
**O processo de ensinagem e desenvolvimento de saberes práticos e teóricos no
programa Residência Pedagógica: duas concepções de sequência didática**

*The teaching and developing process of practical and theoretical knowledge in the program
Residência Pedagógica: two conceptions of didactic sequence*

José Mauro Souza Uchôa
Universidade Federal do Acre
Gleiciane Lima Andrade
Escola Dom Henrique Ruth
Cruzeiro do Sul-Ac (Brasil)

Resumo

Este artigo discorre sobre o processo de ensinagem e desenvolvimento de saberes práticos e teóricos no programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Letras Inglês do Campus Floresta da Ufac. Nosso objetivo é descrever vivências em atividades de pré-serviço no PRP, apresentando as três primeiras edições do programa, o processo de ensinagem e o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos. Trata-se de uma vivência ancorada no paradigma qualitativo, com abordagem da Pesquisa Narrativa. A partir da reflexão apresentada nesse estudo, conclui-se que essa vivência prática foi teoricamente orientada por duas concepções de ensinagem com foco em sequência didática. Os sentidos compostos revelam que houve o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Residência Pedagógica; Sequência didática.

Abstract

This article discusses the teaching and developing process of practical and theoretical knowledge in the program Residência Pedagógica in an undergraduate course at Ufac. Our objective is to describe experiences in pre-service activities in the PRP, presenting the first three editions of the program, the teaching process and the development of practical and theoretical knowledge. It is an experience anchored in the qualitative paradigm, with a Narrative Research approach. Based on the reflection presented in this study, it is concluded that this practical experience was theoretically guided by two teaching concepts focusing on didactic sequence. The composite meanings reveal that there was a strengthening and deepening of theoretical-practical training.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Residency; Didactic Sequence.

1. Introdução

Este artigo é resultado do recorte de uma pesquisa de mestrado (Andrade, 2024) realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), da Universidade Federal do Acre (Ufac). Os estudos sobre formação de professores e profissão docente apontam para compreensão da prática pedagógica como uma ação mobilizadora de saberes formativos e profissionais em constante estado de fluxo, alimentando a base epistemológica sobre o ambiente escolar em que teoria e prática precisam estarem inter-relacionadas.

Considera-se assim, que os professores constroem e reconstróem seus saberes conforme as suas necessidades, os seus contextos de atuação, suas experiências e suas vivências. Todo esse processo constitutivo da identidade docente ocorre durante os percursos formativos e profissionais, sejam em ambientes escolares ou não escolares (Nóvoa, 1995).

Com a formação do professor de Inglês como língua estrangeira (ILE) não é diferente. Os processos formativos e profissionais devem estar sempre atrelados aos procedimentos práticos da docência, afinal não existe conhecimento teórico sem a relação com esses saberes. Estudos revelam que os professores em formação inicial tendem a ensinar conforme aprendem, com as práticas de seus mestres. Essa é uma constatação de Celani (2001, 2010) para quem a teoria deve ser construída a partir da prática, ou seja, os saberes docentes são construídos levando em consideração as experiências da sala de aula, um ambiente reflexivo e de transformação da prática docente, constituindo a práxis político educacional a partir das experiências vivenciadas nos contextos de ensino.

Em relação à formação do docente, é preciso pensar em um perfil do professor no sentido mais amplo, em uma perspectiva holística, que transcenda para fora dos muros da universidade. Há de persistir em um curso de licenciatura que envolva a tomada de consciência para além dos saberes linguísticos da língua estrangeira (Vian Jr, 2011).

No contexto de formação de professores do curso de Licenciatura de Letras Inglês (LLI) do *campus* Floresta da Ufac, a questão envolvendo os saberes teóricos e práticos está sempre no centro do debate objetivando a formação do professor de ILE para atuar, principalmente, com o componente curricular de Língua Inglesa, na educação básica, atendendo prioritariamente uma demanda local da região do vale do Juruá, no estado do Acre.

Nesse contexto de ensino, o CLLI foi implementado em 1989 (Queiroz, 2012, Uchôa, 2014, Almeida, 2018). Desde a criação do curso, já foram realizadas três modificações no projeto político-pedagógico (PPP). A versão de 1989 foi reformulada em 2006, houve outras reformulações em 2009 e, a atual, em 2019. Essa última precisou sofrer algumas alterações, principalmente por força de uma resolução interna da Ufac para atender à legislação nacional referente à curricularização das ações de extensão, exigida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em breve, o curso poderá passar por uma nova reformulação, agora para atender a Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNCC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As principais mudanças no PPP do CLLI realizadas até então, procuram aliar conhecimentos práticos com os teóricos, além de alterar os procedimentos de oferta dos componentes curriculares de estágio supervisionado. Uma das grandes dificuldades vivenciadas no referido curso é a relação entre os procedimentos de natureza teórica e prática. Embora o currículo do CLLI sinalize para a diferenciação entre créditos práticos, créditos teóricos e créditos de estágio supervisionado, há ainda uma dificuldade na integração desses saberes.

Os cursos de formação de professores devem promover uma formação inicial que considere as experiências vivenciadas nas atividades de pré-serviço (Motta-Roch, 2001; Szundy; Cristóvão, 2008), pois elas apresentam o verdadeiro chão dos estabelecimentos de ensino e oportunizam pensar a importância da oralidade nas aulas de língua na educação básica, praticar a interculturalidade, conscientizar das práticas de preconceito linguístico, promover o ensino dos gêneros orais construir a identidades da carreira docente (Ramos; Uchôa, 2021) e etc.

As atividades de pré-serviço são compreendidas como todas as ações teórico-práticas desenvolvidas durante a formação inicial, tais como: a) participação nas tarefas que atribuem créditos práticos para os componentes curriculares das licenciaturas; b) vivências nos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de formação de professores, totalizando 400 horas, conforme a legislação em vigor; c) participação em programa de estímulo à formação docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos

programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de outras experiências que oportunizem, durante a formação inicial, agir nos contextos escolares e não-escolares com o cotidiano desses espaços de ensino.

Nosso objetivo é descrever vivências em atividades de pré-serviço no PRP como parte não-obrigatória em um curso de licenciatura apresentando as três primeiras edições dessa política pública, demonstrando as características desse programa e suas contribuições para a formação inicial de professores, o processo de ensinagem e o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos no contexto de ensino da Amazônia extremo ocidental.

O PRP cumpre a função de elevar a qualidade da formação dos professores que atuarão principalmente nas escolas públicas. Trata-se de uma das ações que integram a política nacional de formação de professores que estão em fase de atividades de pré-serviço, ou seja, na segunda metade do curso, etapa em que inicia a prática do estágio supervisionado obrigatório. O PRP da CAPES possui como objetivo principal o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

No município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, inicialmente a Ufac teve apenas dois cursos de licenciatura contemplados com o PRP: o curso de Pedagogia e o de Letras Inglês. Da segunda edição em diante, outras licenciaturas também submeteram projetos juntos à CAPES através de um projeto institucional da Ufac.

É notório que as experiências práticas do professor em formação inicial têm forte impacto na qualidade no desenvolvimento da profissão docente. Szundy e Cristovão (2008), a partir de dois contextos distintos de ensino, o acriano e o paranaense, afirmam que, as experiências práticas experienciadas durante o curso de graduação devem formar o professor pesquisador engajado em um processo de reflexão crítica sobre suas próprias ações.

Assim sendo, os projetos do PRP vivenciados nos âmbitos das escolas da educação básica devem oportunizar a criação de espaços para transposição de construtos teórico-metodológicos para que o licenciando veja sentido em cursar as disciplinas, durante os processos formativos, e para que faça uso desses saberes de maneira articulada, durante os processos profissionais. No âmbito do CLLI, já são três (03) edições contempladas perante a CAPES a partir da política interna de seleção aplicada pela Ufac.

As experiências vivenciadas em cada edição sempre servem de reflexão para aprimorar cada vez mais as vivências no programa. Uma das medidas implementadas em todas as edições do PRP foi a produção de narrativas sobre: 1) encontros de ambientação, orientação, preparação da equipe e socialização 2) planejamento e 3) observação, produção e regência em sala de aula. No final de cada edição do programa, os participantes elaboraram um relatório final com revisita às narrativas produzidas durante a vigência dessa experiência pioneira no processo ensinagem nas escolas-campo da cidade de Cruzeiro do Sul, estado do Acre.

Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma vivência ancorada no paradigma qualitativo, com abordagem da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2000; Mello, 2012; Clandinin, 2013; Uchôa, 2014). A escolha por essa metodologia surge do interesse de, a partir de narrativas escritas pelos participantes, refletir sobre a práxis dos processos de ensinagem de professores em formação inicial, contribuindo com as atividades de pré-serviço. Tal pesquisa caracteriza-se como básica, pois, temos a intenção de compor sentidos para uma prática docente em constante estado de fluxo. A partir dela, poderemos explorar novas possibilidades pedagógicas pois as pessoas que convivem na mesma paisagem, no mesmo ambiente de ensinagem trazem suas experiências para a construção de novas descobertas.

Há de se registrar que contamos com um conjunto de gêneros discursivos que serve como base para registrar as vivências que o PRP vem oportunizando ao longo desses anos. Desde a primeira edição, temos recorrido a diferentes estratégias de comunicação e interação para registrarmos nossas ações. Como resultado desse processo interativo, temos um conjunto de gêneros discursivos considerados diferentes instrumentos de geração de dados, oportunizando a releitura das ações realizadas no programa, o que possibilitar ao leitor a compor novos sentidos a respeito de uma vivência narrada.

Todo o mosaico constituído de fotografias, figuras, citações, quadros e depoimentos gerados como resultados dessa vivência, ajudam a compreender os contextos de situação e tempo de todas as edições do programa. Revisitar esse conjunto de gêneros discursivos (Bakhtin, 2006), contribui para a composição de sentidos que essa experiência oportunizou pela abordagem da Pesquisa Narrativa. Assim, em harmonia com o propósito metodológico dessa investigação, a adoção desse tecido textual diversificado serve como recurso memorável no ato da confecção dos textos que sucederam a as fases

do PRP. Nesse estudo, não apresentamos análise das narrativas, mas sim, um retrato do processo de ensinagem. Esse procedimento de produção escrita demandou demasiada prática de releituras e revisitas aos dados.

2. O programa Residência Pedagógica

O PRP é um programa da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógicas implementados por instituições de ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

A Ufac conta com esse programa desde 2018. Já temos (03) três edições já executadas. Para cada edição sempre houve mudanças de critérios, natural para um programa em pleno desenvolvimento e nacional, em execução em diferentes contextos de ensino. As regras da terceira edição do PRP foi estabelecida na Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022 que apresenta os objetivos dessa política pública.

Ainda em relação ao programa é importante mencionar que o PRP é, de acordo com a portaria mencionada anteriormente, uma atividade de formação realizada por discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura e desenvolvida em escolas públicas da educação básica, denominada escola-campo. Sabe-se que, geralmente, os projetos apresentados à referida agência de fomento são propostos institucionalmente a partir de seleção interna entre docentes que ministram aulas nos cursos de licenciatura, dentro de critérios previamente disponibilizados pela referida agência de fomento.

Previamente, há uma política interinstitucional da Coordenação Interinstitucional do PRP na Ufac com as secretarias da rede de ensino do Acre, no intuito de apresentar os objetivos do programa, bem como firmar parcerias para ampliar cada vez mais o número de escola-campo. Porém, há de se registrar a crítica de que não há uma participação direta das escolas-campo na produção da proposta inicial dos planos de trabalho apresentados à CAPES. Sabemos que os estabelecimentos de ensino são essenciais para o desenvolvimento das ações formativas do professor da educação básica e deveriam ser convidados pelo orientador, autor da proposta, a apresentarem aspectos da sua dinâmica escolar, com seus projetos, sua vida orgânica etc., para que as equipes da Ufac (coordenador institucional, orientador e residentes) pudessem contribuir mais com os projetos já em andamentos nas escolas-campo.

Desde a primeira edição o residente deve ser discente com matrícula ativa em um curso de licenciatura, já o preceptor é um professor de uma escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo. A orientação do residente precisa ser realizada por um docente de instituição de ensino superior, denominado docente orientador, responsável pelo núcleo de participantes. O grupo de participantes é composto pelo docente orientador, preceptores e residentes. Todas as três edições do programa tiveram vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades.

Em todas as edições do programa, para ser orientador ou professor preceptor era preciso possuir diploma de licenciatura na área do conhecimento correspondente à área do subprojeto. Fazia-se necessário ainda, possuir experiência mínima de dois anos no magistério da educação básica, além de firmar termo de compromisso com a CAPES, cujo formulário era gerado no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA), logo após a realização do cadastro *on-line*. Também era preciso manter atualizado o currículo na Plataforma Freire.

Todos os participantes do PRP foram selecionados por meio de chamadas públicas, objeto de editais específicos, publicados pela Ufac através da Pró-reitoria de Graduação. Os residentes melhores classificados dentro do número de vagas foram beneficiados com bolsas no valor de R\$ 400,00 (Quatrocentos reais) até o pagamento referente ao mês de janeiro de 2023, já na terceira edição do programa. Em 2023, o Governo brasileiro reajustou em 75% as bolsas do residente passando a custear o valor de R\$ 700,00 (setecentos reais). O coordenador institucional no âmbito da Ufac, os orientadores por licenciatura integrante do PRP e os preceptores das escolas-campo – da rede estadual e municipal de ensino – atualmente são remunerados conforme especifica a Portaria CAPES nº 33/2023.

3. A primeira edição do programa: o irmão caçula do Pibid

A primeira edição do PRP do CLLI iniciou em agosto de 2018 e encerrou em janeiro de 2020, com duração de 18 meses. Após a contemplação da Ufac junto ao programa, a Pró-Reitoria de Graduação tornou público o edital para a seleção de candidatos a residentes e preceptores da primeira edição do PRP, de acordo com as disposições gerais do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 e a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da CAPES.

Pela proposta inicial, essa experiência possibilitou o trabalho articulado com vários segmentos de ensino. Naquela edição foram contemplados os seguintes integrantes: um orientador com bolsa, três preceptores bolsistas, 30 residentes organizados em grupos de 10 para cada professor preceptor, sendo 24 residentes bolsistas e 06 residentes voluntários. Essa distribuição possibilitou que os acadêmicos do CLLI vivenciassem a prática docente nos dois níveis da educação básica (ensino fundamental e ensino médio). Inicialmente, para o CLLI foram atendidas três escolas-campo: a escola de ensino médio Dom Henrique Ruth, a escola de ensino fundamental Anselmo Maia de Carvalho e a escola de ensino fundamental Marcelino Champagnat. Com a implementação da escola cívico-militar Dom Pedro II, o estabelecimento de ensino Anselmo Maia de Carvalho perdeu o credenciamento para continuar no programa. Houve então a relocação dos residentes na escola Dom Henrique Ruth.

Durante a vivência no programa havia o compartilhamento de saberes, tanto da escola-campo quanto dos procedimentos de ensino e aprendizagem vivenciados no CLLI. Há de se registrar que além dos encontros coletivos para socialização de experiências, havia sempre um momento descontraído para compartilhar as vivências e saborear reflexões colaborativas a respeito do fazer pedagógico. Os encontros contribuíam para socializar as vivências dos contextos de ensino.

Houve outras maneiras de registrar nossas práticas interativas, momentos em que aliávamos teoria e prática, discutíamos os conteúdos a serem ministrados ou avaliados. Além dos telefonemas, produção de relatórios, tínhamos ainda os grupos de WhatsApp que oportunizavam visitar conceitos, fazer sugestões, motivar os participantes, discutir procedimentos e melhorar as interações comunicativas.

Para esclarecer melhor os objetivos e as responsabilidades institucionais de cada um, logo após as primeiras ações do programa houve a realização de um grande evento na Ufac, no espaço Teatro do Moa, *Campus Floresta*, para apresentação institucional do PRP. O evento foi mais uma formalidade institucional e de visibilidade do programa: o trabalho árduo já tinha iniciado, ou seja, orientador, preceptores e residentes já estávamos, todos em plena ação, além de muito felizes pela contemplação.

Ao refletir sobre as vivências daquele momento, a partir de narrativas produzidas pelos participantes residentes da primeira edição, Uchôa e Castro (2022) procuraram:

entender como os professores em formação inicial do curso de letras inglês utilizaram as SDs durante a vivência no projeto. Os objetivos específicos são divididos em dois, tais como: 1) refletir as vivências dos professores para saber se houve a utilização de SDs e 2) analisar as narrativas dos professores em formação inicial a fim de compreender como foi o processo de uso das TDICs na sala de aula (Uchôa; Castro, 2022, p. 68).

Para Uchôa e Castro (2022), foi possível ainda refletir sobre o emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como desenvolvimento do letramento digital, necessário à formação inicial do professor de ILE na contemporaneidade, procurando compreender o uso das TDICs como recurso pedagógico adotado pelos participantes do programa PRP. A esse respeito, os autores esclarecem:

Para a maioria dos professores de Língua Inglesa, vivenciar as experiências do campo de ensino é oportuno para comprometimento com o futuro. Assim, os discentes em formação inicial procuraram vivenciar tais experiências para chegarem na conclusão do que querem seguir na vida docente. Nas narrativas, foi possível perceber nos enunciados dos professores que, ao chegarem nas escolas e vislumbrar o que é ensinar no contexto diferente daquele previsto na academia, possibilitou a construção de estratégias para enfrentar futuros problemas durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas da região (Uchôa e Castro, 2022, p. 68).

Finalizamos essa seção de apresentação da primeira edição do PRP lembrando da realização do I Seminário do Programa Residência Pedagógica no *Campus Floresta*, no período de 27 a 28 de janeiro de 2020, na Unidade do Projeto Rondon da Ufac, com a participação dos dois cursos contemplados no programa na data da primeira edição: o CLLI e Pedagogia. Na oportunidade, foram realizadas palestras, comunicações orais, confecções de *banners*, além de rodas de conversas, envolvendo as ações desenvolvidas em cada contexto de ensino. Assim sendo, após 18 meses de implantação nas escolas da educação básica locais, coordenadores, orientadores, preceptores e residentes tiveram a oportunidade de se reencontrarem nesse evento para socializar as experiências vivenciadas durante o projeto e debater novas perspectivas para uma, então, possível próxima edição do Residência Pedagógica que tardaria a vir em decorrência da pandemia que tomou o mundo naquele mesmo ano.

4. A segunda edição do PRP e o momento pandêmico

A segunda edição do PRP iniciou em novembro de 2020 e finalizou em abril de 2022, também com duração de 18 meses. Nessa fase do programa, o CLLI esteve presente em apenas dois estabelecimentos de ensino, a saber: Escola de Ensino Médio Dom Henrique

Ruth e no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Acre (Ifac), Campus de Cruzeiro do Sul. Com o corte efetuado pelo Governo Federal nas bolsas destinadas às instituições de ensino, a Ufac promoveu um acordo interno entre os cursos de licenciatura que apresentaram propostas. Assim, o CLLI dividiu as bolsas com o curso de licenciatura em Letras Espanhol, do Campus Floresta. Naquela edição, realizou-se a seguinte composição da equipe: 01 orientador com bolsa, 02 preceptores bolsistas, 16 residentes bolsistas e 04 residentes voluntários.

A segunda edição foi marcada, infelizmente, pelo ensino remoto, em decorrência da Covid-19. Foi um momento difícil, mas necessário, pois estávamos sem contato social. Os residentes realizaram diversas atividades durante esses primeiros meses de programa: orientação com os alunos da escola-campo via *chat* nas aulas síncronas, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos e atividades sobre eles desenvolvidas nas aulas, correção de atividades entregues na escola; planejamento de atividades para os alunos.

Ao refletir sobre as experiências de ensino no Ifac durante a segunda edição do PRP, Correia, Nunes, Silva e Uchôa (2022) reconhecem:

A oportunidade de experimentar e proporcionar esse tipo de formação foi proporcionada por um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) intitulado “Programa Residência Pedagógica” (doravante PRP) que visa, enquanto programa de iniciação à docência, ampliar os cenários de formação de professores inserindo os futuros docentes em contextos educacionais mais complexos daqueles já alcançados pelas grades curriculares das universidades, tal qual nas disciplinas de estágio. Assim, o programa tem como principal objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, além de promover e modificar as práticas pedagógicas cristalizadas e fazendo usos das novas tecnologias e de metodologias ativas como estratégias pedagógicas (Correia; Nunes; Silva; Uchôa, 2022, p. 148).

Além da dificuldade de acesso à internet, tínhamos de nos proteger e cuidar dos nossos entes queridos. Em alguns momentos, ser solidários com a perda de parentes dos alunos e dos residentes, mas tínhamos de continuar com as ações do programa. Os autores acima relatam que mesmo diante das dificuldades em decorrência da pandemia o projeto seguia em frente.

A ação pedagógica alinhada às teorias e a prática (Libâneo, 2006; Nóvoa, 2009) também foi um dos pontos relevantes durante todo o processo de formação docente, sendo atingido, principalmente, durante os momentos de regências os quais exigiu dos residentes estratégias que os levassem da teoria à prática de maneira a considerar as necessidades que surgiram dentro dos micro espaços no

PRP, o que também está em consonância com o que preconiza Kenski (2007), uma vez que, para além das necessidades linguístico-pedagógicas, haja visto o ensino de língua inglesa, foi utilizado pelos bolsistas na inter-relação LI e TICs de forma participativa e colaborativa, propiciando o aprimoramento das competências profissionais quanto ao uso real da língua na sala de aula (Correia; Nunes; Silva; Uchôa, 2022, p. 157).

Dessa forma, a partir dos relatos estudados, os pesquisadores acima mencionados ressaltam a importância do programa RP no aperfeiçoamento da formação docente nos cursos de licenciatura, ao passo que, pela perspectiva teórica orientada, procuram promover a evolução pessoal e profissional dos participantes, e, portanto, o programa tem um caráter transformador de toda uma realidade posta no contexto investigado. (Correia; Nunes; Silva; Uchôa, 2022).

Para concluir essa seção, lembramos da realização do III Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil: universidade pública um compromisso social, promovido pela Ufac, no período de 26 a 29 de outubro de 2021. Foi um evento que oportunizou a trocas de saberes, de compartilhamento de experiências praticadas na escola-campo e na Ufac, no âmbito do CLLI e demais licenciaturas contempladas com o programa.

5. A terceira edição do PRP: autonomia e despedida

Já a terceira edição foi implementada no período de outubro de 2022 a março de 2024, e seu funcionamento esteve sob as diretrizes da Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022. É importante ressaltar que houve alteração no número de residentes atendidos pelo programa, diminuindo as oportunidades de participação no programa como resultado da política de cortes de gastos do Governo brasileiro. Por isso, na terceira edição tivemos uma fase que atendeu duas escolas da rede estadual de ensino do Acre, ambas localizadas na cidade de Cruzeiro do Sul: a escola estadual de ensino fundamental São José com uma preceptora com bolsa, oito residentes bolsistas e dois residentes voluntários; e a escola estadual de ensino médio Dom Henrique Ruth, com dois preceptores com bolsa, 16 residentes bolsistas e 04 residentes voluntários. Com a saída do preceptor da primeira escola mencionada, o PRP migrou para a escola de ensino fundamental Antônio de Barros Freire.

Na proposta apresentada à CAPES, através da chamada pública da Ufac, ela procurou dialogar com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CLLI do Campus Floresta,

com as ações executadas pelo Pibid presentes no CLLI desde 2012, com a BNCC e com o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, além de aprimorar as ações desenvolvidas durante as duas edições anteriores do programa.

O subprojeto apresentou os objetivos para mais uma edição que totalizou 18 meses; descreveu as principais ações que se pretendia promover nos processos formativos no CLLI, possibilitando a inovação no processo de ensinagem durante a formação inicial do professor de ILE; informou detalhadamente a respeito das estratégias de inserção e ambientação dos residentes nas escolas-campo; promoveu o diálogo entre conhecimentos teóricos e práticos, fazendo usos de metodologias ativas e das tecnologias de informação e comunicação; e conjeturou sobre os resultados esperados e sobre a socialização das experiências desenvolvidas no programa.

Para tal etapa do PRP, a proposta do CLLI propôs a realização de reunião com a equipe selecionada por meio do edital para apresentação das normas que regem o programa. Assim, houve a socialização e divisão em grupos para lotação dos residentes nas escolas-campo. O CLLI se prontificou a organizar uma oficina para apresentação de metodologias ativas. Na oportunidade, orientador e preceptores sugeriram ideias para a realização de projetos e atividades extraclasse. Ficou assegurado que os preceptores apoiariam os residentes nas atividades e projetos realizados pela escola-campo, bem como motivar a participação dos residentes nas atividades de planejamento, além de orientar os alunos na produção de material de apoio escolar (sequências didáticas) para auxiliar o professor preceptor na sala de aula.

Foi previsto a realização de uma oficina para uso das novas tecnologias (seleção e emprego de aplicativos para ensino de língua inglesa. Nesse caso, cada preceptor apresentou sua proposta de trabalho na escola campo e suas estratégias para envolvimento no planejamento e produção de sequência didática através do uso das TICs em conformidade com o planejamento realizados nas escolas-campo.

A proposta do CLLI incluía ainda uma oficina de estudo de textos da área de formação inicial de professores de Língua Inglesa, de documentos oficiais (BNCC e Currículo de Referência Único do Estado do Acre. Assim, os próprios residentes apresentariam as competências e habilidades desses documentos orientadores.

Por fim, estava assegurada a regência em sala de aula, caracterizando a culminância do programa. Nas palavras de um residente da escola Dom Henrique Ruth, no seu relatório

final apresentado à CAPES: “Essas experiências foram cruciais para meu amadurecimento como futuro educador, proporcionando uma integração dinâmica entre teoria e prática. A interação constante com o ambiente escolar ampliou minha compreensão sobre os desafios e recompensas inerentes à profissão docente” (Silva, 2024, p. 05).

Como parte das orientações dadas aos preceptores pelo orientador do CLLI, as escolas participantes dessa fase tinham total autonomia para convocar, motivar e assegurar a participação ativa dos residentes no planejamento escolar, nas ações de sala de aula e nas atividades extraescolares.

Nossa concepção de ensinagem esteve atrelada a uma concepção de linguagem como prática social. Ao revisitar as narrativas produzidas pelos residentes foi possível compreender a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem que orientou a vivência no PRP, ambas estavam intrínsecas à noção de sequência didática (Andrade, 2022).

Durante todo o programa foi discutindo duas noções de sequência didática: a) de Zabala (1998), a respeito de uma formação de professores a partir de uma perspectiva humanística, envolvendo a observação de conteúdos procedimentais, atitudinais e factuais e b) do Sociointeracionismo com base no que Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) propuseram acerca da produção de material didático dessa natureza, procurando trabalhar o desenvolvimento das capacidades de linguagens, tendo os gêneros do discurso (Bakhtin, 2006) como instrumentos de ensinagem.

6. A concepção de SD de Antoni Zabala

A proposta teórico-metodológica de Zabala (1998) propõe que a intervenção na sala de aula deve ser realizada através da produção de SDs, pois essa concepção leva em consideração o **planejamento**, a **aplicação** e a **avaliação** de tarefas adequadas com os procedimentos de ensinagem, em conformidade com os contextos e os objetivos da prática educativa. Todas essas variáveis influenciam no processo ensino-aprendizagem. Para o teórico espanhol, o domínio delas (planejamento, a aplicação e a avaliação de tarefas) facilita os procedimentos educacionais:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (Zabala, 1998, p. 13).

Diante de tantas inconstantes que influenciam na prática educativa, temos as tarefas ou atividades que os alunos desenvolvem sobre determinados conteúdos como sendo as unidades de análises mais elementares. Nas palavras de Zabala (1998, p.17):

Assim, pois, partindo desta visão processual da prática, em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, teremos que delimitar a unidade de análise que representa esse processo. Se examinamos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos, veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa. Assim, podemos considerar atividades, por exemplo: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc. Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas.

Compreendidas as tarefas como as unidades mais elementares de uma SD, faz-se oportuno apresentarmos o conceito de SD cunhado pelo teórico espanhol. Para ele, trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18). Temos, então, um gênero discursivo como preconiza Bakhtin (2006), com sua construção composicional, estilo e temas que são inerentes ao campo da esfera acadêmica e escolar, cujas configurações são facilmente reconhecidas pelos participantes desses contextos de ensinagem.

Dito isso, temos dentro de uma SD, as tarefas ou atividades como as partes mais importantes integrantes do plano composicional desse ordenamento de ações facilmente reconhecível pelos alunos e professores. Estas unidades de análise que compõem uma determinada SD, ou seja, as tarefas ou atividades, os exercícios que são propostos, são procedimentos sequenciais que devem estar articulados na construção de saberes.

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (Zabala, 1998, p. 20).

Assim, diante da diversidade de tarefas que podem ser utilizadas nas SDs durante as intervenções pedagógicas vivenciadas no PRP, tem sido possível trabalhar as competências e habilidades da BNCC (2018) envolvendo os conteúdos selecionados pelo CRUEA (2020), a partir de um planejamento estruturado. Os objetos de conhecimento, anteriormente conhecido como conteúdo, diz respeito aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular, ou seja, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das habilidades, como prefigura a BNCC (2018). Conteúdo ou objetos de conhecimento são compreendidos como não sendo aqueles exclusivos de uma determinada área.

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998, p. 30).

Zabala (1998) amplia a noção de conteúdo, não ficando apenas em saberes isolados, inerentes a uma determinada disciplina ou componente curricular.

O autor espanhol apresenta três dimensões nas quais devem estar ancorados os objetos de conhecimento, tratados pelo autor ainda como conteúdos: a dimensão conceitual, a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal. Além de ser ciente das três dimensões, para Zabala (1998), é preciso ainda que o professor compreenda a diversidade epistemológica que orienta o processo de ensino-aprendizagem. O autor critica o desprezo às informações geradas no campo da psicologia da aprendizagem, por exemplo:

Esta desconfiança, justificada por argumentos de falta de rigor ou da própria falta de acordo, semeou o ceticismo a respeito das contribuições desta ciência, fato que implicou, na prática, a manutenção de formas tradicionais de atuação na aula. O aparente paradoxo encontra-se no fato de que a desconfiança pelas contribuições da psicologia da aprendizagem não sustenta a não utilização de concepções sobre a maneira de aprender. Aqui é onde aparece a contradição – não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. Não se presta atenção as contribuições das teorias sobre como se aprende, mas em troca se utiliza uma determinada concepção. Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsistência ou o desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico (Zabala, 1998, p. 33).

Dito isto, uma determinada intervenção pedagógica, a SD deve levar em conta: as

contribuições das teorias sobre ensinagem, a diversidade dos aprendizes e as necessidades imediatas dos alunos. Já os procedimentos didáticos devem levar em consideração o nível de desenvolvimento e conhecimentos prévios dos aprendizes. Uma SD tem que promover a integração dos conteúdos e por mais específico que seja, sempre está associado a conteúdos de outra natureza, de outra dimensão. Faz-se necessário ainda que as tarefas sejam significativas e funcionais promovendo a integração entre os atores sociais do processo de ensinagem.

7. A Concepção de SD do Sociointeracionismo de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)

No âmbito do PRP do CLLI, fomos orientados ainda por uma outra concepção de sequência didática que toma como base a noção de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin (2006). Nessa visão, as SDs são planejadas em torno de um determinado tipo de enunciados relativamente estáveis (p. 226) e são trabalhadas determinadas capacidades de linguagem nos aprendizes, objetivando o domínio de um determinado repertório de gêneros discursivos, capaz de levar os alunos a se inserirem em práticas de linguagem diferenciadas, ou seja, mais competente linguística e socialmente.

Nessa perspectiva, as SDs são um meio eficaz para transpor didaticamente os gêneros discursivos, tornando-os ensináveis em situações efetivas de comunicação. Sobre essa segunda concepção de SD pensada para o PRP, Uchôa (2019, p.142) informa que:

A segunda concepção teórica delineada neste estudo vem do Grupo de Genebra, constituído pelos autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly e seguidores. Os estudos do grupo têm sido amplamente difundidos no Brasil, a partir da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, publicado em 2004. Trata-se de uma base epistemológica desenvolvida em áreas como Comunicação Social, Psicologia, Educação e Linguística. Esta última, engajada com a compreensão do seu objeto para além do sistema linguístico, mas preocupada também com o funcionamento da língua. Essa guinada linguística precisou se ancorar em um conjunto de outras ciências capazes de compreender melhor as manifestações de linguagem do sujeito social.

Compreendendo as práticas de linguagem na perspectiva bakhtiniana e de ensinagem com base na teoria socio-integracionista vygostskyniana estamos diante de uma concepção de SD que enfatiza o desenvolvimento de capacidades de linguagem que são desenvolvidas na interação dos aprendizes uns com os outros, na perspectiva sociointeracionista, na qual aquilo que não pode ser realizado sozinho hoje, pode ser realizado amanhã, se houver colaboração e participação efetiva dos aprendizes e professores, durante o processo de ensinagem.

Nesse estudo apresentamos duas concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que nortearam o processo de ensinagem na formação de professores da língua inglesa, participantes do PRP. Essa vivência envolveu conhecimentos teóricos e práticos, para além do desenvolvimento das competências linguísticas.

Cada vez mais, os processos formativos e profissionais precisam compreender a formação inicial do professor de ILE como uma atitude que demanda tomada de consciência a respeito da necessidade de uma prática docente crítica e reflexiva, para que o professor possa atuar (saberes práticos) teoricamente orientado na profissão.

8. Considerações finais

Nosso objetivo foi descrever vivências em atividades de pré-serviço no PRP do CLLI apresentando as três primeiras edições desse programa da CAPES, demonstrando as características dessa política pública e as contribuições para a formação inicial de professores, principalmente em relação aos processos de ensinagem e o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos.

O projeto institucional foi desenvolvido de maneira articulada com as redes de ensino da cidade de Cruzeiro do Sul, envolvendo as escolas públicas da educação básica, contemplando diferentes aspectos e dimensões da residência pedagógica. Os sentidos compostos ao longo das três fases do programa relatam que os objetivos dessa importante política pública educacional foi bem-sucedida, pois houve o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática dos licenciados do CLLI como constata Andrade (2024) em sua dissertação de mestrado.

Andrade (2024) demonstrou ainda que o PRP contribuiu para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos ao inseri-los mais tempo no contexto escolar, pois houve o estabelecimento de corresponsabilidade entre a Ufac, a SEE/Ac e a escola Dom Henrique Ruth (uma das parceiras do programa) na formação inicial dos professores. Assim, um outro mérito inovador do programa foi valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional, apresentando-os o verdadeiro ambiente escolar, a partir das experiências escolares já vivenciadas pelos professores preceptores.

Como resultado dessa importante política pública, tivemos, no CLLI, a realização de pesquisas colaborativas e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas

O processo de ensinagem e desenvolvimento de saberes práticos e teóricos no programa Residência Pedagógica: duas concepções de sequência didática

em sala de aula, como exemplificam alguns estudos mencionados aqui, a saber: Andrade (2024); Correa, Nunes, Santos e Uchôa (2022); Uchôa e Castro, 2022).

Infelizmente, o PRP não terá sua continuidade nesse atual Governo. Em maio de 2024, o MEC anunciou que o Pibid retomará o seu formato original, incluindo alunos de todos os semestres de cursos de licenciatura. Assim, o PRP sai de cena na graduação, mas fica registrado que, no âmbito do CLLI, sua contribuição trouxe resultados promissores para a formação de professores.

Referências

ACRE. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual de Ensino Médio Dom Henrique Ruth. 2020.

ALMEIDA, João Itamar. **Possibilidades pedagógicas do aplicativo WhatsApp em um curso de letras inglês**: sentidos construídos durante uma experiência de ensino da língua inglesa. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGLI, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ANDRADE, Gleiciane Lima. **O programa Residência Pedagógica e os sentidos construídos como preceptora de professores de ILE em formação inicial**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-62018-esidencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Concepções de Linguagem de Professores de Inglês e suas práticas em sala de aula**. In: CELANI, M. A. A. (org.) Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no ensino-aprendizagem de Inglês. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Wilson José. (org.). O professor de línguas estrangeiras – Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

CLANDININ, Denise Jeanne. **Engaging in Narrative Inquiry**. Walnut Creek: Left Costs Press, 2013.

CLANDININ, Denise Jeanne; CONNELLY, Frederick Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, Denise Jeanne; CONNELLY, Frederick Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CORREA, Maria. Ederlene. da Silva; NUNES, Jose Roberto Gomes dos Santos; SILVA, Ana Maria Alves; UCHÔA, José Mauro Souza. Residência Pedagógica em tempo de pandemia: relatos das experiências nos cursos integrados ao ensino médio e na modalidade EAD do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Acre/Campus Cruzeiro do Sul. In: **A formação humana: debates e reflexões sobre a educação, a história e a sociedade**. (org). IVANICKA, R. F; ROCHA, B. B. da. Itapiranga: Schreibern, 2022.

CORREIA, Ricardo Lopes; COSTA, Samira Lima da Costa; AKERMAN, Marco. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 3, p. 23-39, 2017. <https://doi.org/10.20435/inter.v18i3.1526>

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

QUEIROZ, Rodrigo. Nascimento. **"Eu pensei que ia sair daqui falando inglês"** - um estudo sistêmico-funcional sobre papéis sociais atribuídos por alunos de um curso de Letras/Inglês. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGEL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

RAMOS, Francisca Jaiclea Farias; UCHÔA, José Mauro Souza. Ensino de línguas no contexto acreano: o (re)pensar das novas identidades e alteridades. **Revista Anthesis**: v. 9, n. 17, p. 145-56, Jan./Jul., 2021.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. [online], v.8, n.1, p.115-137, 2008. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100006>.

UCHOA, Jose Mauro Souza. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcast para o ensino de inglês na floresta**. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PPGEL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

UCHOA, Jose Mauro Souza. Concepções sobre sequência didática: contribuições para produção e aplicação no ensino de línguas. In: UCHÔA, J.M.S.; BEZERRA, M. I. S.; PINTO, M.D.O.S. (orgs.) **Caminhos Investigativos: o ensino em foco**. Curitiba: CRV, 2019.

UCHOA, Jose Mauro Souza. **Pesquisa Narrativa e ensino de línguas: sentidos que se constroem na prática**. In: UCHOA, J.M.S. BEZERRA, M. I. S. **Caminhos Investigativos: a metodologia em foco**. Curitiba: CRV Editora, 2017.

O processo de ensinagem e desenvolvimento de saberes práticos e teóricos no programa Residência Pedagógica: duas concepções de sequência didática

UCHOA, Jose Mauro Souza; CASTRO, Andreia. Moraes de. Narrativas de professores de língua inglesa em formação inicial: o uso de sequência didática e de TDICs no programa Residência Pedagógica em Cruzeiro do Sul-Ac. **Muiraquitã: revista de Letras e Humanidades**, v. 10, n.1, Jan./Jun., 2022.

VIAN Júnior., O. **A educação linguística do professor de inglês**. In: SZUNDY, Paula Tatiane C.; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine S.; SILVA, Kleber Aparecido (orgs.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-75.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Sobre os autores

José Mauro Souza Uchôa

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre - Ufac (2003), especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas (2005), mestrado em Letras - Linguagem e Identidade, pela Ufac (2010) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Atualmente é professor associado da Ufac, campus Floresta em Cruzeiro do Sul. Atua na área de Linguística Aplicada. Está envolvido principalmente com as seguintes temáticas: ensino de língua inglesa, gêneros do discurso, letramento digital e concepções de sequência didáticas no ensino de Língua Inglesa. E-mail: jose.uchoa@ufac.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3011-7184>

Gleiciane Lima Andrade

Possui graduação em Letras - Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Acre – Ufac (2011) e especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação Superior Acriana Euclides da Cunha (2017), mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Ufac, Campus Floresta. Atua na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Atualmente é professora de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre na Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth, professora de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas na Escola de Ensino Médio Professor José Elnó Ferreira de Souza e atuou como preceptora no programa Residência Pedagógica da CAPES/Ufac. E-mail: gleicianeandrade88@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7995-4957>.

Recebido em: 23/05/2024

Aceito para publicação em: 28/06/2024