



# RELATOS SOBRE VIVÊNCIAS

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA:  
Residência Pedagógica  
Subprojeto de Língua Portuguesa  
| Língua Espanhola

Luciane Thomé Schröder  
Juliana de Sá França  
(Orgs.)

**Luciane Thomé Schröder  
Juliana de Sá França  
(Organizadoras)**

# **RELATOS SOBRE VIVÊNCIAS**

**Experiências docentes na pandemia:**  
Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua  
Portuguesa | Língua Espanhola

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Luciane Thomé Schröder; Juliana de Sá França [Orgs.]**

**Relatos sobre vivências. Experiências docentes na pandemia:** Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa | Língua Espanhola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 148p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-660-5 [DIGITAL]**

1. Relatos de experiência. 2. Experiência docente. 3. Residência pedagógica. 4. Língua portuguesa. 5. Língua espanhola. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>1. MOVIMENTOS DE APRENDÊNCIA EM NOVAS FORMAS DE VIVÊNCIA</b> <i>Luciane Thomé Schröder</i> <i>Juliana de Sá França</i>	<b>11</b>
<b>PARTE 1: NO PRINCÍPIO, ERAM HORAS – E O IDEALIZADO TOMA FORMA</b>	<b>19</b>
<b>2. O SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA   LÍNGUA ESPANHOLA: DA PROPOSTA À REALIZAÇÃO</b> <i>Luciane Thomé Schröder</i> <i>Juliana de Sá França</i>	<b>20</b>
<b>PARTE 2: O ENCONTRO, O ACOLHIMENTO, A TROCA – LAÇOS DE APRENDIZAGENS</b>	<b>48</b>
<b>3. ENTRE A ESCOLA E O RESIDENTE: A PRECEPTORA</b> <i>Leonilda Lang Becker</i> <i>Daniele Wulff</i> <i>Isabel Mattei</i>	<b>49</b>
<b>PARTE 3: VIVÊNCIAS – A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PANDEMIA</b>	<b>63</b>
<b>4. OFICINA DE ATUALIDADES E REDAÇÃO</b> <i>Dérik Leonhardt Neske</i> <i>Juliana Caroline Kissler Dalla Costa</i> <i>Maria Eduarda Sabady</i>	<b>64</b>

- 80**    **5. UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA COM  
LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA POR  
MEIO DA MODALIDADE ON-LINE**  
*Claudia Ten Caten*  
*Nicole Dall'Anora Ferreira*
- 91**    **6. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESPAÇO  
ORIENTADO DE APRENDIZADO**  
*Nathasha Marczinski*
- 99**    **7. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA  
INTERDISCIPLINAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
*Rafaela Tristão Schulz*  
*Patrícia de Mello*
- 107**    **8. LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA:  
UMA EXPERIÊNCIA DE OFICINA  
INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**  
*Ana Caroline Scarabonatto*  
*Isabel Caroline da Silva*
- 116**    **9. EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO  
DE LÍNGUAS**  
*Ana Regina Anton*
- 124**    **10. UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM A  
LINGUAGEM NA ESCOLA**  
*Livanize de Oliveira Rodrigues Marques*  
*Andreia Esteici dos Santos*

<b>11. REFLEXÕES EM CONSTRUÇÃO</b>	<b>132</b>
<b>Momento 1:</b>	<b>133</b>
<i>Camila Giovana Koelzer Gonçalves</i>	
<i>Isabelle Mackmillan Brião</i>	
<i>Gabriela Taiçonara Zimmermann</i>	
<b>Momento 2:</b>	<b>136</b>
<i>Renata Mendes Schirmann</i>	
<i>Douglas Barella</i>	
<i>Giane Karine Leite Pereira</i>	
<b>Momento 3:</b>	<b>140</b>
<i>Larissa Franco Pivatto</i>	
<i>Jecielly Idelfonso Oliveira</i>	
<i>Ana Patrícia Fontanive</i>	
<i>Marcia Raquel Minski Portal</i>	
<b>SOBRE AS VIVÊNCIAS, CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>144</b>
<b>MAIS QUE PRINTS, MEMÓRIAS</b>	<b>146</b>

## APRESENTAÇÃO

Este livro é uma expressão de amor pela docência. Ele materializa o esforço conjunto de um grupo de professoras e alunos, reunidos em torno de um propósito: fazer parte do Programa de Residência Pedagógica a partir do Subprojeto de Língua Portuguesa | Língua Espanhola, proposto por duas docentes do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon.

Os relatos dizem respeito ao trabalho ocorrido entre os meses de outubro de 2020 e setembro de 2021, referentes às atividades desenvolvidas durante os módulos I e II do subprojeto. Portanto, se ele não representa a totalidade das horas do subprojeto<sup>1</sup>, ainda assim representa conclusibilidade e significância.

Quanto à sua significância, ela se deve ao recorte temporal de onde emergem os textos aqui expostos, frutos de um trabalho realizado em meio à pandemia de Covid-19. A presença do vírus não significou apenas o fechamento de escolas e a intermediação abrupta das tecnologias no contexto da sala de aula. Os trabalhos realizados durante o auge da pandemia representam o tempo em que a educação mostrou a sua face mais generosa. Não há outro termo para definir os esforços dos educadores desde que a nossa realidade passou a ser outra.

Em relação à sua conclusibilidade, remetemo-nos ao fato de que o encerramento do Módulo II, em setembro de 2021, coincidiu com o término do ano letivo de 2020<sup>2</sup> na universidade e, com isso, a saída dos residentes formandos do projeto.

---

<sup>1</sup> Os subprojetos têm duração total de 414 horas (18 meses) e a organização da coletânea diz respeito ao desenvolvido no decorrer de 12 meses.

<sup>2</sup> Devido à pandemia de covid-19, o ano letivo na UNIOESTE foi interrompido em março de 2020. A retomada das aulas no formato remoto aconteceu em janeiro de 2021, o que estendeu o calendário até setembro de 2021, coincidindo, conforme

E o que isso significou para a nossa decisão em organizar, antes do encerramento do subprojeto, a obra? Significou o nosso reconhecimento ao grupo de acadêmicos que se reuniram em outubro de 2020, junto com a coordenação e as preceptoras, pois eles são parte do legado de um projeto que logrou êxito.

Portanto, entendemos que tínhamos em mãos, enquanto coordenadoras do subprojeto, mais do que registros de encontros, cronogramas, formulários, planos de atividades e etc. Tínhamos uma história que se construiu no decorrer de 12 meses entre os vinte e quatro residentes (alunas e alunos de 3º e 4º anos), as três professoras de escolas públicas do ensino fundamental e médio e as duas professoras da universidade.

Frente à nossa inquietude em marcar definitivamente a trajetória do subprojeto, deparamo-nos com a perspectiva aberta para que pudéssemos levar a cabo o propósito de compartilhar a nossa experiência a partir da publicação de uma obra. Isso se deu por meio do Edital 070/2021-PPGL/Programa de Pós-graduação em Letras, nível de mestrado e doutorado da UNIOESTE, o qual nos contemplou com o recurso oriundo do PROAP/CAPES<sup>3</sup>.

E, aqui estamos, na apresentação desse e-book que objetiva mostrar a construção e o desenvolvimento do subprojeto sob o pano de fundo histórico mencionado. A obra **Relatos sobre vivências: Experiências docentes na pandemia: Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa | Língua Espanhola**, sob o efeito de sentido da primeira parte do título, provoca a reflexão de que, sim, o projeto poderia ter submergido às dificuldades. Mas, aqui, registra-se justamente o contrário, o que reitera o que fundamenta os princípios dos sujeitos comprometidos com a educação: jamais esmorecer.

Os relatos foram organizados a partir de três partes. Antecedendo a elas, apresentamos uma primeira reflexão. Assim, o

---

exposto no texto, com o encerramento do Módulo II e a saída dos acadêmicos do 4º ano do projeto.

<sup>3</sup> O recurso refere-se ao processo 88887.594108/2020-00, Auxílio 1345/2020.

capítulo 1, **Movimentos de aprendizagem em novas formas de vivência**, em tom intimista, traduz parte dos sentimentos experienciados pelas organizadoras frente às exigências de uma orientação-coordenação em meio ao cenário pandêmico. Ele também acena a perspectiva teórica que permeou o subprojeto, marcada por uma orientação discursiva, voltada a pensar os sujeitos professores e alunos e as questões da instituição escolar à luz da Análise de Discurso francesa. Se a perspectiva teórica era algo novo para os discentes e as leituras significavam fagulhas de um novo saber a ser amadurecido, podemos afirmar que os residentes se viram afetados por ela, ainda que o propósito não fosse inseri-los às bases conceituais da teoria. Contudo, ela se fez presente nos gestos de leitura e diálogos travados em encontros e reuniões mediadas pelas coordenadoras.

O capítulo 2 pertence à parte 1 e apresenta o texto **O Subprojeto de Língua Portuguesa | Língua Espanhola: da proposta à realização**. Ele está centrado no relato das ações das coordenadoras. Nesse momento, delineamos de forma descritiva o percurso de construção do subprojeto. A pertinência deste momento se deve ao formato adquirido pelo subprojeto, fruto da autonomia das docentes coordenadoras que puderem pensar a organização das horas de atividades a fim de que os encaminhamentos não apenas contemplassem as exigências do edital de chamamento da CAPES, mas viessem, com rigor, ao encontro das necessidades da realidade acadêmico-escolar do seu lócus de execução. O texto apresenta, então, um passo a passo ilustrativo, reflexivo e exemplificativo a partir de relatos dos residentes sobre uma perspectiva de organização.

Na parte 2, capítulo 3, sob o tema **O encontro, o acolhimento, a troca – laços de aprendizagens**, as professoras preceptoras Daniele Wulff, Isabel Mattei e Leonilda Lang Becker compartilham suas reflexões sobre a participação no programa, a recepção aos alunos num contexto totalmente novo e desconhecido também para elas.

A parte 3, **Vivências – a experiência pedagógica na pandemia**, reúne as reflexões teórico-práticas dos residentes. Os capítulos de 4 a 10 são constituídos pelos textos dos residentes. Os relatos foram compilados de modo a privilegiar parte do grupo nessa seção, mais

voltada à teoria e sua relação com a prática. Os textos correspondem aos objetivos do programa e às atividades propostas no cronograma. Eles representam o misto de sentimentos que se fizeram presentes em cada uma de nós: desejo da ação afetada pela angústia frente ao cenário social e movidos pela superação. É o que lemos, singelamente construído pelos relatos dos residentes em face das condições que se teve à época, ainda afastados da atuação presencial em sala de aula.

Assim, Dérik Leonhardt Neske, Juliana Caroline Kissler Dalla Costa e Maria Eduarda Sabady falam sobre sua experiência de regência em **Oficina de atualidades e redação**. Claudia Ten Caten e Nicole Dall'Anora Ferreira lançam **Um olhar sobre a experiência com leitura Literária em sala de aula por meio da modalidade on-line**; e Nathasha Marczinski traz no título do texto a perspectiva e o propósito do programa **Residência Pedagógica: espaço orientado de aprendizado**.

Rafaela Tristão Schulz e Patrícia de Mello mergulham na proposta do subprojeto e discorrem sobre suas experiências em **Relato de uma experiência interdisciplinar e sua contribuição na formação de professores**. Na mesma esteira, Ana Caroline Scarabonatto e Isabel Caroline da Silva, com o texto **Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma experiência de oficina interdisciplinar** e Ana Regina Anton, em **Experiência interdisciplinar no ensino de Línguas**, reiteram sobre a importância de o professor, com dupla habilitação, levar à sala de aula distintas perspectivas linguísticas e culturais como mote para discussões sociais e formais da língua portuguesa e língua espanhola. Para encerrar o conjunto dos relatos teórico-práticos, Livanize de Oliveira Rodrigues Marques e Andreia Esteici dos Santos também ressaltam o atravessamento interdisciplinar nas práticas desenvolvidas e apresentam o texto **Um olhar sobre o trabalho com a Linguagem na Escola**.

Dando sequência, o capítulo 11, intitulado **Reflexões em construção**, trata-se de um compilado de momentos oriundos dos encontros de estudo e diálogo entre os residentes, de autoria de Camila Giovana Koelzer Gonçalves, Isabelle Mackmillan Brião, Gabriela Taiçonara Zimmermann, Renata Mendes Schirmann,

Douglas Barella, Giane Karine Leite Pereira Larissa Franco Pivatto, Jeciely Idelfonso Oliveira, Ana Patrícia Fontanive e Marcia Raquel Minski Portal. O momento é fruto das respostas dos residentes ao questionamento: *Como o trabalho com a linguagem pode contribuir para a formação crítica do aluno?* Essa pergunta constava no Diário de Campo que cada residente respondeu ao final dos Módulos I e II. O objetivo era propiciar um espaço para a materialização das reflexões teóricas provocadas pelas leituras em consonância ao processo experienciado na escola. O capítulo foi dividido em três momentos que dão mostras dos saberes *em construção*.

Para encerrar, o capítulo 12, **Sobre as vivências: considerações finais**, tecemos algumas inquietações mais sobre o trabalho desenvolvido no subprojeto.

Em tempos em que a educação vem sendo frontalmente atacada, sobretudo pela instabilidade que os cortes de verbas destinadas à pesquisa em todas as esferas vêm sofrendo, entendemos que é preciso colocar à vista o trabalho que temos realizado na universidade junto da comunidade escolar.

Muito nos orgulhamos da experiência vivenciada e aqui relatada. Ela é expressão do comprometimento de professores e futuros professores com a escola, com os alunos, com a educação. Desejamos que, de algum modo, o discorrido possa contribuir para a continuidade de programas como o Residência Pedagógica, pois as mudanças na educação requerem o envolvimento, o investimento, a oportunidade para que os professores e futuros professores possam buscar meios de superar problemas e conflitos. Como ocorreu com este projeto, desenvolvido em meio à pandemia de Covid-19.

*As organizadoras,  
outubro de 2021.*

# 1

## MOVIMENTOS DE APRENDÊNCIA EM NOVAS FORMAS DE VIVÊNCIA

*Luciane Thomé Schröder  
Juliana de Sá França*

Inicialmente, anunciamos nosso lugar de fala: somos professoras formadoras de professoras e professores de língua portuguesa e língua espanhola de uma universidade pública, tendo o olhar sobre as questões do ensino constituído e atravessado pela teoria da Análise de Discurso de linha francesa. O movimento de escrita deste texto, portanto, tem uma orientação conceitual que nos conduz a pensar os sujeitos — discentes em formação —, os processos de ensino e aprendizagem, a instituição escolar e seus instrumentos teórico-metodológicos, a constituição da autonomia intelectual a partir de uma concepção que coloca os sujeitos e os discursos numa perspectiva sócio-histórica e ideológica, marcadas pela compreensão de que “Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível. E aí ficamos” (ORLANDI, 2000, p. 12).

Como sujeitos pertencentes à sociedade, estamos à mercê de suas regras de comportamentos, valores morais, princípios éticos e ao que há de político nesses princípios. Assim, buscamos compreender as práticas de ensino e a atuação docente em meio às conjunturas discursivas que marcam o espaço institucional e seus alicerces, que sustentam a vida escolar na sociedade.

Por essa via teórica, aprendemos a entender, com algumas dores e outras alegrias, o que significa pertencer à ordem dos discursos. E, mais, saber que não é possível se apartar dela, visto

que é pela linguagem que o sujeito pode anunciar quem é, ou melhor, é levado a crer que é quem diz ser. E saber, por consequência de uma ilusão que se desfaz, que as formas de determinação e dominação dos discursos atuam sobre os sujeitos sem aviso, sem pedir licença e sem explicar o que, de fato, significa ser sujeito do discurso. Pela teoria que nos orienta, aprendemos que isso não é um problema porque é parte da condição de ser humano.

Trilhando esse percurso, procuramos refletir o que é ser sujeito das práticas educacionais em meio a uma pandemia, que, sem bater à porta, entrou e explicitou fragilidades, apontou necessidades, impôs procedimentos e está nos fazendo escrever outra história.

Somos mutáveis e mutantes. Construimos diferentes formas de integração social, espaço da regulamentação; podemos manter relações com os outros não ditada (...); por fim, não somos transparentes, não somos límpidos, não somos e não estamos sempre iguais, ao contrário, somos e não somos o que gostaríamos de ser, temos nossas dependências do que é nossa história, do que nos cerca, do que nos faz capazes de responder e assumir um lugar (GERALDI, 2015, p. 44).

Por essas lentes e em vista da realidade pandêmica (que não se pode anunciar superada)<sup>1</sup>, entram em cena reflexões e inflexões sobre o discurso pedagógico estabelecido e organizado por novas engrenagens, cujos eixos mantêm-se no discurso já conhecido, mas em diferentes aportes que passaram a ocupar o espaço do quadro e

---

<sup>1</sup> “No final da tarde desta sexta-feira (22), o Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (Conass) atualizou os números diários sobre a pandemia do novo coronavírus no Brasil. Segundo os últimos dados, o país agora possui 21.711.843 casos confirmados e 605.139 mortes pela Covid-19. Somente nas últimas 24 horas, foram incluídos mais 14.502 contaminados e 460 falecimentos pela doença. A taxa de letalidade em todo o território nacional neste momento permanece em 2,8%. Com estes novos dados sobre a pandemia, o país segue como o segundo com maior número de óbitos e o terceiro em infectados pelo coronavírus no mundo, de acordo com a Universidade Johns Hopkins e os dados do Worldometers”. Disponível em: <https://www.tudocelular.com/tech/noticias/n154352/coronavirus-brasil-mundo-relatorio-covid-19.html>  
Visitado em: 23/10/2021.

giz, do caderno e lápis e colocaram em suspenso uma memória discursiva acerca de uma cenografia sobre o frame definidor do que implica a prática docente.

A rediscussão sobre *o quê e como*, neste novo cenário, deveria ser ensinado, deu-se, primeiro, solitariamente. Afinal, entre um anoitecer e o amanhecer fomos surpreendidas pelos *lockdowns*, que, efetivamente, só obtiveram sucesso em relação ao fechamento das escolas. E, se vínhamos de uma história que já respondia ao que devia ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, algo novo clamava por ser ouvido: como ensinar o que se ensinava distantes da sala de aula? Novas leituras teóricas, outras abordagens de ensino reclamavam sentido, mas sem receitas definidas.

E o conflito se instaurou provocando reações múltiplas por parte de professoras e professores, assombrados por um desconforto em vista da ausência, do vazio e do silêncio. Vimo-nos na incumbência de fazer novas escolhas: redesenhar um programa para as disciplinas e abrir espaço para pensarmos sobre novas necessidades. Ironicamente, os instrumentos que um dia foram censurados em sala (*smartphones*, computadores, câmeras e microfones) tornaram-se imprescindíveis. E sua presença e necessidade não significaram apenas novos instrumentos a comporem o cenário de ensino-aprendizagem, mas implicaram novas posturas de mediação entre aquele que ensina e o que aprende, novas formas de ler, abordar e discutir os conteúdos.

Na esteira das críticas com que aprendemos a olhar para as determinações dos discursos pedagógicos institucionalizados que buscam definir as posturas e os saberes que cabem à professora e ao professor, a orientação teórica que nos move, trouxe-nos a este momento, isto é, a uma atitude que requereu um despir-se, sem constrangimento, de algumas certezas de modo a promover um encontro reflexivo com o que outrora já foi relutância, receio e certo orgulho em vista de um conhecimento que se detinha. Ou seja, em vista de uma trajetória que nos inscrevia como profissionais da educação com uma história de saberes adquiridos por anos de

estudos e que passaram a ser compreendidos como bem menos estabelecidos frente ao cenário provocado pela pandemia.

Olhar, hoje, para a instância institucional que nos acolhe enquanto professoras, dá-nos mostras da nossa fragilidade e vulnerabilidade. As práticas docentes na pandemia, para além da ferida econômica que alardeou ainda mais as diferenças entre o aluno da escola pública *versus* privada<sup>2</sup>, faz-nos refletir sobre a condição de uma profissão que, se não salva o corpo material — que pode agonizar e esmorecer pela falência dos seus órgãos vitais —, mostra-se fundamental, em definitivo, como um espaço que agrega e comunga relações humanas.

Nossas impressões acerca das diferenças entre a escola do interior e os colégios dos grandes centros, que marcam e distinguem a realidade de milhares de crianças brasileiras à mercê da educação provida pelo estado *versus* as crianças que frequentam a educação privada, propiciaram um encontro interessante, para além dos espaços demarcados escola de pobre *versus* escola de rico. O cenário pandêmico mostrou que, sendo professoras e professores da escola x ou y, todos são sujeitos da educação, aqui e acolá, e todos, de algum modo, sofreram o seu momento de insegurança.

Da nossa perspectiva, assistimos em cores e movimento, movimentos! Dentro de cada estabelecimento de ensino, a pandemia uniu identidades, éramos todos sujeitos da educação em espaços de educação. Sujeitos, vidas e histórias em busca da ressignificação. E na nossa perspectiva teórica, tínhamos que,

Em cada um desses campos, afetos, trabalho, mobilidade, ciência, relações sociais, há derivas para outros lugares de significação, que produzem novos sentidos no jogo entre o mesmo e o diferente. Ao Analista de Discurso cabe observar essas derivas, compreender

---

<sup>2</sup> Segundo Orlandi (2017, p. 237), “A educação funciona, na sociedade brasileira, como no capitalismo, em geral, como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos, os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais”.

como elas se dão, compreender a historicidade do sentido para chegar ao processo da significação (DIAS, 2016, p. 9).

E foi assim que, no silêncio das aulas em frente ao breu da tela do computador, tecemos esforços em enxergar as turmas de alunas e alunos, mas tateando por um espaço pouco iluminado, que estava por se constituir. A primeira dificuldade, ministrar aulas sem a presença física das alunas e alunos, obrigou-nos a olhar para a realidade de ser professora e professor de um outro lugar. E as desajeitadas imagens em frente a tela ainda refletem o desassossego do nosso espírito, pois as incertezas sobre o que virá a ser daqui para a frente são muitas. Mas, do que se viveu, que histórias temos para contar?

----- x -----

Deparamo-nos em meados do ano de 2020 numa condição outra. Menos confortável, mais tensa e desafiadora. Nós já não estávamos mais em sala de aula, mas no quarto que passamos a chamar de escritório. Espaços privados dos nossos lares, conhecidos apenas pelos mais íntimos, tornaram-se espaços públicos. A câmera do computador, antes esquecida, tornou-se a janela que permitiu nossa relação com o outro. Vimo-nos diante de novos formatos de inscrição do eu no mundo.

Os comandos de programas nunca experimentados foram sendo testados e aprendidos num esforço contínuo de erros e acertos. O constrangimento passou a ser falar com o microfone mudo ou perder o sinal durante a aula e não perceber. Tentar compartilhar um *slide* e não conseguir. O que era isso, afinal, senão a prova de que algo ruía?

Definitivamente, vimo-nos na falta de um saber. E não saber era assustador, pois as leituras de uma história em formação não davam conta de fundamentar e orientar sobre a leitura dialogada de um texto ou a aplicação de uma avaliação requeridos pela nova dinâmica em frente ao computador. Mas, qual era essa dinâmica? E corremos em busca de respostas e reflexões que pudessem

preencher os espaços de silêncio. E, percebendo a parte que nos faltava, compreendemos que

A digitalização do mundo é um processo de historicização dos sentidos que desloca o modo de significação, produzindo uma forma material outra, porque inscreve o dizer, o fazer, as práticas dos sujeitos, em outras condições de produção, afetada por outras instituições, como as corporações do tipo Google ou Microsoft, garantindo o funcionamento da máquina ideológica por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho (DIAS, 2016, p. 10-11)

Vimo-nos em meio ao desafio de buscar compreender, sob muitas dúvidas, o momento. E, assim, passamos a coordenar e orientar uma ação teórico-prática num formato que nós mesmas não dominávamos. Encontramo-nos em diálogo com outras máquinas ideológicas que estabeleciam outras relações de poder, produção e reprodução do trabalho. Foi então, que, no encontro com nossas e nossos residentes, em aprendizado, que pudemos refletir sobre nossas crenças, sobre o ensino e a aprendizagem e a relação professor-aluno-escola.

Dos discursos críticos sobre as práticas remotas e os ambientes virtuais de um outro momento, encontramos-nos numa outra realidade. No silêncio que a pandemia nos impôs, passamos a compreender o movimento do sujeito residente em formação, ao passo que olhamos nossa condição desnudada da confiança dos tempos de ensino pré-Covid-19. Dessa perspectiva, sentimos e vivemos a experiência de que a mediação verdadeira vem da condição de saber que o não saber não é sinônimo de não realizar, mas de tentar.

Enquanto nós aprendíamos à espreita, nossos residentes ensinavam: *podcast*, *padlet*, *gamificação*. Estavam lá, elas e eles, trabalhando novos suportes para as atividades de leitura e escrita, transitando pelos mesmos-outros gêneros textuais-discursivos e ensinando a partir de uma voz de criança que não queria aparecer, mas estava ali. Os residentes também se encontraram no breu. E diante dos relatos de que as alunas e os alunos de nossas e nossos

residentes estavam participando, aprendendo e dando mostras de que a discussão lograva êxito em suas aulas, as residentes e os residentes, exercendo a sua autonomia, fizeram-nos espectadoras. E os termos “medição”, “afeto”, “espaços de fala/escuta”, mostraram-se ainda mais complexos.

(...) nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual (...) fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido (GERALDI, 2015, p. 108).

Assim, já não nos é mais possível pensar que haverá um retorno, simplesmente, à sala de aula, como se um livro, cuja leitura nos foi obrigada a fazer, findasse e pudesse ser esquecido na estante. Nosso entendimento sobre o que é estarmos preparadas para algo na esteira da profissão agregou ao nosso ofício novos significantes.

A começar pelo necessário exercício da autonomia a ser praticado pelas futuras professoras e futuros professores a partir do democrático espaço que a mediação, sem cerceamento, pode propiciar. Se nossas ignorâncias frente ao novo propiciaram a regência de nossas alunas e alunos, cabe-nos manter o estado de ignorância em cena para que novas ordens de discursos sobre formação de professoras e professores se estabeleçam, cientes de que não se trata de tomar as tecnologias em seu estado pragmático, porque estar ao lado das residentes e dos residentes em meio à pandemia, ensinou-nos que

devemos repensar, contemporaneamente, a mídia, a comunicação, os sistemas de informação, refletindo sobre esses processos (...). E isso se faz, na reflexão sobre o digital, buscando a compreensão da ordem do digital na relação dos sujeitos com os processos de significação, na conjuntura sócio-histórica, política e ideológica contemporânea (ORLANDI, 2017, p. 256).

A partir dessas inflexões sobre o momento que à frente trataremos de apresentar com mais detalhamento, finalizamos com uma autorreflexão. O acontecimento da pandemia em nossa sociedade obrigou-nos a encarar limitações, crenças e dar novos significados à relação com os acadêmicos para que eles, também, sentissem que outra relação com os seus próprios alunos era possível. Estarmos coordenadoras de um subprojeto de Residência Pedagógica num dos *campi* de nossa universidade foi um novo exercício que nos mostrou que há uma caminhada a ser feita, visto que não se pode esperar que as luzes se apaguem para que ações sejam tomadas.

Sabemos que há muitas questões sobre a prática docente a serem revisitadas, especialmente sobre ações que envolvem a formação de professores, a instituição escolar, pois as fissuras nas estruturas imaginariamente estabelecidas foram profundas. Deste lugar ocupado hoje e das condições que temos de enunciar, só há certeza de que precisamos continuar. Agora, com alguma experiência, mas sem ousar ainda dar respostas, pois “De tudo ficaram três coisas...A certeza de que estamos começando/A certeza de que é preciso continuar/A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar/ Façamos da interrupção um caminho novo...”<sup>3</sup>.

## Referências

- DIAS, C. A *Análise do Discurso Digital: um campo de questões*. Redisco. Vitória da Conquista. Vol. 10, n 2, p. 08-20, 2016.
- GERALDI, J. W. *Ancoragens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORLANDI, E. P. *Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história*. 2 ed. Campinas: São Paulo, 2017.

---

<sup>3</sup> Fernando Sabino, In “III – O Escolhido”, do livro *O Encontro Marcado*. Editora Record, 79 edição, 2005, SP/RJ. Pesquisado em: <https://poesiaspoemaseversos.com.br/de-tudo-ficaram-tres-coisas-fernando-sabino/>

## **Parte 1**

**NO PRINCÍPIO, ERAM HORAS –  
E O IDEALIZADO TOMA FORMA**

**O SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA | LÍNGUA  
ESPAÑHOLA:  
DA PROPOSTA À REALIZAÇÃO**

*Luciane Thomé Schröder*

*Juliana de Sá França*

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi implementado no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon a partir do Subprojeto de Língua Portuguesa | Língua Espanhola no ano de 2020.

Instituído em âmbito federal em 2018, por meio da Portaria 38/2018 – CAPES e atrelado à Política Nacional de Formação de Professores, o RP visa não só ressaltar a importância do diálogo entre universidades e escolas, mas, sobretudo, assegurar uma formação dos discentes de cursos de licenciatura mais autônoma e crítica, aprofundando a relação entre teoria e prática por meio da inserção dos alunos nas rotinas de instituições públicas de educação básica.

Segundo as normativas de seu edital, o programa dispõe como objetivos gerais:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020, p. 1).

Os intentos de consecução de tais propósitos se dão a partir do desenvolvimento de projetos institucionais, constituídos por subprojetos. Estão diretamente envolvidos nas atividades: discentes de licenciatura (os residentes), que tenham cumprido 50% da carga horária do curso; professores da educação básica (chamados preceptores), que acompanham e supervisionam os residentes nas escolas-campo; e docentes de Instituições de Ensino Superior — IES — (denominados, orientadores), responsáveis pela coordenação, planejamento e proposição das ações dos subprojetos e orientação dos estudantes de ensino superior. Por sua configuração, vemos que o RP é viabilizado mediante regime de colaboração entre a União, representada pela CAPES, os estados e municípios, via secretarias e núcleos de educação, e as IES.

Corroborando seu compromisso com a formação docente, a UNIOESTE atendeu ao chamado do Edital 001/2020 — CAPES e teve seu projeto institucional aprovado em maio de 2020. Atualmente em vigência, as atividades do RP na universidade são desenvolvidas por oito subprojetos de distintas áreas do conhecimento, cujas ações iniciaram em setembro de 2020 e se estendem até março de 2022, perfazendo o total de 414 horas. A duração de cada subprojeto é de 18 meses, divididos em módulos de 6 meses. Cada módulo, portanto, prevê carga horária de 138h, a serem distribuídas nas seguintes atividades:

- ✓ 86h de preparação das equipes;
- ✓ 12h elaboração de planos de aula;
- ✓ 40h de regência com acompanhamento do preceptor.

Destacamos que os subprojetos têm a autonomia e a responsabilidade de gerir as suas atividades a partir de uma organização própria, para além das atividades orientadas pela coordenação geral do projeto institucional<sup>1</sup>.

Salientamos que o subprojeto de RP Língua Portuguesa | Língua Espanhola constituiu-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar entre as áreas de línguas<sup>2</sup>, visto que o curso de licenciatura em Letras de Marechal Cândido Rondon oferece ao aluno dupla habilitação: em língua materna e em língua estrangeira, o que se soma positivamente para a consolidação da formação dos acadêmicos do curso em tela. Assim, as docentes coordenadoras mantiveram na ordem de organização das atividades a perspectiva de diálogo entre as áreas de língua portuguesa e língua espanhola.

Outro ponto importante que deve ser colocado diz respeito à área de formação das docentes coordenadoras, no caso, ambas realizam pesquisas na área da Análise de Discurso de linha francesa<sup>3</sup>. Essa comunhão teórica permitiu o gerenciamento das leituras e discussões sem discrepâncias, propiciando que a prática

---

<sup>1</sup> Os subprojetos trabalham a partir de uma Coordenação Institucional responsável por mediar as informações entre a CAPES e os docentes envolvidos. É responsável por gerir a parte burocrática das documentações, assim como o diálogo entre a universidade e os núcleos de educação, de forma a viabilizar o funcionamento de cada subprojeto. Atua, também, na organização de encontros e eventos de formação docente.

<sup>2</sup> Um subprojeto interdisciplinar significa a constituição de núcleos por até três áreas de residência pedagógica que devem atuar de forma articulada e integradas entre si, sendo uma delas prioritária e a outra (ou outras) geral(ais).

<sup>3</sup> A Análise de Discurso de linha francesa é uma teoria da leitura de base materialista. Ela coloca em cena os sujeitos da enunciação e suas condições de produção como fundamentais para a compreensão dos discursos. A presença da teoria como princípio teórico na orientação do ensino da leitura, compreensão e interpretação das distintas materialidades tem-se feito cada vez mais presente nas discussões de formação de professores. Portanto, as ações do RP teórico-práticas foram atravessadas pela teoria ainda que, explicitamente, ela não fosse estudada, mas de algum modo, permearam a perspectiva de trabalho tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

interdisciplinar almejada fosse atravessada pelos mesmos princípios teórico-metodológicos.

Desta forma, o desenvolvimento das atividades do subprojeto, tendo como foco a linguagem, coadunou diretamente com os interesses e especificidades do curso de Letras do campus de Marechal Cândido Rondon, no caso, visando propiciar aos alunos envolvidos um trânsito entre as duas habilitações no tocante, principalmente, à abordagem dos textos/discursos.

Na sequência, socializamos a organização do subprojeto. Nessa parte, procuramos descrever as nossas rotinas a partir da exposição dos formulários orientadores, os quais tornaram-se diretrizes importantes para o desenvolvimento das atividades, que possibilitaram a coletânea de textos que constitui este livro. Em meio à exposição, valemo-nos de alguns recortes de relatos dos residentes, a fim de ilustrar como a participação no projeto foi lhes afetando.

## **Dos caminhos percorridos**

Pioneiro na graduação em Letras do campus de Marechal Cândido Rondon, o subprojeto interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola foi organizado de modo a possibilitar a participação de acadêmicos pertencentes às distintas habilitações do curso (alemão, espanhol e inglês) ainda que trouxesse no título menção explícita a apenas uma delas.

O trabalho integrado entre língua materna e língua estrangeira pauta-se nos pressupostos da perspectiva discursiva de ensino da linguagem, fosse em língua materna ou língua estrangeira, visando propiciar aos residentes conhecimento da teoria para o desenvolvimento de um trabalho na escola de forma autônoma, eficiente e crítica. Dessa forma, buscamos:

✓ Oportunizar ao acadêmico residente a ampliação de atividades teórico-práticas, relacionadas ao fazer docente, por meio de sua atuação no cotidiano escolar;

- ✓ Estimular o acadêmico residente à prática reflexiva de modo a adotar práticas pedagógicas pertinentes frente às demandas da realidade escolar;
- ✓ Planejar e aplicar atividades didáticas que favorecessem o (multi)letramento e contemplem a diversidade cultural;
- ✓ Propiciar o debate sobre possibilidades de intervenção pedagógica diante de dificuldades de aprendizagem, tendo como foco o trabalho com a leitura e a análise linguística;
- ✓ Colaborar com a atuação da universidade e, em especial do curso de Letras, junto à comunidade.

Tendo por pano de fundo esses objetivos, passamos à organização do subprojeto. Primeiramente, definimos o seu espaço de atuação, ou seja, a seleção das escolas. As atividades foram desenvolvidas em três escolas-campo da cidade de Marechal Cândido Rondon, listadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE-Toledo, Paraná) como abertas à participação no RP: Colégio Antônio Maximiliano Ceretta, Colégio Marechal Rondon e Colégio Monteiro Lobato, atendendo a turmas pertencentes ao ensino fundamental II e ao ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola.

Quanto à seleção de residentes, atenderam a um chamamento, feito via edital pela coordenação geral, 24 alunos. Os residentes selecionados foram divididos em subgrupos para atuação em cada uma das instituições a partir do acompanhamento de uma professora preceptora por escola, que disponibilizou suas turmas para as ações do subprojeto.

Como orienta o Edital 001/2020, o processo de imersão do residente no cotidiano escolar deve se dar de modo sistemático, por isso, ao início de cada módulo (módulos I e II), as coordenadoras elaboraram e socializaram o planejamento de ações a partir de um cronograma de encontros e leituras, apresentado adiante.

Deste modo, o cronograma definia a realização de encontros regulares entre todos os membros do projeto (coordenação, preceptoras e residentes) para discutir leituras, socializar as experiências nas escolas campo, traçar planos de intervenção

pedagógica e, sobretudo, propiciar aos residentes o desenvolvimento de “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Destacamos duas das atividades orientadas que privilegiaram a interlocução entre os participantes, especialmente: os **Ciclos de Diálogo** e as **Plenárias**. Como o próprio nome assinala, o primeiro diz respeito às discussões que eram promovidas e organizadas a partir de um calendário definido pela coordenação para que os residentes constituíssem entre si um espaço de estudo e de trocas no decorrer do projeto. A atividade requereu dos grupos o desenvolvimento da autonomia e o exercício da reflexão partilhada à luz das experiências vivenciadas, a partir de um referencial teórico “sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida [escolar], para sobre eles construir compreensões” (GERALDI, 2015, p. 100). A segunda atividade, denominada **Plenária**, constituía-se nos encontros formais orientados pelas coordenadoras a cada mês. Neste momento, os grupos compartilhavam suas compreensões sobre as leituras (fruto dos encontros nos ciclos que antecederiam as plenárias), mediadas pelas coordenadoras. A importância do momento não se restringia às questões teóricas, mas fortalecia a relação entre os membros do subprojeto, pois cada encontro era marcado tanto pela exposição dos conflitos quanto pelo relato da superação das dificuldades pelas quais o grupo passava.

Após o estudo dos textos-base propostos para cada encontro, os integrantes dos subgrupos de residentes eram chamados pelas coordenadoras para compartilhar, problematizar e debater aspectos concernentes às questões teórico-conceituais, relacionando-os a experiências pedagógicas, especialmente aquelas vivenciadas nas escolas campo. Os encontros nos **Ciclos de Diálogos**, ao passo que provocaram cada residente ao exercício de

desenvolvimento da autonomia, também propiciaram mais compromisso com a própria formação.

De modo a ilustrar esse momento, socializamos a avaliação de um dos participantes do programa, em meados do Módulo I, ao comentar que os Ciclos de Diálogo *“resultaram em troca de conhecimentos e experiências, bem como fomentaram reflexões a respeito de aspectos relevantes da nossa condição enquanto professores em formação”* (Dérik Leonhardt Neske, menção recortada de seu Diário de Campo).

Conforme exposto, as reuniões **Plenárias** movimentavam toda a equipe do subprojeto para o diálogo sobre as reflexões suscitadas pelo aporte teórico. Os encontros tornaram-se fundamentais para que os subgrupos socializassem as inquietações referentes às vivências junto às turmas de ensino básico e à prática organizacional da instituição escolar em que estavam inseridos, realizando, coletivamente, a avaliação do experienciado, de modo a *“constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”* (PIMENTA, 1997, p. 6).

Cabe ressaltar, ainda, o papel fundamental das professoras preceptoras na mediação entre residentes e contexto escolar. Cientes de seu papel formador, as preceptoras, também como sujeitos pesquisadoras, generosamente se colocaram dispostas ao diálogo, permitindo-se, ao passo que ensinavam, aprenderem. Conforme Tardif (2002), a exposição de professores mais jovens às formas de atuar de docentes mais experientes contribui para a estruturação da prática profissional, um se tornando fonte do outro, num movimento cíclico e em espiral.

Para que esse momento não se perdesse em meio às atividades, a interlocução entre residentes e preceptoras foi definida a partir de um cronograma de trabalho que estabeleceu a rotina de reuniões específicas entre a preceptora e o grupo sob sua responsabilidade. As coordenadoras previram no cronograma o espaço-tempo e, cada professora, dentro do seu calendário de atividades, em conjunto com os residentes, definiu um calendário de encontros. O momento visava por parte das preceptoras a condução de atividades

pertinentes às orientações pedagógicas dos residentes nas escolas-campo e o planejamento das intervenções a serem realizadas, fosse em auxílio às necessidades das preceptoras, fosse para a regência que viria a ser desenvolvida.

Desde o seu início, em setembro de 2020, o subprojeto desenvolveu a totalidade de suas ações de forma remota devido à pandemia de covid-19, fazendo com que os residentes vivenciassem, juntamente com as suas preceptoras, o momento atípico enfrentado pelas escolas, que tiveram que se adaptar, rapidamente, às aulas *on-line* e reorientar suas práticas. Portanto, foi um tempo de desafios, de um movimentar-se sem muitas certezas, em que o resultado das ações tomadas só podia ser avaliado ao passo que as atividades aconteciam. Dessa forma, o relatado no decorrer dessas páginas são retratos de uma história que não chegou ao fim, mas que, certamente, está deixando seu legado.

Em função do cenário social, o Módulo I, além de textos teóricos relativos ao estudo da linguagem que dialogavam tanto com a realidade de ensino da língua materna quanto espanhola, destacou uma série de *webinars*, visando discutir as possibilidades do ensino remoto e as novas linguagens, visto que uma das preocupações do momento era em “*como tornar as aulas remotas mais interativas e proveitosas*”, como questionavam-se os residentes.

No decorrer dos Módulos I e II, intensas atividades marcaram a experiência de todos. Ainda que fora do espaço físico escolar, as práticas de ambientação aconteceram e se deram por meio do acompanhamento das atividades *on-line* realizadas pela escola via *Google Meet* (plataforma utilizada pela SEED-PR). Os residentes tiveram a oportunidade de participar de reuniões, conselhos de classe, estudar o PPP da escola e, claro, acompanhar as aulas remotas, oferecendo apoio pedagógico às professoras preceptoras por meio da correção de atividades via *Google Classroom* ou colaborando na elaboração de encaminhamentos.

As regências encerravam os Módulos I e II, já que as etapas anteriores haviam oferecido suporte teórico aos residentes. No Módulo I, a prática tomou a forma de oficinas voltadas,

principalmente, para a prática de leitura em língua materna. Os residentes selecionaram textos pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos (imagéticos ou verbais), de modo a promover reflexões que visassem ao desenvolvimento da habilidade leitora.

Nesse sentido, as propostas objetivaram trabalhar não apenas os aspectos linguísticos-textuais, mas também se atentar para as questões da ordem do discurso que orientam o olhar leitor a entender como as condições de produção, que envolvem os aspectos socioideológicos, políticos e culturais, são constitutivas e determinantes dos sentidos, o que, segundo a teoria da Análise do Discurso nos coloca, é fundamental numa atividade leitora que se queira reflexiva (ORLANDI, 2001).

No Módulo II, a ênfase das oficinas recaiu sobre a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Língua Espanhola. O planejamento das aulas revelou a preocupação dos residentes em privilegiar momentos que fomentassem a interculturalidade, estabelecendo, principalmente, relações entre o contexto brasileiro e o de países latino-americanos, fosse por meio do trabalho com textos literários, fosse pela reflexão a partir de manifestações populares representativas de diferentes povos, convertendo-se em verdadeiro exercício de alteridade, no que prezam pela tolerância e respeito às diferenças.

É importante observar que, considerando o perfil dos discentes do curso de Letras do campus de Marechal Cândido Rondon — a maioria alunas e alunos trabalhadores — o planejamento das atividades do Subprojeto foi desenvolvido de modo a viabilizar a participação daqueles que necessitavam conciliar a atuação profissional com a vida acadêmica, portanto o cronograma, ao passo que era exigente quanto ao cumprimento das atividades, apresentava-se flexível, conforme será possível visualizar adiante. O fato de o RP constituir-se como um dos poucos programas que permite ao aluno bolsista possuir vínculo laboral corroborou para o entendimento das coordenadoras de que era necessária a maleabilidade no calendário de execução, sem que isso significasse prejuízos às atividades exigidas em edital.

Para finalizar esse panorama do Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola, consideramos pertinente dar voz àqueles que tornaram possível a realização do RP, por isso, abrimos um parêntese aqui e compartilhamos o relato de alguns dos residentes sobre sua participação no programa:

Vivenciar situações do ambiente escolar antes da formação é enriquecedor, pois nos dá uma visão maior do que nos espera após a conclusão do curso, nos preparando e munindo de ferramentas (conhecimentos técnicos) para encarar essa realidade com mais firmeza e segurança. Em resumo, o RP nos proporciona uma experiência como professores, nos colocando frente a desafios reais e possibilitando o preparo para resolvê-los da melhor maneira, através da pesquisa em um bom aporte teórico, reflexões críticas e práticas pedagógicas adequadas e pensadas para cada ocasião (Dérík Leonhardt Neske, residente do 4º ano).

O projeto mais do que oportunizou a aprendizagem, ele foi capaz de desenvolver nos residentes um olhar humano para as suas práticas de ensino, resultando em aulas com interação e alunos interessados em empenhados em resolver as tarefas propostas (Renata Mendes Schirmann, residente do 4º ano).

Posso afirmar que o projeto Residência Pedagógica foi de extrema importância para dar subsídios a minha formação como professora. Além de contribuir com referencial teórico para compreender como o trabalho em sala de aula deve acontecer, o projeto proporcionou a prática em sala de aula, mesmo que de modo virtual devido ao cenário atual da pandemia da COVID-19. Ainda, as reuniões com os demais residentes e coordenadoras do projeto se mostraram muito produtivas, pois dessa forma pudemos trocar experiências e visões a respeito do trabalho docente, o que é muito enriquecedor (Camila Giovana Koelzer Gonçalves, residente do 4º ano).

Os relatos acima evidenciam como as experiências proporcionadas pelo RP foram pertinentes para a formação acadêmica dos discentes ao expô-los a situações reais, vivenciadas

por alunos e professores em contexto escolar, num tempo de grandes incertezas e necessidade de aprender fazendo, provocando o exercício da autonomia, da postura ativa frente às demandas e adversidades do momento.

Nesse sentido, o RP se constituiu num “lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir categorias de compreensão do mundo vivido, nem sempre percebido e dificilmente concebido de forma idêntica pela unicidade irrepetível que é cada sujeito” (GERALDI, 2015, p. 31).

Para além de uma atividade prevista a partir de um percurso definido, no RP, as rotas trilhadas pelas coordenadoras, professoras preceptoras e residentes se fizeram na caminhada, nos encontros de partilha, na autorreflexão, na pesquisa-ação. Não podemos esquecer o cenário provocado pela pandemia de Covid-19, que afetou profundamente a instituição escolar, ou seja, além de o programa se constituir, naquele momento, numa primeira experiência para os participantes, ele também se desenvolveu num ambiente de ensino-aprendizagem novo para todos os envolvidos: estávamos e não estávamos na escola. Cada um na sua casa e todos juntos, à distância, mediados pelas telas de computadores e *smartphones*.

Nessa configuração social, desconhecida e, por vezes, ameaçadora, frente a um grupo de estudantes trabalhadores e professoras sobrecarregadas por uma nova dinâmica de trabalho, entendíamos que o RP tinha em frente uma árdua e importante tarefa: propiciar que os objetivos de provocar a autonomia docente se configurassem na prática e atender a escola e as professoras preceptoras, pois, ao passo que devíamos responder ao requerido pelos encaminhamentos gerais da CAPES, precisávamos torná-lo executável diante do cenário pandêmico que culminou no fechamento das escolas.

Foi assim que chegamos à organização do cronograma que contemplou e distribuiu as horas de atividades obrigatórias a serem desenvolvidas em cada módulo. O que se segue foi exatamente o realizado. Compartilhar esse momento interno do

subprojeto tem por objetivo colocá-lo à avaliação para, *quiçá*, reverberar em melhores definições.

O cronograma intencionava abrigar as seguintes atividades:

- ✓ Leituras e discussões teóricas;
- ✓ Ambientação/Observação escolar;
- ✓ Planejamento das atividades/Produção de material didático-pedagógico;
- ✓ Ações integradas à escola (oficinas, aulas de apoio aos alunos, aulas regulares);
- ✓ Elaboração de relatórios/resultados das ações;
- ✓ Apresentação e divulgação das ações referentes à participação no PRP.

O resultado segue abaixo:

Mês	Atividade: Módulo I	Carga Horária	Ação globalizante
<b>Outubro 2020</b>	<p>Dia 07: Reunião com as coordenadoras do subprojeto para a apresentação do cronograma de atividades e das leituras no período. Apresentação das escolas campo e preceptoras aos residentes. Formação das equipes de trabalho.</p> <p>De 08 a 21: <b>Ciclo de Diálogos</b> (encontro entre residentes)</p> <p>Dia: 15: <b>Abertura Oficial do Programa de Residência Pedagógica com a Coordenação Institucional.</b></p> <p>Dia 22 a 23: <b>Participação em evento: XI Fórum das Licenciaturas</b> (<a href="https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/XI_forum_NUFOPE">https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/XI_forum_NUFOPE</a>)</p> <p>Dia 28: <b>Plenária</b> (encontro com a coordenação do subprojeto)</p> <p>Ao longo do mês: <b>Registro de atividades no Diário de Campo</b></p> <p>Referências:</p>	24h	Período de Preparação

	<p>Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:  Vídeo 1: <b>Educação online para um ensino e aprendizagem (trans)formador</b>  Vídeo de 1:28h  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aALyBlfUTn4">https://www.youtube.com/watch?v=aALyBlfUTn4</a>  GERALDI, João W. <b>A aula como acontecimento</b>. São Carlos: Pedro e João, 2015.</p>		
<b>Novembro 2020</b>	<p>De 03 a 06: <b>Reunião com as professoras preceptoras</b>: ambientação e familiarização pedagógica.</p> <p>De 09 a 27: Acompanhamento pedagógico dos residentes na escola.</p> <p>Dia 28: <b>Plenária</b> (encontro com a coordenação do subprojeto).  Ao longo do mês: <b>Registro de atividades no Diário de Campo</b></p> <p><b>Referências:</b>  Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:  Vídeo 2: <b>Comunicação Síncrona, Potenciais dos Bate-Papos</b> – vídeo de 1:02h  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dZ5kHRhFXZE">https://www.youtube.com/watch?v=dZ5kHRhFXZE</a>  GERALDI, João W. <b>A aula como acontecimento</b>. São Carlos: Pedro e João, 2015.</p>	24h	Período de Preparação
<b>Dezembro 2020</b>	<p>De 01 a 18: <i>Residentes em Campo</i> (apoio didático-pedagógico na escola). Período para a definição das oficinas a serem desenvolvidas em fev/mar de 2021.</p> <p>Dia 22: <b>Plenária</b> (encontro com a coordenação do subprojeto). Entrega do Diário de Campo e socialização dos temas das oficinas.</p> <p>Ao longo do mês: <b>Registro de atividades no Diário de Campo</b></p> <p><b>Referências:</b>  Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:  Vídeo 3: <b>Cibervídeos na Educação Online</b>  Vídeo de 1:00 h.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qxLIaYm6_tI">https://www.youtube.com/watch?v=qxLIaYm6_tI</a></p>	24h	Período de preparação

	GERALDI, João W. <b>A aula como acontecimento</b> . São Carlos: Pedro e João, 2015.		
<b>Janeiro 2021</b>	<p>Dia 01 a 30: Organização das oficinas.</p> <p>Ao longo do mês: <b>Registro de atividades no Diário de Campo</b></p> <p><b>Referências:</b>            BNCC – Base Nacional Comum Curricular  <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/Formação%20Digital-PRP/Coord.%20Institucional/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:</a>            Vídeo 4: <b>Conteúdos em Hipertexto: Potenciais para Educação Online</b> Vídeo 1:10 h.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fj6t1nFa5Lg">https://www.youtube.com/watch?v=fj6t1nFa5Lg</a>            Vídeo 5: <b>E-acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem</b> Vídeo 0:59 h.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=T3ujp35-OJo&amp;list=PLSTpSBlk1IbNDAER0i2145DW6u4D_q5Me&amp;index=6">https://www.youtube.com/watch?v=T3ujp35-OJo&amp;list=PLSTpSBlk1IbNDAER0i2145DW6u4D_q5Me&amp;index=6</a></p>	30h	Período de preparação e planejamento
<b>Fevereiro 2021</b>	<p>Dia 03: <b>Plenária</b> (encontro com as coordenadoras do subprojeto).</p> <p>De 04 a 13: <b>Reunião de trabalho com as preceptoras</b> - <i>Residentes em Ação</i>.</p> <p>De 15 a 20: Atendimento individualizado aos subgrupos de trabalho pela coordenação do subprojeto.</p> <p>A partir de 22: <i>Residentes em ação</i> (realização das oficinas na escola).</p> <p>Ao longo do mês: <b>Registro de atividades no Diário de Campo</b></p>	20h	Período de Regência
<b>Março 2021</b>	<p>De 01 a 20: <i>Residentes em Ação</i> (realização das oficinas na escola).</p> <p>De 22 a 27: Organização do Diário de Campo.</p> <p>Dia 3: <b>Plenária Final</b> (encontro entre coordenação do subprojeto/preceptores/residentes).</p>	20h	Período de Regência

Mês	Atividades: Módulo II	Carga horária	Ação globalizante
Abril 2021	<p>De 01 a 20: Ciclo de Diálogos (encontro entre residentes.)</p> <p>De 01 a 25: Reunião com a preceptora: apresentação do PTD da série e turma que o residente acompanhará.</p> <p>De 01 a 25: Reconhecimento da turma pelo residente e apoio didático-pedagógico à preceptora.</p> <p>Dia 28: Plenária (encontro com coordenação do subprojeto).</p> <p>Ao longo do mês: Registro de atividades no Diário de Campo</p> <p>Referências: CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.</p>	24h	Período de Preparação
Maio 2021	<p>De 01 a 20: Ciclo de Diálogos (encontro entre residentes.)</p> <p>De 01 a 22: Apoio didático-pedagógico à preceptora.</p>	24h	Período de Preparação

	<p>Dia 26: Plenária (encontro com a coordenação do subprojeto).</p> <p>Ao longo do mês: registro de atividades no diário de campo</p> <p>Referências:  GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.  GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.  SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.</p>		
Junho 2021	<p>De 01 a 20: Ciclo de Diálogos (encontro entre residentes).</p> <p>De 01 a 18: Apoio didático-pedagógico na escola.</p> <p>Dia 23: Plenária (encontro com a coordenação do subprojeto).</p> <p>24 a 30: Pesquisa individual: levantamento, por parte dos residentes, de experiências interdisciplinares publicadas em fontes diversas.</p> <p>Ao longo do mês: registro de atividades no diário de campo.</p> <p>Referências  SILVA, L. H. O.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. Revista Querubim. Ano 5, 2009.</p>	24h	Período de preparação
Julho 2021	<p>De 01 a 10: Ciclo de diálogos (encontro entre residentes): socialização das pesquisas realizadas sobre as experiências interdisciplinares.</p>	30h	Período de preparação e planejamento

	<p>De 11 a 18: Reunião com a preceptora: discussão de possibilidades para oficinas interdisciplinares (LP e LE). Definição de tema e carga horária.</p> <p>De 19 a 30: Organização das oficinas: estudo de conteúdos; seleção de materiais; escrita dos planos de aula.</p> <p>Ao longo do mês: Registro de atividades no Diário de Campo</p> <p>Referências BNCC – Base Nacional Comum Curricular <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/</a></p>		
Agosto 2021	<p>De 01 a 12: Planejamento das oficinas.</p> <p>De 13 a 18: Atendimento individualizado das coordenadoras aos subgrupos de trabalho.</p> <p>A partir do dia 23: <i>Residentes em ação</i></p> <p>Ao longo do mês: Registro de Atividades no Diário de Campo.</p>	20h	Período de Regência
Setembro 2021	<p>De 01 a 22 <i>Residentes em Ação</i>.</p> <p>De 23 a 29: Organização do Diário de Campo e dos relatórios finais.</p> <p>Dia 25, 8h30: Plenária Final (encontro entre a coordenação do subprojeto, preceptores e residentes).</p> <p>Dia 30: Entrega do diário de campo e relatórios finais (documento orientador da CAPES).</p>	20h	Período de Regência

A fundamentação teórica foi selecionada visando atender a dois objetivos: a) ser constituída por discussões cuja perspectiva tomasse a questão da linguagem discursivamente e; b) que as temáticas abordadas atravessassem tanto a perspectiva do ensino da língua materna quanto da língua estrangeira, ou seja, tivemos por preocupação que as leituras conduzissem o olhar leitor por uma mesma base reflexiva, ainda que voltado à área específicas.

O Módulo I foi mediado pela obra **A aula como acontecimento** de Geraldi (2015) e, o Módulo II, em artigos resultantes de autores diversos que compõem a obra de Coracini (1999), **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira** e o artigo **Interdisciplinaridade: as práticas possíveis** (1999) de Silva e Pinto (2009); além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além das leituras teóricas, um conjunto de vídeos encaminhados pela coordenação institucional do programa (Formação Digital-PRP/Coord. Institucional) sobre temas relacionados ao ensino remoto foram assistidos e dialogados com os alunos, os quais encontram-se devidamente citados no corpo do cronograma.

Colocar em prática a proposta exigiu, além do cronograma que organizava um calendário e distribuía as horas, a elaboração de alguns formulários de apoio, como o **Diário de Campo parcial** (na metade dos Módulos I e II) e **Diário de Campo final** (ao término de ambos os módulos). Os registros em diários permitiram aos alunos organizarem para si a trajetória em curso e, por consequência, propiciaram o acompanhamento das coordenadoras em relação ao que vinha sendo vivenciado particularmente por cada um dos residentes. O seu preenchimento não consistiu num enumerado temporal de tarefas feitas, mas sim, numa prática de reflexão.

## PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DIÁRIO DE CAMPO PARCIAL/FINAL | RESIDENTE

MÓDULO I

Período:

Residente:

Escola campo:

Preceptora:

### OUTUBRO

---

**DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES:** *(RELATO DA PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES REALIZADAS NOS CICLOS DE DIÁLOGO, REUNIÕES COM A COORDENAÇÃO E NA PLENÁRIA; DA PARTICIPAÇÃO NA ABERTURA OFICIAL DO PROGRAMA E EM EVENTOS, DAS FORMAÇÕES DIGITAIS. MENCIONAR DATAS. USAR FONTE ARIAL 12. ESPAÇAMENTO ENTRE LINHAS 1,5 EM TODO DIÁRIO DE CAMPO.)*

**APONTAMENTOS SOBRE O TEXTO TEÓRICO:**

### NOVEMBRO

---

**DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES:** *(RELATO DA PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES REALIZADAS NOS CICLOS DE DIÁLOGO, NAS REUNIÕES COM AS PRECEPTORAS E NA PLENÁRIA; DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, DAS FORMAÇÕES DIGITAIS E DEMAIS ATIVIDADES REALIZADAS. MENCIONAR DATAS.)*

**APONTAMENTOS SOBRE O TEXTO TEÓRICO:**

### DEZEMBRO

---

**DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES:** *(RELATO DA PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES REALIZADAS NOS CICLOS DE DIÁLOGO; DA ETAPA DE APOIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA, DAS FORMAÇÕES DIGITAIS E DEMAIS ATIVIDADES REALIZADAS. MENCIONAR DATAS.)*

**APONTAMENTOS SOBRE O TEXTO TEÓRICO:**

### REFLEXÃO FINAL

---

#### **COMO O TRABALHO COM A LINGUAGEM PODE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO?**

Para responder essa questão, elabore uma reflexão, articulando os textos teóricos, as formações digitais e sua experiência de ambientação e intervenção na escola campo. Sua reflexão deve ter entre duas e três laudas.

O preenchimento do **Diário de Campo** pelos residentes é mostra dos resultados dos estudos orientados no decorrer do projeto e de como eles nortearam a prática pedagógica dos residentes que, aos poucos, foram assimilando a proposta e respondendo aos encaminhamentos, conforme mostra o relato da residente abaixo:

Os estudos orientados pelas professoras coordenadoras do projeto foram sendo impressos na prática pedagógica dos residentes, que aos poucos foram assimilando os conceitos de maneira natural. Desse modo, a etapa de planejamento das oficinas foi imprescindível para que pudéssemos estudar maneiras de aplicar as teorias nos planos (Nathascha Hoffmann Marczinski, residente do 4º ano).

O capítulo 3 deste e-book apresenta os resultados dos trabalhos executados. Por ora, nos valemos de mais alguns momentos para mostrar como os residentes vivenciaram a prática interdisciplinar que não figurou apenas discursivamente, mas, efetivamente, afetou as suas ações, conforme lemos nos depoimentos abaixo:

A fim de abranger questões referentes à Língua Espanhola, o grupo optou por ofertar uma oficina interdisciplinar, abordando conteúdos previstos para as aulas de Língua Portuguesa empregando materiais literários de origem Latino-americana, especialmente de Língua Espanhola. Desse modo, conforme apresentada por Silva e Pinto (2009) na leitura destinada ao mês de junho, a interdisciplinaridade entre os aspectos da Língua Portuguesa e da cultura dos países de Língua Espanhola contribuiu para que os estudantes compreendessem que elementos presentes em contos em português também se fazem presentes em contos do Realismo Fantástico. Além disso, a exposição acerca do contexto histórico de produção dos contos do movimento também resultou em uma abordagem interdisciplinar, sendo possível relacionar acontecimentos históricos às obras apresentadas (Juliana Caroline Kissler, residente do 4º ano).

A abordagem interdisciplinar auxilia na compreensão sobre os conteúdos aplicados, trazendo novas visões de mundo dentro e fora de sala de aula. A fim de relacionar saberes, a interdisciplinaridade emerge reflexões e avanços na aquisição de conhecimentos (Larissa Franco Pivatto, residente do 3º ano).

Quando demos início ao planejamento das oficinas, ainda na fase de debates em grupos, parecia muito longínquo para as colegas trabalhar com a interdisciplinaridade entre português e espanhol, uma vez que todas as demais residentes do grupo faziam habilitação em inglês. Podemos dizer que aceitamos o desafio, nos entregamos a ideia de sair da zona de conforto e enfrentar os limites da (inter)disciplinaridade, buscamos apoio teórico, entramos em consenso sobre o que trabalhar e entregamos o planejado, fizemos uma imersão sobre contos maravilhosos latino-americanos, e surpreendentemente operamos com os mesmos autores (Giane Karine Leite Pereira, residente do 3º ano).

A configuração dada ao projeto promoveu mais do que ações práticas, desenvolvimento da autonomia discente, experiência em exercício, envolvimento com a escola e a oportunidade de experienciar a relação teórico-prática. A participação no projeto, segundo a residente citada acima, lhes permitiu um exercício que a rotina acadêmica, às vezes, torna mais difícil de viabilizar. E a residente completa:

Os laços que criamos durante o programa foram muito fortes, e não apenas laços acadêmicos, criamos um vínculo fraterno e afetivo do qual me orgulho muito, sempre nos ajudamos muito, inclusive em questões que iam além da sala de aula, e o que mais me impressiona, é o fato de que em nenhuma outra circunstância trabalharíamos juntas, uma vez que minhas colegas são formandas do 4º ano e eu do terceiro, para mim é uma honra ter tido a oportunidade de aprender e conviver com pessoas tão maravilhosas (Giane Karine Leite Pereira, residente do 3º ano).

Compartilhamos, também, o depoimento abaixo, em que a residente explicita as dificuldades da sua futura profissão, mas sustentando, na mesma perspectiva, a condição de superação, confiança e responsabilidade, sentimentos que foram emergindo no decorrer do projeto.

Entendemos, ao final do Módulo II do projeto que, mesmo diante das dificuldades presentes na escola — e, mais especificamente em um período pandêmico de instabilidades e incertezas sobre a educação — é possível sim aprimorar as práticas pedagógicas de modo a oferecer aos alunos aulas mais significativas, contextualizadas e, acima de tudo, humanas, tomando cada participante do processo de construção do conhecimento como sujeitos relevantes e capazes de contribuir (Nathascha Hoffmann Marczinski, residente do 4º ano).

Enquanto coordenadoras, tínhamos por preocupação buscar meios de acompanhar, também, a partir da voz das professoras preceptoras, a condução de como o trabalho dos residentes acontecia na escola. Assim, as preceptoras foram solicitadas a organizarem seu registro, no caso, o **Diário de acompanhamento Docente**, cujo modelo apresentamos na sequência.

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**  
**DIÁRIO DE ACOMPANHAMENTO | DOCENTE PRECEPTORA**

**CARGA HORÁRIA POR MÓDULO:** 138h

**MÓDULO I | Período:** 05/10/2020 a 05/04/2021

**Instituição de Ensino:**

**PRECEPTORA:**

**ATIVIDADES ORIENTADAS**

Data	Turma	Atividade

**REGISTRO DE PRESENCAS**

Residente:	/	/	/	/	/	/	/	/	/

**AVALIAÇÃO GERAL DO DESEMPENHO DISCENTE NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MÓDULO I/II**

**PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES/REUNIÕES/EVENTOS NO PERÍODO**

Data: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

A fim de ilustrar o resultado das informações que nos foram disponibilizadas a partir do diário, reproduzimos parte do relato de uma das professoras preceptoras e, abaixo dele, uma breve amostra do registrado no campo “Atividades Orientadas”.

Podemos verificar que os residentes cumpriram, nos prazos estipulados, as atividades propostas seja em relação à interação

pedagógica com o cotidiano escolar seja na execução da atividade prática (Residentes em ação). As atividades de interação com a escola envolveram ações gerais propostas pela Gestão Escolar — Reuniões de Estudo e Planejamento e Conselhos de Classe — e atividades específicas da disciplina — discussão sobre recursos disponíveis (Plataforma Redação Paraná), acompanhamento de aulas *on-line* e híbridas e correção de atividades postadas pelos alunos em plataforma virtual (Google Classroom). A atividade de docência das residentes demonstrou uma prática bem planejada e organizada de forma a atender as condições metodológicas de execução — residentes *on-line* e professora preceptora e alunos na escola (Isabel Mattei).

Imagem: recorte do Diário de acompanhamento



Programa de Residência Pedagógica  
Subprojeto Língua Portuguesa | Língua Espanhola  
Coordenação: Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder | Profa. Dra. Juliana de Sá  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Marechal Cândido Rondon (PR)



**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**  
**DIÁRIO DE ACOMPANHAMENTO | DOCENTE PRECEPTORA**

<b>CARGA HORÁRIA POR MÓDULO:</b> 142h
<b>MÓDULO II   Período:</b> 01/04/2021 a 30/09/2021

<b>Instituição de Ensino:</b> COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO MAXIMILIANO CERETTA
--

<b>PRECEPTORA:</b> PROFª ISABEL MATTEI
--

**ATIVIDADES ORIENTADAS**

Data	Turma	Atividade
24/04/21		Reunião para apresentação do PTD e definição das atividades de inserção pedagógica.
26/04/21		Orientação sobre a utilização da Plataforma Redação Paraná – reunião organizada pela Equipe Pedagógica com a contribuição da Professora Preceptora.
26/04/21 a 23/08/21	Todas	Participação nas aulas <i>on-line</i>
22/05/21		Reunião de estudo e planejamento (organizada pela escola)
31/05/21	Todas	Conselho de Classe
01/06/21	Todas	Conselho de Classe
12/07/21		Reunião de orientação para as oficinas

No relato seguinte, lemos, a partir do posicionamento de outra colega preceptora, sobre o empenho dos residentes nas práticas que antecederam a etapa de regência. Percebemos a postura solícita e a disposição dos alunos quanto ao cumprimento das tarefas do cotidiano escolar:

Anterior ao momento da aplicação das oficinas, os residentes acompanharam as aulas *via meet* e durante este período de acompanhamento, além de observarem algumas aulas, também puderam contribuir de maneira ativa, seja com alguma leitura dirigida, seja com comentários sobre o conteúdo, seja com a proposição de uma atividade, ou ainda, com a correção de atividades e/ou tarefas. Cabe enfatizar que inicialmente as aulas se deram de maneira síncrona e, gradativamente, os alunos foram retornando para a sala de aula até não haver mais nenhum aluno na modalidade remota (Daniele Wulff de Andrade, preceptora).

As preceptoras também ilustraram a dificuldade vivenciada no período. Segundo elas, os discentes assumiram o papel que lhes cabia, regentes de turma, e foram ao encontro da nova realidade escolar, fazendo uso do aparato tecnológico a partir dos recursos de mídias à disposição na escola.

As alunas demonstraram bastante empenho na elaboração dos planos e do material para as oficinas. Durante as oficinas, embora tenham tido que lidar com situações adversas, foram muito receptivas e acolhedoras. Propuseram aulas criativas e envolventes. Enriqueceram a aula com diferentes recursos e plataformas digitais (Leonilda Lang Becker, preceptora).

Posteriormente aos nossos encaminhamentos, foi-nos compartilhado pela coordenação geral institucional, o formulário abaixo, encaminhado pela CAPES. Como já vínhamos praticando o preenchimento do Diário de Campo, incorporamos nosso diário ao relatório requerido pela agência. Abaixo, reproduzimos o formulário.

**COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**

**Anexo: I - Modelo e orientações para elaboração do relato de experiência do Residente (SEI nº 1371968)<sup>4</sup>.**

**1. Identificação**

**Nome do Residente:**

**CPF:**

**Nome e sigla da IES:**

**Curso de Licenciatura:**

**Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades:**

**Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades:**

**Nome do Docente Orientador:**

**Nome do Preceptor:**

**2. Relato de Experiência (ver orientações para a elaboração do relato no documento anexo):**

**3. Autorização de uso pela CAPES**

Eu, \_\_\_\_\_ (Nome do Residente), autorizo a utilização pela Capes do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente, sob responsabilidade do(a) Docente(a) Orientador(a) \_\_\_\_\_ vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da \_\_\_\_\_ (Nome da IES). Meu relato escrito poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.

\_\_\_\_\_  
Residente (nome/assinatura)

**ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE**

**Programa Residência Pedagógica  
Edital 2020**

**1. O relato de experiência deve conter no mínimo 06 e no máximo 10 páginas, incluindo o resumo e as referências bibliográficas.**

<sup>4</sup> Ofício Circular nº 1/2021-CAL/CGDOC/DEB/CAPES, de 05/01/2021, referente ao processo 23038.000073/2021-11.

2. As citações e a formatação do relato devem seguir as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT para trabalhos acadêmicos.

3. Elementos constitutivos do relato de experiência:

3.1 Título do Relato

3.2 Resumo: breves informações sobre o objeto do relato, a metodologia utilizada, a discussão e as conclusões da experiência. A escrita deve ser realizada de forma contínua e dissertativa, em apenas um parágrafo, com espaçamento simples entre as linhas.

3.3 Palavras-chave: imediatamente após o Resumo, deve-se apresentar no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave, separadas por ponto e vírgula.

3.4 Introdução: com objetividade e clareza, deve-se justificar a escolha da experiência a ser relatada, os objetivos do trabalho e o referencial teórico utilizado.

3.5 Desenvolvimento: exposição da experiência de forma ordenada e detalhada, apresentando os seguintes elementos:

3.5.1 Contextualização: apresentar onde, quando e como ocorreu a experiência, descrevendo o contexto e os procedimentos utilizados pelo residente;

3.5.2 Discussão: deve-se relatar a experiência, contextualizando-a com a sua área de formação e com a teoria sobre o tema;

3.5.3 Resultados: apresentar os resultados obtidos a partir da experiência.

3.5.4 Recursos Ilustrativos (uso opcional): Podem-se usar recursos ilustrativos como figuras, tabelas ou fotos que sejam relevantes para a compreensão do relato.

3.6 Conclusão ou considerações finais: apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente.

3.7 Referências: listar autores e obras mencionados no texto, em conformidade com as normas da ABNT.

4. O Residente deverá preencher e assinar a Autorização de uso pela Capes.

5. O relato poderá ser utilizado em eventuais estudos e pesquisas ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade da Capes.

6. A elaboração do relato de experiência pelo residente deverá ser orientada e acompanhada pelo Docente Orientador responsável, zelando pelos os aspectos éticos e acadêmicos do trabalho.

7. O Relato de Experiência do Residente deverá ser postado pelo Docente Orientador, em formato .pdf, na Plataforma Capes de Educação Básica.

Por fim, a partir do planejamento e das respostas de residentes e preceptoras no decorrer dos 12 meses, podemos afirmar que o retorno obtido por parte de todos que participaram do subprojeto delineado neste texto não respondeu apenas às demandas de carga horária e ao cumprimento de atividades obrigatórias. Compreendemos que uma experiência docente de fato se efetivou:

por um lado, o desenvolvimento da autonomia discente e, por outro, a real experiência de inserção por parte dos acadêmicos no âmbito escolar a partir do diálogo entre preceptoras e residentes, por consequência, entre escola e universidade, num cenário educacional fragilizado e melindrado pelas incertezas que a pandemia provocou.

A partir de outubro de 2021, o subprojeto entra numa nova fase com o início do Módulo III, que se estenderá até março de 2022. Contudo, ele será um novo momento uma vez que parte dos atuais residentes, os alunos do 4º ano — já formados professores —, trilharão outros caminhos. E da continuidade do projeto, uma outra história. E assim encerramos, por ora.

## Referências

BRASIL. Portaria 38/2018. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em 11/09/2021

\_\_\_\_\_. Edital 001/2020. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 11/09/2021.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

ORLANDI, E. O. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Nuances. Vol. III, 1997.

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

## **Parte 2**

### **O ENCONTRO, O ACOLHIMENTO, A TROCA – LAÇOS DE APRENDIZAGENS**

**ENTRE O RESIDENTE E A ESCOLA – A PRECEPTORA**

*Leonilda Lang Becker  
Daniele Wulff de Andrade  
Isabel Mattei*

**O encontro**

*Leonilda*

O ano de 2020, como sabemos, foi atípico pela chegada da pandemia de Covid-19, que veio para mudar nossa convivência com as pessoas. Ficamos distantes de quem amamos, principalmente dos mais idosos, que necessitavam de cuidados especiais.

O período letivo havia iniciado em fevereiro e em março tivemos que interrompê-lo. Pouco se sabia sobre a pandemia, sobre quantas pessoas poderiam ser contaminadas em sala de aula e quais as consequências para os professores e para as crianças; e portanto para as famílias de todos. Nós, professores, ficamos “perdidos” com a situação, pois não sabíamos como iríamos dar continuidade ao período letivo. Os alunos e seus familiares foram assolados pela preocupação, sem saber o que aconteceria a partir daquele momento.

Então, tivemos que nos reinventar em sala de aula. Num primeiro momento, conhecer e aprender a lidar com as ferramentas do *Google Classroom*<sup>1</sup>. Foi muito penoso no início, mas com o passar dos dias, fomos nos adaptando à nova modalidade de ensino.

---

<sup>1</sup> O Google Classroom foi a plataforma definida pela Secretária de Estado de Educação (SEED-PR) como repositório de atividades para uso dos professores.

Para as famílias também foi muito difícil, pois a maioria não possuía uma estrutura tecnológica em suas casas, precisando se adequar ao novo modelo de ensino ofertado aos seus filhos. E os percalços foram sendo superados aos poucos por todos.

Enfim, no mês de junho de 2020, a diretora do Colégio Estadual Marechal Rondon me procurou para falar sobre o subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola e perguntou se eu teria interesse em participar. Eu aceitei o convite e participei do processo de seleção. Iniciamos o primeiro módulo no dia 05 de outubro de 2020. No decorrer daquele mês, já em contato com os residentes, organizamos os documentos, trocamos e-mails e telefone para, então, começarmos nossas conversas.

#### *Daniele*

Sou professora de língua espanhola e língua portuguesa. Relatar minha experiência com o Projeto de Residência Pedagógica vai muito além das ações já desenvolvidas neste período de um ano. Na condição de egressa do curso de Letras da Unioeste foi inevitável não relacionar a proposta do programa ao processo de adaptação pelo qual passei quando adentrei aos portões da escola. Mal sabia que havia muito ainda a aprender. Lições importantes e necessárias, cujo aprendizado se concretizaria somente ali, ao vivenciar a prática do dia a dia escolar. Por essa razão, ao me deparar com o edital de seleção de preceptores, não pude deixar de refletir sobre o quanto os desafios que permeiam o processo de transição do universo acadêmico para o universo escolar poderiam ter sido abrandados se eu tivesse a oportunidade à época, de integrar um projeto como o RP, que viabiliza o acesso dos residentes às escolas de maneira atuante. Essa foi minha primeira emoção.

#### *Isabel*

O programa iniciou no segundo semestre do ano letivo 2020 e o primeiro módulo — que contou com a participação de nove residentes em meu grupo — encerrou em março de 2021. Durante este ano letivo (2021), ocorreu o segundo módulo, encerrado em

setembro, do qual participaram seis residentes. Nesse percurso de imersão na proposta do programa, diversas atividades de interação entre as discussões apresentadas no meio acadêmico e as atividades práticas do cotidiano escolar foram desenvolvidas pela coordenação do projeto, e sob minha orientação como professora preceptora, juntos aos alunos.

Em virtude da disseminação da Covid-19, a sociedade passou por adaptações e vivências novas que impossibilitaram interação física em ambientes diversos. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de interação, foi atingida de forma direta. Além disso, devido à imprevisibilidade do tempo de isolamento imposto pelo momento vivido, durante a realização desses primeiros dois módulos, as atividades planejadas precisaram sofrer adaptações constantes.

## O acolhimento

*Leonilda*

Fiquei muito feliz com os residentes designados para a minha escola, pois todos os oito acadêmicos selecionados para desenvolver o projeto no Colégio Estadual Marechal Rondon, mostraram-se solícitos em receber as minhas informações e encaminhamentos. Primeiramente, nos comunicamos via e-mail, depois criei um grupo de *whatsapp* para os recados diários, semanais ou lembretes.

Então, realizei a primeira reunião *on-line* com todo o grupo em novembro de 2020. Nessa reunião, que durou em média uma hora, nos conhecemos, falamos sobre as nossas expectativas quanto ao projeto e sobre a modalidade *on-line* de aulas. Expliquei aos residentes que estávamos realizando *meets* semanais com as turmas e, se eles quisessem escolher uma turma para acompanhar, seria interessante. Prontamente, os acadêmicos se disponibilizaram.

Durante as *meets*, eles interagem com os alunos, dialogando e fazendo indagações sobre as suas dificuldades na nova modalidade de ensino. Ao passo que poucos alunos da escola participavam das *meets*, outros acompanhavam as aulas da casa de um parente por

não terem acesso à internet ou não terem um aparelho compatível para acessar às videoaulas. Em dezembro de 2020, definimos as turmas em que cada dupla de residentes iria desenvolver a sua oficina a partir de 2021. Então, compartilhei sugestões de temas e eles também trouxeram suas contribuições, enriquecendo, assim, o planejamento para a execução das aulas.

### *Daniele*

As residentes que integraram o grupo do Colégio Estadual Monteiro Lobato eram acadêmicas do terceiro e quarto ano de Letras. Quanto às atividades desenvolvidas ao longo dos meses, além das residentes observarem algumas aulas, também puderam contribuir de maneira ativa, fosse com alguma leitura dirigida, comentários sobre o conteúdo, proposição de atividade ou, ainda, com a correção de atividades e tarefas. As residentes também participaram das reuniões escolares acontecidas no período, conselhos de classe e demais encontros entre professores para tratar sobre os documentos norteadores do processo de ensino aprendizagem.

Pouco tempo após o início do programa, já iniciamos com o planejamento das primeiras oficinas, cuja aplicação levaria as residentes para dentro da sala de aula e, assim, para perto dos alunos e de todas as dificuldades atreladas a este momento.

Entretanto, eis que a sala de aula permaneceu inabitada. O espaço já não era mais físico, e, sim, virtual. Os rostos dos alunos se transformaram em meras imagens de fotos ou figuras que os representavam naquele ambiente. Conseqüentemente, as expressões de dúvida, insegurança, aprovação, entre outras tão importantes para a orientação do professor durante a aula, mantiveram-se fora do alcance. A sala emudeceu. O público, portanto, estava muito diferente do habitual. E as orientações e diálogos com as residentes quanto a esta nova modalidade de ensino estiveram pautadas no diminuto tempo em que nós, preceptoras, havíamos vivenciado até aquele período. Assim como as residentes, nós também estávamos passando por um momento

de aprendizagem e adaptação ao novo formato de aulas e às suas transmissões via aplicativo.

Cabe lembrar que o contato que tínhamos com os alunos limitava-se a uma *meet* semanal com duração de 15 a 30 minutos. Como a presença deles não dependia da sua participação nos momentos síncronos, poucos alunos ingressavam nas aulas. Em virtude da pandemia, o contato no ano de 2020 foi exclusivamente virtual e a proposta que havia sido previamente idealizada para o ano teve que ser revista e redimensionada àquele contexto repleto de incertezas. Entretanto, isso não foi motivo para nos desviarmos do nosso propósito. Independentemente do contexto e dos desafios, mantivemo-nos dispostas a superar as adversidades que diariamente se apresentavam.

### *Isabel*

A execução dos módulos inseriu os residentes em um momento em que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da educação básica estavam descobrindo maneiras de desenvolver as atividades escolares diante das limitações impostas pela situação vivenciada. E embora a situação não fosse permanente, o contexto da pandemia garantiu uma vivência aos residentes além da prevista na proposta inicial: a necessidade de adaptação, planejamento e replanejamento das práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar foram um exercício constante.

Em ambos os módulos, a dinâmica seguiu uma rotina: discussões teóricas, inserção dos residentes em rotinas da escola e atividade prática dos residentes. As discussões teóricas foram organizadas pela coordenação do subprojeto, envolvendo os residentes e a preceptora. A inserção deles na escola ocorria sob a responsabilidade das preceptoras, que deviam indicar as atividades que consideravam pertinentes. Dentre elas, algumas exigiam obrigatoriamente a participação dos acadêmicos e outras eram optativas. No decorrer dos módulos, foram executadas reuniões constantes entre os residentes e as preceptoras para a organização do que viriam a ser as regências.

## A troca

*Leonilda*

Observei que todos se esforçaram muito para alcançar os objetivos traçados. As aulas remotas foram um grande desafio para todos nós, professores, e não seria diferente para os residentes. O que ficava claro era a demonstração de que todos se empenhavam muito para fazer da sua oficina um momento de aprendizado e, ao mesmo tempo, prazeroso.

Os residentes precisaram deixar a prática tradicional e buscar formas de inovar e, assim, o fizeram por meio de atividades envolvendo jogos, vídeos, imagens, livros e brincadeiras. Mostraram muita criatividade e empenho, prendendo a atenção dos alunos e fazendo com que as turmas se mantivessem interessadas até o final das aulas. Todo o planejamento das oficinas ministradas pelos residentes era enviado em tempo hábil para a verificação e orientação a fim de que tudo se apresentasse de acordo com o esperado, pois caso não estivesse, haveria tempo de proceder às modificações.

Sempre que surgiam dúvidas, os residentes tratavam de perguntar, o que demonstrava o interesse em acertar. Claro que nem tudo aconteceu conforme o planejado, mas, com isso, eles aprenderam que o planejamento deve ser flexível e é passível de mudanças diariamente.

Sem dúvida, o primeiro módulo foi um grande desafio para todos os envolvidos no projeto: alunos, acadêmicos, professoras preceptoras e as orientadoras, pois nunca tínhamos trabalhado no modelo *on-line*. A atitude de auxílio mútuo e o desejo de executar a sua parte das tarefas com dedicação e responsabilidade levou a resultados positivos. Portanto, se o desafio foi grande, a recompensa foi na mesma medida.

Aprendemos a ministrar aulas sem o contato visual, sem ter a certeza de que havia, ou não, do outro lado, o aluno. Se estavam acompanhando a aula ou não. Mesmo assim, colhemos bons frutos. A maioria das crianças participaram das aulas e executaram as

atividades propostas pelos residentes, que eram enviadas de forma *on-line*. Então, no início de abril, encerramos o primeiro módulo, já nos preparando para o segundo, que iniciou em 6 de abril de 2021.

Mais animado e entrosado, o grupo de residentes estava entusiasmado para desenvolver a regência. Para o planejamento das atividades, mantivemos as reuniões *on-line* que sempre contaram com a participação de todos.

No módulo dois, a realidade da aula *on-line* já não assustava tanto e o desafio estava mais brando. Foram desenvolvidas diferentes práticas pedagógicas no decorrer das minhas aulas contando com a participação dos residentes, que interagiram com os alunos, trabalhando atividades de leitura e produção de diferentes gêneros literários, de acordo com o que havia sido praticado em aulas de leitura anteriores organizadas pelos acadêmicos. No decorrer do projeto, antecedendo as regências, sempre houve a leitura e debate de textos teóricos sobre os temas que seriam trabalhados posteriormente.

A partir de julho, iniciamos os planejamentos para a execução das oficinas interdisciplinares com a língua espanhola, o que enriqueceu muito a prática pedagógica vivenciada. Observei que todos os residentes se esforçaram muito para alcançar os objetivos, buscando trabalhar assuntos de interesse dos alunos a fim de agradá-los e mantê-los atentos, visto que as atividades na escola já haviam retornado de forma presencial e os acadêmicos mantinham-se *on-line*<sup>2</sup>, necessitando do meu contínuo auxílio na intermediação de modo a garantir a participação ativa dos alunos em aula.

Como ocorreu no primeiro módulo, os residentes enviaram os planejamentos dentro da data estipulada, ou seja, antes da

---

<sup>2</sup> A resolução 860/2021, da Secretaria de Estado da Saúde (Sesa) do Paraná alterou as orientações para o ensino no estado e determinou o retorno gradativo ao formato presencial nas escolas de educação básica do Paraná ao passo que as atividades da universidade permaneciam em formato remoto. Dessa forma, a atuação de residentes em formato presencial era uma decisão pessoal, mas estava condicionada ao esquema vacinal completo. Todos os residentes do Colégio Marechal Rondon realizaram a etapa de regência de forma remota.

execução das oficinas para que eu apreciasse e, havendo necessidade, pudesse indicar qualquer modificação em tempo.

A dedicação dos residentes e o estímulo que eles trouxeram por meio das atividades fez com que as oficinas de interdisciplinaridade se concretizassem com sucesso, propiciando o conhecimento da língua espanhola, que é falada pela maioria dos países vizinhos ao Brasil - e, especialmente o Paraguai, situado próximo à nossa cidade.

Com certeza, os dois módulos, ainda que trabalhados a distância, trouxeram significativo aprendizado aos alunos da escola e, certamente, aos acadêmicos também. Não era só o fato deles executarem as oficinas, cumprindo com o planejamento das atividades, buscando materiais etc., foi um tempo de aprender uma forma nova de interagir com os alunos, conhecendo-os apenas virtualmente, o que certamente torna mais difícil a empatia entre professor e aluno, mas cuja barreira foi sendo vencida.

#### *Daniele*

O programa de Residência Pedagógica foi marcado por momentos de apreensão e de grande expectativa. Era preciso traçar novas estratégias metodológicas. Trabalhamos na busca de soluções a fim de que pudéssemos cativar os alunos e fazê-los participar das oficinas. Os resultados, por sua vez, foram bastante positivos. As aulas foram dinâmicas, envolventes, divertidas e organizadas em diferentes plataformas. Isso fez com que os alunos participassem e interagissem com frequência.

Foi interessante perceber o quanto, sem nos dar conta, podemos nos distanciar do universo dos interesses e da realidade que cercam as crianças. Isso se evidenciou à medida que as residentes demonstraram não só conhecer as tendências tecnológicas do momento, como souberam delas se valer metodologicamente para aplicar em suas aulas.

Já o desenvolvimento das oficinas no segundo módulo, ocorreu num contexto bastante diferente do primeiro: os alunos foram gradativamente retornando para a sala de aula até não haver

mais nenhum aluno na modalidade remota. Coube às residentes decidirem se iriam aplicar a oficina no formato presencial ou se continuariam no formato *on-line*, com a diferença de que, agora, os alunos estariam na sala de aula.

Em meados de julho, nos reunimos para discutir sobre o tema das oficinas. Desta vez, a proposta para o módulo consistia no trabalho interdisciplinar com a língua espanhola. Uma boa notícia para as residentes cuja habilitação era em língua espanhola, mas um tanto desafiadora para as residentes cuja habilitação era em outros idiomas, como o inglês ou alemão. Num primeiro momento foi necessário nos reunirmos a fim de esclarecer como se daria a interdisciplinaridade bem como os temas da cultura e literatura hispânica que pudessem ser contemplados. Nos dias subsequentes, deu-se o período de orientação e elaboração dos planos. Ele foi bastante produtivo, marcado por momentos de trocas, sugestões, análises e avaliações quanto à organização e encaminhamento de conteúdo e atividades a serem desenvolvidas.

As alunas, mais uma vez, se empenharam na elaboração dos planos e do material para as oficinas e, embora tenham tido que lidar com situações adversas, obtiveram êxito na aplicação do planejado. Mais uma vez, propuseram aulas criativas e envolventes, enriquecidas pelos diferentes recursos e plataformas digitais.

Uma residente assumiu sozinha uma classe, mas isso não foi motivo para melindrá-la. Pelo contrário, a acadêmica demonstrou muita disposição e dedicação para atender a turminha. Manteve-se empenhada e abordou o tema da sua oficina de forma lúdica e dinâmica. Essa residente optou pela aplicação no formato presencial, o que foi muito positivo, visto que era uma turma numerosa e bastante agitada. Além disso, havia vários alunos laudados, o que dificulta o trabalho, tendo em vista a necessidade de flexibilizar o conteúdo e tarefas para esses alunos.

Algumas residentes, por outro lado, optaram por se manterem no formato *on-line* — no caso, elas transmitiram suas aulas via *meet* para os alunos que estavam em sala de aula. Por mais que eu atuasse como mediadora, ocorreram muitas situações adversas,

como a dificuldade na apresentação dos *slides* e vídeos, a interação com a turma, a manutenção da concentração e do foco dos alunos. Nesses momentos foi necessário que eu interviesse. Apesar disso, a aula fluiu e seguiu seu curso.

Não posso deixar de relatar sobre os resultados muito produtivos que gerou uma das oficinas, cujo tema abordou uma tradição cultural hispano-americana conhecida como “*Día de los muertos*”. Ao término da oficina, eu propus aos alunos que organizassem uma apresentação para compartilhar o aprendizado com o restante da escola. Os alunos prontamente aceitaram o convite e organizaram uma belíssima apresentação que pode ser apreciada pelas demais turmas.

### *Isabel*

No primeiro módulo, realizado de forma totalmente remota (preceptora, alunos e professora), a inclusão dos participantes no cotidiano escolar envolveu desde o acompanhamento das aulas até a participação em conselhos de classe. As atividades de observação de aulas da preceptora aconteceram durante todo o módulo, a partir da inclusão dos acadêmicos no ambiente virtual de sala de aula (*Google Classroom*), o que permitiu a eles acompanhar as aulas de todas as turmas, uma vez que o horário semanal e o *link* das turmas estavam acessíveis a todos os cadastrados na sala de aula virtual.

Dessa forma, os residentes puderam conhecer o perfil das turmas e as dificuldades durante o processo de adaptação da escola a esse novo modelo de ensino. A participação em reuniões e em conselhos de classe também possibilitou aos residentes compreender algumas questões internas da escola. Puderam, portanto, entender a dificuldade e a responsabilidade das decisões que cabem à escola e implicam sobre a vida dos alunos.

Na aplicação da atividade com os alunos, os residentes planejaram e executaram aulas conforme minha orientação. Para eles, assim como para o professor da Educação Básica, o temor era que não houvesse interação dos alunos já que as aulas eram remotas.

No primeiro módulo, a oficina foi aplicada em turmas de 3ª série do Ensino Médio e compreendeu discussões temáticas sobre assuntos atuais a fim de proporcionar aporte argumentativo para produções escritas, principalmente em contexto de vestibular e Enem. Ao contrário do que se temia, os alunos envolveram-se intensamente na atividade e o processo de interação não foi prejudicado. Além disso, em virtude da relevância das temáticas discutidas, alguns professores que acabaram ouvindo a aula (por estarem em salas próximas), interessaram-se pelo trabalho dos residentes, sugerindo que ele fosse desenvolvido em outras turmas.

No segundo módulo, as dificuldades em relação à modalidade de ensino continuaram. As atividades de inserção dos residentes no cotidiano escolar foram semelhantes às desenvolvidas no primeiro módulo, com algumas práticas novas.

Neste momento, eles participaram também de discussões sobre os recursos disponibilizados pela mantenedora para as aulas de Língua Portuguesa — Plataforma Redação Paraná<sup>3</sup> — e realizaram práticas de correção de produções escritas. Nessa atividade de correção, por utilizar um ambiente virtual que nem todos os residentes conheciam, realizei um treinamento sobre os recursos de correção e as formas de interferência possíveis nas atividades postadas pelos alunos. Os residentes realizaram uma correção criteriosa, utilizando o modelo misto-discursivo, sugerido por Biasotto e Conceição (2015)<sup>4</sup>, no qual a prioridade são aspectos discursivos – sem desconsiderar os aspectos linguísticos – e as intervenções do professor são no corpo do texto, com o objetivo de

---

<sup>3</sup> A Plataforma Redação Paraná foi desenvolvida pela SEED-PR para o desenvolvimento de atividades envolvendo a produção escrita de textos. A funcionalidade da plataforma consiste na possibilidade de o professor selecionar uma proposta de produção textual, que é enviada aos alunos, que, posteriormente, inserem sua produção finalizada no sistema. A correção dos aspectos estruturais da língua é feita automaticamente, ficando a cargo do professor a avaliação dos aspectos concernentes à discursividade.

<sup>4</sup> BIASOTTO, Milenne; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. Raído, Dourados, MS, v. 9, n.18, p. 35 - 57, jan./jun. 2015.

levar o aluno à reflexão sobre sua escrita e encaminhar o processo de reescrita consciente.

A regência desenvolvida privilegiou o caráter interdisciplinar e envolveu a Língua Espanhola. Como nem todos estavam em formação nessa língua estrangeira, a prática buscou envolver aspectos da cultura de países cuja língua oficial é o espanhol. Nesse sentido, optamos pelo tema relacionado ao fantástico na literatura e o gênero discursivo conto. O planejamento da atividade pelos acadêmicos correspondeu à proposta apresentada e as aulas foram transmitidas de forma remota.

No período, as aulas presenciais já haviam sido retomadas nas escolas. No entanto, os residentes ainda não puderam ministrá-las presencialmente, o que gerou dificuldades. Em alguns momentos, os problemas nos equipamentos de transmissão interferiram negativamente no tempo das aulas e na interação com os alunos. Apesar disso, pelo fato de eu estar na sala, pude estabelecer a ponte entre as atividades propostas e a participação dos alunos e, assim, as aulas ocorreram conforme o planejado.

A partir da experiência desses dois módulos, mesmo que limitada a atividades remotas, percebi que, além das práticas pedagógicas e do contato com o cotidiano escolar, os residentes puderam compreender o quão desafiador é a profissão por eles escolhida, frente às constantes (esperadas e inesperadas) necessidades de adaptação a novas realidades, que implicam em disposição e energia para revisões no planejamento.

## **Laços de aprendizagens**

### *Leonilda*

Sinto-me lisonjeada por ter participado desses dois módulos ao lado de pessoas maravilhosas, empenhadas, responsáveis e muito capazes. Fiquei profundamente feliz ao receber no término do segundo módulo um *mimo* maravilhoso com palavras encorajadoras e significativas. Criamos laços bem fortes, mesmo a distância.

Concluo com uma passagem de Fernando Sabino que traduz um pouco daquilo que vivenciamos todos os dias, principalmente nestes dois últimos anos quando tivemos que aprender a interagir de maneira diferente, a valorizar aquilo que desprezávamos e a oportunizar novas amizades e aprendizados, porque todos os dias precisamos recomeçar como se fosse o último dia de nossas vidas, executando nossas ações da melhor maneira possível, fazendo “Do medo, uma escada / Do sonho, uma ponte, da procura um encontro”.

#### *Daniele*

Finalizo este relato com a convicção de que independentemente dos resultados, independente das propostas terem dado certo ou não, podemos concluir que tanto as experiências positivas como as negativas foram importantes e válidas, visto que a prática em sala de aula sempre pode revelar muitas surpresas.

Certamente, as experiências possibilitaram que as residentes tomassem consciência de que nem sempre a aula idealizada se concretiza da forma como planejada. Nem sempre o vídeo irá rodar normalmente, nem sempre a internet irá funcionar. Nem sempre os alunos irão corresponder à expectativa, nem sempre o tempo será suficiente para a realização das tarefas. Uma coisa é certa, independente do contexto, da situação, da modalidade, a expectativa gerada em torno de cada aula e o frio na barriga foram e serão sempre inevitáveis. E isso nos move.

#### *Isabel*

Conhecer o contexto em que a docência ocorre, a realidade em que a escola está inserida, aspectos da cultura escolar e interagir com os alunos em práticas pedagógicas são processos indispensáveis para a boa formação dos profissionais da educação.

Participar do programa Residência Pedagógica proporcionou aos alunos e à escola experienciar as pesquisas realizadas no meio acadêmico, bem como sua aplicação, por meio de atividades

dinâmicas e diversificadas, com metodologias ativas e conhecimentos apoiados em teorias linguísticas contemporâneas propiciadas pelos residentes.

Em suma, essa experiência trouxe inúmeras contribuições significativas para o processo formativo dos licenciandos tanto por meio da fundamentação teórica quanto por sua aplicação em atividades práticas. Além disso, possibilitou aos residentes conhecer as limitações da escola pública nos aspectos pedagógicos e tecnológicos, demonstrando a necessidade de formação contínua e adaptação às diferentes realidades.

Por meio das participações em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, os residentes puderam observar também a falta de autonomia da escola em relação a algumas decisões pedagógicas e a importância de tais decisões para o desenvolvimento do estudante e da qualidade de ensino da instituição.

Portanto, para além da aplicação da prática pedagógica ao lado dos alunos, o programa possibilitou aos acadêmicos envolvidos o conhecimento de aspectos políticos e culturais que envolvem a profissão. Ao professor preceptor foi possível o conhecimento de teorias que fundamentam a prática pedagógica de sua disciplina bem como o contato com novas metodologias. E os alunos tiveram a possibilidade de conhecer novos conteúdos de forma agradável e diferente da prática realizada pelo professor regente da disciplina. Por fim, o programa trouxe ganhos a todos os envolvidos.

## **Parte 3**

### **VIVÊNCIAS – A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PANDEMIA**

## OFICINA DE ATUALIDADES E REDAÇÃO

*Dérik Leonhardt Neske*

*Juliana Caroline Kissler Dalla Costa*

*Maria Eduarda Sabady*

### **Introdução**

Desempenhando um papel de extrema importância na universidade, o Programa Residência Pedagógica oportuniza aos acadêmicos dos cursos de licenciatura o contato com a realidade escolar e a experiência com práticas docentes. Tendo em vista o cenário atual, faz-se ainda mais relevante, pois os novos profissionais da área da educação precisam de uma carga de informação extra para enfrentar novos desafios, como os resultantes das dificuldades criadas pela pandemia do novo coronavírus.

Por meio do subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa | Língua Espanhola, desenvolvido na Unioeste, campus Marechal Cândido Rondon, os residentes puderam ampliar seus conhecimentos teóricos, com a leituras de textos voltados para o ensino, como o estudo da obra de Geraldini (2015), a análise de documentos oficiais cujos conteúdos eram debatidos e dialogados entre residentes, professoras preceptoras e coordenadoras. Além disso, foi possível aliar teoria à prática por meio do apoio didático prestado pela preceptora e a realização das oficinas desenvolvidas em escolas estaduais vinculadas ao projeto. Essas aulas se deram de maneira remota e em duplas, atividades que merecem destaque por desempenharem um papel importante nessa caminhada. Cada momento das oficinas foi desenvolvido com muito cuidado e, após

sua execução, tornava-se pauta de debates em grupo, proporcionando reflexões mais críticas e aprofundadas a respeito da prática vivenciada.

Este texto apresenta um relato reflexivo de parte da prática de regência desenvolvida em março de 2021, durante o primeiro módulo do programa, no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Optou-se pela apresentação desta experiência devido à satisfação no desenvolvimento da atividade, sendo o primeiro momento de regência dos residentes no período de ensino remoto e que, apesar dos desafios, obteve resultados positivos.

Diante disso, nosso objetivo é o de discorrer acerca de encaminhamentos que tiveram como cerne o trabalho com a leitura com o intuito de preparar os estudantes do ensino médio para as provas de redação do Enem e de alguns vestibulares. Para tanto, a fundamentação teórica mobilizada recorreu a pesquisadores como Geraldi (2015), Antunes (2009) e Medeiros (2009).

### **Encontros com a coordenação do subprojeto**

Os encontros entre a equipe do subprojeto, chamados de plenárias, aconteceram de maneira remota pela plataforma *Microsoft Teams*, com a presença de acadêmicos, professoras preceptoras e coordenação. Nesses momentos, pudemos compartilhar experiências pessoais e profissionais, tomando como base dos encontros o livro *A aula como acontecimento* (2015), de João Wanderley Geraldi.

Dentre os diversos assuntos discutidos, destaca-se, aqui, a reflexão sobre os sujeitos envolvidos no espaço de aprendizagem. Sujeitos, segundo o autor, inconclusos e cuja completude se dá na relação com o “Outro”. Todo sujeito, ao nascer, já está inserido num espaço sócio-histórico. Apesar dele por si só não ser determinante (às vezes, o é), o sujeito herda uma certa visão do mundo, com crenças e valores, mas é através das vivências — orientadas/mediadas pela linguagem — que o indivíduo vai se constituindo. E é dessa forma que os alunos e professores devem

ser vistos. Também se discutiu o papel da leitura na construção do indivíduo enquanto cidadão e sujeito social, como aquele sujeito capaz de dialogar, argumentar e utilizar a linguagem para atingir seus objetivos de vida e transitar pelas instituições sociais. De acordo com Geraldi (2015), “a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo” (GERALDI, 2015, p. 32).

Em sua obra, o autor faz críticas à rigidez da formalização da linguagem e à desvalorização das variantes linguísticas, mas a discussão em plenária levou o grupo de residentes ao consenso de que é necessário fazer um esforço para que o aluno consiga compreender a importância da língua padrão sem que isso implique em estigmas das variedades linguísticas. Cabe também ao professor mostrar aos estudantes o poder da escrita, utilizando abordagens metodológicas que os auxiliem a enunciar, dizer o que tem a dizer e respeitar suas subjetividades, abandonando a reprodução de modelos prontos para determinados gêneros textuais.

Além do cronograma de leituras elaborado pela coordenação do subprojeto, tendo em vista o contexto atípico vivenciado pela esfera escolar devido ao distanciamento social, também tivemos acesso a uma série de vídeos (*webinars*) realizados por profissionais da educação com conhecimento sobre o ensino remoto.

A pandemia chegou e impôs a necessidade de uma outra prática, nova e desconhecida a maioria dos professores que não tinham preparo adequado para ministrarem suas aulas remotamente e tiveram que se reinventar para se adaptar às novas demandas. Nas plenárias e ciclos de diálogos, os residentes compartilharam suas preocupações e dificuldades, dentre elas a verificação da participação dos alunos nas aulas remotas e a aferição das atividades desenvolvidas nesta modalidade que, apesar de ter afetado todos as instituições de ensino, acabou prejudicando com mais intensidade as escolas da rede pública. Os acadêmicos se mostraram apreensivos a respeito de como tornar as aulas remotas mais interativas e

proveitosas, assunto que sempre foi pauta nas reuniões entre residentes, preceptoras e a coordenação.

O segundo vídeo (*webinar*) abordado em uma das discussões em plenária, “Comunicação Síncrona, Potenciais dos Bate-Papos”, levantou diversos questionamentos, o que proporcionou uma importante reflexão sobre o tema.

No encontro de dezembro de 2020, sequenciou-se o estudo da obra de Geraldini (2015) e discutiu-se a respeito do conteúdo de mais um vídeo (*webinar*), “*Cibervídeos na Educação On-line*”, o que foi bastante pertinente para aquele momento, “visto que inserimos em nossas atividades diversas práticas no formato de conteúdos audiovisuais”.

A partir de janeiro de 2021, iniciou-se o preparo e organização das oficinas temáticas a serem ministradas pelos grupos de trabalho, contemplando os conteúdos e orientações presentes na BNCC, especialmente, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

### **Oficina temática**

No primeiro módulo do projeto, a equipe de residentes foi dividida para atuação em três escolas públicas do município, tendo como público-alvo estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Desse modo, a equipe responsável pela atuação no Colégio Estadual Maximiliano Ceretta foi composta por oito residentes.

A primeira atividade junto à escola campo foi a ambientação, momento em que a professora preceptora nos apresentou as plataformas virtuais utilizadas para as aulas síncronas e assíncronas, bem como nos explicou como as atividades estavam sendo desenvolvidas no período de distanciamento social.

Os encontros com a preceptora, professora Isabel Mattei, proporcionaram um aprendizado significativo por meio do compartilhamento da experiência dela enquanto docente. A professora dialogava e orientava sobre a dinâmica do contexto escolar, a adaptação das metodologias a serem utilizadas em cada turma, bem como nos fornecia dicas sobre a importância de cativar

os estudantes e chamar a atenção deles para a aula. Acompanhar seu fazer docente agregou muito à bagagem dos residentes.

O período de observação, que ocorreu antes da etapa de regência, possibilitou compreender as características individuais do grupo, a dinâmica da turma e a relação dos discentes com a professora regente. Resultou em um momento fundamental para que os residentes pudessem elaborar o planejamento das aulas, que seriam ministradas, pensando nas especificidades de cada uma das turmas.

Para a atividade de regência, em discussão com a professora preceptora, o grupo optou pela realização de uma oficina nas turmas de 3º ano do ensino médio, abordando como temática a discussão de assuntos atuais, visando preparar os estudantes para provas de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Antunes explica que

pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo (ANTUNES, 2009, p. 193).

Dessa maneira, a prática de leitura proposta poderia contribuir para que os estudantes conhecessem o universo em torno dos temas estudados, ressignificando-os, de modo a propiciar aos educandos refletirem e formarem suas opiniões diante de situações que afetam a sociedade.

Após dois meses de preparação e amparados pela professora preceptora, que propiciou as orientações necessárias por meio dos encontros remotos, aplicou-se a Oficina de Atualidades e Redação em turmas de 3ª série do ensino médio. Divididos em duplas, os residentes ministraram, por meio da plataforma *Google Meet*, duas aulas de 50 minutos, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 1: Organização dos módulos e temáticas da oficina de regência

<b>Módulo</b>	<b>Temática</b>
Módulo 1	Evasão escolar
Módulo 2	A crise hídrica no Brasil
Módulo 3	Os reflexos e os impactos na saúde mental na contemporaneidade
Módulo 4	Movimento antivacina e ressurgimento de doenças erradicadas no Brasil

Fonte: Organizado pelos autores.

Com o intuito de traçar um panorama sobre a oficina desenvolvida, na sequência, apresenta-se, de forma detalhada, as práticas desenvolvidas nos Módulos 2 e 4.

## **Módulo 2 – A crise hídrica no Brasil**

O módulo 2 contemplou o tema da Crise Hídrica no Brasil, abordando o fenômeno a partir de um panorama geral, chamando a atenção dos alunos às possibilidades de trabalho com o tema em provas de redação de vestibulares e da prova do ENEM.

Os objetivos do módulo foram:

- a) Refletir sobre práticas e situações que comprometem a disponibilidade de água no mundo, com enfoque no Brasil;
- b) Instigar o senso crítico;
- c) Desenvolver a capacidade de seleção de dados significativos e compreender como utilizá-los no momento de elaborar redações.

No dia 08 de março de 2021, no período matutino, foi realizado o primeiro encontro na modalidade remota, com duração de 2h/aula. A turma tinha 36 alunos e a maioria deles participou ativamente, respondendo questionamentos, compartilhando ideias e conhecimentos a respeito do tema e fazendo a leitura de alguns textos dos slides.

Para mobilizar os discentes a respeito do tema, a apresentação foi iniciada com um vídeo informativo que representava a escassez de água, demonstrando como esse recurso é vital. A partir daí, foi

mencionado o racionamento da água e discutiu-se sua justificativa, importância e no que esta prática implica. Como o racionamento de água vinha acontecendo na cidade de Marechal Cândido Rondon e, portanto, fazia parte das vivências dos alunos, a temática norteadora gerou aproximação e interesse dos estudantes. Com o intuito de envolver os discentes, abriu-se o diálogo questionando como haviam reagido ao racionamento de água na região. Essa discussão permitiu destacar a importância de se ministrar uma aula interativa, que possibilite aos alunos participar e contribuir com o desenvolvimento das discussões sobre o tema (ANTUNES, 2003).

Imagem 1: exemplo de *slide* utilizado na oficina



Nesta aula, foi possível proceder à interdisciplinaridade com as disciplinas de geografia e sociologia. Muitas informações sobre a desigualdade de acesso aos recursos hídricos por razões sociais e geográficas foram apontadas. Utilizou-se uma gama de informações de fontes confiáveis para provocar reflexões e possibilitar que os estudantes construíssem argumentos a partir do conteúdo a fim de fomentar o repertório discursivo. Os residentes, por exemplo, realizaram a leitura de um estudo da ONU sobre a previsão da situação da água em 2050. Com o auxílio de um vídeo sobre a crise hídrica, foi reiterado aos alunos sua pertinência como possível tema para o ENEM, fosse nas questões de geografia como

também em temas de redação vestibular. Os dados não só foram apresentados, como também comentados e discutidos pelos residentes, pois durante a produção de um texto — objetivo hipotético da aula — não basta apenas compreender o tema e discuti-lo, é preciso saber como articulá-lo na produção escrita.

Ao final da aula, a professora preceptora informou que a mãe de uma aluna havia ligado para a secretaria da escola para fazer uma reclamação após ter escutado um fragmento da aula e percebido uma crítica a ações governamentais sobre a crise hídrica no país. Ela havia se incomodado ao interpretar equivocadamente a crítica política como um ataque partidário e questionou a escola sobre o objetivo da aula. Ainda durante a oficina, a professora preceptora intermediou a situação, resolvendo o mal-entendido. A preceptora comunicou os residentes a respeito do fato para informá-los que essas ocorrências, apesar de não serem comuns, podem acontecer e, por isso, é sempre necessário cuidado ao tocar em determinados assuntos. Ao mesmo tempo, disse que não havia nada de errado com a aula e falou sobre a importância de o professor saber resolver esse tipo de situação; comentou, ainda, que na aula posterior, teria uma conversa com a turma a respeito do ocorrido<sup>5</sup>.

A partir do mesmo planejamento, ocorreu o encontro com a segunda turma, um 3º ano vespertino, no dia 09 de março. Através das atividades e discussões realizadas, percebeu-se que os alunos conseguiram assimilar conteúdos com clareza e boa aceitação às metodologias propostas. Muitos fizeram comentários e demonstraram interesse em participar ativamente da aula.

Na sequência, expõe-se um recorte da proposta.

---

<sup>5</sup> O ocorrido tornou-se ponto de discussão por parte das coordenadoras numa das reuniões plenárias em vista da polêmica que ele reverberava, ou seja, o policiamento que as ações de professores vêm sofrendo por consequência de discursos mal-informados e mal-intencionados que têm circulado na sociedade. Porém, o acontecimento não apenas permitiu boas reflexões, como fortaleceu os propósitos de formação de cada um dos envolvidos no projeto. Para o grupo, a educação é uma arena de luta e o professor, ali, representa uma espécie de escudo a proteger o exercício da livre expressão em prol de uma educação libertadora.

Imagem 2: *Padlet*

The image shows a screenshot of a Padlet board with a blue background. It is organized into two columns. The left column has a header 'Vamos falar sobre a Crise Hídrica! Quais são as possíveis causas?' and contains five text boxes with responses. The right column has a header 'O que podemos fazer para melhorar este cenário?' and contains five text boxes with responses. At the bottom of the board, there are two circular buttons with a plus sign (+).

**Vamos falar sobre a Crise Hídrica! Quais são as possíveis causas?**

**Possíveis causas da crise hídrica**

1. Desmatamento
2. Desperdício de água

O uso da água sem controle, uso às vezes sem necessidade

desmatamento, queimadas, o uso inconsciente da água (por exemplo: ficar 1 hora no banho), a poluição, dentre outros fatores.  
- Camila

Eu acho que as possíveis causas são o desmatamento e a falta de investimentos em sistemas que possam sistemas de tratamento de água.  
-Yago.

Acredito que as principais causas são o desperdício, a falta de chuva e o desmatamento tudo contribui para a crise e escassez da água.

**O que podemos fazer para melhorar este cenário?**

Eu acho varias coisas

Investir em equipamentos para tratar águas sem tratamento de rios. E investir em fiscalização para controlar o desmatamento.  
-Yago.

Eu acho q nos conscientizando, e conscientizar os outros tbm, a controlar o uso

economizar água, e investir para tratar a água de rios  
-marilla

Começar a pensa no futuro, pois sem agua não a vida, então precisamos nos orienta e começar a pensar mais pra frente.

Reutilizar a água. Quando lavamos lavar roupa, podemos utilizar ela para lavar a calçada,

Fonte: captura de tela do *padlet* dos autores

Dado que o desenvolvimento do módulo ocorreu de maneira virtual, destaca-se, também, o uso de ferramentas digitais que pudessem propiciar a interação e a atitude ativa dos estudantes

frente ao tema abordado. Desta forma, recorreu-se à plataforma *Padlet*, que se constitui como um verdadeiro mural construído coletivamente, pois como afirma Santos (2019, p. 76), acredita-se que “aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do ‘outro’ com sua inteligência, sua experiência; sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural”. Assim, os alunos foram convidados a acessarem a plataforma para a socialização de ideias referentes a duas perguntas norteadoras: 1) Quais as possíveis causas da crise hídrica? e 2) O que podemos fazer para melhorar esse cenário?

No intuito de aprofundar a discussão e demonstrar sua pertinência como possível tema para o ENEM, foram apresentadas e analisadas, de forma conjunta com os alunos, charges sobre a crise hídrica.

#### **Módulo 4 – Movimento antivacina e ressurgimento de doenças erradicadas no Brasil**

O módulo dividiu-se em três momentos: primeiramente, os estudantes tiveram contato com diversos textos que poderiam contribuir para a apresentação do tema; em um segundo momento, com base nas informações apresentadas até então, os alunos selecionaram aquelas que utilizariam para desenvolver a argumentação em suas redações. Por fim, os educandos produziram uma proposta de intervenção para o problema e tiveram contato com ações que já vinham sendo realizadas com a intenção de conscientizar a população sobre a importância da vacinação.

Inicialmente, com o intuito de apresentar informações históricas que possuíssem intertextualidade com o tema abordado, foi feita a exposição da charge *A Revolta da Vacina* (LEONIDAS, 1904). Por meio de perguntas, os alunos foram instigados a compartilharem suas percepções sobre a ilustração, como o reconhecimento da situação representada e a indicação de detalhes que mais lhes chamaram a atenção. Além de ser um possível exemplo para relacionar com o movimento antivacina, a charge

também foi utilizada para estimular o olhar atento aos detalhes que constituem o texto, como as cores utilizadas, o modo como os personagens estão sendo caracterizados e quais elementos compõem o cenário, visto que estes componentes auxiliam para a construção de sentidos. Considerando a concepção sociointeracionista, em que a linguagem tem função social, “a leitura é produzida, uma vez que o leitor interage com o autor do texto. Esta noção leva em consideração que o texto é o lugar de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor” (MEDEIROS, 2009, p. 59).

Ainda sobre a Revolta da Vacina, para contextualizar o evento, os estudantes assistiram ao vídeo *Revolta da Vacina* (VITAMINAS HISTÓRICAS, 2017) que, posteriormente, foi utilizado para evidenciar a aproximação entre a Revolta de 1904 e o movimento antivacina dos dias atuais.

Para a apresentação do tema foi desenvolvida a leitura de trechos de artigos científicos produzidos por pesquisadores das áreas da saúde e do jornalismo. A escolha deste material deu-se devido à confiabilidade das informações, além de introduzir os estudantes à leitura de produções acadêmicas. Nesta etapa da aula, os educandos tiveram contato com os textos *Movimento antivacina: a memória funcionando no/pelo (per)curso dos sentidos e dos sujeitos na sociedade e-urbana* (SHIMIZU, 2018) e *Perigo do movimento antivacina: análise epidemio-literária do movimento antiovacinação no Brasil* (BELTRÃO *et al*, 2020). A cada trecho lido, foi destinado um momento para dar ênfase às informações mais relevantes para que os alunos fizessem comentários e tirassem suas dúvidas, pois, como esclarece Kleiman (*apud* CORACINI, 2005), a interação professor-aluno é necessária para que a aprendizagem ocorra.

Após a leitura de seis trechos que continham informações sobre o que é o movimento antivacina, o que ele prega e quais as consequências em solo brasileiro (registradas por meio de estatísticas), os estudantes responderam cinco perguntas sobre os dados apresentados a fim de sistematizar os conhecimentos e, também, para verificar se estavam conseguindo acompanhar a aula. Por meio deste

exercício, pôde-se perceber a compreensão dos alunos, havendo poucas dúvidas que, imediatamente, foram sanadas.

No segundo momento da aula, os educandos selecionaram informações que poderiam ser apresentadas em uma redação, tanto na introdução, quanto no desenvolvimento. Para a realização desta atividade, primeiramente, os alunos selecionaram as informações individualmente e, depois, suas escolhas foram compartilhadas oralmente e sistematizadas em uma tabela que estava sendo apresentada em *slide*. Como resultado deste exercício, temos a tabela 2.

Tabela 2: Quadro de possíveis argumentos para serem utilizados em uma redação

Argumentos	Introdução	Desenvolvimento
1	O movimento antivacina é herdeiro da Revolta da Vacina de 1904.	Queda na taxa de vacinação.
2	O movimento antivacina, assim como ocorrido na Revolta da Vacina, se opõe à vacinação.	Ressurgimento de doenças erradicadas.
3	O movimento vem crescendo com as <i>fake news</i> através das redes sociais.	Aumento da taxa de mortalidade.
4	As pessoas aderem ao movimento antivacina por diversos fatores, dentre eles estão questões filosóficas ou religiosas e a falta de informação, que acarreta no medo de razões adversas e na crença em falsas teorias que repercutem na internet.	

Fonte: Organizado pelos autores.

No terceiro momento do encontro, os estudantes refletiram sobre o problema em discussão e desenvolveram uma proposta de

intervenção. Após o tempo destinado para a resolução da atividade, alguns discentes compartilharam suas ideias, gerando um momento de diálogo.

Antes de apresentar aos alunos as possíveis propostas, foram mostradas ações que já acontecem com o objetivo de evitar o aumento do movimento antivacina. Para isso, foi desenvolvida a leitura de um trecho do artigo de Beltrão *et al* (2020) e, na sequência, foi solicitado que, quem tivesse acesso ao celular e às redes sociais no momento da aula, pesquisasse por “antivacina” nas plataformas de busca. Os alunos compartilharam os resultados obtidos, lendo mensagens de alerta que apareceram. Os residentes também socializaram sua pesquisa por meio de *slides*, caso alguém não tivesse condições de fazer um trabalho de busca naquele momento. Depois, trechos do artigo de Beltrão *et al* (2020) também foram utilizados para apresentar possíveis propostas de intervenção.

Para finalizar a aula, foi apresentada a charge *Antivacina*, de Jean Galvão (2020), e o momento foi aberto para exposição oral das interpretações dos estudantes.

Como descrito, o foco principal do módulo foi apresentar informações relevantes e confiáveis sobre o movimento antivacina e o ressurgimento de doenças erradicadas, a fim de contribuir para que os estudantes conhecessem o assunto e, caso tivessem que escrever uma redação sobre o tema, fossem capazes de argumentar a respeito.

Antunes (2009) salienta que

quando não se tem o que dizer, a saída é ‘encher’ as ‘vinte linhas’, é dizer o óbvio, o irrelevante, é dar voltas ao mesmo, o que em nada acrescenta ao que já se sabe. Em muitas das improvisadas ‘redações’ dos alunos, sem um trabalho prévio de exploração do tema, resta a obviedade, a irrelevância das afirmações e dos comentários, com significativo comprometimento da qualidade dos textos (ANTUNES, 2009, p. 194-195).

Desse modo, a realização da oficina ofereceu a oportunidade aos estudantes de adquirirem/ampliarem conhecimentos sobre o

assunto e, em casos de explanação sobre o tema, fossem capazes de apresentá-lo e argumentar contra as notícias falsas que se opunham à vacinação. O domínio da temática comprovou-se nos momentos de discussão sobre as leituras e nos exercícios desenvolvidos ao longo das aulas.

Importa destacar que a temática selecionada para a realização do módulo 4 aproximou-se da proposta de redação no vestibular da Unioeste, cuja prova ocorreu em agosto de 2021, ao indicar a produção de um artigo de opinião com a temática *Ciência versus anticiência na sociedade contemporânea*. Portanto, além de a oficina auxiliar na formação do conhecimento de mundo dos estudantes no que tange à temática em questão, a argumentação pôde ser exercitada pelos alunos que prestaram prova para o vestibular na universidade.

### **Considerações finais**

A prática aqui relatada, desenvolvida no Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica foi desafiadora, mas edificante. Diante do contexto de pandemia, devido à Covid-19, muitas foram as preocupações com as adaptações que estavam ocorrendo na educação. Nesse momento, professores e alunos encontravam-se distantes, apesar da conexão que a internet possibilitou. Enquanto o profissional docente reinventava sua prática, a falta de participação e interação dos estudantes era um grande obstáculo. Na experiência relatada não foi diferente. As aulas foram ministradas a alunos que não ligavam suas câmeras e interagem apenas se solicitados, realidade totalmente diferente daquela que estávamos acostumados em sala, na modalidade presencial. Apesar dos desafios, a elaboração de encontros interativos que requeriam a constante participação dos estudantes contribuiu para que a aula não fosse ministrada a alunos “fantasmas”.

Outro desafio enfrentado durante a organização da oficina foi a busca por temáticas e materiais relevantes que pudessem contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, especialmente devido ao nosso objetivo, no caso,

prepará-los para provas de ENEM e vestibular. Ao receber a notícia de que o tema da prova de redação do vestibular da Unioeste teve relação com o assunto abordado no módulo 4, o sentimento foi o de dever cumprido, pois os conteúdos estudados no decorrer do encontro puderam ser, de fato, empregados em uma situação real de produção que, inclusive, envolvia o futuro dos estudantes.

Com a participação no Programa Residência Pedagógica foi possível vivenciar os desafios enfrentados por profissionais da educação, principalmente ao considerar o contexto de pandemia e crise sanitária. Entretanto, tudo isso proporcionou uma ampla experiência ao lidar com determinadas situações e tecnologias, o que é essencial para a nossa formação enquanto futuros docentes.

Desta forma, todos os diálogos, debates e atividades desenvolvidas colaboraram para a construção de profissionais preparados para as demandas escolares e da sociedade. Vivenciar situações do ambiente escolar antes da formação é enriquecedor, pois nos dá uma visão maior do que nos espera. Após a conclusão do curso, ficou-se com a certeza da necessidade de nos prepararmos, munindo-nos de ferramentas (conhecimentos técnicos) para encarar a realidade com segurança.

Em resumo, o Subprojeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica Língua Portuguesa | Língua Espanhola proporcionou vivenciar uma experiência como professores, nos colocando frente a desafios reais e possibilitando o preparo para resolvê-los através da pesquisa, da reflexão crítica e das práticas pedagógicas adequadas e pensadas para cada ocasião.

## **Referências**

ANTUNES, Irandé. *A leitura: de olho nas suas funções*. In: \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 185-206.

BELTRÃO et al. Perigo do movimento antivacina: análise epidemiológica do movimento antivacinação no Brasil. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 2020.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CORACINI, Maria José R. F. *Interação e sala de aula*. Calidoscópico, vol. 03, n. 03, set./dez. 2005, p. 199-208.

**Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:** Vídeo 1: Educação *on-line* para um ensino e aprendizagem (trans)formador Vídeo de 1:28 h. <https://www.youtube.com/watch?v=aALyBlfUTn4>.

**Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:** Vídeo 2: Comunicação Síncrona, Potenciais dos Bate-Papos Vídeo de 1:02 h. <https://www.youtube.com/watch?v=dZ5kHRhFXZE>.

**Formação Digital-PRP/Coord. Institucional:** Vídeo 3: Cibervídeos na Educação *On-line* Vídeo de 1:00 h. [https://www.youtube.com/watch?v=qxLlaYm6\\_tI](https://www.youtube.com/watch?v=qxLlaYm6_tI)

GALVÃO, Jean. Antivacina. 2020. Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/colunistas/eliomar-de-lima/2020/10/31/a-charge-do-dia.html>>. Acesso em: 30 set. 2021.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LEONIDAS. A revolta da vacina. **O malho**, n. 111, 1904. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf/116300/per116300\\_1904\\_00111.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/116300/per116300_1904_00111.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2021.

MEDEIROS, João Bosco. Prática da leitura. In: \_\_\_\_\_. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2009, p. 55-65.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SHIMIZU, Natiely Rallo. Movimento antivacina: a memória funcionando no/pelo (per)curso dos sentidos e dos sujeitos na sociedade e-urbana. **Revista do Edicc**, v. 5, n. 1, 2018, p. 87-97.

VITAMINAS HISTÓRICAS. **Revolta da Vacina**. Youtube, 5 dez. 2017.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=phUmdyENIAY>>. Acesso em: 30 set. 2021.

## UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA COM LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA POR MEIO DA MODALIDADE ON-LINE

*Claudia Ten Caten  
Nicole Dall'Anora Ferreira*

### **Introdução**

Este texto se constitui como espaço de socialização de uma reflexão sobre a participação no Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Marechal Cândido Rondon. Ele descreve as práticas de regência de classe por meio da realização de uma oficina em março de 2021.

As seis aulas planejadas para a oficina de leitura foram ministradas remotamente para uma turma de 8º ano do Colégio Marechal, sob a orientação da professora preceptora Leonilda Lang Becker. Os objetivos com a prática docente estiveram vinculados à Base Nacional Comum Curricular, documento orientador das competências a serem alcançadas por alunos dos ensinos fundamental e médio. Prezou-se por uma metodologia pautada na perspectiva sociointeracionista, visando ao discente o desenvolvimento de uma postura ativa frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao final das regências vivenciadas e, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, as residentes conseguiram desenvolver as atividades planejadas e agregaram conhecimento e experiência prática à sua formação.

## O uso do texto literário em sala de aula: construção de saberes e espaço de interação

Dentre o conjunto de materiais teóricos selecionados pelas professoras coordenadoras e discutidos pela equipe do subprojeto, a obra de Geraldi (2015), *A aula como acontecimento*, tornou-se a leitura norteadora dos trabalhos.

Desde a elaboração até a aplicação dos planos de aula, fomos guiados por reflexões a respeito da postura do professor e da relevância de suas escolhas metodológicas. Reflexões que suscitaram inquietações em relação às abordagens de ensino da gramática, da promoção do hábito da leitura, da prática da escrita e da própria identidade do professor, entre outras, como as relacionadas a métodos avaliativos e seus objetivos.

Orientando-nos, ainda, por uma perspectiva bakhtiniana, compreendemos que a linguagem é fundada no princípio da dialogia, no qual as interações enunciativas são realizadas de alguém para outro alguém, a partir de discursos internalizados, ou seja, por palavras antes já proferidas e ressignificadas pelo sujeito. Ao afirmar que as enunciações são “organizadas fora do indivíduo pelas condições extra orgânicas do meio social” (BAKHTIN, 2006, p.124), Bakhtin apresenta a linguagem como prática oriunda da interação social, de uma língua/linguagem em funcionamento usada pelos falantes para alcançar seus objetivos enunciativos.

A regência se deu num momento singular, então, além das leituras teóricas, os vídeos de formação digital, que fizeram parte do cronograma de discussão orientado pelas coordenadoras, ratificaram a importância do acesso de professores e alunos aos recursos tecnológicos, bem como deram mostra sobre a necessidade de apreensão de habilidades para lidar com os novos suportes para o efetivo uso das ferramentas midiáticas e plataformas digitais. E o multiletramento que já deveria estar sendo inserido gradualmente no ambiente escolar há muitos anos, tornou-se, de repente, urgente. As diversas sugestões de abordagens pedagógicas síncronas e assíncronas abriram um leque

de possibilidades para o ensino remoto, ainda que este não seja capaz de substituir a interação que somente se realiza plenamente no encontro presencial.

A fim de *interrogar o vivido* e disponibilizar um ambiente de fala para o aluno que estava do outro lado do monitor, assim como os demais colegas, vivemos o momento difícil de afastamento do convívio social que a escola proporciona. Compreendemos, então, a necessidade de buscar juntamente com a professora preceptora, como tema para o planejamento das aulas e aplicação da oficina, um livro que dialogasse diretamente com aqueles temas próprios da fase dos alunos adolescentes. O trabalho partiu da obra *Diário de um banana* (vol.1), escrito por Jefferson Kinney. Considerado um *best-seller* tanto no Brasil como no exterior, o livro narra a rotina e os relacionamentos pessoais de um adolescente em várias esferas sociais.

O trabalho com este material visou envolver os alunos em uma atividade de leitura por fruição e discussões a respeito das possíveis comparações entre a sua vida e a história em torno da personagem protagonista. As aulas seriam, ainda, atravessadas pela abordagem de aspectos gramaticais voltados a uma revisão de conteúdo do currículo estudados anteriormente à nossa regência. A análise linguística foi planejada para ser inserida durante as discussões e atividades, de modo que não houvesse uma ruptura entre a leitura e o trabalho de metalinguagem, em uma tentativa de tornar fluida a aprendizagem de aspectos gramaticais da língua portuguesa inseridas e diluídas nas discussões da obra.

Os textos literários são importantes ferramentas para uma prática educativa que propicie ao aluno transitar de maneira competente, ética e crítica nas esferas da vida social, pois estimulam o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa. Eles devem ser trazidos para a sala de aula não somente com o objetivo de estudo dos recursos linguísticos, mas principalmente (se não, somente) com o fito de sensibilizar as crianças e jovens em relação à consciência estética. Para isso é preciso proporcionar a leitura por prazer, ou seja, a leitura fruição da obra.

Para defender a utilização dos textos literários na aprendizagem da língua, Cosson (2014) afirma que:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014, p. 50).

Com o objetivo, portanto, de trazer para a sala uma atividade de leitura significativa, que consolidasse os conhecimentos já adquiridos de aspectos linguísticos, ao mesmo tempo que fomentasse discussões e privilegiasse a voz do aluno para a aula, foram elaborados seis planos de aula para a Oficina Diário de um Banana, que foram previamente aprovados sem ressalvas tanto pela professora preceptora quanto pelas professoras coordenadoras.

O planejamento das aulas envolveu discussões em relação ao papel da linguagem e da postura a ser assumida pelo docente para a criação de um ambiente de valorização da fala do aluno. De acordo com Geraldi (2015, p. 34), a linguagem em sala de aula assume o lugar privilegiado no momento da *interlocução*, no qual efetivamente acontece o processo de constituição dos sujeitos.

A preocupação com as questões de interdição e silenciamentos causados pelo embate entre norma padrão e as marcas de oralidade também importaram no planejamento, visto que um dos objetivos foi criar um ambiente acolhedor no qual os alunos tivessem

liberdade para se manifestar, sem a preocupação primeira de o fazê-lo nas normas “cultas” da língua.

Ao aprofundarmos a questão da linguagem enquanto prática social, mantivemos em mente a necessidade de refletir a condição de cada sujeito, oriundo e inserido em uma situação sócio-histórica, subjetiva e, de algum modo, singular. A subjetividade coloca a vida, a sociedade e os valores sob determinada perspectiva e acarreta olhares singulares sobre os acontecimentos.

De acordo com Geraldi (2015, p. 86), “há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta”. Vidas diferentes, não alinhadas e, principalmente, desconhecidas. Isto implica para o professor fazer do chão da sala de aula um espaço de produção de sentidos múltiplos, pois demanda compreensões que incluem identificações, desequilíbrios, harmonias, confrontos e contradições. E a literatura corrobora para esse trabalho. Pensar essa subjetividade no ambiente institucional como a escola, em que sujeitos alunos passam parte de suas vidas, transforma a sala de aula em um ambiente potencialmente rico quanto à interação e ao aprendizado mútuos.

### **A aplicação da oficina na prática: a interação em sala de aula e os desafios do ensino remoto**

Nesta seção apresentamos uma descrição reflexiva das atividades desenvolvidas no período de 08 a 19 de março de 2021, através de aulas remotas realizadas pela plataforma *Google Meet*, com o acompanhamento da professora preceptora Leonilda Lang Becker. A experiência ocorreu remotamente com alunos do turno vespertino do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Marechal, do qual participaram, em média, sete alunos entre os vinte e oito matriculados. Antes mesmo da aplicação da oficina, durante o período de acompanhamento pedagógico, já havíamos observado que a participação nas aulas virtuais, naquele momento, era reduzida.

Inicialmente, cada um dos alunos da turma receberia um exemplar físico do livro escolhido para a oficina, adquiridos pelas

próprias residentes por meio de uma doação particular solicitada para este projeto. Importa ressaltar que, infelizmente, devido a um decreto estadual que limitou a circulação dos cidadãos devido às emergências sanitárias, não houve a retirada dos livros que estavam na escola e os alunos acompanharam a leitura através de um arquivo digital.

Em relação às possíveis dificuldades que os discentes apresentariam no uso dos dispositivos eletrônicos, (entre eles, baixa resolução da imagem da câmera e da reprodução do som, dificuldades para utilizar os recursos da plataforma, como o *chat* e outras teclas de interação, mais os problemas com queda ou baixa velocidade do sinal da internet) já eram de ciência por parte das residentes. Estas situações foram consideradas durante o planejamento das aulas, mas não foram encontradas medidas para minimizá-las, visto que o acesso às aulas é de total responsabilidade dos alunos e seus pais.

Em relação ao que foi planejado para a oficina e o que foi efetivamente concretizado, principalmente em termos da interação esperada dos alunos entre si e entre as residentes, pode-se afirmar que houve uma lacuna (por conta das dificuldades mencionadas). Apesar disso, o desenvolvimento da atividade primou por fomentar momentos de interação entre os sujeitos, já que ela é um importante fator no processo de desenvolvimento acadêmico e pessoal do estudante:

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2 *apud* COSTA-HÜBES, 2009, p. 5)

Outra dificuldade encontrada na aplicação da oficina foi que a maioria dos discentes não realizava as leituras propostas (sempre solicitadas com antecedência), fragilizando os momentos destinados para a discussão e compartilhamento sobre a leitura do livro. Buscando superar este problema, um tempo da aula passou a ser destinado para que a leitura, em voz alta, ocorresse sincronicamente por meio da reprodução de trechos do livro em *PowerPoint*. E, desse modo, as residentes conseguiram participação efetiva em vários momentos dos encontros.

Com relação aos conteúdos linguísticos, buscou-se explicá-los e ilustrá-los a partir do próprio livro em pauta, pois como Prado (1996) reflete:

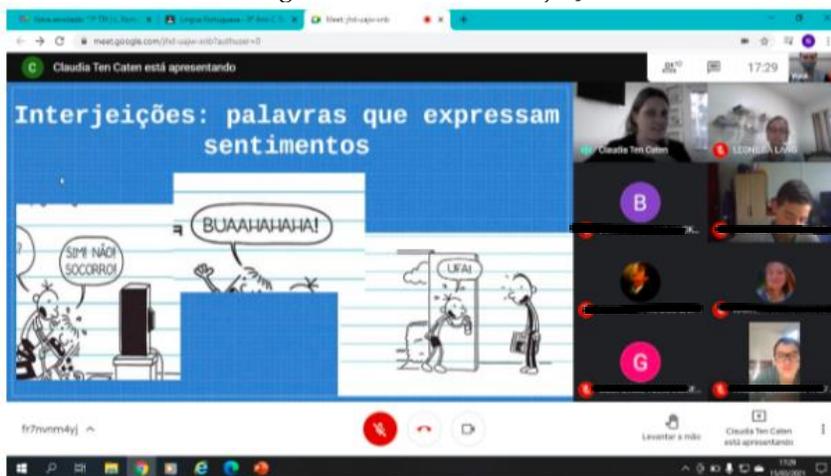
O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, é algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar (PRADO, 1996, p. 19-20).

Nos momentos de trabalho com o conteúdo linguístico, os estudantes participaram ativamente, respondendo aos exercícios quando solicitados e apresentando ao final das aulas uma síntese das discussões, demonstrando que estavam atentos. Os esforços para que a aula não ficasse “dividida” em dois momentos (linguística e leitura) foram grandes, embora a falta de leitura prévia do livro tenha reduzido consideravelmente os momentos do planejamento voltados para a discussão das temáticas que haviam sido propostas em princípio.

O ponto de partida para a abordagem foi o uso dos recursos expressivos da língua. Os alunos puderam observar a extrapolação dos sentidos das palavras na língua em uso, presente no livro através das falas diretas dos personagens. A partir deste aspecto

linguístico, foram abordados os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido no texto escrito e na leitura em voz alta e o uso de neologismos e estrangeirismos. Para dar suporte às explicações, recorremos a fragmentos da obra *Diário de um Banana*.

Imagem 1: aula sobre interjeições



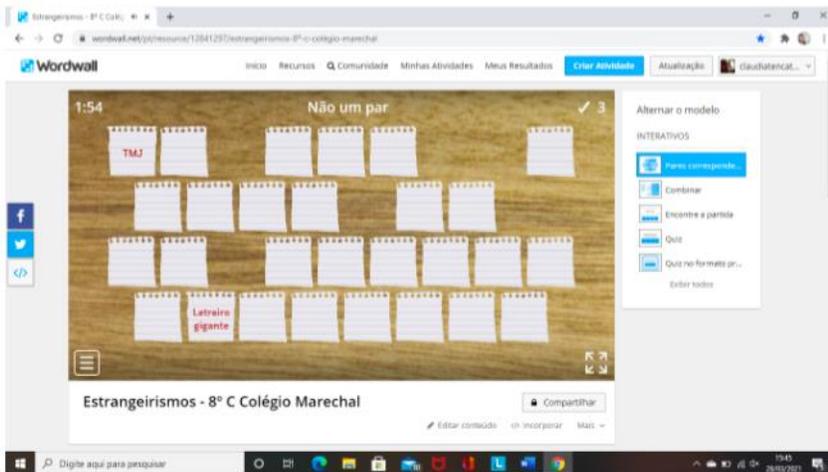
Fonte: captura de tela do momento da aula.

A fim de abrigar a discussão sobre as diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, país de origem da narrativa do livro, as residentes trouxeram como tema as festas folclóricas típicas de vários países do mundo, procedendo, assim, a uma abordagem interdisciplinar com as disciplinas de história, artes e geografia. Inicialmente, buscamos aproximar os discentes do tema por meio de questionamentos, como: “Conhecem a celebração do dia das bruxas?”, “Já participaram de alguma festa a fantasia?”, “Do que você gostaria de se fantasiar?”, “Deveria ser uma tradição no Brasil, também?”, “Seria divertido vir para a aula fantasiado?”. Na sequência, foram apresentadas e contextualizadas imagens de distintas celebrações. Desse modo, os alunos puderam interagir com o conteúdo a partir de seus próprios conhecimentos discorrendo sobre os diferentes aspectos destes eventos.

Outros temas explorados na oficina foram os estrangeirismos, neologismos e *Internetês*, também pautados em exemplos retirados do livro *Diário de um Banana*, aliados a outros, que costumam estar presentes no cotidiano. Os alunos participaram de uma atividade *on-line* que consistiu na criação coletiva de uma nuvem virtual de palavras, em que escreveram termos estrangeiros ou que foram adaptados para o português e que são comumente usados. A partir deste momento, foram reproduzidos *slides* com as explicações em relação ao uso do estrangeirismo, neologismo e *Internetês* na língua portuguesa.

Ressalta-se que uma das estratégias adotadas ao longo da oficina diz respeito ao uso de diferentes jogos *on-line* para dinamizar as aulas. Os momentos lúdicos sempre estavam vinculados às temáticas abordadas, o que serviu para revisar o que foi explorado durante o dia, tornando a aprendizagem mais efetiva e divertida.

Imagem 2: momento lúdico



Fonte: captura de tela de jogo aplicado.

O uso de recursos lúdicos foi o modo encontrado para nos aproximar e estabelecer interação com a turma. A busca por esses

materiais (vídeos, *memes*, jogos, livro, *slides*) garantiu uma aula mais atrativa e interessante, mesmo na modalidade *on-line*.

### **Considerações finais**

Desde o princípio, o trabalho desenvolvido durante o subprojeto apresentou diversos desafios, sendo o maior deles realizar as oficinas na modalidade *on-line*. Em função disso, surgiram indagações: “Como desenvolver as oficinas de forma remota?”, “Como chamar a atenção dos alunos?”, “Como abordar conteúdos de maneira didática e proveitosa?”. Os questionamentos resultaram na elaboração de aulas bastante reflexivas, sempre voltadas a buscar as melhores estratégias para o trabalho. Contamos muito com o apoio da professora preceptora, que adotou uma postura de companheirismo e disponibilidade.

Mas a experiência das aulas remotas teve seus momentos de frustração e descontentamento. Entre as frustrações, citamos o distanciamento físico, que dificulta a interação e a demonstração da afetividade de ambos os sujeitos, professores e alunos, a reduzida quantidade de alunos que acessaram as aulas, a impossibilidade de distribuição do material didático adquirido à época e a falta de tempo hábil para que a oficina pudesse ter sido realizada como foi planejada inicialmente devido a necessidade de ela ter seu tempo reduzido a pedido da escola. Entre os momentos de satisfação, citamos a participação ativa dos alunos que compareceram e a sua demonstração de interesse em relação ao que era trazido pelas residentes a cada aula (vídeos, *slides*, *memes*, livro, jogos).

Quanto às demais atividades desenvolvidas durante o período de participação no subprojeto, podemos afirmar que agregaram conhecimento à nossa formação acadêmica. Todos os encontros com o grupo de trabalho do Colégio Marechal Rondon resultaram em trocas de conhecimentos e experiências, bem como fomentaram reflexões a respeito de aspectos relevantes da nossa condição enquanto professores em formação. As leituras solicitadas pelas coordenadoras do subprojeto, como ponto de partida para os

Ciclos de Diálogo, vieram ao encontro de debates que também ocorrem em sala e nos diversos eventos oferecidos pela Unioeste.

Apesar da experiência da aula *on-line* ter sido muito importante, lamentamos as barreiras que nos impediram de aplicar a oficina presencialmente. Ao final da participação no programa só resta a gratidão pelos aprendizados e pela possibilidade de crescimento profissional ao poder observar de perto as vivências, dificuldades e as maravilhas do contexto de sala de aula e do fazer docente.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In.: Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco. Caxias do Sul, agosto/2009 (CDROM).

FONSECA, Fernanda Costa Baccaro; ROSÁRIO, Kelly Naiara da Silva. *Português 8*. São Paulo: Editora Poliedro, 2018, Livro 1 A.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1996.

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESPAÇO ORIENTADO DE APRENDIZADO

*Nathasha Marczinski*

### **Introdução**

Este relato tem como objeto a prática realizada no Projeto Residência Pedagógica, subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa | Língua Espanhola, módulos I e II, que compreendem o período de outubro de 2020 a setembro de 2021. Desde o início, a experiência aqui relatada se deu sob orientação das professoras coordenadoras do subprojeto, a professora Luciane Thomé Schröder e a professora Juliana de Sá França, e da professora preceptora Isabel Mattei. Desse modo, as atividades foram realizadas no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, em algumas das turmas em que a professora preceptora é regente.

No primeiro módulo, iniciamos os estudos por meio, em especial, dos textos contidos no livro *A aula como acontecimento*, de João Wanderley Geraldi (2015). A partir dele, passamos a compreender melhor a posição da escola diante da sociedade e também o papel do professor frente ao aluno que deve, de acordo com Geraldi (2015), ser visto como um sujeito colaborador na construção do conhecimento (assim como o próprio professor), e não apenas receptor de conteúdos transmitidos pelo professor. Diante disso, a relação professor-aluno deve ser horizontalizada, uma vez que ambos possuem bagagem e, por isso, são capazes de participar ativamente na construção do conhecimento.

Já no segundo módulo, prosseguimos com os estudos partindo dessas noções e pudemos compreender, de modo mais

sistemático, algumas práticas presentes em sala de aula que denunciam a falta desse olhar para professor e aluno como sujeitos construtores de conhecimentos.

A partir do livro *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*, organizado por Coracini (1999), passamos a compreender melhor a relação entre o livro didático e as práticas pedagógicas, de modo a perceber como, em muitos casos, o professor se limita ao material, e aos conhecimentos nele contidos. Em um dos capítulos, fica claro como o livro didático tende a ser reduzido a um objeto de consumo, que, ao invés de se dedicar a propor novas e melhores estratégias de ensino, tende a obedecer aos requisitos mercadológicos que envolvem sua produção e posterior venda.

Partindo disso, Coracini (1999) aponta a importância de o professor saber se posicionar crítica e analiticamente diante dos manuais didáticos que circulam pela esfera escolar, compreendendo os discursos e adaptando os encaminhamentos nele presentes, conforme a realidade de sua sala de aula ao invés de apenas consumi-lo acriticamente .

Além disso, ainda no segundo módulo, contemplamos por meio das leituras, o conceito de interdisciplinaridade como uma metodologia de ensino que colabora na construção do conhecimento e de um entendimento mais complexo sobre os conteúdos trabalhados, fugindo, inclusive, do engessamento e das limitações do livro didático. Para isso, a leitura do artigo *Interdisciplinaridade: uma prática possível*, de Luiza Helena Oliveira da Silva e Francisco Neto Pereira Pinto (2009), publicado na *Revista Querubim*, se fez importante. A partir desse texto, ficou mais claro como a interdisciplinaridade deve se articular em sala de aula e quais são seus benefícios. Os autores também apontam o professor como um sujeito capacitado para mediar a construção de conhecimento com os alunos, deixando de ser apenas um transmissor passivo e disciplinatório.

Por fim, essas noções teóricas acabaram sendo integradas na preparação das aulas que foram ministradas pelas residentes no

segundo módulo do projeto, no período correspondente ao momento *Residentes em Ação*. Desse modo, ao planejar as aulas, decidimos nos guiar pelo viés do sociointeracionismo, pensando em práticas que possibilitassem a interdisciplinaridade.

Por isso, selecionamos essa experiência orientada para a interdisciplinaridade, pautada nas noções de Geraldi (2015), pois acreditamos ter sido um dos melhores momentos de todo o projeto, visto que foi possível verificar a teoria sendo aplicada na prática e seus resultados. Sendo assim, na próxima seção, nos dedicamos a relatar como foi a experiência e quais foram os resultados da aplicação da teoria na realização da oficina.

## **Desenvolvimento**

Após as leituras, os estudos e os debates, uma das etapas de finalização dos módulos do subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola diz respeito ao momento em que os residentes planejam oficinas a serem ministradas às turmas selecionadas pelas professoras preceptoras. Essa é a ocasião de planejar aulas pensando na teoria estudada nas etapas anteriores.

Assim, no módulo II, em comum acordo com os integrantes do grupo de residentes do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e a professora preceptora, nos dedicamos à realização de oficinas que tivessem como objetivo aplicar a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Língua Espanhola como metodologia para o estudo de um tema do âmbito literário. O conteúdo escolhido para nortear a oficina foi o movimento latino-americano Realismo Mágico. As turmas selecionadas foram o 1º ano A e B do período vespertino e, desse modo, os residentes foram divididos em dois grupos menores, sendo que cada um deles se dedicaria a uma das turmas.

Uma vez que contávamos com a presença de uma residente do curso de Letras Português/Espanhol enquanto as demais estavam cursando Letras Português/Inglês, foi possível promover momentos de debates e trocas acerca do conteúdo a ser trabalhado, que compreende mais a área da Literatura Hispano-americana do que

brasileira necessariamente. A partir desse momento, já passamos a colocar em prática a perspectiva interdisciplinar, uma vez que unimos acadêmicas de duas áreas diferentes do conhecimento, ou seja, que trabalham com línguas estrangeiras distintas a fim de promover aulas mais significativas.

Diante disso, também passamos a nos movimentar como sujeitos para a elaboração e seleção de materiais que colaborassem para a construção do conhecimento junto dos alunos. Nosso objetivo, desde o início, foi provocar trocas entre residentes e alunos, colocando em prática as teorias de Geraldi (2015) sobre a horizontalidade nas relações e a participação ativa de professor e discente em sala.

Considerando esse contexto, em nosso grupo, responsável por elaborar e ministrar a oficina na turma do 1º ano A, passamos a planejar as aulas organizando as atividades em uma sequência que desse abertura para a leitura e a interpretação dos alunos. Além disso, mesmo em momentos de definição de conceitos teóricos, buscamos incluir, ainda nos planos, a participação dos estudantes, evitando a simples exposição do conteúdo.

Desse modo, definimos que iniciariamos pela leitura do conto *A casa tomada*, de Júlio Cortázar, para, então, seguir para a construção do conhecimento sobre o Realismo Mágico. No planejamento das explicações sobre o movimento, além da abordagem de suas características, também prezamos pela interdisciplinaridade com áreas como a História, a Geografia e a Política para que fosse possível abordar o conteúdo em sua complexidade. Assim nos dispusemos a explicar a Revolução Cubana e o Peronismo, por exemplo, para que fosse possível chegar ao entendimento mais amplo do movimento, seu contexto político, histórico e social, bem como suas motivações.

Após, também definimos que trabalharíamos com o gênero textual conto, construindo com os alunos sua definição e suas características. Como partimos da leitura do conto *A casa tomada*, foi mais fácil retomar o texto e, a partir dele, entender as especificidades do conto gênero literário, de modo que os

estudantes pudessem, a partir da leitura, movimentar-se para a construção do conhecimento, partindo de suas próprias impressões e experiências.

Imagem 1: *Slide* utilizado na oficina



Além disso, também nos programamos para a realização de mais duas leituras: os contos *A luz é como água* e *Um senhor muito velho com umas asas enormes*, ambos de Gabriel García Márquez. Para o primeiro conto, decidimos que faríamos a leitura fruição, de modo a oportunizar maior contato com o gênero e o movimento literário; e, para o segundo, uma atividade avaliativa, que serviria de análise também dos resultados do trabalho realizado.

Desse modo, com o planejamento pronto, começamos a oficina no dia 14 de setembro e a finalizamos no dia 24 do mesmo mês. Considerando a situação de pandemia em que o projeto se deu, ministramos as aulas em um contexto híbrido: alguns alunos estavam presentes na escola enquanto outros acompanhavam as aulas de casa, que eram transmitidas pela plataforma *Google Meet*. Sendo assim, como o projeto foi idealizado de modo *on-line*, ministramos nossas aulas dessa forma, enquanto a professora preceptora projetava a sala aberta no *Meet* e mediava a interação

entre as residentes e os alunos que assistiam às aulas de modo presencial na escola. Devido a esses fatores, a experiência foi diferente e mais complicada do que o ideal; mesmo assim buscamos a todo o momento estabelecer interação com os alunos apesar da distância. A participação da professora preceptora, mediando a interação entre residentes e alunos, foi essencial para que o planejamento funcionasse.

Para a aplicação das aulas, como não tínhamos contato presencial com a turma, controlar o tempo das atividades foi uma tarefa difícil. Sem saber como os alunos iriam reagir às aulas sendo transmitidas *on-line*, acabamos planejando mais conteúdo do que o necessário e foi preciso condensar algumas atividades para cumprir com os objetivos propostos para a oficina.

Imagem 2: Atividade



De maneira geral, em relação às teorias aplicadas no planejamento das aulas, pudemos notar a participação efetiva dos alunos, apesar do contexto pandêmico e da distância física entre residentes e discentes. A turma foi participativa e colaborou na construção de alguns conceitos, realizando leituras e as práticas de interpretação propostas. Em vários momentos, oportunizamos aos alunos espaços para a exposição de suas ideias e isso possibilitou a

troca de opiniões sobre os contos lidos, sendo possível construir, de fato, uma leitura interpretativa e crítica.

O trabalho interdisciplinar, contextualizado, proporcionou um entendimento mais significativo sobre o conteúdo selecionado, o que também contribuiu para motivar a aprendizagem do conteúdo pelos alunos.

### **Considerações finais**

A partir da experiência relatada podemos concluir, em primeiro lugar, sobre a importância de cada etapa do Programa Residência Pedagógica por meio do Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola, ou seja, como os estudos orientados pelas professoras coordenadoras do projeto foram sendo impressos na prática pedagógica dos residentes, que, aos poucos, foram assimilando os conceitos. Desse modo, a etapa de planejamento das oficinas foi imprescindível para que pudéssemos estudar maneiras de aplicar as teorias nos planos.

Além disso, a etapa final, da realização da oficina, foi importante para que pudéssemos entender como as teorias funcionam na prática e quais podem ser seus resultados. Sob a orientação das professoras coordenadoras e da professora preceptora, foi possível perceber que é possível, sim, aplicar as teorias acadêmicas no ensino, tornando a prática muito mais efetiva.

Entendemos, ao final do módulo II do subprojeto, que, mesmo diante das dificuldades presentes na escola — e, mais especificamente em um período pandêmico de instabilidades e incertezas sobre a educação —, *é possível sim* aprimorar as práticas pedagógicas de modo a oferecer aos alunos aulas mais significativas, contextualizadas e, acima de tudo, humanas, tomando cada participante do processo de construção do conhecimento como sujeitos relevantes e capazes de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Editora Pontes, 1ª ed., 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, 2009.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR  
E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Rafaela Tristão Schulz*

*Patrícia de Mello*

### **Introdução**

O presente relato tem por objetivo expor as vivências no programa de Residência Pedagógica (doravante RP), por meio das atividades desenvolvidas na etapa de regência como residentes do subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola nos módulos I e II, compreendendo o período de outubro de 2020 a setembro de 2021.

O programa foi organizado em diversas etapas, as quais foram sendo cumpridas conforme cronograma orientado pelas professoras coordenadoras. Na etapa de preparação, realizamos a leitura de textos teóricos, participamos das Plenárias, eventos e dos Ciclos de Diálogos, além de respondermos aos apontamentos solicitados no Diário de Campo. Durante as etapas de acompanhamento, apoio didático e regência, estivemos em contato com a escola campo e com a professora preceptora, bem como com as turmas de alunos de ensino fundamental e médio. Por conta da pandemia de Covid-19, não tivemos a oportunidade de conhecer os estudantes, nem a preceptora pessoalmente, pois os encaminhamentos foram desenvolvidos 100% forma remota.

## **Sobre a nossa prática**

Conforme mencionamos, no primeiro módulo tivemos acesso a vídeos e textos teóricos, encontros para diálogos, momentos de estudo oportunizados pelas coordenadoras do projeto sobre a fundamentação teórica e apoio da professora preceptora para a execução da regência no formato de oficina. Toda essa rede de relações foi muito importante para o resultado final do trabalho.

No primeiro módulo, dentre os estudos abordados, a linguagem foi um deles. No decorrer das discussões, passamos a refletir sobre os aspectos da linguagem na constituição da subjetividade do sujeito, pois é por meio dela que ele compreende e interage com o mundo (GERALDI, 2015). Nessa perspectiva, ele é capaz de aprender, significar e se valer de experiências passadas para (re)criar seu futuro. Aqui está a ideia de que há um processo de constituição do sujeito que deve ser valorizado e, se assim o é, devemos compreender que o sujeito é constituído pelas condições históricas e sociais a partir do seu espaço de atuação no mundo e isso não pode ser esquecido pelo professor no ambiente escolar (GERALDI, 2015).

No que diz respeito à linguagem, ainda, o professor deve ter em mente que trabalhar o ensino da língua materna em sala de aula não significa se deter a ensinar a norma padrão, apenas. Geraldi (2015) mostra que, ao passo que acontecem as interações, a língua vai sofrendo confrontos entre as normas estabelecidas e outras possibilidades de dizer. Assim, ao participar dessas construções do novo a partir de um saber oficialmente estabelecido, o sujeito vai se construindo como cidadão participativo e a escola é um dos lugares de acesso ao uso, à prática e à reflexão sobre a linguagem.

No módulo II, o conjunto de leituras versou sobre o papel do livro didático no contexto escolar brasileiro e a interdisciplinaridade. Pautados em Coracini (1999), Grigoletto (1999) e Souza (1999), refletimos sobre a legitimação do livro didático a partir da crença de que ele se constitui como um instrumento portador de verdades absolutas, o que deve ser visto

com cautela pelo professor, que precisa examinar o material criticamente e criteriosamente.

Desde a primeira regência realizada, em março de 2021, tivemos como objetivo explorar a interdisciplinaridade, ou seja, a Língua Portuguesa explorada em contato com outra disciplina, com o intuito de que os alunos trabalhassem a leitura em conteúdos cujos diálogos exigiam o trânsito por diferentes perspectivas e abordagens.

Para Fortunato (2013, p. 7), “a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas, sob diferentes pontos de vista recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos”. Na oficina, a interdisciplinaridade deu-se entre a disciplina de Língua Portuguesa e de Artes, por meio da abordagem de obras de arte de valor mundial, como a *Monalisa*, a *Vênus*, *O grito*, entre outras.

Aliada à interdisciplinaridade, exploramos a intertextualidade presente nos textos em análise, o que foi muito significativo na construção dos processos de leitura e de aprendizagem dos alunos, mesmo que de forma remota.

[...] na intertextualidade é possível fazer a leitura comparativa, seja ela verificando apenas aspectos panorâmicos do produto, ou uma comparação mais profunda, quando se faz a análise interdiscursiva dos elementos constituintes dos textos comparados. A intertextualidade faz com que o aluno tenha uma visão geral não só dos textos atribuídos, mas também dos seus elementos constituintes (SILVA, 2011, p. 7).

O autor ainda argumenta que a intertextualidade é um recurso muito importante para a prática de leitura, pois faz com que o aluno leia pelo menos dois textos, opere movimentos de comparação e encontre semelhanças não só no texto verbal (escrito), como também no plano sincrético.

Com o tema “*Intertextualidade: paródia*”, a oficina pautou-se na perspectiva sociointeracionista, buscando propiciar momentos de interação e diálogo entre os discentes. Movidas pelos estudos realizados, passamos a explorar o conceito de intertextualidade e de paródia por meio de propagandas. Explicamos que, além de textos propriamente ditos, os diferentes gêneros discursivos podem se inter-relacionar, como é o caso das propagandas e filmes, obras de arte e músicas e etc. Também abordamos sobre a linguagem não-verbal presente nas obras de arte e a importância desse exercício de leitura frente às subjetividades impressas pelos artistas. Os alunos se mostraram participativos, perguntavam quando tinham dúvidas e falavam sempre que solicitados.

Utilizamos um *quizz on-line* para revisar os conteúdos apresentados na aula. O lúdico como prática educativa faz com que os alunos aprendam brincando. Segundo Friedman (1996), “os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo” (FRIEDMAN, 1996, p. 41)

Para finalizar a oficina, os alunos receberam o encaminhamento de uma atividade para a produção de uma paródia, que foi compartilhada com os colegas. Alguns não conseguiram finalizar a tarefa, então, combinamos que na aula seguinte, retornaríamos para que eles pudessem apresentar suas paródias e assim foi feito.

No módulo II, atuamos acompanhando e, posteriormente, realizando a regência em aulas de Língua Espanhola em uma turma de 3º ano do ensino médio. Mantendo a linha de trabalho interdisciplinar, desta vez, entrelaçamos língua espanhola e língua portuguesa. Como tema, a professora requisitou como conteúdo a festa tradicional *San Fermín*, da cultura espanhola.

Primeiramente, exploramos sobre a festa de *San Fermín*, depois, provocamos os alunos a refletirem sobre a relação dessa celebração com outras da cultura brasileira, como o rodeio.

Utilizamos vídeos e imagens para ilustrar um possível diálogo entre as comemorações. Em seguida, mostramos a opinião de algumas pessoas contra e a favor dos rodeios.

Para finalizar, lemos alguns artigos de opinião sobre as touradas de modo a fomentar a reflexão crítica dos alunos sobre o tema. Para Silva (2003):

O desenvolvimento do senso crítico é um dos principais objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que neles se torna clara a intenção de promover um ensino voltado para a formação de cidadãos. Além disso, o trabalho com a argumentação é considerado fator relevante para o exercício da cidadania (SILVA, 2003, p. 57).

Na sequência, apresentamos algumas estruturas linguísticas utilizadas para manifestar opinião em língua espanhola. Isto foi necessário para que, mais adiante, os alunos tivessem condições de expor sua opinião acerca do rodeio por meio da produção de um comentário crítico. Com a leitura dos comentários produzidos pelos alunos, obtivemos opiniões divergentes fazendo com que tivéssemos um momento de interação significativo em sala. Segundo Libâneo (1994), o docente não deve se ater somente à prática de transmissão de informações, mas deve dar atenção especial aos momentos de diálogo, especialmente quando se trata de exposição de opiniões.

Em função das medidas de segurança sanitárias, a regência foi realizada de forma híbrida, ou seja, os alunos estavam na sala de aula, enquanto nós, residentes, estávamos apresentando a aula remotamente, pela plataforma *on-line*. Foi um momento que serviu para nós, como aprendizado, para lidarmos com a condição atual que estávamos vivenciando. Como afirma Alves (2020):

Por consequência da pandemia e do isolamento, as instituições de ensino se alicerçam, com mais intensidade, na tecnologia para continuar levando a educação para os alunos, buscando novos canais de comunicação e de interação sem que as competências dos alunos fossem minimizadas e suas habilidades descartadas (ALVES, 2020, p.6).

O uso da internet como ferramenta de ensino foi o suporte para as práticas pedagógicas nessa fase de pandemia. Assim, a tecnologia digital serviu como o canal de interação para realização da oficina. Apesar de o ensino ter acontecido de forma híbrida (as residentes em casa e os alunos na escola), a classe participou e interagiu conosco.

Para provocar essa abertura ao diálogo, recorremos ao uso de jogos didáticos, obtendo assim a boa participação e engajamento dos alunos. Para Fialho (2008, p. 81), “os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Portanto, apesar de algumas dificuldades vivenciadas na regência devido ao formato de ensino híbrido, sobretudo no II módulo, consideramos que houve boa resposta dos alunos, pois eles interagiram com as professoras, realizaram as atividades e desenvolveram as habilidades de leitura, de expressão oral, de compreensão auditiva e de escrita, tornando nossa regência significativa e única.

### **Considerações finais**

O Programa Residência Pedagógica nos proporcionou vivenciar os desafios do dia a dia que os profissionais da educação enfrentam. Foi uma oportunidade ímpar, que pudemos experimentar ainda enquanto acadêmicos. Além dos desafios pertinentes à profissão, cabe mencionar a pandemia, que criou uma maneira diferente de ensinar e exigiu que o professor se reinventasse nesse novo contexto.

Todas as atividades desenvolvidas, tais como reuniões de trabalho com as preceptoras, ciclos de diálogos, plenárias, entre outros momentos de trocas, foram de suma importância para a nossa formação, corroborando na construção da nossa identidade como educadores, nos preparando para a vida profissional que nos espera depois de formados.

Assim, o programa permitiu atividades docentes, mas com todo o aparato para executá-las, desde o preparo teórico com os textos, passando pelo apoio e cuidado das preceptoras no planejamento, como também todo aporte da coordenação para a realização das regências. O subprojeto transformou acadêmicos em verdadeiros professores.

Segundo Paulo Freire: “não há docência sem discência”. A educação é uma via de mão dupla, na qual o educador aprende com o educando, também. O resultado da inserção no programa correspondeu a troca de aprendizados. Iremos levar a experiência vivenciada para a sala de aula no futuro. Do que ficou, a lição: aprendemos sempre na vivência da prática docente.

## Referências

- ALVES, Laislane de Lourdes. **Do ensino presencial para o remoto: os novos desafios dos professores e das instituições de ensino superior.** Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió, p. 1-12, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_E\\_V140\\_MD1\\_SA19\\_ID7287\\_30092020174813.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_E_V140_MD1_SA19_ID7287_30092020174813.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.
- CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- FIALHO, Neusa Nogueira. *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino*. Área Temática: Educação: Teorias, Metodologias e Práticas., [S. l.], p. 1-10, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293\\_114.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf). Acesso em: 20 set.2021.
- FORTUNATO, Raquel. **Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica:** da retórica à efetiva ação pedagógica. Revista de educação do EDUAU, [S. l.], p. 1-15, 2013. Disponível em: [https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/bd610695d59bd12d24140cae6a1ae4da28\\_1.pdf](https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/bd610695d59bd12d24140cae6a1ae4da28_1.pdf). Acesso em: 1 out. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2015.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 22. ed. São Paulo: cortez, 1990. p. 5-261.

SILVA, Alexandre Santos da. **A intertextualidade aplicada ao contexto pedagógico**. Revista Pandora Brasil, [S. l.], p. 1-10, 2011. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/letras\\_89/25.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/letras_89/25.pdf). Acesso em: 1 out. 2021.

SILVA, Elisabeth Ramos da. **O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Taubaté, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NPWMcpnNzDfdh6TgLV6rcMz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

## LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE OFICINA INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Ana Caroline Scarabonatto*

*Isabel Caroline da Silva*

### **Introdução**

A presente reflexão contempla o relato de experiências oportunizadas pelo Módulo II do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no Subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola, campus de Marechal Cândido Rondon, coordenado pelas professoras Luciane Thomé Schröder e Juliana de Sá França. As vivências ocorreram de forma *on-line*, através da Plataforma *Google Meet*, por meio do acompanhamento didático-pedagógico numa turma do ensino Fundamental II, do colégio Marechal Rondon. No decorrer das atividades, foram realizadas intervenções com trabalhos de leitura, produção e correção textual, e por fim, regência a partir de uma oficina interdisciplinar entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

A prática docente foi realizada em consonância com as discussões teórico-práticas previstas no cronograma do subprojeto. De modo geral, o compartilhamento/discussão de leituras era realizado a partir de dois momentos: o primeiro através dos Ciclos de Diálogos, que ocorriam a partir das vivências dos residentes e, posteriormente, por meio das Plenárias, conduzidas pelas professoras coordenadoras. Diante disso, destacamos a relevância do Programa Residência Pedagógica, servindo como oportunidade para associar teoria e prática, ressaltando sua indissociabilidade.

Ao longo do módulo participamos de três intervenções, em formato *on-line*, com apoio didático-pedagógico à professora preceptora, desenvolvendo as seguintes atividades: i) assistência aos alunos para envio de tarefas, por meio do aplicativo *Google Classroom*; ii) projeto de leitura com o livro *O Diário de Anne Frank* em quadrinhos; iii) projeto de produção e correção textual do gênero cartum.

A professora nos relatou que os alunos estavam apresentando algumas dificuldades em realizar interpretação textual, o que ocorria, muitas vezes, devido à falta de atenção em ler o enunciado. Pensando nisso, selecionamos um texto da personagem Mafalda com a seguinte dizer: “Viver sem ler é perigoso, te obriga a crer no que te dizem”. A partir dele, conduzimos um diálogo sobre a leitura e sua importância para a formação do aluno. Segundo Coracini (1999, p. 19): “[...] ler criticamente significa perceber que o texto se constitui de outros textos e que há uma intencionalidade deixada pelo autor no texto, intencionalidade essa que é preciso resgatar, através da linguagem”.

Pensando nisso, explicamos aos alunos que ler atentamente iria auxiliá-los a compreender melhor as atividades. Após essa intervenção, a professora preceptora notou que os estudantes passaram a ler com mais critério e a interpretar de forma mais cuidadosa os enunciados.

Após o período de acompanhamento e apoio didático à professora preceptora, desenvolvemos uma oficina com a temática direcionada à interdisciplinaridade entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Nela, trabalhamos com a cultura dos países hispano-falantes da América Latina. Os alunos participaram ativamente das aulas, respondendo aos questionamentos, realizando indagações e comparações com aspectos da cultura brasileira e compartilhando suas impressões a respeito do tema.

Na sequência, passamos ao relato detalhado desta experiência.

## Desenvolvimento

A oficina interdisciplinar Língua Portuguesa e Língua Espanhola foi aplicada em uma turma de 6º ano do Colégio Cívico-Militar Marechal Rondon, sob a supervisão da professora preceptora Leonilda Lang Becker, sendo ministrada por duas residentes, acadêmicas do 3º e 4º ano do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

A importância das práticas interdisciplinares é ressaltada no documento abaixo:

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a **função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo**. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas [...] passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 37-38, grifo nosso).

Além de trabalhar a interdisciplinaridade entre a língua materna e a estrangeira, a professora preceptora solicitou que fosse contemplado o gênero cartaz publicitário. Assim sendo, as acadêmicas desenvolveram planos de aula que foram apresentados às coordenadoras do subprojeto de Residência Pedagógica e por elas corrigidos. Após as alterações necessárias, as residentes apresentaram os planos para a professora preceptora que avaliou positivamente a proposta das aulas.

As aulas 1 e 2 pretendiam levar os alunos a identificar as localidades que falam o Espanhol como língua oficial e a conhecer alguns de seus traços culturais. Começamos explicando o objetivo da oficina, no caso, trabalhar com os aspectos culturais dos países *hispanohablantes*. De início, as residentes realizaram algumas



utilizados futuramente para o desenvolvimento de algumas atividades.

No final daquela aula, as residentes aplicaram um *quizz* para verificar a compreensão dos estudantes sobre os assuntos tratados até o momento.

Imagem 2: *Quizz* sobre curiosidades dos Países *Hispanohablantes*



Acerca do uso de recursos lúdicos, ressalta-se que “[...] os jogos no contexto de sala de aula são importantes ferramentas para a aprendizagem de um novo idioma, de maneira descontraída e prazerosa, e de uso significativo da língua em situações comunicativas” (ARAÚJO, 2018, p. 78-79).

Os alunos participaram de modo ativo desta atividade e acertaram a maioria das perguntas, demonstrando que os objetivos da aula foram atingidos. Além disso, manifestaram satisfação com a realização da dinâmica.

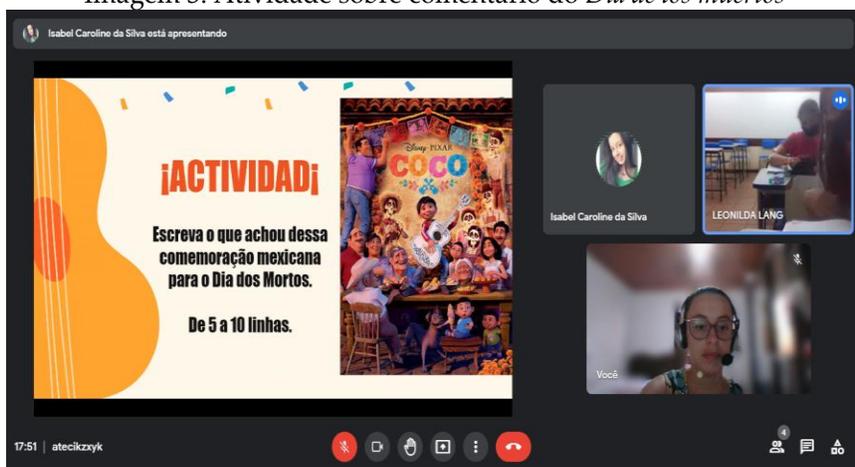
No segundo dia de oficina, as residentes estimularam os discentes a conhecerem a tradição cultural mexicana, por meio da festa de “*Día de los muertos*”. Para auxiliar no estudo da tradição, foram utilizados trechos do filme animado “*Viva — a vida é uma festa*”, inspirado nessa celebração.

Sobre a exibição de filmes em sala de aula, destaca-se que

[...] não há por que não tratarmos de cinema no ambiente escolar quando tudo aponta para uma qualidade de ensino satisfatória e potente. Porém, é preciso ampliar a maneira como o cinema tem sido trabalhado nas escolas, muitas vezes reduzindo-se a assistir filmes. Para além dessa prática, deve-se oportunizar a apropriação crítica dessa linguagem nos contextos formativos (REIS; SIQUEIRA, 2020, p. 222).

Durante o vídeo, os alunos foram instigados a associarem traços da cultura mexicana à brasileira. Em seguida, as residentes apresentaram o significado de cada simbologia usada para referenciar o *Día de los muertos*. E, por fim, os alunos foram convidados a expressarem suas opiniões em relação à cultura apresentada, por meio de um comentário-crítico sobre a festividade a ser socializado individualmente na aula seguinte.

Imagem 3: Atividade sobre comentário do *Día de los muertos*



Fonte: captura de tela registrada pelas autoras.

O objetivo da quarta aula era fazer com que os alunos compreendessem o gênero cartaz e produzissem um ao final do estudo. Sendo assim, o gênero foi apresentado a partir de suas principais características e exemplos. No final da aula, os alunos apresentaram o cartaz elaborado, contendo algumas curiosidades

dos países *hispanohablantes* discutidas nas primeiras aulas e ampliadas com as pesquisas realizadas pelos estudantes em casa.

Aqueles que não haviam realizado a atividade de investigação sobre as localidades obtiveram o auxílio das residentes para complementar as informações. A professora preceptora, que estava de forma presencial com os alunos em sala de aula, forneceu folhas sulfite, revistas para recorte e outros materiais para que os alunos produzissem o cartaz publicitário.

A quinta e última aula foi destinada à conclusão da atividade de produção textual. Os alunos desenharam, colaram imagens recortadas de revistas, escreveram informações sobre a manifestação cultural focalizada. Ao passo que concluíam o cartaz publicitário, faziam a exibição das produções na frente da câmera para que as residentes, que estavam de forma *on-line*, pudessem assistir aos resultados. Em aulas subsequentes, a professora preceptora expôs os cartazes na sala de aula para que professores e demais alunos da escola pudessem apreciar os resultados da atividade.

Imagem 4: Cartazes publicitários produzidos pelos alunos





Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Por meio das produções textuais pudemos avaliar o resultado da oficina focada na interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola como positivo em vista da participação obtida no decorrer das aulas e a realização das atividades programadas.

### Considerações finais

A oficina interdisciplinar pode ser avaliada de forma positiva desde a produção dos planos de aula até a sua implementação e conclusão. O contato com os alunos, mesmo que de forma *on-line*, possibilitou às residentes engrandecerem suas experiências docentes (elaboração das aulas, seleção de materiais, produção de atividades, etc.).

Como graduandas de Letras Português/Espanhol, vivenciar o trabalho com a cultura espanhola em aulas de língua portuguesa

trouxer significativas contribuições para nossa formação, pois possibilitou amadurecimento tanto pessoal quanto profissional.

Sendo assim, destacamos a grandiosidade do Programa Residência Pedagógica que proporciona uma importante contribuição para a formação dos acadêmicos — futuros profissionais da educação —, oportunizando aos residentes conhecer e vivenciar a realidade escolar, e assim, refletir sobre as suas práticas pedagógicas.

## Referências

ARAUJO, M. A. F. O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública.

**Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 1, p. 76-85. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

REIS, D. D.; SIQUEIRA, L. B. Os Multiletramentos e o Filme Viva a Vida é uma Festa: uma Discussão da Linguagem Audiovisual do Cinema na Educação Infantil. **Tertúlia de ensaios e poéticas sobre Educação, Tecnologias e Comunicação**. 1ª edição - Aveiro: Ria Editorial, p. 199-226. 2020.

SILVA, L. H. O.; PINTO, F. N. P. **Interdisciplinaridade: as práticas possíveis**. Revista Querubim. Ano 5, 2009.

## EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE LÍNGUAS

*Ana Regina Anton*

### **Introdução**

O Programa Residência Pedagógica, ofertado pela CAPES, objetiva inserir o discente de licenciatura na realidade escolar por meio de acompanhamentos didático-pedagógicos e regências realizadas em escolas da rede pública de ensino. A partir de estudos dirigidos de textos, discussões e reflexões traçadas no decorrer dos doze meses de participação no subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola da Unioeste, campus Marechal Cândido Rondon, pôde-se verificar a importância de conciliar a teoria com a prática, uma vez que o docente deve planejar e estar amparado teoricamente em sua prática docente, relacionando os saberes a serem ensinados de forma significativa em vista da realidade do aluno.

Assim, para o desenvolvimento da prática de regência, que será descrita neste texto, adotou-se uma perspectiva sociointeracionista de ensino, em que a língua é vista como prática de interação entre os sujeitos. Entende-se, portanto, que o sujeito interage com os outros na sociedade estabelecendo vínculos a partir dos quais constitui sua identidade histórica e ideologicamente.

A Base Nacional Comum Curricular (2019) apresenta como uma das competências específicas para o ensino fundamental a compreensão das linguagens como “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e

expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2019, p. 63). Tal preocupação em relação às identidades sociais e culturais vem ao encontro do que já manifestavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando explicam os objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental: “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p. 33).

Destaca-se, a partir das reflexões traçadas, a interdisciplinaridade como uma perspectiva de trabalho adotada para estabelecer reflexões sobre o uso da língua. Parafraseando Silva e Pinto (2009), entende-se por interdisciplinaridade não a junção de várias disciplinas, mas o produto que se originaliza dela, afinal “a interdisciplinaridade é um meio, não um fim” (SILVA; PINTO, 2009, p. 13).

Diante destas considerações, o presente texto objetiva socializar e descrever a condução de uma oficina temática intitulada “Festas populares de países da América Latina”, realizada no módulo II do Projeto Residência Pedagógica, que teve como público alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental de um colégio Cívico-Militar da cidade de Marechal Cândido Rondon. O foco das aulas incidiu na interdisciplinaridade entre a língua portuguesa e a língua espanhola e buscou sensibilizar os discentes sobre as línguas, de forma que compreendessem sua importância e o porquê de estudá-las.

Em função das medidas de prevenção e combate ao Coronavírus, as aulas previstas ocorreram de maneira híbrida, sendo alunos e professora preceptora presencialmente no colégio e a residente de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. Como a residente fez o acompanhamento didático-pedagógico com a turma desde o módulo I do subprojeto, houve fácil aceitação por parte dos alunos da atuação da residente na forma remota.

## **Procedimentos adotados**

Durante o período de organização da oficina, a professora preceptora Leonilda Lang Becker compartilhou com os residentes sob sua supervisão o Plano de Trabalho Docente (PTD) da disciplina de Língua Portuguesa, solicitando que cada um analisasse os conteúdos destinados para o 3º trimestre do ano letivo e elegeesse aquele que seria explorado na oficina.

Na primeira aula, a residente explicou que, na oficina, trabalharia tanto com a língua espanhola quanto com a língua portuguesa a partir do tema “Festas populares dos países da América Latina” e que a base para as discussões seriam notícias veiculadas por distintos periódicos.

Buscando contextualizar o tema e aproximar os conteúdos abordados da realidade social dos discentes, foram apresentadas notícias a respeito de festas típicas da cidade em que residiam os estudantes, Marechal Cândido Rondon. Após esse primeiro momento, a residente indagou quais outras celebrações os alunos conheciam e/ou que aconteciam tanto na região em que vivem como em outras localidades, ampliando as discussões a âmbito nacional e internacional, de modo a refletirem, em especial, sobre os países que fazem parte da América Latina, visto a proximidade da cidade de Marechal Cândido Rondon de nações sul-americanas. Conforme os discentes iam se manifestando, a residente registrava os comentários na plataforma *on-line Padlet*, como se vê na imagem a seguir.

Imagem 1: Padlet



Fonte: captura de tela realizada pela autora.

A busca por outras estratégias para o ensino híbrido teve — e tem — como finalidade a aprendizagem de forma significativa. A exploração de novos recursos por meio das plataformas *on-line* possibilita a aproximação dos estudantes com as línguas estudadas e favorece o acesso a materiais autênticos, o que só vem a somar no processo de ensino e aprendizagem.

No encontro seguinte, o trabalho interdisciplinar teve continuidade por meio da leitura de uma notícia da celebração de *Pachamama*, publicada no periódico *El país*. Realizou-se a contextualização histórica sobre a festividade e o debate sobre essa celebração, cujo nome remete à língua quéchuá.

Buscando fazer com que os discentes refletissem sobre como as pessoas de diferentes lugares conseguem ter conhecimento em relação

às situações, festas, acontecimentos que ocorrem em todo mundo, foram realizados questionamentos orais, como: Quais meios de comunicação são utilizados para isso? De que forma? Além do texto escrito, há outras maneiras de comunicar um acontecimento?

A partir das notícias lidas em sala, aconteceu a abordagem específica do gênero, por meio da apresentação e análise dos elementos que o constituem. Também foi feito um trabalho de ordem linguística por meio da abordagem das conjunções e locuções conjuntivas e o papel desses elementos na construção da coesão do texto.

Imagem 2: Slide utilizado



Fonte: captura de tela realizada pela autora.

Outra festividade abordada na oficina foi a tradicional celebração mexicana *El día de los muertos*. O momento foi propício para questionar os discentes sobre a existência de uma data comemorativa brasileira que, de alguma forma, se assemelha à comemorada no México, num exercício de interculturalidade. Após

o diálogo, a residente apresentou aos alunos uma notícia sobre o dia de finados no Brasil.

Silva e Pinto (2019) apresentam a contextualização da interdisciplinaridade sobre a perspectiva dos PCN's do ensino fundamental e médio nas aulas de língua portuguesa, relacionando-a a temas transversais com a seleção de textos, vistos como objeto de estudo, uma vez que estes podem proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos, discursivos e pragmáticos.

No último dia de oficina, uma das aulas foi destinada para a elaboração de uma notícia, sobre uma festa popular comemorada na América Latina, cujas informações deveriam ter sido pesquisadas previamente como tarefa de casa. A intenção era de que os discentes expusessem suas pesquisas para a turma antes de iniciarem a elaboração da notícia propriamente dita, contudo, como a maioria dos estudantes não realizou a tarefa, foram destinados alguns minutos daquela aula para a execução.

Neste momento, a residente projetou a tela com o panorama que havia apresentado aos alunos no primeiro encontro da oficina, com algumas informações de festas latino-americanas de modo a auxiliar aqueles que não tinham celulares como recurso para pesquisa. Esse pensar pedagógico foi necessário para dar continuidade àquilo que foi planejado anteriormente. Haydt (2011, p.75) destaca que “o processo de planejamento permite ao professor organizar antecipadamente a ação didática, contribuindo para a melhoria tanto do trabalho docente como discente”. Nesse viés, o docente deve frisar qual o objetivo que deseja atingir para repensar suas ações e (re)planejar sua prática.

Dando continuidade, revisou, por meio de *slides*, a estrutura do gênero notícia e facilitar a produção textual a ser realizada. Aproveitou-se o momento para explicar que, além de o texto conter data da publicação, chamada principal, linha fina, imagem, *lide* e *sublide*, os alunos deveriam estar atentos ao uso adequado das conjunções de modo que a produção se tornasse coesa e coerente. Tal atividade serviu para concretizar os conteúdos abordados no decorrer das cinco aulas ministradas.

Salienta-se, também, que, por meio desse planejamento e da temática apresentada, os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre a língua portuguesa e espanhola.

### **Considerações finais**

O curso de Letras Português/Espanhol ofertado no *campus* Marechal Cândido Rondon abarca um aporte teórico importante que sustenta a prática de ensino das línguas no contexto escolar. Nesse viés, os trabalhos realizados no âmbito do subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola vieram a somar à formação acadêmica, pois conciliam os conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula, aproximando o acadêmico do seu futuro campo de trabalho.

As discussões e reflexões pautadas nos encontros de Ciclo de Diálogos, as Reuniões de Trabalho com a professora preceptora do projeto e as Plenárias conduzidas pelas professoras coordenadoras possibilitaram a troca de experiências e apontamentos que enriqueceram a prática docente. É na reflexão sobre o agir pedagógico, amparado nas bases teóricas estudadas que a prática de ensino se consolidou, pois, por meio dela, compreendeu-se que a realidade escolar está em constante transformação e cabe ao docente valer-se de distintos métodos para se adequar ao contexto em que está inserido, visto que ele não é estático.

Ao longo dos encontros da oficina ofertada foi possível elencar pontos positivos e negativos quanto ao desenvolvimento das aulas. No que tange às dificuldades, pode-se destacar, principalmente, a instabilidade da internet. Como os encontros aconteceram de forma *on-line*, houve momentos de falha de conexão, o que acarretou o corte de algumas falas. Quando situações assim aconteciam, a residente identificava com rapidez e realizava a repetição de fala, bem como o esclarecimento das dúvidas que surgiam.

Outro item que merece menção ao vivenciar as experiências do ensino híbrido foi em relação à falta de interação e participação dos discentes nas discussões apresentadas. Com a distância física, as

dinâmicas das aulas mudaram e a interação que antes era construída no presencial com a interação face a face do docente e do discente, na troca de palavras e olhares, não acontece no sistema híbrido, tornando o processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiador.

Contudo, há aspectos positivos a evidenciar e um deles diz respeito ao trabalho interdisciplinar realizado com os discentes. Notou-se que refletir sobre o uso da língua portuguesa e a sua importância, relacionando-a com a língua espanhola e aproximando-as da realidade social do estudante foi muito positivo. Contextualizar a língua espanhola por meio da temática “Festas populares” possibilitou que os estudantes compreendessem a importância de estudá-la, a fim de entenderem que, assim como eles, ela também é e faz parte da América Latina.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Básica. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SILVA, L. H. O.; PINTO, F. N. P. **Interdisciplinaridade: as práticas possíveis**. Revista Querubim. Ano 5, 2009.

## UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

*Livanize de Oliveira Rodrigues Marques  
Andreia Esteici dos Santos*

### **Introdução**

De outubro de 2020 a setembro de 2021, foram desenvolvidos os módulos I e II do Programa de Residência Pedagógica – subprojeto Interdisciplinar Língua Portuguesa | Língua Espanhola da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon, sob a coordenação das professoras Luciane Thomé Schröder e Juliana de Sá França.

No referido período, foram desenvolvidas várias atividades pelos residentes sob a orientação e supervisão das professoras coordenadoras e das professoras preceptoras, tais como: leitura e discussão teóricas; ambientação e observação escolar; planejamento de atividades e produção de materiais didático-pedagógicos; ações integradas à escola como oficinas, aulas de apoio aos alunos e aulas regulares; elaboração de diário de campo para o registro de toda experiência vivenciada no decorrer de cada módulo; além de apresentações e divulgações das ações referentes à participação no subprojeto.

Diante do exposto, o presente texto tem o objetivo de relatar algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto, especialmente a atividade de regência do módulo II, realizada de forma híbrida e aplicada em uma turma do ensino médio do Colégio Estadual Monteiro Lobato, localizado no município de

Marechal Cândido Rondon, sob supervisão da professora preceptora Daniele Wulff de Andrade.

As experiências descritas neste relato fundamentaram-se nos estudos de Coracini (1999), Geraldi (2005) e Grigoletto (1999), que auxiliaram a fomentar as reflexões proporcionadas durante o projeto e na elaboração das oficinas aplicadas.

### **A preparação teórica**

A participação no Programa de Residência Pedagógica foi marcada pela leitura de textos teóricos, constantes no cronograma de atividades elaborado pelas professoras coordenadoras. Nos Ciclos de Diálogos, realizados nos subgrupos de residentes, e nas Plenárias com o grupo geral, conduzidas pelas professoras coordenadoras do subprojeto, ocorriam as discussões do referencial teórico. Esses momentos possibilitaram expandir nosso olhar crítico acerca das práticas pedagógicas no ambiente escolar, assim como analisar de forma criteriosa e cuidadosa os livros didáticos que circulam por esses ambientes.

No primeiro módulo, trabalhou-se a linguagem no contexto escolar a partir das considerações de Geraldi (2005). Para o autor, o ensino da leitura e da escrita deve prezar por formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos. Neste sentido, o papel do professor é o de mediador do conhecimento, que deve levar em consideração, no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento de mundo que o aluno traz para dentro de sala.

Geraldi (2005) indica que as possíveis causas para a dificuldade de se escrever um texto coeso e coerente podem residir na forma como a abordagem da escrita foi realizada ao longo do percurso escolar, bem como os materiais e orientações disponibilizados em sala de aula; por isso é necessário um trabalho criterioso por parte do docente sobre o quê e o como trabalhar certo conteúdo .

No segundo módulo do subprojeto, o grupo refletiu, de modo especial, sobre o papel dos livros didáticos no contexto escolar.

Segundo Coracini (1999), é comum que as práticas pedagógicas dos professores sejam norteadas por tais materiais, entretanto deve-se ter cuidado para que não sejam concebidos como discurso de verdade, limitando o papel docente à execução de suas instruções e ao discente receber o conhecimento como algo pronto e incontestável, visto que, assim, professor e alunos são silenciados em sala de aula.

De acordo com Grigoletto (1999), é possível verificar que:

Na economia do LD, a injunção à interpretação, característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagada e substituída pela univocidade, transparência e completude dos sentidos. O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não podem conter (GRIGOLETTO, 1999, p. 76).

As considerações de Grigoletto (1999) são pertinentes tanto para as publicações voltadas para a língua materna quanto àquelas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras, que, não raro, assentam seus conteúdos e atividades pautados sob um viés estruturalista da linguagem, como foco na gramática e práticas de traduções. Nesse aspecto, segundo a autora, acontece o silenciamento dos sujeitos, conforme pontuado. Ao silenciar professor e aluno, a sala de aula passa a ser um lugar de reprodução, pois tudo se direciona apenas a uma verdade: a do livro. A sala de aula perde sua riqueza e se torna um espaço de homogeneização do pensamento proposto pelos discursos do livro didático e a mera reprodução.

Diante do exposto, na elaboração dos planos para a etapa de regência, prezamos por propiciar momentos de debates durante as aulas, oportunizando aos alunos condições para exporem seus pontos de vista e experiências. Levando em consideração a dimensão emocional e afetiva. Também buscamos proporcionar um ambiente em que os discentes se sentissem confortáveis para expressar seu

pensamento, fosse em língua materna ou estrangeira. Buscamos criar um ambiente em que, sem medo de serem julgados no quesito de proficiência, eles falassem; e se posicionassem sobre o tema, o que resultou em momentos significativos e gratificantes para todos.

## A regência no Módulo II

No segundo módulo, a oficina de 6h/aula foi elaborada para o 1º ano B do Ensino Médio, na disciplina de língua espanhola, tomando como tema a festa tradicional mexicana *Días de los muertos*.

Considerando os decretos de retorno presencial gradativo às escolas e a retomada das aulas presenciais na turma em foco, tivemos a opção de estar presentes na escola desde que tivéssemos tomado a primeira dose da vacina contra a Covid-19 e seguíssemos os protocolos de segurança. Assim, a regência das oficinas ocorreu de forma híbrida: uma das residentes participou remotamente; e outra, presencialmente em sala de aula.

No primeiro encontro, trabalhamos com os alunos diferentes representações da morte a partir de materiais audiovisuais. Apresentamos cenas do filme de Harry Potter *“las reliquias de la muerte/ la fábula de los tres Hermanos”* e, na sequência, questionamos: *¿Ustedes conocen o les gusta la saga de Harry Potter?, ¿Cómo la muerte es representada en la fábula?, ¿Cuál es la relación de los 3 hermanos con la muerte? ¿Qué sentimientos manifiestan ante la representación de la muerte en las animaciones? Hay distinciones?, ¿Cómo el hermano menor recibe la muerte como amiga o enemiga?*

Em seguida, foi apresentada outra animação: A vida da Morte – *The life of Death*. Neste momento, os alunos foram instigados a pensar como a morte estava sendo representada por meio das seguintes perguntas feitas oralmente: *¿Qué piensan acerca del video?, ¿Qué hay en común con el primer video?, ¿Qué sentimientos manifiestan ante la representación de la muerte en las animaciones?*

Posteriormente, as residentes apresentaram várias imagens de obras de ficção que traziam diversas formas de personificação da morte, como *Gifes* de animes japoneses, a dona Morte da turma do

Penadinho e caveira Garbancera mexicana, para poder fomentar discussões sobre as distintas maneiras de representação da morte numa perspectiva intercultural.

Imagem 1: Calavera Garbancera



Imagem 2: Penadinho

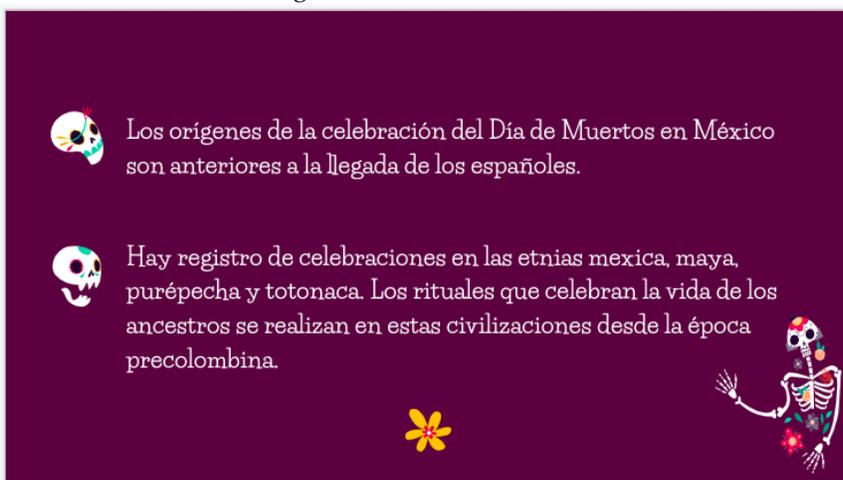


No primeiro encontro abordamos sobre a celebração de “*Días de muertos*” no México, para depois observar a diferença cultural em relação ao dia de finados brasileiro. Na sequência, foram

apresentadas outras manifestações em homenagem aos falecidos em outras culturas.

No encontro seguinte, direcionamos o olhar especificamente para a celebração de *Días de Muertos* no México, discutindo sua origem e suas peculiaridades. Indagamos se, antes da breve apresentação realizada na aula anterior, os estudantes já tinham conhecimento da tradução e de suas origens. Na sequência, realizamos a contextualização histórica da celebração, através de slides, desde a sua origem até se tornar o evento conforme o conhecemos.

Imagem 3: *Slide dia de muertos*



Durante a aula, os alunos foram convidados a comentar a respeito do “*altar de muertos*” e os elementos que deveriam representá-lo. Em meio ao encaminhamento, também pudemos iniciar a parte dos *slides gamificados* com um mapa interativo sobre o *Días de los Muertos*, apresentando peculiaridades mediante trechos de notícias, imagens e fragmentos de vídeos. Este momento mostrou-se muito dinâmico e divertido, pois a sequência da aula era direcionada conforme a decisão dos alunos, prática propiciada pela gamificação.

No último encontro, as residentes retomaram trechos de notícias utilizadas ao longo da oficina, cujos recortes apresentavam o emprego das preposições para proceder à explicação de uso de tais recursos linguísticos de modo contrastivo ao português. Então, foram propostos alguns exercícios para a fixação do conteúdo gramatical, entre eles, exibiu-se um vídeo interativo, contendo perguntas relacionadas a preposições, que foi muito apreciado pelos alunos. Foi gratificante a reação dos estudantes diante da abordagem voltada ao ensino das questões gramaticais, pois, muitas vezes, o trabalho com esse conteúdo é centrado na metalinguagem.

Por questão de tempo, não aplicamos todas as atividades preparadas para as oficinas, mas já havíamos previsto que isso poderia ocorrer, uma vez que, em nossas aulas, buscou-se zelar pela participação dos alunos e a interação entre aluno *versus* aluno e aluno *versus* residentes.

### **Considerações finais**

As experiências no Subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa | Língua Espanhola por meio da participação nas Plenárias e nos Ciclos de Diálogos, da leitura dos textos teóricos, eventos acadêmicos, conferências de formações digitais e o contato com a escola campo, fizeram com que refletíssemos sobre a nossa prática, permitindo o aprimoramento do nosso conhecimento.

Dessa maneira, pudemos observar como o trabalho com a linguagem é significativo, especialmente quando se aborda a leitura para além da decifração de código, permitindo ao aluno recriar e ressignificar o que foi lido, ou seja, “compreender o mundo e nele agir” (GERALDI, 2005, p. 34).

Também foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas no ambiente escolar, analisar de forma crítica o funcionamento dos livros didáticos, observando suas lacunas e os discursos que os compõem, (re)pensar a concepção do papel do professor e do sujeito aluno em sala de aula a partir da abordagem de livros didáticos. Todo esse

trabalho intelectual fomentou a elaboração das oficinas, refletindo positivamente em nossa prática como docentes.

Diante do exposto, cabe aqui destacar a importância da participação no Projeto Residência Pedagógica, visto que as experiências vivenciadas nos permitiram uma interação diferenciada com o ambiente escolar. Tivemos a oportunidade de acompanhar a realização de conselhos de classes, observar e contribuir com as práticas pedagógicas da professora preceptora, contar com o assessoramento por parte da coordenação e professora preceptora no planejamento das oficinas e, por fim, realizar a prática da regência.

Essas experiências contribuíram para nossa formação e preparo para atuar com mais autonomia na vida profissional. A possibilidade de colocar em prática as teorias dialogadas durante as reuniões do projeto auxiliaram nosso desenvolvimento técnico e intelectual. O subprojeto oportunizou a experiência docente, mesmo que de forma *on-line*, em um contexto de pandemia, período em que o sistema educacional se viu obrigado a se reinventar e nós, residentes, tivemos a oportunidade de analisar e compartilhar do cotidiano escolar num dos momentos históricos mais tensos para a educação.

## **Referências**

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 24. Ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.
- CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2005.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

# 11

## REFLEXÕES EM CONSTRUÇÃO

Considerando que uma das funções da universidade é trabalhar a formação de sujeitos com autonomia intelectual e, da escola, proporcionar o desenvolvimento da criticidade em sala de aula, como último registro no Diário de Campo, tanto no Módulo I como no Módulo II, os residentes foram provocados a elaborar uma reflexão em que deveriam articular os estudos teóricos realizados nos Ciclos de Diálogo e nas Plenárias às vivências e experiências docentes desenvolvidas nas escolas campo, a partir da seguinte questão:

**Como o trabalho com a linguagem pode contribuir para a formação crítica do aluno?**

O que se compartilha, na sequência, são três momentos como parte do resultado obtido frente ao questionamento proposto aos residentes.

## **Momento 1:**

*Camila Giovana Koelzer Gonçalves*

*Isabelle Mackmillan Brião*

*Gabriela Taiçonara Zimmermann*

Pensar o ensino da linguagem não se aparta de uma reflexão necessária sobre o sujeito, no caso, o sujeito aluno. Na perspectiva em estudo, o sujeito é fruto do meio, isto é, é afetado pelas condições históricas de sua existência. Nesse sentido, cada grupo de alunos carrega os traços da comunidade em que estão inseridos e esses saberes se fazem presentes no processo de aprendizagem. Visto que, para se relacionar com o outro, o fazem a partir da linguagem, tida como “fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem” (GERALDI, 2015, p. 34). Sendo assim, a linguagem é necessária e inerente ao ser humano, que se vale dela para realizar as suas interações sociais, através das quais a aprendizagem se constitui.

Com isso, fica clara a necessidade de trabalharmos a linguagem em todas as áreas do saber, pois, se é por meio dela que a aprendizagem se constrói, seu estudo deve ser o pilar de todas as disciplinas. Deste modo, Geraldi (2015) aponta que “é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 34).

O trabalho com a linguagem em sala de aula requer que ela seja considerada como um elemento em constante transformação.

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições (GERALDI, 2015, p. 37).

Também não se trata de desprezar as heranças culturais, mas de incentivar os alunos a questionar os padrões estabelecidos, a olhar criticamente para tudo aquilo que veem e escutam de modo a dialogar e repensar as diversas posições sociais. Ao apresentar as diversas manifestações da linguagem, faz-se necessária a discussão de que os sujeitos não são a fonte primeira dos discursos, mas que se apropriam de discursos já existentes, ressignificando-os por meio da própria experiência (GERALDI, 2015).

O ensino é produção de conhecimento e, em seus processos, compreende-se como os sujeitos, pela interação que resulta em aprendizagem, são mediados pela linguagem em suas diferentes práticas. O trabalho do professor precisa explorar as possibilidades abertas pelas distintas miradas discursivas que os textos oferecem, com encaminhamentos voltados à leitura e à escrita.

Pautar o trabalho a partir da variedade de gêneros textuais, por exemplo, permite aos alunos observarem diferenças estruturais, sintáticas em textos que circulam socialmente. Além disso, possibilitam analisar a produção de efeitos de sentido a partir de um mesmo tema retratado em gêneros diversos.

Na perspectiva de Geraldi (2015), o aluno deve ser capaz de compreender a importância do campo lexical para a construção de um texto e das possibilidades de elaboração de enunciados, que, uma vez estabelecida a textualidade, colaboram para a constituição dos sentidos. Além disso, devemos entender, também, que a leitura é um processo multifacetado e que o leitor interfere no exercício da significação, pois participa como co-produtor do texto. Comparar, buscar diferenças, realizar inferências, mobilizar o conhecimento de mundo para resolução de situações são estratégias que instigam o discente a não ser só capaz de identificar/localizar as partes que constituem um texto, mas também permitem compreendê-lo a partir de uma mirada mais complexa.

É importante que o discente saiba o que dizer, para quem dizer e conheça as razões pelas quais ele necessita fazer isso. Nesse processo é imprescindível que a variação linguística seja

apresentada e discutida para que os alunos possam saber manejar adequadamente a linguagem, segundo as esferas sociais em que estejam inseridos.

Ao trabalhar com a linguagem e suas diferentes possibilidades de organização discursiva, o professor precisa esclarecer que, apesar de existir um “padrão” culto da linguagem, não há certo ou errado no que tange à pluralidade das línguas. Deve-se buscar fazer com que o aluno entenda a importância do estudo da língua culta, mas compreenda que ela não é uma regra que deve oprimir as variantes. Dessa forma, o estudante se apropriará dos processos da linguagem, compreenderá seus usos, entenderá a constituição da materialidade de um texto e de como o processo de escrita ocorre. E, por fim, mesmo existindo um padrão de linguagem a ser seguido, todas as outras formas que ela pode se apresentar são essencialmente importantes.

Ao assumir que o ensino não se resume à detenção de respostas prontas, mas que todos os envolvidos possuem uma bagagem cultural, a linguagem torna-se o meio fundamental para que a (des)construções de saberes aconteça. E assim é possível contribuir com a formação crítica do aluno.

## **Referências**

GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2015.

## **Momento 2:**

*Renata Mendes Schirmann*

*Douglas Barella*

*Giane Karine Leite Pereira*

A escola é uma instituição que exerce um importante papel na formação dos sujeitos. Sua realidade é permeada por objetivos e tensões de acordo com as conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais de uma época. Vê-se, assim, que o espaço escolar, bem como os sujeitos, é afetado pela ordem do social. E o social é estabelecido pela linguagem.

Pensar a linguagem, portanto, implica assumir uma concepção de língua a ser trabalhada em sala de aula. Geraldi (2011) expõe, de maneira didática, três concepções de linguagem, sendo elas: “a) Linguagem como expressão do pensamento, b) Linguagem como instrumento de comunicação, c) Linguagem como forma de interação” (GERALDI, 2011, p. 34).

Frente a essas definições, podemos dizer que a concepção vigente e que circula nos documentos que norteiam a educação brasileira é a terceira (a linguagem como forma de interação). Ela implica olhar para a linguagem como constitutiva dos sujeitos. Em meio a este processo de construção e reconstrução de si a partir da linguagem, o professor assume um importante papel, pois ele passa a ser o mediador entre os saberes historicamente acumulados e os alunos. O processo de formação é marcado pelo princípio de uma ordem de continuidade que se renova ao passo que se desenvolve.

De acordo com as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área da linguagem os estudos devem promover “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2019, p. 63-64). Portanto, um leque de orientação se abre frente aos exercícios com a linguagem.

E, como ela, as múltiplas formas de trabalhos a serem contemplados em sala de aula para que os estudantes possam dela se valer para intervir nas realidades sociais.

Nesse sentido, o estudo da linguagem deve propiciar o fortalecimento da escrita e da leitura, superando o estudo das regras pelas regras. É preciso compreender a linguagem como um fenômeno social, histórico e cultural que marca a vida dos sujeitos. Ela é um elemento fundante da prática social em que os discursos são propagados mediante as intencionalidades dos enunciadores.

Logo, é importante olhar com atenção os sujeitos do processo escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem essa relação, a saber:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1997, p.25).

Esse discurso encontra-se com a perspectiva de Geraldi (2015), que problematiza a relação tríade professora, aluno e ensino. O autor discorre sobre como os olhares a respeito desses sujeitos foram sendo modificados ao longo da história. Em todo caso, refletir sobre esses lugares sociais é buscar uma compreensão sobre o papel da linguagem na nossa vida.

De modo geral, estudar a língua materna significa pensar em produção de conhecimento (GERALDI, 2015), ou seja, ao focalizar o estudo da língua para a formação crítica do aluno, deve-se privilegiar os estudos de textos. As ponderações de Geraldi (2015) são basilares, visto que os textos são organizados nas diferentes

esferas, representam acontecimentos que podem e devem adentrar à sala de aula e colaborar com a aprendizagem. Parafraseando os PCNs (1997), cabe à escola ensinar/instruir os alunos na compreensão, interpretação e produção dos textos. Essa é uma questão central para o autor e deve ser também para o professor.

Geraldi (2015), no capítulo “Ler e escrever na escola e fora da escola”, tece considerações sobre a importância em trazer o texto para a sala de aula no ensino da língua. Uma das justificativas é o fato de que essas materialidades agregam subjetividades, ideologias, crenças e valores que requerem uma leitura reflexiva.

Ao estar em contato com a linguagem numa perspectiva que a toma, efetivamente, como prática de interação, abre-se a possibilidade de os alunos compreenderem criticamente as realidades que os circundam. Desse modo, para que ocorra uma efetiva formação crítica do aluno por meio dos trabalhos com a linguagem, faz-se necessário superar alguns dogmatismos e permitir a superação que distancia sujeito e linguagem, texto e a ordem da subjetividade.

Ao professor cabe refletir “o que ensinar e como ensinar” (GERALDI, 2015, p. 85). Neste sentido, é importante que o professor fomente a análise crítica das leituras e do papel dos textos nas relações de interlocução, além de promover a construção do conhecimento de modo que ele possa ser aplicado ao cotidiano e, assim, instigar novas formas de perceber e compreender o mundo.

De acordo com Geraldi (2015, p. 85), cabe ao professor a tarefa de refletir não só sobre os conteúdos a serem explorados em sala de aula, mas também sobre a forma de levar a cabo o ensino de tais temas. No contexto de pandemia de Covid-19, os docentes viram-se, constantemente, diante da questão “como, em meio a uma crise sanitária, podemos ensinar?” Como usar a tecnologia, que, por diversos fatores, esteve à margem da escola em prol da educação? Em função do distanciamento social, os celulares ou *tablets* converteram-se em importantes aliados para tornar possível a interação entre professor x aluno. Não foi — e não está sendo — um processo fácil, mas, como o único recurso viável no contexto de distanciamento, a

internet metamorfoseou as práticas educacionais, adaptadas para realização de *meets* e atividades *on-line*.

Foi assim que o cenário de incertezas demonstrou, na prática, duas características inerentes à profissão professor: a necessidade constante de adaptar-se (diante das inúmeras dificuldades que fazem parte do ser professor) e de se atualizar constantemente. O que se viu (e se tem visto) durante este período de (re)invenção das práticas docentes é a evidência da luta incansável de docentes para a promoção a construção do conhecimento de modo que ele possa ser aplicado ao cotidiano e, assim, instigar novas formas de perceber e compreender o mundo. E todo esse processo se dá pela mediação da linguagem, o fator decisivo para a construção de uma sociedade mais crítica e, porque crítica, justa. E isso principia a partir da escola.

## Referências

- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MECSEF, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2015.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2011.

### Momento 3:

*Larissa Franco Pivatto,  
Jeciely Idelfonso Oliveira  
Ana Patrícia Fontanive  
Marcia Raquel Minski Portal*

Conforme Geraldi (2015), a linguagem possui uma relação estreita com o desenvolvimento do indivíduo e, por isso, seu ensino deve favorecer uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, contribuindo com a formação de cidadãos protagonistas na sociedade, que saibam interpretar, compreender e transitar pelos diferentes textos/discursos.

Considerando a facilidade de acesso à informação no mundo atual, tanto de forma escrita quanto oral, a interpretação é exigida dos sujeitos a todo instante além, é claro, da expressão escrita. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa se torna um importante meio para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Por meio dela, o sujeito poderá se apropriar das capacidades e habilidades necessárias para sua formação como cidadão atuante. Assim, a linguagem pode ser tida como:

Condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estão posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, 2015, p. 34).

Para que essa reflexão se efetive é preciso pensar a linguagem não como um objeto já pronto, com muitas palavras e regras. É preciso que se compreenda os processos de interação para que a linguagem seja

produzida e os sujeitos constituídos por ela, uma vez que ela “faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal” (GERALDI, 2015, p. 35). Desta forma, o trabalho com a linguagem implica auxiliar na construção do sujeito, pois, como afirma Benveniste (2005, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”.

Entretanto, alguns problemas são recorrentes ao pensar o contexto escolar: alunos que não leem, escrevem e interpretam textos com dificuldade. Com isso, abundam as críticas sobre a escola, sobre as aulas de português, sobre os professores dessa matéria, principalmente (GERALDI, 2015).

Neste sentido, é necessário que os professores estejam atentos para que o ensino de língua nas escolas não coloque como norte dos processos de ensino e aprendizagem apenas aspectos estruturais, descontextualizados, que tratam a língua somente a partir de um conjunto de regras e normas. O aprendizado das convenções é importante, entretanto, para além dele, o aluno deve ser instigado a identificar as diferentes formas de pensar a linguagem e usá-la, bem como refleti-la a fim de produzir sentidos.

O trabalho com textos, por sua vez, exige cautela para que não se desperdicem oportunidades para fomentar a interpretação. Não raro, há uma subutilização das materialidades verbais em sala de aula, reduzidas à leitura obrigatória para responder questionamentos, sem trabalhar as condições de produção do material: por quem foi escrito? Para quê foi escrito? Em que condições?

E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento (GERALDI, 1997, p. 170).

É muito importante que o professor trabalhe em suas aulas exercícios que façam com que o aluno perceba possíveis efeitos

de sentido produzidos pelos textos verbais ou imagéticos, assumindo uma postura de reflexão. Conforme Possenti (1996, p. 54 *apud* SILVA, 2019), “saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra”, ou seja, destaca-se a importância do professor instigar os alunos a interpretar, a questionar, a refletir sobre e a partir da linguagem.

Nesse sentido, cabe ao professor analisar sua própria prática pedagógica, buscando promover situações que articulem os temas abordados em sala de aula e o contexto em que se inserem os alunos de modo a favorecer seu engajamento nas práticas discursivas dentro e fora da sala de aula. Na obra *A aula como acontecimento*, Geraldi (2015) apresenta a ideia de ver as aulas como acontecimentos, transformando a sala de aula em lugar propício para a interpretação: um ambiente de partilha, de dúvidas e diferentes experiências que possam promover um olhar mais questionador para a sociedade e para as práticas culturais em que estamos inseridos. Neste ambiente, o aluno não exerce um papel passivo: ele é motivado a refletir sobre sua vida e costumes, reafirmando e/ou (re)construindo valores.

Geraldi (2015) assinala, ainda, a importância de se abordar a variação linguística em sala de aula, ou seja, as várias maneiras de se falar uma língua e o professor exerce papel de relevo ao mediar a relação do aluno com as distintas manifestações da linguagem.

Segundo Freire (1989 *apud* DONATO, 2015, p. 1250), os sujeitos precisam ler o mundo antes de qualquer coisa e essa leitura antecede a leitura de palavras. Assim, “a capacidade crítica do indivíduo se desenvolveria de maneira mais abrangente e eficaz”.

A criticidade é muito importante para o indivíduo e sua formação. Quando se formam alunos com capacidade crítica, desenvolvem-se, também, cidadãos atuantes que construirão uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral* - volume I. Campinas: Pontes, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Edna de A. L. A importância da Língua Portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 06, Vol. 04, pp. 19-31. Junho de 2019. ISSN: 2448-0959.

## SOBRE AS VIVÊNCIAS, CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao desfecho das narrativas que, em forma de relato, reportam momentos da vivência dos sujeitos participantes no programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa | Língua Espanhola, no período de outubro de 2020 a setembro de 2021.

Ao respondermos ao edital para coordenar um subprojeto na área de Letras não tínhamos muita clareza sobre o que efetivamente ele significava. Tínhamos um atrativo para nossos alunos, as bolsas, bem-vindas, sobretudo no tempo de escassez que afetou a vida de muitas famílias, dentre elas, de vários de nossos alunos. Também sabíamos que se tratava de uma prática na escola. Como professoras, portanto, nada muito novo. Ledo engano, a vivência da experiência na pandemia ressignificou o nosso lugar como orientadoras e coordenadoras.

E o que nos deixou aflitas num certo momento, transcendeu as dúvidas e permitiu que pudéssemos, a partir da nossa autonomia, dar os contornos ao subprojeto da forma que entendíamos como mais pertinente à nossa realidade e ao nosso contexto de atuação. E foi assim que as horas ganharam forma.

No decorrer das páginas, descrevemos um funcionamento para uma carga horária bastante exigente. Não inventamos a roda, mas a nossa engrenagem ganhou *design* próprio. Não sabíamos que o desejo de manter uma organização tornaria possível reunir as reflexões teórico-práticas (mais práticas do que teóricas), resultantes das ações dos residentes, especialmente.

O desenvolvimento do projeto seguiu na confiança de que as linhas traçadas tinham um pontilhado seguro rumo ao nosso

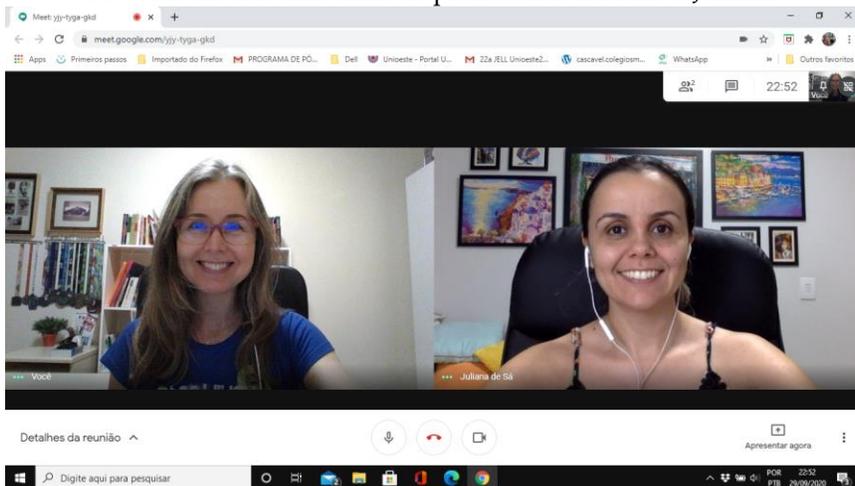
objetivo: tornar o programa de Residência Pedagógica relevante para todos os participantes. Para nós, para os acadêmicos e para as professoras preceptoras. E foi assim que chegamos aos resultados positivos apresentados. O que não apagou os momentos difíceis, frustrantes e de impotência por conta dos acontecimentos provocados pela pandemia. Alunos perderam familiares para a Covid-19. As professoras preceptoras assistiam a seus alunos abandonando a escola. A nós chegavam notícias de alunos em depressão, cansados e deixando os bancos universitários.

Mas, diante de tudo isso, fomos presenteadas pelos relatos que aqui foram expostos. E se passamos o período distantes da convivência física, experienciamos uma outra forma de afeto demonstrado por meio do comprometimento que permeou a relação entre os participantes. Cada sorriso expresso nas *meets*, cada experiência que lograva êxito atingia a todos e fomos percebendo que os encontros em plenárias, nos ciclos de diálogo, nas reuniões com as preceptoras engajaram o grupo e fizeram com que tivéssemos o amparo uns dos outros. Nunca estivemos sozinhos e isso foi muito especial.

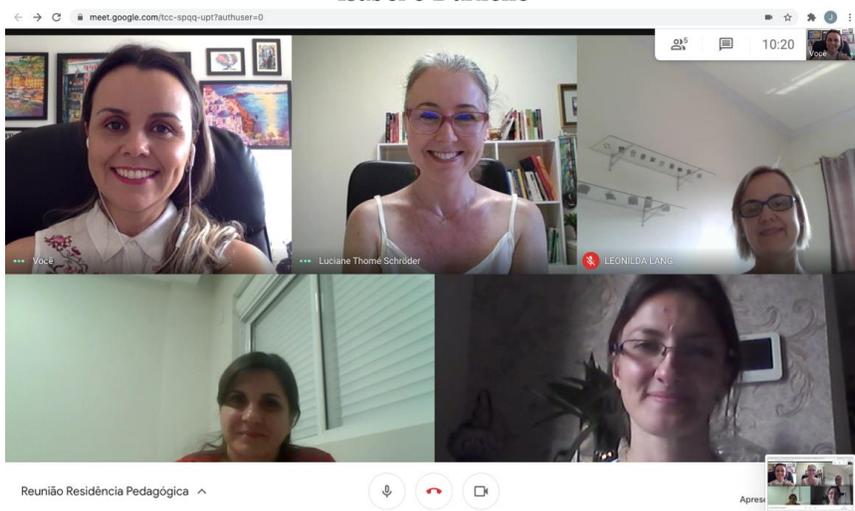
*As organizadoras.*

## MAIS QUE *PRINTS*, MEMÓRIAS

### Reunião de trabalho entre as professoras Luciane e Juliana



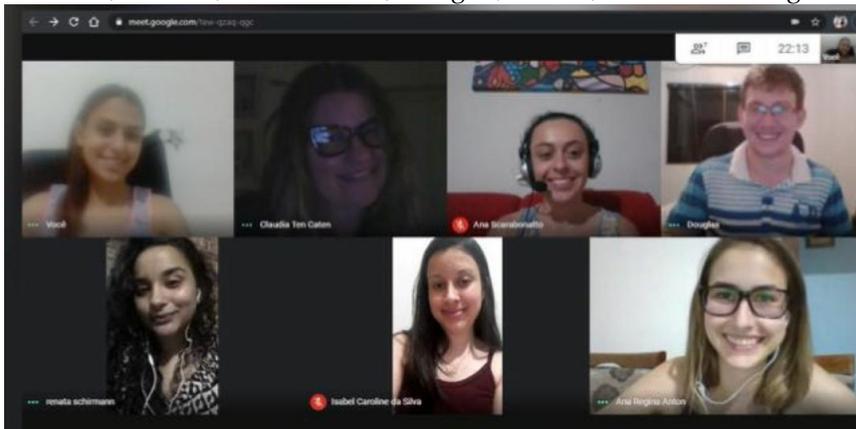
### Reunião de trabalho entre as professoras Juliana, Luciane, Leonilda, Isabel e Danielle



## Reunião Plenária com todos os residentes



## Ciclo de diálogos – Residentes do Colégio Marechal Rondon: Camila, Claudia, Ana Caroline, Douglas, Renata, Isabel e Ana Regina



Ciclo de diálogos – Residentes do Colégio Antonio Maximiliano Ceretta:  
Juliana, Jeciely, Nathasha, Maria Eduarda, Ana Patricia, Marcia, Giane e  
Dérík



Ciclo de diálogos – Residentes do Colégio Monteiro Lobato:  
Isabelle, Livanize, Vaneri, Larissa, Rafaela, Andréia, Patrícia e Gabriela



Este e-book materializa o comprometimento de professoras e futuros professores com a educação. Ele coloca em cena os protagonistas de uma história escrita em meio à pandemia de covid-19 a partir da participação no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Interdisciplinar de Língua Portuguesa | Língua Espanhola. As narrativas, em forma de relatos reflexivos, ainda que sob um trânsito teórico comedido, apresentam uma perspectiva de trabalho que se orienta, principalmente, pela compreensão de que o processo de ensinar e aprender envolve troca, partilha constante, no caso, especialmente, entre a universidade e a escola.

