

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

Contribuciones de las prácticas docentes supervisadas a la formación reflexiva del profesorado en la licenciatura en letras: un relato de experiencia en el Programa de Residencia Pedagógica

 **Ewerton Ávila dos Anjos Luna**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: ewerton.luna@ufrpe.br

 **Laura Maria da Hora Alves Rodrigues**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1179-3701>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.

Contato: laura.hora@ufrpe.br

Resumo: Este relato apoia-se nas experiências vivenciadas por uma discente do curso de Licenciatura em Letras durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), incentivado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e têm como objetivo fomentar reflexões acerca da contribuição das práticas de ensino supervisionadas realizadas em programas de formação inicial do professor como, por exemplo, o recém-extinto PRP. A partir do incentivo à docência proporcionado pelo supracitado programa, a licencianda teve a oportunidade de aperfeiçoar suas práticas de ensino em sala de aula sob supervisão, de modo a conseguir alinhar e ressignificar as atividades práticas de ensino com as teorias estudadas na universidade através da reflexão sobre a ação (Schön, 1992), elemento fundamental para a construção de uma práxis pedagógica (Freire, 1987) e para a construção da identidade profissional do futuro professor (Nóvoa, 1991; 2006). Os resultados deste trabalho apontam o papel positivo das práticas de ensino supervisionadas dos programas de fomento à educação para a formação do docente porque possibilitam a formação reflexiva do licenciando, o que implica na inclusão de professores bem qualificados para a atuação na Educação Básica.

Palavras-chave: Práticas de Ensino Supervisionadas; Formação Docente; Práxis Pedagógica.

Resumen: Este estudio se basa en las experiencias de una estudiante del curso de Letras en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), incentivado por la Coordinación de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), y tiene como objetivo estimular reflexiones sobre la

contribuição de las prácticas docentes supervisadas realizadas en programas de formación inicial docente como, por ejemplo, el recientemente extinto PRP. A través de la promoción y estímulo a la docencia brindada por el mencionado programa, la estudiante tuvo la oportunidad de perfeccionar sus prácticas de enseñanza en el aula bajo supervisión, con el fin de alinear y resignificar las actividades prácticas de enseñanza con las teorías estudiadas en la universidad por medio de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), elemento fundamental para la construcción de una praxis pedagógica (Freire, 1987) y para la construcción de la identidad profesional del futuro profesor (Nóvoa, 1991; 2006). Los resultados de este trabajo apuntan el papel positivo de las prácticas docentes supervisadas en los programas de promoción educativa para la formación docente porque posibilitan la formación reflexiva de los estudiantes universitarios, lo que implica la inclusión de profesores bien calificados para actuar en la educación básica.

Palabras-clave: Prácticas Docentes Supervisadas; Formación Docente; Praxis Docente.

Linhas introdutórias

O processo de formação docente não está definido pela transitória participação na sala de aula da academia durante a graduação e a pós-graduação, mas expande as barreiras para além dela a partir das práticas de ensino que o professor desenvolve ao longo da sua trajetória profissional, as quais utiliza para descobrir, redescobrir e consolidar não só sua identidade profissional (Nóvoa, 1991) como também aperfeiçoar as suas práticas didático-pedagógicas, processo que se inicia durante o percurso da graduação, em sua formação docente inicial. Para Pimenta (1999), o desenvolvimento de atividades voltadas às práticas de ensino são fundamentais na formação inicial docente, pois é a partir dessas práticas que o futuro professor poderá articular os saberes teóricos com a realidade da sala de aula, desenvolvendo competências essenciais para o exercício da profissão. Por isso, no processo de formação docente, é imprescindível que o futuro professor tenha a possibilidade de não só ter acesso às discussões teórico-críticas no âmbito da universidade como também acesso às práticas de ensino supervisionadas, de modo a ampliar seu repertório de formação e aperfeiçoar suas habilidades com o objetivo de construir uma formação docente reflexiva.

É partindo dessa perspectiva que este relato de experiência apresenta as experiências vivenciadas em campo, no recém-extinto Programa de Residência Pedagógica (PRP), como uma das formas de aperfeiçoar as habilidades docentes.

Durante a permanência no PRP foi possibilitado a residente pedagógica não só experienciar o aperfeiçoamento das suas habilidades docentes através das práticas de ensino, as quais foram alinhadas às discussões teóricas oriundas da universidade, como também refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas tradicionalmente na Escola-Campo. O ato de pensar sobre essas práticas partiram da possibilidade de iniciar uma construção formativa de seu perfil docente através da reflexão sobre a ação, um dos conceitos trabalhados por Schön (1992), que trata sobre a habilidade de refletir sobre as ações comumente desenvolvidas no cotidiano da sala de aula com o objetivo de desenvolver novas ações significativas e, assim, construir uma identidade profissional

(Nóvoa, 1991; 2009) alinhada à práxis pedagógica (Freire, 1987), que trata da robusta relação entre a reflexão, a teoria e a prática.

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

1. Percurso metodológico

Este relato de experiência caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na vivência de uma discente do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), enquanto residente do Programa de Residência Pedagógica promovido pela CAPES. A abordagem qualitativa foi escolhida devido à sua natureza interpretativa, o que permite não só compreender o contexto escolar como também refletir sobre as experiências adquiridas, as quais foram fundamentalmente importantes no processo de formação inicial docente.

As experiências relatadas ocorreram numa escola da rede pública estadual do município de Recife-PE, a qual se qualifica como uma escola de referência em ensino fundamental e médio. A instituição possui grande porte, está situada em uma área central da cidade e atende aos mais diversos contextos socioculturais, possuindo um corpo discente diverso, o que proporciona um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e significativas.

As atividades da residência consistiram na observação sistemática do cotidiano escolar, incluindo a ecologia escolar, os documentos norteadores (Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o Currículo de Pernambuco), as aulas ministradas pelo professor titular, intitulado no PRP como “Preceptor”. Outrossim, as atividades foram seguidas por participação ativa do residente nas aulas, além da regência supervisionada, que foi desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A construção deste relato de experiência baseia-se em registros de campo, planejamentos de aulas, reflexões individuais e coletivas, bem como no diálogo com o preceptor e com o coordenador institucional do programa.

Os dados empíricos analisados tratam das práticas vivenciadas diretamente pela licenciada, à luz de referenciais teóricos da educação que abordam a formação docente inicial, a identidade profissional do professor e a práxis pedagógica. Dessa forma, este relato busca apresentar e refletir sobre uma experiência formativa, de modo a contribuir



com os debates sobre a importância de experiências práticas de ensino na formação inicial, a partir da ampliação de programas de fomento à docência.

Relato de Experiência: pensando a práxis pedagógica

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

No período de observação do PRP, percebi, ainda que não verbalizadas, uma série de condutas, valores e comportamentos sociais esperados para o papel do professor, já que, infelizmente, o professorado carrega uma identidade profissional estereotipada e socialmente construída que rege a dinâmica do relacionamento entre o professor e o aluno, sendo o estudante condicionado durante muitos anos escolares a esperar determinadas práticas como comuns ao contexto de sala de aula. Essas práticas surgem como modalidades de opressão, tal qual a chamada “educação bancária” trabalhada por Freire (1987) como um modelo antidialógico que prioriza o ensino de forma unilateral, já que percebe o sujeito como um repositório vazio que precisa ser “abastecido” pelos saberes unicamente oriundos do professor.

Foi nesse contexto que percebi a práxis pedagógica (Freire, 1987) como uma alternativa reflexiva que alinharia o conhecimento teórico-crítico da universidade às práticas docentes, de modo a evitar padrões repetitivos de ensino e consolidar o meu papel enquanto uma professora que buscava, e busca, desenvolver práticas significativas que respeitassem o contexto social do alunado. Durante as atividades práticas de ensino, exercitei a autoformação através da reflexão teórico-crítica das minhas ações visando não só refletir sobre elas como também transformá-las. Ainda que não tivesse percebido, à época, foram esses movimentos autorreflexivos e coletivos que possibilitaram que a participação no programa estivesse contribuindo para uma formação inicial reflexiva. A importância da práxis pedagógica se dá justamente por possibilitar que o professor saia de um papel de “produtor de conhecimento” para um agente reflexivo de suas práticas de ensino. Para Freire (1987), na práxis pedagógica:

[...] É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de

que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (Freire, 1987, p. 47)

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

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

Em paralelo a permanência no Programa de Residência Pedagógica, iniciei o curso da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (MELP) na universidade, no curso as reflexões e o estudo acerca das metodologias e das práticas de ensino trabalhadas pela docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) fortaleceram as reflexões a respeito das práticas de ensino que observei no PRP, o que estimulou-me mais fortemente a querer desenvolver, em minha regência prática, novas formas de ensinar.

Esse momento foi de suma importância, pois estava em uma situação de incômodo diante da estrutura de ensino visualizada na Escola-Campo. É importante salientar que foi também, ao cursar a disciplina MELP, que descobri que alinhar as práticas de ensino ao conhecimento crítico-teórico era muito mais do que ler os textos na universidade e se angustiar pela frustração de não conseguir desenvolvê-los na sala de aula, mas sim buscar discuti-los e adaptá-los à realidade que era possível diante da infraestrutura da escola onde se está inserido e do contexto dos alunos. Sobre isso, Pimenta (2005) reitera a importância de articular os saberes práticos aos saberes teóricos para permitir que eles se ressignifiquem e transformem as práticas de ensino em uma atividade significativa:

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

Foi nesse contexto que o período de observação se tornou um momento para fazer não só a observação das dinâmicas escolares e a avaliação diagnóstica dos estudantes, como também um momento de compreender as práticas de ensino que poderiam ser desenvolvidas no contexto do PRP e quais poderiam ser ressignificadas de modo a respeitar o contexto social dos alunos e criar novas dinâmicas de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Desenvolvendo a práxis pedagógica

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

Para a construção do plano de aula de ensino do gênero textual conto, optei por criar uma sequência didática, procedimento que, conforme Schneuwly, Noverraz e Dolz (2010), é constituído por um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual e/ou oral. A sequência didática construída foi intitulada como “O gênero textual conto para o incentivo à produção textual”, sendo organizada por etapas, sendo elas: **1ª Etapa:** estimular a discussão acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual conto a partir da reflexão de que o conto está presente em nosso

cotidiano desde a infância; **2ª etapa:** revisar o gênero textual conto a partir da leitura coletiva, de modo a reconhecê-lo como elemento comum em nosso contexto social; **3ª etapa:** produzir coletivamente um miniconto, sob mediação do professor, para aproximar os estudantes dos processos de produção textual do gênero conto; **4ª etapa:** produzir individualmente o gênero textual conto; **5ª etapa:** desenvolver oficinas de leitura e discussão sobre os contos, com o objetivo de trabalhar possíveis defasagens encontradas nos textos (essas atividades foram definidas de acordo com a avaliação formativa dos contos entregues pelos alunos); **6ª etapa:** devolver os contos aos alunos e orientá-los para a reescrita (de acordo com a necessidade individual do estudante); **7ª etapa:** ilustrar os contos, e **8ª etapa:** socializar as produções finais.

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

A percepção de que no cotidiano da sala de aula imperava a predominância do uso do livro didático e as atividades de “cópia” do quadro negro, adquirida durante a observação, associada as amplas possibilidades do PRP fizeram-me decidir desenvolver atividades que estimulassem a participação do alunado nas das atividades didático-pedagógicas que originaram a sequência didática que logo será mais bem detalhada.

Luckesi (2011) em seu trabalho sobre a avaliação da aprendizagem escolar fez-me pensar na importância de acolher os estudantes antes de iniciar o processo de ensino do gênero textual conto, por isso iniciei a sequência didática com uma avaliação diagnóstica que tinha como objetivos perceber o quão familiarizados os estudantes estavam com o gênero textual conto, além de fazer os alunos perceberem o quão divertido seria embarcar nos novos saberes que seriam trabalhados em sala de aula. Assim, na primeira etapa da sequência didática, os estudantes puderam relembrar o gênero textual conto e iniciar um processo de aproximação. Essa atividade tinha o objetivo de desmistificar os possíveis receios acerca de um trabalho didático que indicava não só a leitura, vista por eles como uma atividade chata, como também a temida atividade de produção textual. Na segunda etapa da sequência didática, dei continuidade ao trabalho de aproximação e familiarização dos estudantes com o gênero textual conto. Nessa fase, fiz a leitura coletiva de diversos contos, dentre eles, o popular conto “O Flautista de Hamelin”, dos Irmãos Grimm, e a “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, iniciando as leituras em minha voz e solicitando, em seguida, aos estudantes, um a um, que dessem seguimento, para que todos da classe pudessem ter as habilidades de leitura e oralização exercitadas.

Os momentos de leituras eram repletos de discussões acerca do conteúdo dos contos, com objetivo não só de entender a história ali narrada, como também os elementos estruturais existentes, os elementos presentes na narrativa, os tipos de narrador e o objetivo do autor naquele texto, o que suscitava muitas opiniões dos estudantes e os entusiasmava. Ao iniciar a fase três, foi importante mostrar aos estudantes o quão bacana era escrever, por esse motivo fui até a lousa e fomos, coletivamente, construindo um miniconto. Inicialmente, pedi que eles me dissessem quais elementos eram importantes para a construção do conto e como poderíamos escolhê-los. Em grupo, eles entoavam “narrador, personagem, espaço...”, alguns diziam “quero narrador observador”, outros gritavam “é melhor narrador personagem, fica mais engraçado”. No ímpeto de querer conhecer a escrita, os alunos se animaram e contribuíram ativamente. No fim desta fase, obtivemos o seguinte produto, fruto de uma produção coletiva:

Item 1 - Miniconto coletivo transcrito digitalmente

A Cabra e o Bode

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

Fonte: Produção coletiva do 7º ano

Ao fim da terceira fase, senti-me satisfeita por ter conseguido despertar o interesse dos estudantes na atividade de produção textual. Infelizmente, a animação não durou muito

porque na quarta etapa da sequência didática foi necessário lidar com alguns desafios e obstáculos associados ao medo da escrita. O que ocorre é que, na era da informação, os estudantes estão expostos cotidianamente a diversos estímulos visuais em curtos intervalos de tempo através das plataformas digitais. Logo, um trabalho didático-pedagógico que requer tempo, atenção e dedicação, muitas vezes, perde o interesse dos estudantes com facilidade, principalmente se nesse trabalho for necessário realizar atividades de leitura e de produção textual mais aprofundadas. Embora criativos, os estudantes da turma do 7º ano tinham receio em escrever, por isso, ficaram desanimados com a proposta de pensar em algo associado à escrita.

Após apresentar-lhes o comando de escrita para a produção textual autoral, pude notar o desânimo que se formou e a dispersão dos alunos. Inicialmente, os deixei à vontade para se situar diante do processo de escrita, mas, depois de 20 minutos de aula com um grupo de 30 alunos sem desenvolver a proposta didática do dia, precisei me adaptar ao perceber, pelo processo de reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1992), que aquela estratégia de ensino não seria possível. Relembrei que em uma aula da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP), cursada na universidade, a docente havia desenvolvido uma atividade de estímulo à produção escrita que consistia em dar aos estudantes encaminhamentos mais delineados para a produção textual, como, por exemplo, o professor poderia definir o tema, ou o grupo de palavras que deviam ser usadas, ou quais tópicos estariam presentes no texto para que os alunos produzissem.

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

Penso que a dificuldade com a escrita vem, além dos desafios tecnológicos da atualidade, anteriormente citados, da ausência do hábito de escrita e de leitura, o que causa nos alunos estranhamento à prática de exercitar essas competências. Além disso, a estrutura opressora da escola que, infelizmente, condiciona os estudantes a terem medo

de errar, os deixa receosos de tentar fazer coisas novas. Para conseguir ter êxito nessa etapa, precisei fazer outras adaptações, como determinar o número mínimo de linhas para os contos, fazer a mediação frequente dos alunos e, em alguns casos, conversar individualmente com os estudantes. Felizmente, ao fim dessa etapa, consegui que todos os trabalhos fossem entregues, com exceção de um estudante que entregou um conto plagiado, o qual eu precisei conversar em particular e solicitar a reescrita imediata por esse motivo.

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

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

Penso que isso aconteceu porque nas escolas existe uma ideia de atividades limitadas, não interligadas e sem caráter de retorno. Com o objetivo de transcender esses problemas, assumi a postura de explicar aos alunos que as atividades de reescrita não tem o objetivo de deslegitimar as produções anteriores, mas, melhorá-las. Reflito que as dificuldades dos estudantes para escrever e reescrever textos, ainda que simples, são originadas das estruturas escolares que não favorecem tampouco estimulam o letramento literário do alunado (Cosson, 2014). Associado a isso, há, ainda, a ausência de um trabalho didático-pedagógico mais aprofundado nas práticas de leitura e escrita, como comentam Salino e Gomboeff (2021) ao citar Colello (2007):

[...] na maioria das vezes, os docentes trabalham com uma educação linguística na qual a escrita é desprovida do direito à palavra, do exercício reflexivo e da participação social plena. Trata-se de um modelo instrumental, reducionista e racionalista no qual a escrita é colocada a serviço de princípios que limitam a interpretação da complexidade social e que convidam o estudante à conformidade e ao distanciamento em relação aos processos de escrita. O resultado desse modelo de ensino linguístico é a restrição das possibilidades de expressão humana que se materializa em

“produções escritas pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção” (COLELLO, 2007, p.43) e também na resistência dos alunos em relação à escrita e ao medo da página em branco devido ao receio de errar ao escrever, já que, muitas vezes, na escola, a produção de textos é apenas objeto de correção [...] (Colello, 2007, p. 43 *apud* Salino e Gomboeff, 2021, p. 83)

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

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

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

As estratégias de ensino que adotei durante a construção e o desenvolvimento dessa sequência didática, à época, pareceram-me ser mais distantes de uma educação opressora e mais próximas de práticas de ensino significativas as quais traziam um pouco da práxis pedagógica que desejava seguir. Ao fazer uma análise e sistematização dessas práticas, na atualidade, partindo da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (Schön, 1992), vejo que podia

ter feito muitas coisas diferentes e que talvez elas tivessem obtido maior êxito, principalmente porque ser docente trata-se de um processo constante de aperfeiçoamento.

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

Nesse espaço, relato, ainda, a importância de todos esses elementos para o processo de construção da minha identidade enquanto futura docente alinhada a práticas de ensino significativas e que respeitem o contexto do alunado. Durante a minha participação no Programa de Residência Pedagógica, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e das orientações da preceptora, do trabalho em equipe feito com a minha dupla do PRP e com a coordenação do programa que fomentou diversos encontros formativos, pude ver minha trajetória se delinear para um espaço onde o meu perfil docente está em constante processo de aperfeiçoamento, já que o professor constrói a sua autonomia e a consolida sua identidade profissional através das práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula, alinhando-as aos conhecimentos teórico-críticos da universidade e ao movimento reflexivo de alinhamento a esses saberes, práticos e teóricos, o que consolida a práxis pedagógica.

Entendo que fui na direção do que aponta Nóvoa (2009) ao estabelecer, na minha trajetória, a importância de alinhar a teoria e a prática reflexiva nas minhas atividades práticas de ensino, o que foi de extrema importância para a minha formação profissional, como trata o autor:

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

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



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

Considerações finais

As vivências relatadas neste relato reafirmam a importância das práticas de ensino supervisionadas como parte fundamental na formação docente inicial. Durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), cada experiência, desde a observação até a regência, contribuiu de maneira única para a construção da identidade profissional docente na formação inicial. Essa trajetória foi marcada não apenas por desafios como também por oportunidades de refletir, ressignificar e aprimorar a práxis pedagógica. Participar do PRP possibilitou a compreensão da docência em sua complexidade, de modo a ressaltar que o fazer do professor vai além da transmissão de conteúdos, ideia proposta pela “educação bancária” (Freire, 1987). A sequência didática (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2010) sobre o gênero textual conto, por exemplo, foi um ponto de inflexão formativa, pois, durante seu desenvolvimento, foram enfrentados desafios que exigiram criatividade, adaptação e, principalmente, o contínuo processo de reflexão-sobre-a-ação proposto por Schön (1992). Logo, a imersão nessa experiência possibilitou perceber que ensinar não é aplicar técnicas prontas, mas dialogar com o contexto social e diversificado, considerar as singularidades dos alunos e buscar estratégias que promovam aprendizagens significativas através do constante movimento de reflexão sobre as práticas adotadas e alinhadas aos conhecimentos teóricos como propõe a práxis pedagógica de Freire (1987).

Além disso, a inserção na escola-campo foi um convite a um olhar mais atento para os contextos socioculturais dos alunos; a convivência com um corpo discente diverso e cheio de potencialidades permitiu, ainda, refletir sobre o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento crítico e humano dos estudantes. Apesar das limitações estruturais enfrentadas, como a falta de recursos e o sucateamento de algumas áreas da escola, o PRP mostrou que é possível desenvolver práticas pedagógicas significativas quando há compromisso, criatividade e reflexão. Esse cenário evidenciou, ainda, a necessidade

urgente de maior investimento nos programas de formação docente, que fortalecem a articulação entre universidade e escola, aproximando a formação inicial das realidades da educação básica.

Este relato de experiência reafirma que a formação docente é um processo contínuo, que exige disposição para aprender e para ressignificar práticas ao longo da carreira, logo, deve-se pensar e discutir a importância das práticas de ensino supervisionadas para a formação reflexiva nas licenciaturas. É a partir do desenvolvimento das atividades de ensino supervisionadas que o licenciado pode não apenas alinhar teoria e prática, como também desenvolver uma autonomia crítica que o prepare para lidar com os desafios e as potencialidades da sala de aula, além de favorecer o processo da sua construção de identidade docente, o que contribuirá para a inclusão de profissionais bem qualificados para a atuação na educação básica.

Referências

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

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

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

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

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOSKI, A. R. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**, Caderno PDE, v. 2, 2008.

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

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

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.

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

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

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

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

Notas de autoria

Ewerton Ávila dos Anjos Luna é Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor no Departamento de Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0502123155013190>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>

Laura Maria da Hora Alves Rodrigues é Licenciada em Letras – Português e Espanhol – pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3423947213751764>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1179-3701>

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LUNA, Ewerton A. dos; RODRIGUES, Lara Maria da H. “Contribuições das práticas de ensino supervisionadas para a formação docente reflexiva na licenciatura em letras: um relato de experiência no programa de residência pedagógica”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1 p. 17-32, jul. 2025.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada

neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30/04/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025