

A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente: uma discussão a partir do olhar de uma residente

Tatiara da Silva de Armas*

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o estudo realizado no Trabalho de Conclusão de Curso a respeito da minha experiência como residente no módulo II do Programa Residência Pedagógica (PRP), que ocorreu no momento da pandemia de Covid-19 e de forma virtual. Trata-se de um estudo de cunho reflexivo sobre o papel do PRP na formação docente. Para tanto, apresento uma contextualização do PRP e o desenvolvimento do projeto de ensino sobre miniautobiografia, que foi criado a partir das socializações de leituras que contribuíram para pensar a respeito da concepção de Língua e Linguagem nas aulas de Português, problematizada por Oliveira (2019), e dos conceitos de *cidadania*, *fruição* e *autoria*, abordados por Simões *et al.* (2012). Por fim, estabeleço uma relação entre a experiência do estágio curricular supervisionado, trazida por Pimenta e Lima (2004), e as contribuições do PRP para o curso de licenciatura. A reflexão realizada evidencia que o PRP não invalida a realização de estágio, mas proporciona uma experiência tão qualificada quanto a dessa atividade obrigatória.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Formação Docente; Miniautobiografia.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar, el estudio realizado en el Trabajo de Conclusión de Curso respecto a mi experiencia como residente en el módulo II del *Programa Residência Pedagógica* (PRP) que sucedió en el momento de la pandemia del Covid-19 y de forma virtual. Se trata de un estudio de carácter reflexivo respecto al papel del PRP y el desarrollo del proyecto de enseñanza sobre miniautobiografía, que fue creado a partir de las socializaciones de lecturas que contribuyeron a pensar acerca de la concepción de Lengua y Lenguaje en las clases de Português, problematizada por Oliveira (2019) y de los conceptos de *ciudadanía*, *frucción* y *autoría* expuestos por Simões *et al.* (2012). Finalmente, establezco una relación entre la experiencia de la práctica curricular monitoreada traída por Pimenta y Lima (2004) y las contribuciones del PRP para el curso de licenciatura. La reflexión realizada pone en evidencia que el PRP no invalida la realización de la pasantía, sin embargo, proporciona una experiencia tan calificada como la de esa actividad obligatoria.

Palabras-clave: Programa Residência Pedagógica; Formación Docente; Miniautobiografía.

*Residente do Programa Residência Pedagógica e discente do Curso de Letras Português e Espanhol e respectivas literaturas da UNIPAMPA Campus Jaguarão/RS. Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela docente dos cursos de Letras da UNIPAMPA Profª Drª. Jorama de Quadros Stein. E-mail: tatiaraarmas.aluno@unipampa.edu.br

1. Introdução

Para o estudante de graduação em licenciatura que está na metade do curso, é muito importante que se tenha contato com a prática docente dentro da sala de aula, a fim de estabelecer relações entre a teoria aprendida e a prática. Para tanto, a lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), autoriza a concessão de bolsas de estudos e pesquisas para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, subsidiadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa Residência Pedagógica (referido, em alguns momentos do texto, como PRP), experiência sobre a qual tratarei neste trabalho, que também concede bolsas aos residentes e preceptores participantes, foi instituído com a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, pela CAPES, e integra a Política Nacional de Formação de Professores. Essa política tem o intuito de implementar projetos inovadores nas Instituições de Ensino Superior e de articular a teoria com a prática para os cursos de licenciatura, em parceria com as escolas de educação básica da rede pública. A partir do Edital 06/2018 da CAPES, aconteceu a primeira chamada pública para a submissão de propostas no âmbito do PRP com a apresentação da composição e os requisitos. Conforme esse edital, o programa é destinado aos alunos que tenham atingido 50% do curso na modalidade presencial ou na Universidade Aberta do Brasil (UAB) de instituições públicas. O programa é estabelecido em regime de colaboração, conforme está no item 2.3.1 do edital:

O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da CAPES e os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 2).

Referente às vagas ofertadas, são entre vinte e quatro e trinta bolsistas, chamados de residentes, seis discentes voluntários, um professor da escola de educação básica, denominado preceptor e que acompanha os bolsistas na escola-campo, um docente orientador da Instituição de Ensino Superior e um docente coordenador da instituição que adere ao programa. O programa é dividido em núcleos. No nosso caso, cada uma das três equipes formadas possuía ao menos um docente orientador colaborador e um preceptor, que acompanharam o mínimo de oito a dez residentes, sendo bolsistas e/ou não bolsistas.

Todo o programa é constituído por 414 horas, distribuídas da seguinte forma: 138h em cada um dos três módulos, das quais 86h correspondem à preparação/planejamento/apropriação/ambientação, 12h correspondem à preparação dos planos de aula e 40h são dedicadas à regência. Desse modo, a carga horária total de

regência é de 120h. O graduando que participa do PRP, com a sua experiência como residente, pode pedir aproveitamento do estágio curricular obrigatório do curso.

Por conciliar teoria e prática pedagógica, de forma semelhante ao estágio curricular, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS, aderiu ao Programa Residência Pedagógica no ano de 2020. Nesse ano, lançou o primeiro edital N° 148/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2020a) para cadastro reserva de professores da educação básica para atuação como preceptor do PRP, ofertando três vagas. Logo em seguida, publicou o edital N° 149/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2020b) para seleção de licenciandos e cadastro reserva. O curso de Letras, com o subprojeto em Língua Portuguesa, disponibilizou seis vagas para participantes voluntários e vinte e quatro vagas para residentes bolsistas, entre as quais tive a oportunidade de ser selecionada.

Decidi realizar esta pesquisa de cunho reflexivo, a partir do módulo II do projeto, que se iniciou no dia 01/04/2021 e terminou apenas em 31/09/2021, porque tivemos mais tempo para a realização do planejamento e da regência em relação ao módulo anterior — em que o período foi reduzido. Também houve uma maior interlocução com os alunos em comparação com o primeiro módulo. Eles foram muito participativos em todas as atividades que propomos. A minha atuação como residente ocorreu no momento de pandemia, em que precisei explorar mais os recursos da tecnologia e adaptar-me ao ensino remoto. Com isso, cresceu a minha percepção em relação ao importante papel do professor, profissão que é tão nobre e fundamental para todos e ao mesmo tempo muito desafiadora.

Este estudo tem por justificativa a grande importância e contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a formação de futuros docentes ainda estando na graduação, uma vez que possibilita a vivência da teoria com relação à prática. Aliado a isso, há a necessidade de trabalhos que reflitam sobre essa experiência para a formação de professores, ainda mais tendo em vista o contexto de ensino remoto.

2. Contextualização da atuação no projeto

O Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras da UNIPAMPA (área de Língua Portuguesa) conta com a participação de três escolas, uma no município de Arroio Grande/RS e duas escolas em Jaguarão/RS, sendo duas municipais e uma estadual. A minha experiência como residente ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani, que está localizada na rua Hermes Pinto Afonso, n° 75, no centro da cidade de Jaguarão/RS. A escola atende em três turnos: manhã, tarde e noite. Os alunos, em sua maioria, moram nas periferias e na zona rural da cidade. Para que as classes não tivessem um número excessivo de alunos, a escola dividiu as salas em turmas, como o 7° ano A, em

que ocorreu a regência, que é composta por dezessete alunos, sendo 8 meninas e 9 meninos com idades de 12 a 14 anos, e o 7º Ano B, composta por dezoito alunos.

Na Escola Pe. Pagliani, o grupo de residentes configurou-se com a participação de oito discentes que se encontravam na metade do curso de Letras, são eles: Alessandra Barreto, Kimberly Costa, Viviane Tomelin, Nathani Soares, Deliardo Silveira, Marluce Amaral e Osmar Mota. O grupo de discentes responsáveis pelo 7º ano A, turma na qual desenvolvi a prática, era composto, além de mim, pelas licenciandas Alessandra, Kimberly e Viviane. O grupo de orientação do PRP é composto pela docente orientadora Prof.^a Dr.^a. Luciana Domingo, a orientadora colaboradora Prof.^a Dr.^a. Jorama Stein e a preceptora Michely Gualano.

2.1 Apresentação do módulo II: das socializações à preparação do projeto

O módulo II do Programa de Residência Pedagógica iniciou no mês de abril de 2021, com carga horária de 138 horas. Essas horas foram distribuídas da seguinte forma: 4h de preparação e ambientação, 8h de formação, 12h de planejamento, 40h de regência de classe, 42h de aprofundamento teórico e prático e 32h distribuídas em socialização de leituras, seminário e elaboração de um relato de experiência.

As reuniões do núcleo da Escola Pe. Pagliani aconteciam todas as sextas-feiras, via *Google Meet*. Antes de entrarmos em contato com os alunos, tivemos formações, nas quais o primeiro texto que discutimos foi o artigo “Enunciação e cidadania: o replanejamento didático na busca pelas culturas negadas e silenciadas em sala de aula”, do autor Giovane Fernandes Oliveira (2019). O artigo mencionado trata-se de um relato de experiência de estágio de docência de Língua Portuguesa e Literatura que autor desenvolveu, enquanto universitário, no 7º ano do Ensino fundamental, e uma reflexão sobre o replanejamento didático em Língua Portuguesa e Literatura, sob a concepção da teoria de enunciação do teórico Emile Benveniste e as reflexões de Simões *et al.* (2012).

Oliveira (2019) problematiza a questão das concepções de Língua e Linguagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, e, por meio de Simões *et al.* (2012), aborda uma educação linguística que parte dos conceitos de cidadania, fruição e autoria. Refletimos, a partir disso, que é através das aulas de Português e Literatura que podemos desenvolver a cultura de escrita dos alunos, estimular a leitura e a produção textual e assim trabalharmos o conceito de cidadania. Relacionada diretamente à cidadania, à noção de fruição resulta no engajamento do aluno com o texto e a interpretação. Conforme Simões *et al.* (2012):

Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que se relacionam, em nosso componente curricular, à formação de autores. A

ideia é pensar como certas propostas didáticas e como a avaliação escolar podem privilegiar a legitimação da voz do aluno e a responsabilização dele por suas ações de linguagem, frente aos que o cercam e à história a que pertence (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 45).

Vimos, naquelas formações, que é a partir da aula de Língua Portuguesa e Literatura que podemos trabalhar a cidadania para que o aluno tenha uma participação ativa na sociedade, que ele assuma sua própria voz e desenvolva trocas de diálogos, as quais acontecem por meio da Linguagem e da cultura de escrita que se constrói com o texto. Assim, partindo dessa reflexão, pensamos na constituição do aluno como um sujeito-autor e criamos um projeto que despertasse a atenção e o interesse dos alunos, no qual eles pudessem ser autores de seus próprios textos, ou seja, foi a partir do gênero textual minibiografia e miniautobiografia que eles produziram suas escritas.

É através desses dois conceitos, de fruição e cidadania, que o aluno entra cada vez mais nas práticas da cultura e da escrita, desenvolvendo o letramento. Como está presente em Simões *et al.* (2012), o conceito de cidadania e letramento estão relacionados à participação plena do aluno em comunidade, como podemos ler nessa passagem: “a relação funcional que a escrita tem com as práticas cotidianas é relevante para a formação do cidadão [...]” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 44).

O seguinte artigo que discutimos em reunião foi “O aluno como leitor de si mesmo: a instância enunciativa de autoavaliação na revisão do texto dissertativo-argumentativo”, do escritor Giovane Oliveira (no prelo). Nesse texto, podemos perceber os conceitos de enunciação, autoavaliação e revisão de textos, a partir dos quais evidenciam-se três momentos que devem integrar a avaliação: avaliação professor-aluno, avaliação do aluno-aluno e a autoavaliação. Oliveira (no prelo) dá ênfase ao processo de autoavaliação. Com isso, pode refletir como é importante esse momento para o aluno — em que o estudante é o locutor e revisor de seu texto, seja no momento de se autoavaliar, seja no momento de reescrever diante da intervenção do professor. Este artigo teve sua contribuição para pensarmos a respeito do processo de avaliação do aluno, especialmente, nesse período em que trabalhamos com ele de forma virtual. O autor menciona uma grade autoavaliativa para o aluno se avaliar durante o processo. Sobre a autoavaliação, Oliveira e Chittolina (2019) afirmam:

Esta, por ser não um modo de avaliar, mas uma etapa do processo de produção textual (posterior às etapas de leitura da proposta de redação, de planejamento e de escrita do texto), dispensa um recurso material como uma grade. Eis, aqui, uma diferença de caráter mais “pedagógico” entre a autoavaliação e a revisão (OLIVEIRA; CHITTOLINA, 2019, p. 8).

O nosso grupo utilizou essa grade autoavaliativa, mas fizemos algumas adaptações e a usamos no processo de revisão e avaliação das escritas dos alunos, servindo como uma base norteadora para identificarmos o processo de desenvolvimento do estudante e a resposta aos critérios exigidos na grade. Por uma questão de tempo, não chegamos a realizar o processo de autoavaliação dos alunos, mas utilizamos a grade para avaliar os textos produzidos por eles.

Tivemos reuniões de planejamento, via *Google Meet*, que aconteciam semanalmente entre as residentes e a orientadora. Primeiro, criamos um questionário diagnóstico na plataforma *Google Forms*, sendo esse uma pesquisa de levantamento de dados com o intuito de não só realizar uma primeira mediação sobre os conhecimentos dos alunos referente aos gêneros textuais, como também uma forma de fazer um contato para conhecermos melhor os estudantes.

Foi aplicado um questionário diagnóstico que tinha 12 perguntas. A maioria dos alunos responderam ter acesso à internet e desconhecer o gênero que trabalharíamos no projeto, ou seja, a miniautobiografia. A partir disso, explicamos a estrutura que compõe o gênero e os verbos que são utilizados nele, e, assim, criamos um projeto que fosse adequado aos alunos. As outras perguntas tinham o intuito de conhecer os estudantes e saber quais os recursos tecnológicos a que tinham acesso, além de suas preferências de leitura. Também questionamos sobre a avaliação do aluno, a respeito do ensino remoto e expectativa em relação ao desenvolvimento do projeto.

3. O planejamento e a criação do projeto

O planejamento foi feito através das reflexões de Simões *et al.* (2012), as quais foram exploradas por Oliveira (2019), o que significa que não só consideramos algumas reflexões enunciativas, mas também as propostas da Linguística Aplicada. Nesse sentido, nosso projeto de ensino teve por justificativa a apresentação e caracterização do gênero textual minibiografia e miniautobiografia. Sabíamos da necessidade de fomentar a leitura e interpretação de texto, que são importantes para que o aluno possa desenvolver a autoria em seus textos, porém, devido à falta de tempo, não conseguimos trabalhar essas questões com profundidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, um referencial obrigatório nos currículos das escolas e nas propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas de todo país. Esse documento apresenta competências específicas e habilidades que o aluno deve desenvolver durante os anos da sua vida escolar, desde a Alfabetização até o Ensino Médio.

Para a BNCC, a parte dos Anos Finais do Ensino Fundamental é o momento de ampliar as práticas de linguagens que foram desenvolvidas durante a alfabetização e a fase

inicial do processo de aprendizagem. Com isso, a BNCC e os PCNs assumem a linguagem como um ato enunciativo-discursivo, que se destina para fins específicos. Conforme a BNCC, “[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 20).

No documento, para que o aluno se desenvolva nas práticas sociais, a escola deve ter como unidade central de trabalho o texto, pois é através dele que o aluno desenvolverá as suas habilidades e interlocuções. Assim, para desempenhar as práticas de linguagens, a BNCC apresenta quatro eixos de integração que devem ser trabalhados no currículo de Língua Portuguesa, são eles: leitura de textos, produções de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

No eixo que diz respeito à leitura, apresenta a necessidade de que se trabalhe com diversos gêneros textuais. Conforme a BNCC (2017), a leitura:

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos (BNCC, 2017, p. 71).

É notório, nesse trecho que lemos, que há a importância de se trabalhar a leitura de uma maneira contextualizada, com variados gêneros que estão nos diversos meios em que desenvolvemos as nossas atividades cotidianas. Só assim, o aluno se torna leitor, desenvolvendo algumas práticas de leitura que lhe possibilitarão o domínio da interpretação de textos, que também estão inseridos na cultura digital, a fim de entender as relações entre os diversos discursos no texto, de forma a adquirir um senso crítico diante da escrita, ou seja,

[...] mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BNCC, 2017, p. 75).

Assim, buscar a participação do aluno em atividades de leitura aumentará o seu repertório e o domínio dos gêneros que circulam. A partir do conhecimento adquirido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o educando desenvolve o interesse por novas leituras que sejam desafiadoras e adquire autonomia para escolher o tema que lhe interessa.

O seguinte eixo é o de produção de textos. Entende-se que as práticas de linguagem acontecem a partir da interação e da autoria, que pode ser individual ou coletiva, diante do

texto escrito, oral e multissemiótico. No momento de produção textual do estudante, essas diferentes modalidades de textos e gêneros estão voltadas para diferentes finalidades. As práticas a serem exercidas são as de reflexão e análise dos diversos meios de circulação e contextos em que se produz o texto. Assim, na escrita, o aluno pode revelar muito de si e do seu lugar social, ou seja, é nela que podemos perceber, conforme a BNCC (2017), a imagem que o educando pretende passar a respeito de si mesmo, qual o leitor pretendido e qual é o veículo ou mídia em que o texto circula.

Assim como na leitura, o estudante também deve desempenhar estratégias ao produzir um texto, são elas: “desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos [...]” (BNCC, 2017, p. 78). Ou seja, através dessas estratégias mencionadas, o aluno vai qualificando o seu repertório discursivo e linguístico e, também, adquire o conhecimento de diversos gêneros textuais.

No eixo da oralidade, entende-se que as práticas relativas a ele “ocorrem em situações oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de companhia, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio [...]” (BNCC, 2017, p. 78). É muito importante trabalhar essas atividades dentro da sala de aula, pois, assim, o aluno expande o seu discurso oral de maneira adequada as determinadas situações cotidianas que exigem o conhecimento sobre a diferença entre o discurso informal e formal.

O último eixo é o da análise linguística/semiótica, o qual “envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (BNCC, 2017, p. 80). Esse eixo está relacionado diretamente aos da leitura, produção de texto e oralidade. Por meio desse eixo, é possível analisar os textos lidos e produzidos pelos alunos do ponto de vista dos sentidos construídos pelas estruturas linguísticas. Entretanto, há a necessidade de apresentarmos, para o aluno, os gêneros textuais em que ele exerça a cidadania, porque o texto está no seu ambiente escolar e na sua vida social.

Para Simões *et al.* (2012), é importante trabalhar o conceito de letramento e o exercício da cidadania nas aulas de Língua Portuguesa, para que o aluno tenha participação plena na sociedade, como está nessa passagem: “reconhecemos que é requisito para o pleno exercício da cidadania o acesso de todos os alunos às culturas de escrita [...]” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 44). Para isso, deve-se aumentar as competências de uso da língua, assim como o aluno deve aprender a interagir não só por meio da fala em diversos contextos cotidianos, mas também deve ter o domínio da interação por meio da escrita.

Os conceitos de cidadania e fruição, no âmbito educativo, se relacionam à formação de leitores. É através do trabalho com leitura e autoria que o aluno se torna sujeito-autor. Nesse sentido, compreende-se por fruição aquele primeiro momento do aluno diante do texto, em que ele tem seu próprio espaço como leitor para interpretar, como está neste trecho: “[...] por fruição referimo-nos a oportunizar na aula de português uma vivência direta dos textos que reserve aos alunos um espaço de liberdade” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 45). Tendo em vista isso, é de extrema importância atentarmos para o conceito de fruição no currículo. É importante, nesse sentido, dar prioridade aos diversos tipos de leituras, a começar por aquelas que os estudantes gostam de ler, de modo a aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca da cultura. Essa é uma estratégia que torna possível despertar a interlocução e a identidade do aluno diante da cultura a que pertence. Simões *et al.* (2012) ressaltam o seguinte a respeito do princípio da fruição:

A questão de atentarmos para o princípio da fruição deriva de que, sem um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 45).

É importante saber trabalhar esse primeiro momento do aluno com relação ao texto e conhecermos o perfil linguístico de cada um em relação ao gosto pela leitura e quais gêneros textuais ele costuma ler. Cabe ao educador, na sua prática docente, elaborar boas propostas didáticas a serem trabalhadas em sala de aula, que contemplem a autonomia e o interesse do aluno em tornar-se leitor e autor. Como ressaltam Simões *et al.* (2012):

A ideia é pensar como certas propostas didáticas e como a avaliação escolar podem privilegiar a legitimação da voz do aluno e a responsabilização dele por suas ações de linguagem, frente aos que o cercam e à história a que pertence” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 45).

As propostas didáticas e as avaliações são as principais agentes da aprendizagem do aluno, as quais estão presentes na vida escolar dele por muitos anos. Por isso, esses métodos avaliativos têm que ser elaborados a partir do perfil e da dificuldade que correspondem a cada aluno. Ao desenvolver o planejamento de aula, as autoras enfatizam a questão da leitura como interação.

Para isso, elas abordam o conceito de autoria, que é efetivada por meio das práticas de produções de textos orais e escritos, atentando sempre para o desenvolvimento de atividades sociointeracionais, a partir da interação com o texto e das ações de linguagens. No momento do planejamento de tarefa para a classe, o professor deverá trabalhar as funções da escrita no meio social, tendo em vista que “[...] queremos ter sempre presente

que a escrita é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50).

Quanto à produção oral, as autoras visam à estabelecer, no plano de aula, algumas tarefas que permitam ao aluno perceber as diferenças entre as esferas discursivas que estão em vários contextos formais e informais no cotidiano de todos. Assim, o estudante poderá adequar o seu discurso ao meio social em que está situado, como está nessa passagem em que se evidencia que há “a necessidade de o aluno aprender formas diferentes de falar, se comparadas às formas utilizadas na conversa cotidiana, no meio social que já conhece” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50).

O principal papel da escola é desenvolver a concepção de cidadania nas aulas de Língua Portuguesa e tornar os alunos grandes leitores, a fim de que desenvolvam a sua interpretação e senso crítico diante das diversas esferas do texto e, assim, trabalhar a autoria. De acordo com Simões *et al.* (2012), “é função da escola, em especial, da educação linguística nas aulas de português, de literatura e de outras línguas ampliar o papel da escrita na vida dos estudantes de forma que contribuam novos sentidos ao letramento” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 47). Percebe-se, com isso, que a cidadania e a autoria estão diretamente relacionadas à fruição, mas como trabalhar questões de cidadania e autoria em um contexto remoto? Essa é uma pergunta que merece ser retomada quando avaliarmos os impactos do PRP para a formação docente.

Para além das questões relacionadas às noções relevantes para pensar o ensino, está a proposta da escola e a tomada de decisão do educador. A partir de agora, apresento a concepção e desenvolvimento do projeto, em conformidade com a solicitações da escola e tomando por base os estudos realizados.

No módulo II do PRP, a preceptora da escola sugeriu que trabalhássemos com o gênero textual minibiografia e miniautobiografia, por ser um dos conteúdos programáticos da escola e por, também, constituir-se como uma maneira de buscarmos uma maior aproximação entre os alunos, docente e residentes. Eu e minhas colegas nos reuníamos três vezes na semana, via *Google Meet*, para elaborarmos o projeto de ensino destinado aos alunos do 7º ano A. Pensamos em trabalhar com um personagem local da cidade de Jaguarão/RS, que teve uma grande contribuição e valorização nessa cidade de fronteira.

Escolhemos, dessa forma trabalhar com a minibiografia de Minervina Carolina Correa, que foi a fundadora da Igreja Imaculada Conceição, localizada na mesma cidade da escola em que foi feita a intervenção didática. Vimos que a minibiografia desta personagem foi muito importante na década de 1909, pois ela foi a primeira mulher a fundar uma Igreja Católica em um período em que dominava o machismo, o patriotismo e que as mulheres

não tinham voz ativa perante a sociedade. Exploramos, também, o aspecto histórico que envolvia a construção dessa Igreja.

Elaboramos o projeto de ensino que está intitulado: “Minervina: uma construção histórica!”. Fizemos quatro planos de aula, que designamos como oficinas a serem trabalhadas na turma do 7º ano A. Apresento, a seguir, o quadro do nosso projeto.

Quadro 1 - Projeto de Ensino

Projeto de Ensino do Programa Residência Pedagógica	
1. Ensino Fundamental	7º ano
2. Título do projeto	Minervina: uma construção Histórica!
3. Eixo temático	Construção histórica
4. Problematização	Como uma mulher na década de 1909 conseguiu construir uma igreja? Por que a biografia de Minervina se tornou importante?
5. Gênero Estruturante	Minibiografia e miniautobiografia
6. Objetivos	Apropriar-se do gênero miniautobiografia e produzir um texto desse gênero.
7. Textos para leitura e planejamento de tarefas	Minibiografia- o que é, características e exemplo; A construção da Igreja Imaculada Conceição na minibiografia de Minervina Carolina Corrêa
8. Tarefas preparatórias	Criação e envio de formulário diagnóstico através do <i>Google Forms</i> ; Apresentação das miniautobiografias das residentes do projeto; Apresentação e classificação do gênero minibiografia. (miniautobiografia); Leitura do texto elaborado pelo professor da Unipampa Carlos Rizzon com o relato da história da Minervina, com aspectos religiosos da construção da igreja Imaculada Conceição.
9. Competências nucleares	Ler e compreender uma biografia; Diferenciar uma minibiografia e uma miniautobiografia (tempos verbais, etc.); Reconhecer elementos da análise linguística importantes para compreensão do sentido do texto Escrever a sua própria miniautobiografia.
10. Conteúdos disciplinares	Leitura e compreensão de minibiografia; Caracterização e produção do gênero miniautobiografia; Relevância do presente, pretérito perfeito, imperfeito e futuro do indicativo para o gênero.

Fonte: Quadro elaborado pelas residentes: Alessandra Barreto, Kimberly Costa, Viviane Tomelin e Tatiara Armas.

Partindo desse projeto, produzimos quatro oficinas em que enviávamos as atividades pelo grupo do *WhatsApp* dos alunos e também pela folha impressa que era retirada na escola quinzenalmente. Na nossa primeira oficina, enviamos o questionário diagnóstico para os alunos, a fim de sabermos os interesses deles e conhecimentos para formularmos atividades adequadas à turma.

Na nossa segunda oficina, que tem por título “Apresentando o gênero biografia”, trabalhamos o aspecto histórico da construção da Igreja Imaculada. Nessa tarefa, tivemos a contribuição do Prof. Carlos Rizzon, que produziu o texto “Histórias de uma Igreja” (2021), para que trabalhássemos com a turma. O texto aborda uma minibiografia da Minervina e retoma os aspectos históricos da Igreja e os significados da estrutura do prédio. A partir desse texto, criamos uma cruzadinha *online*, que era composta por oito palavras que retiramos dessa escrita.

Na terceira oficina, intitulada “Biografia histórica”, elaboramos um questionário por meio da plataforma do *Google Forms* com quatro perguntas referentes aos textos que enviamos anteriormente no grupo. A primeira pergunta era a identificação do aluno; a seguinte solicitava que os estudantes identificassem a diferença entre uma autobiografia e biografia e em qual pessoa do discurso esses gêneros estavam escritos; a terceira pergunta era referente aos tempos verbais nos quais é escrita uma autobiografia; e, por último, uma pergunta que exigia uma resposta: sobre quem posso escrever uma miniautobiografia e uma minibiografia? Nessa atividade, tivemos retorno de onze alunos.

A nossa última oficina foi a escrita da miniautobiografia dos alunos, em que retomamos os conteúdos que tínhamos enviado anteriormente pelo grupo, que são: um exemplo de miniautobiografia retirada da internet, um *podcast* com explicações dos verbos que compõem o gênero e um pequeno texto com os conceitos de minibiografia e autobiografia.

Tivemos apenas uma aula com os alunos, que ocorreu através da plataforma do *Google Meet*, no dia 10/06/2021, e que teve uma duração de aproximadamente trinta minutos. Esta aula teve a participação da preceptora Michely, das residentes e de dezesseis alunos.

3.1. A avaliação dos textos e as produções das miniautobiografias dos alunos

Recebemos dezesseis produções textuais dos alunos, que foram escritas em uma folha e deixadas na escola. Depois, digitalizei e as devolvi novamente para a escola. Ressalto que nós não escrevemos diretamente nas miniautobiografias. Por uma determinada ordem

da direção da escola, não pudemos fazer as devolutivas de forma individual para os alunos e sim de forma geral.

No primeiro momento, readaptamos a grade de avaliação do autor Giovane Oliveira (no prelo), que serviu de base para o momento de revisão e avaliação das escritas. Apresento, a seguir, a nossa grade de avaliação, a qual contém seis perguntas norteadoras.

Quadro 2 - Grade de avaliação

CRITÉRIOS	PERGUNTAS	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
	1) O texto preenche todos os requisitos de uma miniautobiografia?			
	2) O texto é escrito em primeira pessoa?			
	3) O texto apresenta algum equívoco de pontuação?			
	4) No texto é abordado corretamente a conjugação dos verbos nos tempos presente, pretérito e futuro?			
	5) O corpo do texto está estruturalmente organizado? Com parágrafos, espaçamento e separação de palavras adequadas?			
	6) O texto apresenta título, introdução, desenvolvimento e conclusão?			

Fonte: Quadro elaborado pelas residentes do projeto, adaptado de Oliveira (no prelo).

Vimos que as miniautobiografias apresentavam problemas de escrita, alguns alunos não conseguiram desenvolver o texto. Muitos equívocos de vocabulário, problemas de estruturação de parágrafos e dificuldades linguísticas. Nesse contexto, foi bem importante a leitura da tese “Como se corrige redação na escola”, de Eliana Maria Severino Donaio Ruiz (1998). A autora apresenta diversos tipos de correções textuais, são elas: a correção indicativa, que é aquela em que o professor sinaliza os equívocos no texto; a correção resolutiva, que se concentra em resolver os problemas do texto no próprio texto; a correção classificatória, que é aquela em que o professor, ao corrigir, utiliza legendas e símbolos para mostrar o equívoco; e a correção textual interativa, que ocorre por meio de bilhetes orientadores. Esta última foi a mais adequada nesse momento de ensino remoto. Ressalto

que não utilizamos a correção indicativa, porque corrigimos as miniautobiografias digitalizadas, o que dificultou o acesso para intervir no texto do aluno, mas indicamos os aspectos a serem revistos pelo aluno ao escrevermos os bilhetes.

Ruiz (1998) aborda um método de correção textual interativa que proporciona uma interação e interlocução com o estudante. Nesse momento em que os alunos não têm muito contato com o professor, usamos o método dos bilhetes orientadores, que possibilitam a singularização da avaliação à medida que também demonstram afetividade para com eles. Conforme Ruiz (1998):

Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 1998, p. 67).

Escrevemos dezesseis bilhetes orientadores individuais, em que abordamos os equívocos encontrados nos textos e também elogiamos a história de vida de cada um deles. Esses bilhetes escritos mantinham um padrão, mas, ao mesmo tempo, tínhamos um olhar individual para cada escrita. Como ressalta Ruiz (1998), os bilhetes têm dois motivos:

[...] quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa de revisão, que ele vê ou como negativos ou como positivos, é por dois motivos que o faz: ou para *elogiar* o que foi feito pelo aluno, aprovando *como* foi feito o que foi feito, ou para *cobrar* o que *não* foi feito (RUIZ, 1998, p. 68, grifo da autora).

Atentamo-nos para os dois motivos: primeiro elogiamos a história deles, sendo esse um ponto positivo, e depois abordamos os equívocos linguísticos para que os alunos percebessem e pudessem qualificar as suas escritas. Na impossibilidade de darmos o retorno individualizado para os alunos, elaboramos um texto orientador geral, o qual evidenciou o que precisava ser observado por eles.

4. As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de futuros professores

Esta seção traz uma reflexão sobre a importância da experiência do Estágio Curricular Obrigatório e a experiência do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente. Trata-se do meu olhar, como residente, com base no que apresentei nos tópicos precedentes e nas leituras realizadas para a reflexão.

Além da carga horária mais intensa, outro aspecto que difere o Programa Residência Pedagógica do Estágio Curricular Obrigatório é a oportunidade de exercer a regência de maneira coletiva, isto é, poder realizar a prática pedagógica em grupos, oportunidade que

prepara o futuro professor para a prática na sala de aula. No livro *Estágio e docência*, das autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012), são abordados alguns questionamentos e reflexões acerca do estágio docente para aqueles discentes que não têm nenhuma experiência dentro da sala de aula. Um dos questionamentos realizados é: “como vou dar aula se não tenho prática?”

Essa pergunta tem sua resposta ligada à necessidade de prática docente. Ela coloca em evidência a importância de experiências de sala de aula para o professor em formação. Nesse sentido, o PRP é um programa muito enriquecedor no processo de formação de futuros docentes, pois é essencial na capacitação do professor; é o momento em que o residente constrói a sua identidade profissional. Além disso, esse projeto, em relação ao estágio supervisionado, tem mais dinâmicas, socializações de leituras, trocas de conhecimentos e um vínculo maior entre universidade e escola, o que me propiciou refletir melhor a respeito das implicações da teoria na prática. Tendo em vista essa vivência, apresento as aprendizagens que tive em cada etapa realizada do projeto e a importância de pensar a respeito da prática em sala de aula levando em consideração o contexto remoto. Essas duas experiências de práticas docentes devem ser realizadas com propósitos de melhorar a concepção do licenciando sobre a profissão docente, como está neste trecho: “[...] estágio como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e construção da identidade profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 100).

O projeto teve uma grande contribuição para a minha formação docente, porque houve muitas atividades com dinâmicas, das quais destaco as socializações de leituras e reflexões acerca da prática docente. A primeira etapa do PRP foi constituída pelas socializações e os ciclos de formações, como apresentei no subtópico 2.1, em que os textos lidos eram motivo de reflexão e faziam com que pensássemos sobre a importância de algumas noções para o nosso trabalho, tais como: cidadania, fruição e autoria, além da necessidade de pensarmos a respeito da elaboração de materiais que contribuíssem para uma aprendizagem significativa.

Retomo, agora, as questões de cidadania, fruição e autoria que foram trabalhadas no contexto remoto, como mencionei no tópico 3. O primeiro contato que os alunos tiveram com o texto do professor Carlos Rizzon (2021) gerou a fruição, uma vez que eles foram convidados a pensar na personagem Minervina não só pela sua importância histórica, mas também pelo ponto de vista ficcional. No momento em que apresentamos o gênero textual minibiografia e miniautobiografia, percebemos que, à medida que o aluno lia e realizava a compreensão textual da leitura, ele desenvolvia a capacidade de escrever textos cada vez mais diversificados e cada vez mais marcados pela autoria, o que resultou na aprendizagem de saber agir como um cidadão no mundo.

Como futuros professores de língua, é importante pensarmos a respeito da nossa atuação na sala de aula, em trabalhar com a cidadania e a fruição nas aulas de Língua Portuguesa e trabalharmos com a autoria nos planos de ensino para que os alunos se tornem autores de suas escritas, a fim de estimular a leitura, a escrita e a produção textual. Nesse sentido, nos planejamentos e nas reuniões — que foram apresentadas no tópico 3 — percebi a grande importância de saber o perfil linguístico de cada aluno, o que só foi possível por meio do questionário diagnóstico que aplicamos. Assim, criamos um projeto mais adequado ao nível dos alunos.

Além disso, ao planejar suas aulas, é importante o docente refletir não só sobre a concepção de Língua e Linguagem, mas também sobre os quatro eixos de integração que dizem respeito aos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentados pela BNCC, porque é o momento em que o aluno passará para o Ensino Médio, uma fase que demanda ter o conhecimento de vários gêneros textuais, de forma a ter domínio sobre a unidade de trabalho que é o texto.

O momento da elaboração e da execução dos planos de aulas como prática docente, nesse período pandêmico, foi uma experiência muito valiosa em que pudemos atentar-nos para as necessidades de cada aluno durante o ensino remoto, como pode ser visto no desenvolvimento de cada plano aplicado em classe (Cf. tópico 3). Quanto à parte da avaliação, nesse contexto, utilizamos o método dos bilhetes interativos individuais e esse foi um grande diferencial do nosso projeto, uma vez que enviamos pelo *Whatsapp* os bilhetes, para cada aluno, de forma personalizada.

Pimenta e Lima (2012) abordam um levantamento realizado com graduandos no final do estágio, em que eles relataram algumas aprendizagens e lições positivas vivenciadas no decorrer da prática docente. As autoras fazem uma lista dessas experiências. Aqui, listarei alguns pontos apresentados por elas, por meio dos quais estabeleço uma relação com a minha experiência no PRP.

Um dos itens mencionados pelas autoras é “vivenciar a partilha de trabalhos, o espírito de equipe entre os colegas nas atividades de estágio” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 106). Relato que, este ponto, também vivenciei no PRP. Aprendi a trabalhar em equipe e a respeitar a opinião dos colegas. Foi importante e relevante a troca de saberes entre o grupo. Outro ponto que trago é “apreender a vida dos professores, a profissão em suas vidas e as ações em sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 106). Nesse período de pandemia, o mais importante foi aprender a respeito da prática dos professores. Foi um momento desafiador para a educação, em que eles tiveram que lidar com a falta de recursos tecnológicos e com a necessidade de se reinventar, de buscar mais interlocuções com os alunos e de enfrentar o alto índice de evasão escolar e reprovações.

O próximo item é sobre “perceber a relação entre teoria estudada, práticas escolares e ações de seus profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 106). Nas socializações que apresentei do tópico 2 e no decorrer do subtópico 3.1, que tratam do planejamento e das avaliações, percebi que a teoria contribuiu positivamente para a prática exercida, uma vez que tivemos um grande resultado no projeto, o qual foi o recebimento das produções textuais dos alunos. Durante o percurso, tivemos muitas dificuldades e desafios por se tratar da modalidade remota, sendo um deles a criação de materiais no formato digital, como os *podcasts* e a cruzadinha *online*, o que foi novidade e atraiu a atenção dos alunos, que tiveram vontade de participar das atividades.

Percebi, também, com a teoria, que é necessário trabalhar com a leitura, a escrita e a produção textual ainda mais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que muitos estudantes passarão para o Ensino Médio e terão que ter o domínio da interpretação e da produção textual, já que prestarão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual demanda uma ótima escrita da redação. É importante evidenciar as dificuldades encontradas na aprendizagem com a diminuição das produções escritas durante o período da pandemia. Na prática, devido à falta de tempo no projeto de cada módulo, não foi intensificado o trabalho com o texto.

As duas experiências comparadas, Estágio Curricular Supervisionado e PRP, fazem parte do processo da construção da identidade do futuro profissional, que aprende a profissão docente e reflete acerca da sua prática pedagógica. Com isso, mesmo diante das dificuldades encontradas durante o ensino na modalidade virtual ou presencial, cabe aos educadores criarem novas práticas para as aulas e materiais digitais ricos em dinâmicas. É importante que os futuros professores passem:

[...] à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 92).

A bagagem de aprendizados positivos e negativos que adquirimos durante o curso de licenciatura é a nossa base inicial para quando ingressarmos, de fato, em uma escola, sendo pública ou privada. Como professores, teremos grande consciência de que o nosso trabalho, desenvolvido em aula, poderá melhorar a realidade social.

5. Considerações finais

Neste estudo, tivemos por objetivo apresentar a relevância do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente. Nesse sentido, observamos que o programa capacita os licenciados no que diz respeito ao aprofundamento teórico basilar a

sua prática, no que se refere ao planejamento e execução de projetos de ensino, ao trabalho em equipe e à avaliação dos alunos.

Quanto à avaliação, o melhor método de avaliar o aluno nesse contexto remoto, que dificulta a interlocução entre aluno-professor, é a utilização de bilhetes orientadores. Esses bilhetes, além de uma forma de aproximação entre professor e educandos, são uma maneira do docente demonstrar que está acompanhando o processo de aprendizagem do estudante.

É importante que a CAPES, para as próximas edições do PRP, flexibilize o calendário de forma que todas as instituições colaboradoras – UNIPAMPA e demais Universidades - possam negociar com as redes municipais e estaduais de educação. A imposição de um calendário único engessa o cronograma dos subprojetos, choca com o calendário das escolas e compromete o desempenho dos residentes no período de regência. Para além disso, recomendo que outros estudantes tenham essa experiência, a fim de vivenciar um diferencial em sua formação que lhes possibilite (re)conhecer suas potencialidades e aprender a enfrentar os desafios da prática docente.

Referências

BRASIL. *Decreto-lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Autoriza a concessão de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-6-ao-9-ano/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Residência Pedagógica: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - Edital nº 06/2018. *CAPES*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Regulamento do Programa Residência Pedagógica e do Programa de institucional de bolsa de iniciação à docência - Portaria Gab. nº 259. *CAPES*. 17 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. F. Enunciação e cidadania: o replanejamento didático na busca pelas culturas negadas e silenciadas em sala de aula. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 70-93, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13305>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. F. O aluno como leitor de si mesmo: a instância enunciativa de autoavaliação na revisão do texto dissertativo–argumentativo. *In: SILVA, P. L. O.; COSTA, A. R. Da prática à teoria: os caminhos da avaliação da redação*. No prelo.

OLIVEIRA, G. F.; CHITTOLINA, R. M. M. Do redigir ao revisar: uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita. *In: LAU, H. D.; MICHALKIEWICZ, Z. A. (org.). Pesquisar em tempos de resistência: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 246-290.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

RIZZON, C. G. *Histórias de uma Igreja*. 2021. (Texto elaborado pelo autor para o projeto do PRP).

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269074>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SIMÕES, L. J. *et al. Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (RS). Programa Institucional de Residência Pedagógica 2020: Cadastro Reserva de Professores da Educação Básica para atuação como preceptores - Edital nº 148/2020. *UNIPAMPA*. 16 jun. 2020a. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_1482020_retificacao_do_edital_1432020_edital_de_resultado_final_do_edital_1012020_programa_institucional_de_bolsas_de_iniciacao_cientifica_probic_fapergs-unipampa.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (RS). Edital de Programa Institucional de Residência Pedagógica: Seleção de Licenciandos e Cadastro Reserva – Edital nº 149/2020. *UNIPAMPA*. 16 jun. 2020b. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_1492020_retificacao_do_edital_1432020_edital_de_programa_institucional_de_residencia_pedagogica_2020_selecao_de_licenciandos_e_cadastro_reserva.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

Recebido em 30 de maio de 2022
Aceito em 13 de setembro de 2022