

Ensino de Língua Portuguesa entre cenas e saberes: reflexões sobre práticas docentes na formação inicial do professor

Teaching Portuguese Language between scenes and knowledge: reflections on teaching practices in initial teacher training

Ewerton Ávila dos Anjos Luna¹
Hérica Karina Cavalcanti de Lima²
Sirlene Barbosa de Souza³

Resumo: Considerando a escola como um espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos e de reflexão sobre a ação do professor de língua portuguesa e suas literaturas, este artigo tem por objetivo refletir sobre as atividades propostas e vivenciadas por graduandos do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e sobre o olhar desses estudantes quanto às contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) na/para a sua

formação como futuros professores de língua materna. Baseados em autores como Tardif (2013), Ferreira (2005), Geraldi (1984; 1997; 2011), Mendonça (2022) e outros, as análises dos dados, advindos de relatos de experiência nesse Programa, apontaram que o contato dos licenciandos com a sala de aula trouxe um novo olhar sobre o cotidiano escolar, destacando-se a importância de o futuro professor de Português ter a oportunidade de experienciar o “chão” da escola e os fatores que influenciam e, por vezes,

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) com período sanduíche no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA/Portugal). Fez graduação e mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde atua com a formação de professores de Português e com pesquisas na área de Linguagem e Ensino. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e do Grupo de Estudos sobre a Historicidade dos Textos e Ensino de Língua (HISTEL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>. E-mail: ewerton.luna@ufrpe.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Educação e linguagem, com período sanduíche no Laboratório de Investigação em Ensino de Português (LEIP), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro/Portugal, e Mestre em Educação também pela UFPE, na linha de pesquisa Didática de conteúdos específicos. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, instituição pela qual também é Licenciada em Letras. É Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFRPE e, no momento, atua também como Coordenadora de Área de Gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE). É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e do Grupo de Estudos sobre a Historicidade dos Textos e Ensino de Língua (HISTEL). Realiza pesquisas e trabalhos na área de educação e linguagem, com foco em metodologias de ensino, formação de professores e materiais didáticos em Língua Portuguesa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-2292>. E-mail: herica.lima@ufrpe.br

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2007), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2010) e Doutorado em Educação (2016) por essa mesma instituição de ensino. É professora adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Curso de Mestrado Profissional de Letras - PROFLETRAS/UPE, campus Garanhuns. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/UFPE, atuando como formadora, assessora pedagógica e na produção de materiais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, leitura e escrita, orientando trabalhos com os seguintes temas: alfabetização; letramento, leitura e escrita em contextos escolares e extraescolares, prática e formação docente, análise linguística, educação infantil e alfabetização.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-2292>. E-mail: sirlene.souza@ufrpe.br

determinam o seu “saber fazer”, articulando, assim, a reflexão sobre teorias da linguagem às práticas de ensino de língua.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Prática pedagógica. Formação docente.

Abstract: Considering the school as a privileged space for the production of specific knowledge and reflection on the actions of the Portuguese language and literature teacher, this article aims to reflect on the activities proposed and experienced by undergraduate students of the Portuguese Language and Literature program at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) and on these students' perspectives regarding the contributions of the

Pedagogical Residency Program (PRP) to their training as future teachers of the mother tongue. Based on authors such as Tardif (2013), Ferreira (2005), Geraldi (1984; 1997; 2011), Mendonça (2022) and others, the analysis of data from experience reports in this program indicated that the undergraduate students exposure to the classroom brought a new perspective on the school routine, highlighting the importance of future Portuguese teacher having the opportunity the day-to-day realities of school life and the factors that influence and, at times, determine their "know-how", thus articulating reflection on language theories with language teaching practices.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Pedagogical practice. Teacher training.

Recebido em: 10/04/2026

Aceito em: 24/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

No decorrer das últimas décadas, estudos têm evidenciado a importância de se partir da análise dos contextos cotidianos nos quais os professores atuam para, por meio da reflexão sobre as suas práticas, levá-los a compreender a própria atividade docente, bem como as suas dificuldades e seus pontos fortes (TARDIF; LESSARD, 2008). Segundo Michel de Certeau (1994), o cotidiano é um lugar revelador, por excelência, das práticas ordinárias dos sujeitos que nele atuam, os quais, com as suas “artes do fazer”, diariamente, constroem e reconstruem as suas táticas de sobrevivência em meio às estratégias que lhes são prescritas. Transpondo esse entendimento para o contexto escolar, é preciso tomar como premissa que a construção das práticas de ensino é fruto de “saberes” apreendidos e aprendidos pelos docentes, advindos das mais diversas instâncias, entre os quais figuram aqueles provenientes das suas trajetórias pessoais, os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e os saberes da formação inicial. Tais saberes, em certa medida, influenciam e, em alguns momentos, determinam as escolhas dos professores no exercício do seu *métier*.

No que se refere à formação inicial, para a qual lançamos o nosso olhar nesse trabalho, mais especificamente para o extinto Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual tinha como objetivo a formação inicial do professor a partir da imersão de licenciandos na educação básica, focando na formação prática, é importante destacar a oportunidade de experienciar o chão da escola e, assim, analisar e refletir sobre a relação teoria e prática que constitui o fazer docente, ou seja, como “um processo simultâneo ao exercício profissional, possibilitando um diálogo entre a prática formativa e a prática pedagógica docente” (Ferreira, 2010, p. 24). Ainda nessa perspectiva, Ferreira & Leal (2010), citando Houpert (2005), acrescentam que a habilidade de analisar e refletir sobre o processo formativo é fundamental no/para o processo de fabricação das práticas de ensino, pois, a partir desse movimento, o professor poderá ultrapassar os limites da simples previsão e observação de situações didáticas, fundamentando-se, também, a partir de ferramentas conceituais que lhe oportunizam lançar um olhar alternado entre a prática/teoria/prática.

Centrando essa discussão no ensino de Português, trazemos Suassuna (2014) que, lembrando Oliveira (2008), destaca que o mundo de hoje, cada vez mais semiotizado, exige de nós um olhar para a linguagem capaz de amalgamar não apenas suas propriedades normativas, notacionais e organizacionais, mas também simbólicas, discursivas e enunciativas, uma vez que requer o uso da língua para além das práticas escolares. Nesse sentido, não cabem mais práticas que veem a gramática como fim em si mesma ou que tenham a frase isolada como objeto de ensino; mas práticas de leitura, produção e análise linguística que, a partir dos usos da língua no cotidiano escolar, promovam reflexões e questionamentos partindo do texto: verdadeiro objeto de ensino da língua.

Diante do aqui exposto, buscaremos refletir, neste estudo, sobre as cenas do cotidiano escolar em que licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), participantes do PRP, sob a orientação das professoras preceptoras, relatam atividades de ensino de língua portuguesa e de literatura e, sobretudo, expõem suas percepções acerca das práticas vivenciadas. Inicialmente, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam o estudo, sobretudo no que se refere aos saberes docentes e ao ensino de língua concebida como prática social; na sequência, os caminhos metodológicos percorridos para, então, serem apresentadas e analisadas as duas cenas selecionadas. Por fim, tem-se as considerações finais e as referências utilizadas.

Saberes docentes e ensino de língua portuguesa

A LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 61, institui que o objetivo da formação dos profissionais da educação “é atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do estudante”. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem estar alicerçados em conhecimentos que oportunizem a esses profissionais os pressupostos do fazer docente em processos formativos de educadores críticos e atuantes em seus espaços e práticas. Nunes (2001) e Tardif (2013) ampliam essa discussão ao defenderem que é preciso pensar numa formação que vá além da acadêmica, isto é, numa formação que considere o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Estudos desenvolvidos por pesquisadores como Chartier (2007), Nóvoa (1999) Schön (2000), Tardif (2013), entre outros, que tinham como proposição investigar a construção das práticas docentes, revelaram que os professores, ao construírem as suas práticas de ensino, não fazem uma transposição direta do que é proposto pelas teorias e pelos discursos oficiais para as suas salas de aula. Antes, reinterpretam essas “orientações” e (re)constróem as suas práticas pedagógicas, tomando por base, principalmente, as práticas por eles já experimentadas e validadas no decorrer do exercício da sua profissão. A ausência de articulação e de diálogo na relação “teoria e prática” no processo de formação docente foi o principal fator que, ao longo dos anos, causou uma certa distância entre as várias instâncias dos saberes (social, institucional e pedagógico), provocando a separação e a desapropriação dos professores dos saberes produzidos e legitimados por pesquisadores que não os reconhecem como sujeitos possuidores de “saberes múltiplos” sobre a sua profissão.

No âmbito brasileiro, pesquisas realizadas por Ferreira e Cruz (2010), Souza (2016) e Gama (2014) têm demonstrado que a concepção de formação de professores no Brasil vem, no decorrer dos últimos anos, sendo modificada. Em outras palavras, essas autoras verificaram a formação dos professores com uma abordagem que tem como ponto de partida a análise da prática de ensino desenvolvida pelos docentes em suas classes, considerando, assim, e principalmente, os seus saberes experienciais. Tais mudanças coadunam com os resultados dos estudos de Tardif e Lessard (2008), ao afirmarem que,

[...] a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece, plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender

sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8).

Nessa proposição, como forma de estabelecer uma comunicação efetiva entre os diferentes saberes que constituem o “ser” e o “fazer-se” professor, a academia pode desempenhar um importante papel na formação de professores na medida em que auxilia na construção de pistas que oportunizam esses profissionais a refletirem sobre as suas ações e, por conseguinte, melhorá-las, sem perder de vista, no entanto, a singularidade de cada prática docente (GOIGOUX, 2009). No dia a dia da profissão, os professores vivenciam situações em que se faz necessário ter habilidade para interpretar e improvisar, bem como ter firmeza para decidir os melhores caminhos a seguir diante das circunstâncias que se apresentam. Os acontecimentos do cotidiano escolar nunca são exatamente iguais, todavia alguns apresentam semelhanças, permitindo ao professor utilizar-se de estratégias exitosas em eventos anteriores para solucionar novas demandas (ANDRADE, 2015). Nessa conjuntura, é urgente compreender que os saberes dos professores é um saber “plural” constituído e construído em constantes movimentos entre o “ser” e o “agir”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”, entre os saberes “teóricos” e os saberes da “experiência” (CHARTIER, 2007; TARDIF, 2013; FERREIRA, 2005).

A escola, por sua vez, enquanto espaço de formação de pessoas e de construção de saberes, os quais envolvem os saberes relativos tanto à experiência social e cultural, do senso comum e científico, como da prática, se apresenta como principal campo da formação docente *in loco*, pois a rotina nela efetuada é construída por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações que tem na sua própria cultura a sua base, entendendo-a como repleta de significados (FERREIRA, 2005).

Em busca de melhorias no processo de formação inicial de professores, vários programas e leis foram implementados no Brasil nos últimos anos. O Programa de Residência Pedagógica foi um deles. O PRP integrou a Política Nacional de Formação de Professores do Brasil e possuía o entendimento de que a formação desses profissionais nos cursos de licenciatura deve assegurar a seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Essa proposta traz um novo modelo de formação prática que é possível conviver “com a realidade escolar, o que poderá resultar em uma formação mais significativa e contribuir para a construção da identidade profissional dos futuros professores” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 213).

Ao privilegiar o diálogo e a troca de experiências associadas às teorias acadêmicas explicativas, considerando, sobretudo, o que pensam e sugerem os professores, os seus

múltiplos saberes e as condições sociais e culturais em que se inscrevem e se materializam as suas práticas pedagógicas, o Programa referendado oportuniza aproximação com aqueles que atuam nas salas de aula, contribuindo, de forma mais efetiva, para uma melhoria na e para a construção das suas práticas de ensino, bem como para a construção da identidade desses profissionais.

Nessa direção, ao pensarmos mais especificamente o ensino de Língua Portuguesa, torna-se pertinente mobilizar contribuições da Linguística Aplicada, campo que compreende a linguagem como prática social situada e que se volta à resolução de problemas concretos relacionados ao uso da língua em diferentes contextos. Sob essa perspectiva, o ensino deixa de centrar-se exclusivamente na transmissão de conteúdos normativos e passa a considerar os usos efetivos da linguagem, os sujeitos envolvidos e os contextos de produção de sentidos, o que implica uma mudança significativa na concepção de língua, de ensino e de aprendizagem.

Conforme Moita Lopes (2006), a linguagem deve ser entendida como ação social, o que implica reconhecer que ensinar língua portuguesa é, sobretudo, possibilitar aos estudantes a participação em práticas discursivas diversas, situadas histórica e socialmente. Essa compreensão desloca o foco de uma abordagem estritamente formal para uma perspectiva interacional, na qual a construção de sentidos dá-se nas relações entre sujeitos, textos e contextos. Nesse sentido, o ensino de língua passa a ser concebido como espaço de interação, no qual os estudantes são chamados a produzir, interpretar e negociar significados em diferentes esferas de atividade humana.

Nessa mesma direção, Pennycook (2001; 2006) propõe uma visão crítica da Linguística Aplicada, destacando a necessidade de problematizar práticas pedagógicas descontextualizadas e de promover abordagens que considerem a heterogeneidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Tal posicionamento reforça a importância de práticas de ensino que articulem reflexão e uso, permitindo ao aluno compreender a língua em funcionamento. Além disso, ao assumir uma perspectiva crítica, o ensino de língua passa também a problematizar relações de poder, identidades e ideologias que atravessam os usos linguísticos, ampliando o papel da escola na formação de sujeitos críticos.

No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra ressonância nas proposições de Rojo (2012), que defende um ensino orientado pelos multiletramentos, no qual diferentes linguagens, mídias e semioses são incorporadas às práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de considerar o texto em suas várias semioses como unidade central de ensino e de promover a integração entre leitura, produção textual e análise linguística, contemplando a diversidade de práticas

comunicativas que circulam na contemporaneidade. Tal orientação implica, ainda, reconhecer que os estudantes já participam de múltiplas práticas de linguagem fora da escola, cabendo ao ensino potencializar essas experiências e ampliá-las em direção a práticas mais sistematizadas e críticas.

Desse modo, a análise linguística passa a ser concebida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento a serviço da compreensão e da produção de sentidos, em consonância com o que propõe Geraldi (1984; 1997; 2011) ao defender a centralidade das práticas de linguagem no ensino de língua materna. Para o autor, a integração do ensino de leitura, produção de texto e gramática/análise linguística tem dois objetivos considerados por ele interligados: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (GERALDI, 1984, p. 77). Nessa perspectiva, refletir sobre a língua significa analisar os efeitos de sentido produzidos nos textos, as escolhas linguísticas realizadas pelos sujeitos e as condições de produção que os atravessam, superando abordagens fragmentadas e descontextualizadas.

Tal compreensão permite, ainda, estabelecer uma articulação mais consistente entre ensino, prática e reflexão, aproximando-se das demandas contemporâneas da educação linguística e dos princípios orientadores de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que enfatiza o trabalho com práticas de linguagem e com a formação de usuários competentes da língua. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, ancorado nos pressupostos da Linguística Aplicada, configura-se como um espaço de formação que ultrapassa o domínio técnico da língua, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de atuar criticamente em diferentes esferas sociais, utilizando a linguagem de forma significativa, reflexiva e situada.

Diante do aqui exposto, faz-se necessário continuarmos investindo em situações que viabilizem a formação dos professores de Português, como programas de formação inicial, de modo que esta venha, de fato, contribuir com a sua prática na sala de aula e com o seu crescimento profissional, pois, como bem defendem Perrenoud (1997), Chartier (2007), Nóvoa (1999), dentre outros estudiosos, a profissão docente deve caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de competências pedagógicas (dominar a transposição dos saberes).

Percursos metodológicos

O presente estudo está focado na formação inicial de professores, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Edital nº 24/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que teve como objetivo oportunizar aos licenciandos, futuros professores, fazerem imersões nas escolas e vivenciarem seus cotidianos, refletindo, entre outros aspectos, sobre a ação docente. Nessa conjuntura, busca-se aqui refletir sobre as experiências dos graduandos do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando como residentes no Programa de Residência Pedagógica no período de outubro de 2022 a março de 2024.

Por envolver a análise de cenas do cotidiano escolar, mais precisamente, da construção da prática docente, partimos de uma abordagem qualitativa. A pesquisa contou com relatos de três alunos residentes, graduandos do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, *campus* Sede-Recife, os quais se encontravam na segunda metade do curso. A fim de preservar o anonimato desses estudantes, os identificaremos como R1, R2 e R3. O primeiro graduando, R1, atuou nos anos finais do Ensino Fundamental e os demais, R2 e R3, no Ensino Integrado (Educação Profissional Técnica oferecida em articulação com o Ensino Médio Integrado).

Destacamos que, embora não seja objetivo deste estudo analisar as percepções dos professores preceptores, ou seja, dos 3 (três) professores em formação continuada que acolheram os licenciandos em suas escolas, optamos por apresentar extratos de seus depoimentos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, relacionados a como observaram e avaliaram o desenvolvimento dos licenciandos ao longo do Programa. Esses docentes possuem graduação e pós-graduação em Letras e são professores efetivos, sendo um vinculado à Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC-PE), atuando em uma escola localizada na região central de Recife; e dois pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Recife. Assim como fizemos com os licenciandos, optamos por denominar esses profissionais como P1, P2 e P3.

Como material para análise, selecionamos duas cenas do cotidiano escolar pautadas em atividades planejadas e vivenciadas na prática pelos licenciandos, relacionadas ao processo de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, as quais serão apresentadas de modo descritivo para, em seguida, serem analisadas e discutidas, considerando as relações entre o que foi proposto pelos residentes e as suas considerações acerca do vivido, experienciado.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das informações aqui apresentadas:

Quadro 1 – Dados do estudo

CENA 1	CENA 2
Licenciando-residente: R1 Instrumento de coleta: Relato de experiência	Licenciandos-residentes: R2 e R3 Instrumento de coleta: Relato de experiência
Professor-preceptor: P1 Instrumento de coleta: Entrevista semiestruturada	Professores-preceptores: P2 e P3 Instrumento de coleta: Entrevista semiestruturada
Campo: Escola Estadual	Campo: Instituto Federal
Etapa: Anos finais do Ensino Fundamental	Etapa: Ensino Médio Integrado

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Reafirma-se que a escolha pelo trabalho com cenas do cotidiano escolar ancora-se no pressuposto de que, através de vivências, é possível pensar sobre o fazer docente, problematizando, avaliando, enaltecendo práticas diversas em um movimento reflexão sobre a ação e na ação (SCHÖN, 2000).

Analisando as cenas: reflexão sobre a ação na aula de língua e literatura

Cena 1 – Leitura e escrita no cotidiano escolar

A primeira cena que apresentaremos aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Recife, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. O licenciando, antes do Programa de Residência Pedagógica, não havia atuado em sala de aula como regente; e a professora preceptora que fez o acompanhamento na escola, por sua vez, atuava há alguns anos como docente, possuindo, além da Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Letras.

O planejamento da intervenção girou em torno de uma sequência didática com a finalidade central de trabalhar com o texto literário através de práticas de leitura e de produção escrita. De modo sucinto, pode-se afirmar que o trabalho se iniciou com uma introdução ao tema a partir de atividades em torno dos gêneros provérbios, cantigas de roda e trava-línguas.

As práticas de leitura deram-se com o livro “Quem conta um conto aumenta um ponto: histórias criadas a partir de ditados populares” (2018), de Bel Assunção Azevedo, com ilustrações de Sônia Magalhães. Destaca-se que o livro foi escolhido pelo fato de os gêneros

serem pertinentes ao ensino naquele ano e por fazerem parte do acervo da biblioteca da escola, já que havia exemplares em quantidade suficiente para os alunos da turma.

A atividade de produção escrita ocorreu em etapa subsequente: a partir da escolha de um ditado popular ou de uma cantiga, os alunos produziram seus textos na mesma linha dos que foram lidos no livro de Azevedo (2018). Os gêneros seriam poemas ou pequenos contos. A sequência gerou como produto o livro do 6º ano também intitulado “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Na imagem a seguir, pode-se observar a capa, com projeto gráfico do próprio residente, baseada na capa do livro lido:

Figura 1 - Livro produzido pelo 6º ano



Fonte: Silva Filho (2023, p. 8)

A cena apresentada anteriormente revela um pouco sobre como a vivência do cotidiano escolar, partindo de um planejamento e de reflexões sobre o fazer didático, é relevante para boas práticas. Importante salientar que a ideia da sequência didática não surgiu de um licenciando distante da realidade da escola e da turma. Antes, houve longo período de observação do grupo-classe, bem como muitos momentos de conversas e planejamento coletivo.

Isso destaca o papel de protagonista que o residente exerceu em seu processo de formação inicial docente. Em suas palavras, temos: “(...) preparei-me para as aulas, momento no qual, de início, tive muita insegurança quanto à minha regência, mas, à medida que minhas aulas iam encerrando-se, recebia um *feedback* dado pela professora preceptora, o que me ajudou muito a me desenvolver” (R1). Como se observa, a figura do preceptor foi importante não apenas para a segurança do licenciando, como também para contribuir em seu processo de

avaliação. Houve, portanto, tanto a autoavaliação (“de início, tive muita insegurança”) quanto a heteroavaliação (“recebia um *feedback*”).

Na mesma linha, evidencia-se o papel essencial dos preceptores no Programa de Residência Pedagógica, como afirma a professora preceptora que esteve presente no cotidiano escolar acompanhando esse residente:

(...) os enxergo como a ponte e o esteio dos residentes durante a realização das atividades desenvolvidas, garantindo, de modo orgânico, a execução de suas tarefas de maneira crítica, reflexiva e em constante diálogo com a comunidade escolar e a universidade. Então, como preceptora, vejo o professor-supervisor, como uma figura que está ali presente para contribuir com os manejos necessários para a realização tanto da observação quanto da regência, indicando os limites e as possibilidades dentro da sala de aula na qual os estudantes de licenciatura estão realizando sua residência (P1).

O Programa de Residência Pedagógica permitiu a primeira experiência do licenciando enquanto regente de aulas. E foram as vivências dessas práticas cotidianas que contribuíram para que ele se sentisse mais seguro no exercício da docência:

Acredito que estar presente com os alunos praticamente todos os dias da semana contribuiu para minha crescente segurança em construir conhecimento junto a eles. Isso me permitiu iniciar o desenvolvimento de aulas mais elaboradas tanto em relação ao material didático utilizado, quanto no que tange à minha própria confiança como docente (R1).

Outro aspecto relevante a ser mencionado é como a imersão do licenciando na escola trouxe, para além de contribuições para o desenvolvimento da construção de sua identidade docente, um retorno significativo para a Educação Básica. A sequência didática foi concebida a partir da percepção do residente quanto à necessidade de os alunos lerem e produzirem textos literários. Isso ficou ainda mais reforçado quando, ao término da sequência e com o evento de lançamento do livro, os estudantes revelaram a vontade de continuar realizando práticas de letramento literário. Neste fragmento, isso pode ser observado:

Durante as aulas seguintes, os alunos demonstraram um interesse crescente pela literatura em seu cotidiano escolar. A demanda por uma maior presença da literatura nas aulas reflete o impacto positivo do projeto, evidenciando que a disposição dos alunos em incorporar a leitura como parte integrante de seu

processo educacional existe, entretanto, muitas vezes, ela fica contida em meio ao aligeiramento dos conteúdos curriculares (R1).

A avaliação da preceptora para a cena apresentada foi muito positiva, reforçando a relevância dos programas de formação inicial de professor que permitem vivências no chão da escola:

Para mim, foi uma experiência incrível poder compartilhar esse momento tanto com meus alunos quanto com meus residentes, uma vez que é indescritível o prazer de acompanhar um processo tão belo, tão rico e tão frutífero feito em conjunto, em concordância com aquilo em que acreditamos ser necessário para o desenvolvimento das competências linguísticas e do agir crítico e cidadão dos estudantes (P1).

Geraldi (2010) propõe que práticas de leitura e de produção escrita se deem nas aulas de Português de forma a corporificarem a concepção interacionista de linguagem na ação educativa. Isso significa, entre outras coisas, que o ensino da leitura e da escrita deve considerar os usos reais da língua, a fluidez da linguagem nas práticas de sala de aula e, não menos importante, a reflexão sobre os diferentes saberes do professor e do aluno. Ainda para o autor, “Práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente [...]” (GERALDI, 2010, p. 79) e, por isso, não são “transformáveis em mercadorias” (p. 79). Nesse sentido, pensar em práticas de leitura e de escrita como centro da aula de Português, como as vistas nas experiências vivenciadas por R1 e orientadas por P1, significa valorizar o processo, do “saber fazer”, muito mais do que do produto.

Cena 2 – Da gramática tradicional à análise linguística

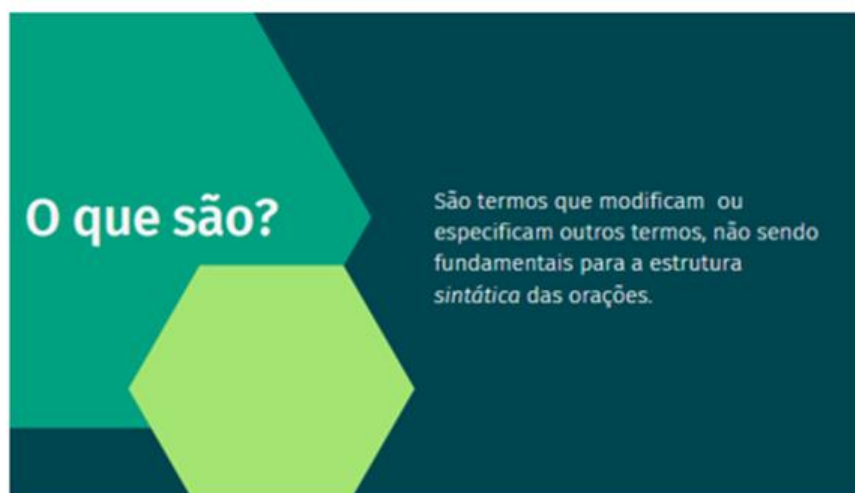
A segunda cena que apresentaremos aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Recife, em uma turma do Ensino Técnico Integrado (Educação Profissional Técnica oferecida em articulação com o Ensino Médio Integrado), mais precisamente no quarto período de Química. Os residentes trabalharam em duplas e um deles já havia feito pequenas intervenções em sala de aula em momento anterior por ter participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBID/UFRPE). A professora preceptora, que fez

o acompanhamento na escola, atuava há alguns anos como docente, com formação em Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Letras.

O planejamento da intervenção abordou os termos integrantes e acessórios da oração. Seriam, portanto, necessárias práticas de análise linguística que promovessem o ensino a partir dos usos e da produção de sentidos. Novamente de modo sucinto, ressalta-se que foram planejadas pela dupla de licenciandos duas propostas em dois semestres diferentes. No primeiro semestre, a frase foi o único objeto de estudo, as explanações e os exercícios foram pautados na gramática normativa, ou seja, em aulas de gramática tradicional. No segundo semestre, porém, a abordagem foi diferente: o trabalho com a oração deu lugar ao trabalho com o texto, considerado como objeto de ensino, estando a análise linguística em função dos processos de compreensão, ou seja, as aulas, que se voltavam para tópicos da língua, centraram-se, então, nos usos, tornando-se de cunho mais reflexivo e interacionista.

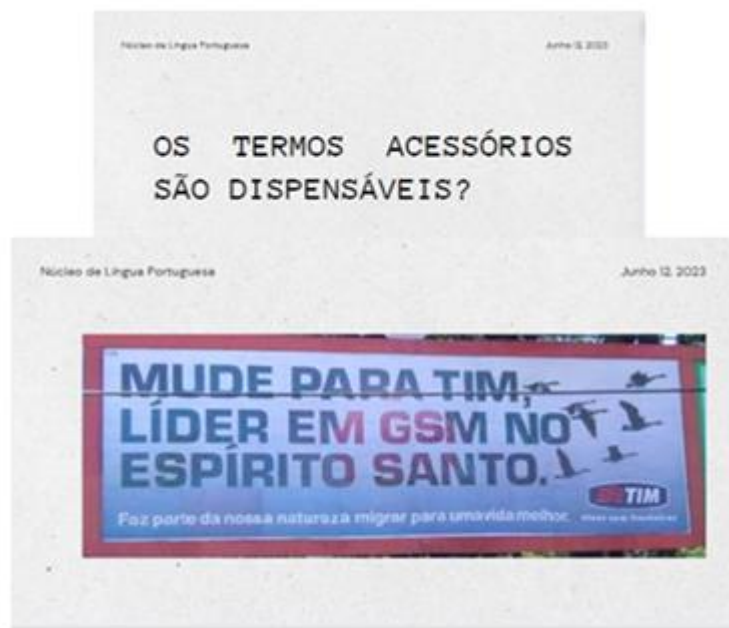
Nos slides a seguir, apresentados aqui a título de ilustração, tem-se parte dos arquivos produzidos pelos licenciandos para contemplar o conteúdo “termos acessórios da oração” na primeira e na segunda proposta elaborada, ou seja, no primeiro e no segundo semestre de trabalho.

Figura 2 - Primeiro material para aula sobre termos acessórios da oração



Fonte: Cabral (2023, p. 6)

Figura 3 - Segundo material para aula sobre termos acessório da oração



Fonte: Cabral (2023, p. 7)

Apesar das figuras 1 e 2 serem apenas um pequeno recorte do que foram as aulas, elas ilustram a diferença de perspectivas relatadas na cena. A primeira dá ênfase ao conceito de termos acessórios da oração, proposta advinda das gramáticas normativas. Como se vê, nessa perspectiva tradicional de ensino de língua, com base no sistema linguístico, a metalinguagem e o foco normativo são sobressalentes (MENDONÇA, 2022). A segunda, por outro lado, traz uma reflexão através de uma pergunta acompanhada de um texto publicitário veiculado em um *outdoor*, ou seja, o texto é o mote para a reflexão linguística na qual a própria definição de termos acessórios é questionada, em um movimento de construção de conceitos a partir da reflexão sobre o uso. Trata-se, assim, de abordagens completamente distintas, já que, no segundo momento, parte-se da discussão sobre “o quão acessório é um ‘termo acessório’”, considerando, portanto, aspectos que vão da sintaxe à semântica, em uma perspectiva de integração entre forma e sentido, essencial para a formação de usuários competentes de língua.

Assim como na cena anterior, destaca-se a relevância do Programa de Residência Pedagógica no sentido de criar possibilidades de o professor em formação inicial ser acompanhado por um docente em atuação. O novo planejamento, realizado no segundo semestre, foi possível em função dos *feedbacks* dados pelo professor preceptor ao longo do semestre anterior, conforme pode ser observado no relato do licenciando:

(...) após a regência das aulas e o *feedback* da professora preceptora voluntária, foi possível cotejar os dois momentos de aulas sobre a sintaxe da língua

portuguesa para comparar as diferenças e compreender a importância do que foi sugerido na reunião de orientação: aprendemos a gostar do que damos aula! (R2).

A menção a “gostar do que damos aula” é significativa, uma vez que o próprio residente afirma ter escolhido a primeira abordagem de ensino da gramática por pensar que estaria mais seguro em reproduzir modelos de aula vivenciados à época de sua Educação Básica. Contudo, observa-se o desejo de trabalho na perspectiva da análise linguística, conforme preconizado por documentos oficiais (BRASIL, 2018) e pela sua formação na graduação em Letras (UFRPE, 2019). A partir da vivência do cotidiano escolar, da orientação do preceptor e da reflexão sobre a ação, um redirecionamento de prática foi possível. Os fragmentos seguintes de uma das integrantes da dupla revelam esse olhar:

Reger as aulas com os mesmos assuntos do período anterior foi uma ótima oportunidade de refazermos e melhorarmos nossa prática, visão e organização de aula em cima dos assuntos que já tínhamos trabalhado antes (e da própria docência em si), até porque é na prática e nas tentativas e novas oportunidades que o professor, e ser humano em geral, se forma, é errando que se aprende. Digo “errando” porque, ao fazermos um comparativo de nossas aulas, percebemos uma evolução da nossa docência ao retratar o assunto Termos Acessórios da oração, que no primeiro momento (período anterior) foi trabalhado de maneira muito formalista, preso e engessado aos moldes tradicionais e descontextualizados da realidade (R3).

Muito dessa mudança também se deve ao fato de que nos permitimos aceitar nossos equívocos e tiramos o peso da perfeição de nossos ombros, estamos entendendo e aceitando que de fato o professor se forma na ação, na prática, a partir dos erros e das tentativas e durante toda a sua vida profissional, pois sabemos que os desafios nunca deixarão de existir e a formação é e deve ser continuada (R3).

Esse olhar lançado pelo licenciando era estimulado pela professora que fazia o acompanhamento na escola. O objetivo era refletir criticamente sobre as escolhas didáticas, bem como sobre as ações no fazer docente. Isso ocorria, como ilustra o fragmento seguinte da fala da preceptora, a partir da socialização de dificuldades, questionamentos e sugestões de trabalho:

(...) na medida em que eles começaram a trazer as dificuldades que tinham em relação a alguns conteúdos e que a gente foi fazendo encontros, e esses encontros... eles com mais quatro ou cinco colegas, e a gente trocando, perguntando como foi a experiência, como é que tinha sido a aula, que dificuldade tinha, que assunto eles tinham combinado que iriam dar para os

alunos, como eles tinham pensado o roteiro e, muitas vezes, vinha a ideia tipo “eu não sei como começar” e as nossas conversas eram mesmo no sentido de “olha, que tal começar como se você estivesse sendo o aluno nesse momento? O que é que você queria ouvir? Como é que você gostaria de aprender?” E aí a gente ia dando exemplo da minha própria prática e sugerindo algumas leituras, sugerindo alguns gêneros textuais, coisas ligadas às mídias visuais para facilitar, inclusive, que eles tivessem condições de pensar uma proposta um pouco mais próxima da realidade desses alunos (P2).

Como destaca Geraldi (2011), mais importante ou necessário do que aulas de Português voltadas para a descrição da língua, trata-se “usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença” (p. 186). Esse aprendizado – de como sair do ensino da gramática tradicional para o ensino de análise linguística – é possível, como se pôde observar, a partir do acompanhamento cuidadoso e atento do preceptor em relação ao trabalho do residente. Esse fazer docente, que é também “fazer-se docente”, deve ser construído ao longo do convívio com os estudantes:

No início, os estudantes se reportam muito a mim, né? Muito à professora regular deles, da sala de aula. À medida que os dias, as semanas, vão passando e os residentes vão se envolvendo nas atividades, vão ministrando aulas, a gente vê o professor se construir. Os estudantes param de chamar pelo nome e começam a chamar de professor também. Quando eles têm dúvidas, recorrem a esse professor residente para tirar dúvida, porque acontece, no início, mesmo o residente ministrando a aula, quando os alunos têm uma dúvida, eles perguntam a mim, que sou professora regular. E aí, com o passar dos dias, essas perguntas passam a ser direcionadas para os residentes, e isso é uma construção fantástica, é uma oportunidade fantástica de a gente presenciar. Isso só é possível porque a intenção é boa, porque ela vai acontecendo de maneira fluida, de maneira progressiva. Essas relações vão se modificando com o passar do tempo, e para melhor, né? (P3)

Como se observa a partir das cenas aqui apresentadas, programas de formação inicial do professor, como o Programa de Residência Pedagógica, ao promoverem a imersão do estudante no chão da escola, oportunizam experiências teórico-práticas que são da natureza do campo de atuação e, por esse motivo, favorecem a reflexão sobre a ação a partir de um olhar muito mais renovado e maduro do cotidiano escolar, oportunizando um “saber fazer” docente essencial ao exercício da profissão.

Considerações finais

Neste trabalho, voltamo-nos à formação inicial de professores de Português, lançando o nosso olhar, de modo mais específico, para o Programa Residência Pedagógica (PRP), que tinha como um de seus objetivos a imersão dos estudantes no cotidiano escolar acompanhada de professores da Educação Básica. De acordo com os dados analisados, a vivência no chão da escola é condição para que os estudantes se constituam docentes, uma vez que as experiências do cotidiano escolar são imprescindíveis para a reflexão sobre a ação.

Na cena 1, por exemplo, temos a experiência de trabalho com a leitura do texto literário e com a produção escrita que culminou na organização de um livro de contos a partir de uma sequência didática elaborada pelo residente, sob orientação da professora preceptora. O residente destacou que a vivência do cotidiano escolar ao longo da realização das atividades foi decisiva para construção da segurança necessária ao exercício da docência, bem como para a elaboração e realização de aulas e materiais didáticos adequados às necessidades dos estudantes, contribuindo para os seus processos de educação linguística e desenvolvimento de letramento literário. Na cena 2, por sua vez, constatamos uma mudança importante de perspectiva na abordagem do objeto de conhecimento, motivada pela observação da prática e pela apropriação do conhecimento por parte do residente, para quem o *feedback* da preceptora foi necessário para cotejar diferentes práticas. Observou-se o avanço de uma aula de gramática descontextualizada para uma prática de análise linguística. Em relação às professoras preceptoras, podemos observar que a contribuição delas foi decisiva no processo formativo que é apropriar-se do saber fazer docente.

As vivências analisadas a partir dos relatos evidenciaram como a reflexão sobre as próprias ações docentes é relevante para a formação do professor de língua portuguesa e suas literaturas. Integrar os eixos de ensino – leitura, produção textual e análise linguística/semiótica – foi um desafio que pode ser enfrentado devido à possibilidade de redirecionamento de práticas. Reforçamos a importância da contribuição de programas na formação inicial do professor de Português, uma vez que o contato com o cotidiano escolar permite a construção de um novo olhar, mais crítico, para os licenciandos sobre o chão da escola, o ser docente e o ensino da língua materna.

Referências

- ANDRADE, R. M. B. L. de. *Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- AZEVEDO, B. A. *Quem conta um conto aumenta um ponto: histórias criadas a partir de ditados populares*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*. Brasília: MEC, 2018.
- CABRAL, G. H. dos S. Segundo relato de imersão na escola campo. 2023. 11 f. Relato (Programa de Residência Pedagógica) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, A.-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidades*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (org.). *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- FRANCO, M. A. do R. S.; GILBERTO, I. J. L. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. *Revista Teias*, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011.
- GAMA, Y. M. S. *Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da escola*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 77-89.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas, de práticas a objetos. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 71-80.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

GOIGOUX, R. Mieux connaître les parcours des enseignants débutants pour mieux les former. In: GOIGOUX, R.; RIA, L.; TOCZEK-CAPELLE, M. C. (éd.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2009. p. 25-44.

HOUPERT, D. Quels principes pour la formation continue? *Cahiers pédagogiques*, n. 435, p. 45-49, 2005.

LEAL, T. F.; FERREIRA, A. T. B. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 370-385, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 199-226.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

OLIVEIRA, M. B. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. (org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA FILHO, D. M. Segundo relato de imersão na escola campo. 2023. 10 f. Relato (Programa de Residência Pedagógica) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, S. B. *Cenas do cotidiano escolar: o “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: FERRAZ, T. F.; SUASSUNA, L. (org.). *Ensino da língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 69-94.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UFRPE. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras*. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.