p. 414). Então, houve um apagamento da concepção de professor como mediador, que até mesmo a BNCC coloca, como vimos no tópico anterior.

Sob essa nova identidade, a autora coloca que tal agente “[...] seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 83) e não alguém que se torna um mero intermediário de saberes.

De forma geral, podemos concluir esse tópico entendendo que a questão do letramento do professor, também diz respeito a ser um educador que sabe refletir sobre suas práticas, que sabe se adaptar, dominar o uso da leitura e escrita. Na medida em que ele participa e/ou protagoniza diferentes eventos de letramento, na

medida em que lê, atualiza-se, pesquisa, estuda, questiona, não apenas para codificar e decodificar, mas para compreender e atuar sobre o espaço em que se encontra, ele está trabalhando para sua formação enquanto sujeito crítico, reflexivo, consciente e atuante. E essas capacidades são desenvolvidas em conjunto com seu contexto pessoal, histórico e social e o espaço da Universidade.

A identidade docente, moldada a partir de todas essas características, vai interferir de forma positiva nos alunos, pois esse professor não será apenas um incentivador da leitura/escrita, mas ele será um próprio exemplo, alguém que faz parte desse processo.

Partindo do exposto, no próximo capítulo, faremos uma breve discussão sobre o PRP, a partir dos documentos de criação, como o edital CAPES nº 06/2018 e o subprojeto, mostrando seus objetivos e importância.

2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO DE LETRAS PORTUGUÊS

2.1 Residência Pedagógica: apresentação

Com base no edital CAPES nº 06/2018, compreendemos que o Programa Residência Pedagógica – PRP é um programa inovador reconhecido como uma política pública de grande impacto, que, juntamente com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) integra a *Política Nacional de Formação de Professores*, estimulando o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, oportunizando a imersão planejada e sistemática do licenciando na escola básica quando esse ainda está na metade do curso.

O programa teve sua implantação em 2018 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus Avançado de Patu – CAP*. Entretanto, apesar de ser considerado um programa novo, se levarmos em consideração o tempo de implantação do mesmo na universidade, essa ação há tempos que vinha sendo discutida no Brasil na área da educação (CRUZ; SILVA, 2018, p.230).

No que diz respeito à nomenclatura residência, segundo Cruz e Silva (2018, p. 230), a primeira discussão sobre esse termo “surgiu em 2007 com uma proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria”, porém levou bastante tempo para que esse projeto entrasse em vigor na área da educação.

Conforme o documento de criação do programa, o edital CAPES nº 06/2018, tomamos conhecimento mais aprofundado sobre os aspectos e objetivos dessa ação, que em primeira instância possibilita a relação entre as escolas de rede pública de educação básica e a IES, preocupando-se em desenvolver a articulação entre a teoria e a prática, aproximando o acadêmico de seu futuro espaço de atuação, pois acreditamos que um licenciando “[...] somente colocando-se em contato com o fenômeno(*sua área de atuação*) e vivenciando-a é que se poderá conhecê-la” (CRUZ; SILVA,, 2018, p. 238, *grifos da autora*), fenômeno que diz respeito à sua área de atuação.

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (EDITAL CAPES nº 06/2018, p. 1).

Percebe-se a necessidade de estimular a unicidade teoria-prática nos cursos de licenciatura. Embora haja a disciplina obrigatória do estágio supervisionado, ainda existem muitos questionamentos da parte dos discentes sobre a dificuldade de articular esses dois movimentos.

Pensando nessa necessidade o PRP, ao desenvolver essa aproximação, busca permitir que esse graduando aprimore seus conhecimentos e aperfeiçoe as suas práticas por meio da imersão direta dos mesmos em seu futuro espaço de atuação, em que lhe oportuniza vivenciar situações concretas do cotidiano escolar, promovendo a troca de experiência entre bolsista, professores da educação superior e professores da educação básica pública, pois o entendimento é que inserir um professor sem experiências práticas em sala de aula é querer forjar a educação, e, conseqüentemente, correr o risco de provocar a insatisfação profissional.

Tais concepções se fundamentam nos objetivos e tarefas a serem realizadas que estão presentes no edital:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- 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).

São esses os objetivos que guiam as ações dos bolsistas nas escolas. Por meio deles, nota-se os inúmeros benefícios que o programa traz ao graduando, os

quais contribuem de forma direta para sua formação profissional e para a sua aprendizagem, uma vez que exige do residente o desenvolvimento de projetos inovadores, possibilitando a geração de dados sobre o ensino para que possam atuar focando nos problemas e possibilidades, adequando o currículo de formação de professores à BNCC, que traz novas exigências, como apresentado no tópico anterior.

Em se tratando da reformulação do estágio, está explícito que o programa quer adequar os currículos dos cursos de formação inicial à reformulação que houve nos currículos educação básica, que agora tem como principal norte a BNCC, esse interesse condiz com o que discutimos no tópico 1.2 desse trabalho, da necessidade de reestruturar os cursos de licenciatura para os novos requisitos. Além disso, cabe ressaltar o último objetivo, em que fica claro que os residentes precisam conhecer essa base para as aplicar, em suas atividades. Assim, percebemos que o PRP já vem estruturado com a finalidade de enquadrar os currículos à BNCC, para atender às novas demandas trazidas pela base.

2.2 O PRP no subprojeto de Letras

Foram contemplados com o subprojeto de Letras Português o *Campus* central de Mossoró e os *Campi* Avançados de Patu, de Pau dos Ferros e de Assú. Conforme o edital CAPES nº 06/2018, cada núcleo de residência contempla um (01) docente orientador, três (03) docentes preceptores, trinta (30) residentes, sendo seis (06) voluntários e vinte e quatro (24) bolsistas. O subprojeto do Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras – Língua Portuguesa-CAP/UERN, quando elaborado em 2018, previa a atuação em três (03) escolas de Educação Básica da região, porém uma delas não aceitou receber o programa devido alguns problemas internos: [1] Escola Estadual Rafael Godeiro – no município de Rafael Godeiro-RN – atuando no Ensino Médio; [2] Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes – em Patu-RN – que trabalha somente com o Ensino Fundamental.

Com base na portaria nº 06/2018, o subprojeto de Letras-Língua Portuguesa detalha quanto à atuação dos residentes e ao desenvolvimento das atividades nas escolas, apresentando etapas importantes como o período de observação/diagnóstico:

[...] para traçar o perfil do contexto escolar: vivenciar situações teórico-práticas de ensino e de aprendizagem juntamente com professores e alunos da escola, permitindo a percepção das reais possibilidades e limitações, além de contribuir para confirmar ou redimensionar as práticas desenvolvidas nas escolas. (Portaria N° 06/2018 – CAPES, p. 2).

A partir disso, o residente deve também realizar leituras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, procurando compreender o contexto social, econômico, cultural, político e educacional da escola. Tem-se também as reuniões para apresentação do programa, encontros entre IES (Instituição de Ensino Superior) e escola parceira, planejamentos até chegar no momento da regência em sala de aula, essa que deve ser realizada a partir do acompanhamento do preceptor e seu docente orientador, que devem também orientar os residentes no planejamento de atividades e no desenvolvimento das metodologias, de acordo com a realidade de cada escola.

O programa não se limita somente às vivências em sala de aula, mas busca desenvolver no aluno o exercício da pesquisa, configurando a construção de artigos, minicursos e outros trabalhos. Eles ainda participam de reuniões de pais, de oficinas, eventos acadêmicos e atividades extras sala. Com os constantes encontros, os residentes têm a oportunidade de dialogar e de discutir sobre suas práticas pedagógicas, que devem ser orientadas pelo preceptor, elaborar relatórios (principal documento que será analisado nessa pesquisa) e avaliação da experiência.

Face ao exposto, compreende-se que o PRP promove a constituição de um espaço plural em que os residentes têm a oportunidade de interagir, observar ações e atuar com e como professor. Assim sendo, a proposta para o próximo capítulo é analisar aspectos da atuação do residente e as suas impressões sobre isso, manifestadas nos relatórios finais dos bolsistas, caracterizando, assim, os letramentos do professor.

3 SER PROFESSOR: VIVENCIANDO O EXERCÍCIO PEDAGÓGICO NO PRP

3.1 O contexto da pesquisa

A base desta investigação foi o subprojeto PRP/Letras – Língua Portuguesa do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas do CAP/UERN, que vinha sendo desenvolvido desde o ano de 2018 nas referidas escolas: Escola Estadual Rafael Godeiro – Rafael Godeiro e Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes – Patu.

Os relatórios que foram selecionados para essa pesquisa são de alunos do referido curso do *Campus* Avançado de Patu. Diante dos 38 relatórios produzidos pelos discentes que passaram pelo programa entre os anos 2018-2019, fizemos a seleção de quatro (4), dos quais dois (2) pertencem a concluintes e outros dois (2) são de alunos que estão na reta final do curso. Ambos não fazem mais parte do PRP.

Para investigar se o PRP contribui para o letramento do professor em formação inicial, escolhemos esses quatro (4) relatórios para serem analisados, especificamente as considerações finais, visto que nelas demarcam relatos, experiências e impressões pessoais desses estudantes. A escolha de analisar esses relatórios, as suas considerações finais, justifica-se porque esses documentos fazem parte de uma das exigências do programa, eles têm uma grande importância, pois demarcam todas as experiências dos alunos. Eles foram produzidos pelos residentes e entregues à coordenação de área do subprojeto de Letras.

Sendo assim, a seleção desses documentos se deu a partir de uma observação crítica, em que buscamos aqueles que dariam uma análise mais aprofundada, em que as considerações finais contemplava os seguintes aspectos exigidos pelo relatório:

- Como o PRP contribui para a formação profissional;
- Sugestões para melhoria do seu curso de formação (se teve oportunidade de socializar com outros licenciandos);
- Informar se a escola, a secretaria de educação e a IES viabilizaram a realização das atividades do PRP;

- Descrever sobre suas práticas em sala de aula, bem como as principais dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

Como é de praxe na pesquisa acadêmica, a identidade dos participantes deve ser preservada, assim, decidimos identificar cada um residente como: R1, R2, R3 e R4.

3.2 Metodologia da pesquisa

Este trabalho que visa a analisar se/como o PRP contribui com as práticas de letramento do residente do subprojeto de letras português da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), enquanto professor em formação inicial classifica-se como uma pesquisa exploratória, visto que nos apropriamos de informações importantes sobre o PRP a partir dos documentos de criação do projeto, como o edital e subprojeto de Letras. Para Gil (2002, p. 41): “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições”, dessa forma, fazemos um estudo dessa natureza de modo a construir uma familiaridade mais aprofundada sobre o projeto.

Combinada a pesquisa exploratória, adotamos também o método explicativo, que “[...] 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, 2002, p. 47), diante disso, buscamos compreender como o PRP contribui para as práticas de letramento do residente, enquanto professor em formação inicial. Assim, vemos que há uma ligação entre a colocação de Gil e o objetivo dessa pesquisa, pois um estudo dessa natureza exige do pesquisador a identificação de fatores que contribuem para a realização de determinados fenômenos.

Para chegar aos objetivos delimitados, valemo-nos de uma pesquisa documental, pois nos apropriamos “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 70), que é o caso dos relatórios dos residentes, nosso principal instrumento de análise, que nos deram os dados necessários para investigar se o PRP contribuiu para o letramento desses alunos, bem como

examinar quais as práticas de letramento que se entrecruzam nas considerações finais.

O processo de coleta de dados ocorreu a partir da análise do relatório final produzido pelos residentes na conclusão das atividades do subprojeto de Letras, em atendimento a uma das exigências do programa. Quanto à sua natureza de análise, valemo-nos de um método interpretativista numa perspectiva crítica que tem como suporte as teorias abordadas no capítulo 1 deste trabalho.

Nessa perspectiva, esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, definida por Chizzontti (2003, p. 221) como: “estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. Assim, interpretamos e analisamos dados para alcançarmos as possíveis respostas para os questionamentos aqui levantados.

Para a construção desse estudo, utilizamos como aporte teórico os estudos de Kleiman (1995, 2006, 2007, 2008, 2016) que trata do letramento e a formação do professor, Soares (2003, 2009), Gomes (2008) e Gatti (2010) que tratam da formação de professores de Língua Portuguesa e os documentos do PRP, edital de criação (2018) e documento do subprojeto (2018).

3.3 A discussão dos dados e análise dos relatórios

O relatório é um gênero textual muito comum nos espaços educacionais. Ele é usado por diversos profissionais e estudantes, que buscam divulgar resultados de um estudo, registra dados de pesquisas acadêmicas, bem como de participação de eventos. “Geralmente, os relatórios são apresentados como uma tarefa a ser realizada para cumprimento de uma exigência acadêmica. Sua função sociocomunicativa é semiotizar, por meio de estruturas linguísticas descritivas e/narrativas, os resultados ou as ações desenvolvidas após uma atividade de trabalho” (VALEZI *et al*, 2018, p. 244)é um documento por meio do qual um estudante/graduando relata a forma como realizou um determinado trabalho. Na intenção de comunicar ao leitor a experiência adquirida na realização de tarefas. Nessa perspectiva, o relatório deve permitir ao leitor uma ideia do que foi feito.

O relatório de atividade do residente é um documento obrigatório que deve registrar e descrever as atividades feitas pelos bolsistas durante a participação no programa nas escolas parceiras. Deve conter detalhadamente as ações realizadas durante a regência no espaço escolar, as atividades extras sala de aula bem como as que foram desenvolvidas na IES e em outros espaços. Além disso, deve também contemplar período de realização, quantidade de horas, conteúdos trabalhados e metodologias. Por fim, nas considerações finais, esse residente tem a oportunidade de expressar suas opiniões e experiências que foram adquiridas ao longo da experiência. Dessa forma:

[...] investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita. (KLEIMAN, 2016, p. 32).

Por causa disso, é que centramos nosso olhar na seção das considerações finais, visto que, nessa parte, constam as impressões dos alunos, suas práticas de letramento que são situadas no contexto do PRP, como documento exigido pelo programa, que permite ao residente registrar as atividades desenvolvidas, expressar suas considerações a respeito do programa, apresentando suas opiniões e dificuldades. É importante destacar que, é nessa parte do relatório que o aluno, através da escrita, assume, de fato, o seu protagonismo como sujeito situado, ou seja, o que faz, o que é e o que realiza.

Sobre isso Street aborda que:

O escritor determina quem ele é como um sujeito situado ao apresentar seu texto/tese. Não está apenas apresentando dados de forma supostamente objetiva, como muitos alunos podem ter sido levados a acreditar até essa fase (e depois dela); em vez disso, seu próprio *habitus* está presente no texto. (STREET, 2010, p. 558)

Ao citar *habitus* como fator que se faz presente na escrita, diz respeito ao ato do sujeito expressar o que é, deixando isso claro nas entrelinhas do texto, ou seja, ao escrever não usamos apenas um mecanismo de símbolos. O que esses alunos

escrevem diz respeito a algo que os constitui, ou seja, as práticas de letramentos que constituem a sua identidade docente.

Aquilo que apontamos como dito no teto deve ser respaldado pelo que, de fato, consta lá. Na sua superfície ou nas entrelinhas. Deve estar autorizado pela presença de uma palavra, de uma expressão, de um sinal qualquer. Do dito é que se parte para o não dito; ou para os diferentes tipos do dizer implícito. (ANTUNES, 2010, p. 79)

Tudo o que escrevemos diz muito sobre nós. Nesse caso, acreditamos que a fala dos residentes, marcada nas considerações finais do relatório, registram suas práticas de letramento, resultantes de uma escrita apropriada a partir de textos teóricos, de experiências pessoais e profissionais. Por meio dessa escrita, podemos observar o que eles fizeram de acordo com as contribuições do PRP.

Compreendemos que o relatório é uma prática de letramento, visto que relata de forma crítica o que os residentes vivenciaram, através das experiências desenvolvidas no Programa e que são externalizadas por meio da escrita. Os relatórios partem de práticas que se constituíram a partir dos eventos de letramentos, pois eles têm uma motivação de uso. Os sentidos do texto são socialmente situados, contextualizados, ou seja, são produções desenvolvidas no meio acadêmico, que relatam situações vivenciadas pelos residentes. A seguir apresentaremos os textos dos residentes caracterizados como R1, R2, R3 e R4.

Quadro 1: Texto de R1

Durante o programa Residência Pedagógica pude vivenciar momentos marcantes, os quais contribuíram bastante em minha trajetória de formação acadêmica. Com ele foi possível compreender melhor a forma prática de atuação do Professor, ou seja, a importância desse contato com a escola e seus alunos, pois não basta apenas a teoria sem os conhecimentos empíricos.

O RESPED também me ensinou que o ser professor não se trata apenas de aplicar uma disciplina, é preciso conhecer seus alunos, suas dificuldades assim como seus pontos positivos para serem explorados. É preciso entender que nem sempre um plano de aula irá surtir o efeito esperado, de modo que podemos através das dificuldades adequar nossa metodologia com determinada turma.

Para o êxito desse programa, nós residentes, contamos com um conjunto de pessoas que se engajou e possibilitou que esse trabalho fosse realizado, a escola colaboradora (equipe) que nos acolheu, a IES, os professores/preceptores de Língua Portuguesa que trabalharam em conjunto com os residentes e a coordenadora da Residência Pedagógica sempre orientava os residentes na execução de cada atividade com reuniões e planejamentos para a realização das atividades.

Nesse primeiro texto, na fala do residente R1, identificamos uma afirmação de que o PRP proporcionou momentos marcantes para vida dele, momentos que contribuíram diretamente com a sua formação. Ele ressalta que o programa o levou a conhecer como é ser um professor em ação, que não fica somente na teoria, ou seja, R1 considera que o PRP lhe deu as condições de estabelecer o seu fazer pedagógico que é discutido na teoria.

Não estamos querendo dizer que a teoria deve ser ignorada, pelo contrário, reconhecemos a sua importância, porém deve estar alinhada à prática para que não se tornem meros relatos, desenvolvendo apenas suposições sobre a docência. Quando exercemos a prática docente, somos levados a pensar sobre o que e como estamos fazendo determinada ação. Nesse caso, precisamos da luz das teorias para fazer tais reflexões. Por isso que R1 frisa: “não basta apenas a teoria sem os conhecimentos empíricos”. Ele compreendeu que o conhecimento é construído, também, por meio das experiências vivenciadas dentro da sala de aula, as quais são explicadas, elucidadas, compreendidas pelas teorias que estudamos no espaço da universidade.

Quando ele coloca que: “O RESPED também me ensinou que o ser professor não se trata apenas de aplicar uma disciplina, é preciso conhecer seus alunos, suas dificuldades assim como seus pontos positivos para serem explorados”, R1 reconhece que ser professor é muito mais que ministrar conteúdos disciplinares, desconstruindo, assim, a ideia tradicional do professor como alguém que transmite conhecimentos a alunos passíveis, um ensino que só visa ao conteúdo que deve ser aprendido/memorizado.

Quando R1 diz que é preciso conhecer seus alunos, está reconhecendo que um educador deve considerar e estudar o contexto de seus alunos, buscando conhecer as suas dificuldades e as habilidades, visando às competências dos mesmos. Esse entendimento reflete a afirmação de Kleiman (2016), quando discorre sobre a constituição dos letramentos do professor para o local de trabalho:

[...] salienta-se a importância de que os professores familiarizem-se com o grupo de alunos com que trabalham, procurando saber sobre seus conhecimentos, suas práticas, e assim tenham ferramentas suficientes para transformar os conteúdos de forma mais significativa (KLEIMAN, 2016, p. 49).

Um professor deve dar significado aos seus alunos, e a partir dessa compreensão professor-aluno, aluno-professor, ambos caminham juntos na produção do conhecimento. R1 ao fazer tal colocação, tem noção de que os alunos já têm um nível considerável de letramento, pois trazem de casa outros conhecimentos, mesmo que não possamos afirmar que R1 tenha conhecimento do conceito de letramento, mas ele deixa claro que a concepção subjaz a sua prática.

Além disso, R1 cita que um professor precisa estar preparado para lidar com dificuldades ao dizer “que nem sempre um plano de aula irá surtir o efeito esperado”, ou seja, um professor deve estar ciente que às vezes seu planejamento pedagógico para uma determinada aula/turma pode não acontecer da maneira esperada, mas isso não pode ser motivo de desânimo e sim uma forma de repensar as práticas, pois “podemos através das dificuldades adequar nossa metodologia com determinada turma”, rever o que deu errado e se reorganizar.

O que R1 relata são experiências que muitos professores vivenciam, em especial aqueles que estão em formação, pois ao terem contato direto com o seu ambiente de trabalho eles passam a enxergar os desafios inerentes à sala de aula, captando que cada sala tem um contexto diferente, e que cada aluno tem suas especificidades e peculiaridades, assim um professor precisa ser competente, reflexivo e ético, para saber atuar na imprevisibilidade, considerando que “o ato de ensinar é dinâmico, por isso, não segue modelos prontos” (GOMES, 2008, p. 62), essa concepção passa a ser percebida na prática.

R1 termina seu texto falando dos profissionais que tiveram um papel importante nesse processo, esses que auxiliaram e contribuíram com o desenvolvimento dos residentes durante a realização de cada atividade. Mostrando o quão relevante é atuar em conjunto para se fazer um bom trabalho.

Quadro 2: Texto de R2

O Programa Residência Pedagógica proporcionou momentos importantes para o meu desempenho enquanto futura professora. A atuação no ensino fundamental, bem como no ensino médio, direcionou de maneira significativa a minha prática didático-metodológica, pois pude associar a teoria vista na graduação à prática. Tentei, da melhor forma possível, dinamizar as aulas para fugir do tradicionalismo exacerbado que inibe o aluno a avançar no seu posicionamento crítico enquanto cidadão em/na sociedade.

No percurso dessa caminhada, nos deparamos com situações um tanto quanto inquietadoras, pois nos deparamos com a realidade de que o aluno muitas vezes não está disposto a assistir a aula e é nesse momento que precisamos agir e ter outras alternativas sempre visando a interação e a aprendizagem do aluno tendo em vista que ser professor e/ou tornar-se professor não é algo fácil. O suporte que recebi de toda equipe da escola foi de suma importância porque sempre se mostravam dispostos a me ajudar quando estava com alguma dificuldade, principalmente a

coordenadora do programa RESPED.

R2 inicia seu texto já apontando que o PRP lhe proporcionou momentos os quais contribuíram para o seu desempenho enquanto futuro professor. R2 também faz referência à oportunidade que teve de vivenciar a teoria estudada na universidade de forma prática no ensino fundamental e médio.

Podemos observar, no que diz respeito à forma como o residente trabalhou em sala, que R2 buscou fugir do tradicionalismo, ou seja, de um ensino que valoriza apenas o professor, colocando-o no centro do conhecimento. R2 instigou a aprendizagem de forma mais dinâmica, dando oportunidade para que os discentes expressem suas ideias, visando a quebrar a inibição dos mesmos, estimulando a participação dos alunos e desenvolvendo neles o senso crítico.

R2 coloca que durante sua participação no projeto, bem como seu período de regência em sala, deparou-se com situações inquietantes, quando R2 diz: “nos deparamos com a realidade de que o aluno muitas vezes não está disposto a assistir a aula e é nesse momento que precisamos agir e ter outras alternativas sempre visando a interação e a aprendizado do aluno tendo em vista que ser professor e/ou tornar-se professor não é algo fácil” ela se refere a um problema muito comum que ocorre nas salas de aula que é a desmotivação e/ou desinteresse da parte dos alunos.

Quanto a essa situação, R2 ressalta que cabe ao professor buscar alternativas, ou seja, o profissional precisa estar atento ao comportamento de seus discentes a fim de encontrar possíveis soluções para tais problemas, lembrando que essa ação exige que seja colocado em prática as habilidades e competências do docente. Retomando o que nos diz o edital capes nº 06/2018, a iniciativa de R2 está apontando para um dos objetivos do PRP, a de dar ao residente a oportunidade de coletar dados e diagnosticar o ensino e a aprendizagem escolar, aperfeiçoando assim a formação desse residente.

Essa característica diz respeito à forma como as universidades devem preparar seus alunos: a de serem pesquisadores, capazes de propor soluções para problemas no meio educacional, não só estudar sobre determinado problema, mas tornar-se um agente de transformação. R2 encerra sua escrita falando do suporte que recebeu da equipe da escola parceira e da coordenadora do projeto, que por sua vez foi muito importante.

Quadro 3: Texto de R3

A participação neste projeto contribuiu de forma significativa para a nossa formação inicial,destaco que essa oportunidade de aprofundar os conhecimentos na minha área de atuação profissional me capacitou para a prática docente, ao interligar com a teoria discutida na academia, despertando ainda mais o interesse em ser professora, proporcionando experiências com a educação básica.

Ressalto que foram muitas as dificuldades enfrentadas ao longo da participação no projeto.Ao atuar em diferentes salas de aulas, percebemos contextos diferenciados, dos quais nos levavam a refletir quais as metodologias que deveríamos utilizar para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse mais produtivo. Vencer a insegurança, a timidez e os desafios de se locomover para outra cidade são um dos principais desafios que enfrentamos,mas que somaram com a nossa formação.

Com isso, a residência é uma oportunidade para que o licenciando de Letras (especificamente) possa desenvolver mais prática. Ao ter esse espaço ele conhece seu campo de atuação, bem como suas principais dificuldades, podendo evitar problemas futuros, no que diz respeito a insegurança e outras coisas que falta de experiencias pode causar. Com o projeto um residente acaba se tornando também um pesquisador.

Vale destacar que o trabalho na residência não foi desenvolvido apenas pelo bolsista, esse projeto funciona em conjunto. Uma ação que envolve diretores, professores, funcionários das escolas, secretaria de educação e a própria IES, que com a colaboração e a recepção de todos, viabilizaram a realização das atividades do programa.

R3 reconhece que o programa trouxe contribuições relevantes para a sua formação. Também faz questão de fazer referência à oportunidade que teve em aprofundar seus conhecimentos a respeito do ser docente, a partir da interação teoria-prática em sala de aula. R3 se vê mais capacitado para atuar como docente.

Além de R3 conseguir perceber a interação teoria/prática que a participação no Programa proporciona, ele ver também que essa oportunidade não só aprimorou seus conhecimentos, como também contribuiu para a constituição de sua identidade, ou seja, R3 se identificou ainda mais com a profissão de professora, pois lhe despertou ainda mais o interesse em seguir com a carreira.

R3 ao dizer: “percebemos contextos diferenciados, dos quais nos levavam a refletir quais as metodologias que deveríamos utilizar para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse mais produtivo” conseguimos notar que R3, ao entrar em contato com a sala de aula, deparou-se com contextos diversos, sendo assim ,coloca-se como um professor reflexivo e mobilizador, que não se acomoda diante das situações desafiadoras, que não só observa os problemas educacionais, mas que procura soluções. Na perspectiva do letramento, quando Kleiman (2008) trata do letramento no local de trabalho – a escola-, diz que essa ação

Abrange [...] conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. [...] quanto mais

o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem. (KLEIMAN, 2008, p. 512).

R3, ao entrar em contato com seu futuro local de trabalho, já vivencia a experiência, a situação de encontrar melhores formas de ensinar. R3 se desafiou a encontrar metodologias que se adequassem ao contexto, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

R3 enxerga a importância do programa formativo na vida dos formandos, dizendo: “Ao ter esse espaço ele conhece seu campo de atuação, bem como suas principais dificuldades, podendo evitar problemas futuros, no que diz respeito a insegurança e outras coisas que falta de experiências pode causar”. Sabemos que a falta de experiência com o contexto escolar pode vir ocasionar diversos problemas. Dessa forma, R3 se coloca como um sujeito crítico da realidade educacional.

R3 Se preocupa com o futuro da educação ao fazer referência que a falta de experiência desencadeia diversos problemas como a insegurança. Sabemos que muitos professores sofrem com a insegurança por causa da falta de experiência, eles se veem despreparados. R3 termina seu texto fazendo menção que o trabalho desenvolvido foi feito em conjunto, com a colaboração de vários sujeitos. A socialização aqui se faz presente.

Quadro 4: Texto de R4

Diante do exposto, é válido afirmar que o Programa Residência Pedagógica (RESPED) foi de suma importância para a graduação do curso de Letras, pois proporcionou uma maior experiência na relação universidade/escola, e além disso, nos proporcionou uma incrível relação com o professor preceptor, corpo escolar e demais residentes. No tocante a escola, ficou claro que fui bem recebida por todos, e que a mesma se disponibilizou em me ajudar em todas as situações, e isso é um ponto bastante importante para o desenvolver da prática pedagógica, essa boa relação entre o estagiário e a escola. Os alunos foram todos colaborativos e empenhados, o que tornou a prática mais produtiva.

O professor colaborador teve seu papel de muita importância para a minha experiência na sala de aula, pois me transmitiu bastante segurança, construímos um elo de amizade e respeito, estávamos sempre planejando as melhores formas possíveis para levar os assuntos até os alunos, desde o início me recebeu muito bem em seu espaço de trabalho. Em relação a professora supervisora acadêmica, também exerceu um papel fundamental, pois sempre tivemos os nossos encontros quinzenais com todo o grupo do RESPED, de modo que pudéssemos debater, relatar, e buscar possibilidades para as nossas aulas, sempre se mostrando disponível e preocupada com o trabalho que estava sendo desenvolvido por nós respedianos, e tudo isso foi muito importante e contribuinte para a minha formação docente, sou muito grata a todos por poder vivenciar esse momento tão importante e enriquecedor para a minha futura profissão.

Nesse contexto, tivemos também a oportunidade de relatar nossas experiências, mostrar nossas produções juntamente com o grupo do RESPED e com os professores colaboradores no Seminário de Estágio Supervisionado, um momento bastante agradável, em que pudemos ter conhecimento das experiências vividas pelos nossos colegas, assim como as pontuações feitas

pelos professores colaboradores e supervisores. Enfim, o RESPED contribuiu muito para a minha formação pessoal e profissional, pois além de sermos profissionais, também precisamos ser humanos, buscando compreender a realidade de cada aluno.

Na fala de R4, vemos um posicionamento positivo em relação ao programa. Vemos que o objetivo do PRP em fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola (EDITAL CAPES nº 06/2018, p. 1) foi realizado e alcançado com sucesso. Essa relação interativa deixou R4 mais seguro quanto a sua atuação em sala, R4 deixa isso explícito quando diz: “e isso é um ponto bastante importante para o desenvolver da prática pedagógica, essa boa relação entre o estagiário e a escola”. Tal experiência lhe proporcionou mais segurança e gosto pela profissão. Pois as experiências ruins podem desenvolver insatisfação.

R4 também faz agradecimentos às pessoas que fazem parte do programa, como o preceptor, coordenador e funcionários da escola. Todo o seu envolvimento com toda a equipe de trabalho foi bem significativo.

No fim R4 diz: “o PRP contribuiu muito para a minha formação pessoal e profissional, pois além de sermos profissionais, também precisamos ser humanos, buscando compreender a realidade de cada aluno”. Ao fazer uso do substantivo “muito” que indica intensidade, R4 está querendo reforçar que o PRP contribuiu de forma significativa para sua formação pessoal e profissional. Vemos uma junção de aspectos que dão forma à identidade de R4.

Observamos que R4 tem um olhar sensível em relação à realidade dos alunos ao colocar que “precisamos ser humanos”, está tratando de uma relação aluno-professor, em que esse profissional constrói afetividade e sensibilidade para entender seu aluno e o ajudar nas dificuldades.

Podemos observar que em ambos os textos há discursos semelhantes quanto à contribuição do programa para a formação inicial. Os residentes, ao falarem dessa contribuição, destacam que o PRP possibilitou a articulação teoria-prática, afirmando que houve aproximação entre a realidade que eles ouvem falar na academia, do contexto de sala de aula. Essa interação é de suma importância para a construção dos saberes e para a estruturação da identidade docente. Sabendo que uma das principais queixas dos alunos é a dificuldade que eles encontram em estabelecer diálogo com as teorias acadêmicas e a prática em sala de aula. O PRP é uma oportunidade que vem ao encontro do aluno, para que o estudante possa construir sua identidade profissional, para se tornar professor.

Infelizmente, às vezes, os cursos apenas com a disciplina de estágio, não dão conta de preparar o aluno para o contexto de sala de aula. Na academia os alunos recebem muitas teorias para pensarem sobre a atuação docente, porém se essas teorias não se articulam, a prática delas se tornam distantes. Sendo assim, considerando que o cotidiano da escola é constitutivo do fazer docente, a aproximação com esse espaço leva um professor em formação a participar de situações desafiadoras, essas que se tornam possíveis quando saem do papel.

Quando o licenciando conhece seu futuro espaço de atuação, ele pratica a leitura e a escrita de maneira real, reconhecendo a utilidade das leituras que faz na academia. Sendo assim, no programa eles vivenciam situações que envolvem a leitura e a escrita. Essa imersão no programa promoveu reflexão, um melhor desempenho profissional, posicionamento crítico, estabeleceu identidade, despertou o gosto pela prática docente, motivou a pesquisa, bem como o interesse da resolução de problemas de ambos os residentes. Tais ações que contribuíram para a formação docente tem ligação direta com o letramento.

Lembrando que para a execução de cada etapa do programa, é preciso fazer leituras, estar em contato com a escrita e com uma infinidade de textos teóricos que são fundamentais para o exercício docente em sala. O letramento desse alunos fica evidente quando [1] vemos que eles fazem uso dessas leituras e escritas de forma social, ou seja, as práticas sociais desses alunos estão impressas nos textos, são as experiências vividas no ambiente escolar, são os sentidos adquiridos do programa e do fazer docente, são as reflexões e tomadas de posições frente aos desafios encontrados; [2] a socialização de tais práticas que se desenvolvem entre os próprios residentes, equipe de coordenação do programa, preceptores e funcionários da escola. Resumidamente, o letramento do professor se deu na escrita acadêmica, na construção do relatório, na socialização e na própria experiência do residente.

Num panorama geral, conseguimos identificar aspectos peculiares na fala de cada residentes, aspectos inerentes à prática e à práxis docentes. Em R1 o aspecto que mais se destacou foi a concepção de um professor que possibilita a construção do conhecimento de forma ativa e interativa, considerando as competências de seus alunos, em seguida, vimos que R2 abordou a concepção de professor como pesquisador, que deve estar atento às dificuldades e problemas no contexto educacional e pronto a buscar soluções; já em R3, observamos uma concepção de

professor reflexivo, que observa e analisa as situações e toma uma posição para modificar o quadro. Por fim, não menos importante, notamos que em R4 o que mais nos chama atenção é a questão da sensibilidade do professor, característica que resulta numa interação entre docente-discente, sendo um dos principais caminhos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que entre os principais problemas que a educação enfrenta, ao longo dos anos, têm como alvo de crítica o profissional de educação. Por isso, as políticas direcionadas para a formação docente viu a necessidade de investir nesse campo, implantando projetos e programas que viabilizassem uma formação de qualidade para os sujeitos envolvidos, incluindo-se os alunos dos cursos de licenciatura. Nesse caso, considerando as transformações que a sociedade atual enfrenta e que interferem em todos os âmbitos, vemos que há uma necessidade dos professores se adequarem ao contexto, promovendo um ensino que ande em concordância com os avanços vigentes nos espaços escolares, desfazendo-se do ensino tradicional, uma vez que os sujeitos de hoje não são os mesmos de ontem.

Assim sendo, a partir das mudanças enfrentadas pela sociedade, observamos que houve alterações nos currículos das escolas de educação básica, que atualmente tem como referencial a BNCC, documento que apresenta novas exigências para a educação e, conseqüentemente, diante disso surgiu também a necessidade de rever os currículos das licenciaturas, a fim de mobilizar o ensino superior para que prepare os futuros profissionais da educação. Dessa forma, os programas formativos criados no âmbito do MEC/CAPEs, já propõem as devidas implementações, em seus documentos regulatórios, como no caso do PRP.

A escolha por apoiar a nossa discussão nos estudos do letramento está diretamente relacionada à delimitação dos objetivos que previam, no geral, analisar se/como o PRP contribui com as práticas de letramento do residente. Assim sendo, a investigação nos permitiu perceber que investir no letramento dos professores é uma possível solução que corrobora com a otimização das práticas em sala, visto que se deve considerar que a escola não é o único espaço de construção de saberes. Sendo assim é preciso reconhecer que o aluno que chega à escola faz parte de outras agências de letramentos e que o professor precisa compreender isso, a fim de que possa desenvolver estratégias que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem, nesse contexto. Reside, aqui, o valor da parceria entre a universidade e a escola de educação básica, a qual se fortaleceu com a criação de Programas como o PRP.

Ao tratar do letramento do professor, observamos também que tal prática constitui a sua identidade, pois o fazer docente não se constitui apenas a partir da

leitura de teorias e de escrita tradicional, toda a identidade parte de uma interação entre as experiências individuais e profissionais que envolvem a reflexão, interpretação, contexto histórico, social, pessoal desse sujeito.

Sabendo que o PRP, enquanto política pública de caráter formativo, foi implantado com objetivo de capacitar o professor em formação inicial e continuada, a fim de promover uma melhor qualificação para profissionais da educação que vêm sendo criticado ao longo dos anos, vimos o quão importante é para a formação docente. Podemos dizer que por meio dessa iniciativa, houve uma certa valorização do campo educacional, sabendo que por muito tempo a profissão de professor foi desvalorizada e não é tão diferente nos dias atuais, pois não alcançou o reconhecimento que merece, podemos dizer que a passos lentos essa realidade vai se modificando, mas ainda precisamos de muito até alcançarmos o reconhecimento que merecemos.

Ainda sobre o objetivo proposto, enquanto professor em formação inicial, constatamos que, a partir da fala dos residentes, presentes nas considerações finais dos relatórios, o programa contribui de forma significativa para a formação docente, cumprindo com o objetivo de estabelecer interação entre teoria e prática, promovendo, então, interação e autonomia.

As reflexões feitas pelos residentes, sobre os aspectos inerentes ao fazer docente em relação a participação nas ações do PRP, resultaram numa contribuição relevante para o letramento desses futuros profissionais.

Portanto, esse estudo se fez significativo, pois mostrou a importância que o PRP, enquanto política pública, traz aos licenciandos. O que nos leva a refletir o quão importante é investir ainda mais em programas dessa natureza, por meio de ações do governo, como também por meio de pesquisas que apresentem os resultados comprobatórios necessários para a devida valorização dessas ações que dizem respeito, diretamente à formação de professores, ao fortalecimento dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, à educação.

Por causa disso, cresce ainda mais o nosso interesse de dar continuidade a outras pesquisas relacionadas a esta, porém aprofundando o assunto ou buscando outros possíveis caminhos para assim aperfeiçoar o nosso sistema educacional, pois compreendemos que a educação é um dos principais meios para fazer de nossa sociedade um lugar melhor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERTOTTI; RudimarGomes.RIETOW,Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. p. 13794-13805.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital n. 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, ano 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de 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. Antonia 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.

CHIZZONTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação**. Vol 16, n: 002. Universidade do Minho Braga. Portugal, 2003, p. 221-236.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p 1570- 1590, out./dez. 2014.

GATTI, B. **A formação de professores no Brasil**: características e problemas. Campinas: Educ. Soc, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, C. S do N. **A formação do professor de Língua Portuguesa e a educação linguística**: um estudo de caso. 2008. 281 p. Dissertação (mestrado) – Curso de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc/sp, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14512/1/Claudia%20Santos%20do%20Nascimento%20Gomes.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020

HEATH, Shirley B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de Letramento e a Formação do professor de Língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso-LemD, v. 8, n. 3, 2008 p. 487-517.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/111839087/Os-Significados-Do-Letramento-01>. Acesso em: 12. out. 2020

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, M. L. G.; KOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Campinas, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (Org). Campinas: São Paulo, 2016.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dicionário crítico da educação: currículo**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte. 1996

SANTOS, Roberta Lira dos. **Práticas e eventos de letramento: um estudo sobre os usos sociais de jovens de meios populares**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós- Graduação em Educação. Recife, 2011.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Neodete/Downloads/8062-23532-1-PB.pdf>. Acesso em: 30. set. 2020

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/29016114/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_t%C3%AAs_g%C3%AAneros. Acesso em: 12. out. 2020

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.128 p.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes. **Os letramentos do professor: articulações que se constroem entre a formação e a ação docente**. 2019, 174 p. Tese

(doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

VALEZI, S. C. L.; TARDELLI, L. S. A.; NASCIMENTO, E. L. **O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21, n.1, p. 241-272, jan./jun. 2018.