



## A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica

### *The initial training teachers of the Pedagogical Residency Program*

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

Doutora em Educação

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa, Paraíba – Brasil

[evelynfaheina@gmail.com](mailto:evelynfaheina@gmail.com)

**Resumo:** O texto apresenta reflexões sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica - PRP para a formação inicial de professores. Para tanto, reflete sobre a organização e a estrutura do Programa e comunica os desdobramentos da aplicação de um instrumento de avaliação de hipóteses de escrita em uma turma do 1º ano, de uma das escolas parceiras do Subprojeto Residência Pedagógica do curso de Pedagogia - SRPP da UFPB/Campus I. A partir dessa ação, o SRPP identificou o nível de alfabetização no qual as crianças se encontravam: pré-silábico, silábico, silábico com valor sonoro e alfabético. De modo geral, os encontros formativos propiciados pelo PRP, a integração com a rotina escolar, os momentos de planejamento, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas parceiras, corroboraram com a preparação dos residentes para o exercício da docência e a correlação entre a teoria e a prática.

**Palavras-chave:** formação docente; prática pedagógica; programa residência pedagógica.

**Abstract:** The text presents reflections about the contributions of the Pedagogical Residency Program - PRP for the initial training of teachers. It reflects about the organization and structure of the Program and communicates the consequences of the application of an instrument for the evaluation of writing hypotheses in a 1<sup>st</sup> year class, from one of the partner schools of the Pedagogical Residency Subproject of the Pedagogy course - SRPP at UFPB/Campus I. From this action, the SRPP identified the level of literacy in which the children were: pre-syllabic, syllabic, syllabic with sound and alphabetic value. In general, the formative meetings provided by PRP, the integration with the school routine, the planning moments, as well as the pedagogical practices developed within the partner schools, corroborated with the preparation of the residents for the exercise of teaching and the correlation between theory and practice.

**Key-words:** teacher training; pedagogical practices; pedagogical residency program.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-16, e26227, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26227>

*American Psychological Association (APA)*

Faheina, E. F. A. (2024, jan./abr.). A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-16, e26227. <https://doi.org/10.5585/48.2024.26227>

## Introdução

Cada vez mais, a discussão acerca da formação de professores ganha notoriedade no que diz respeito aos diferentes saberes da profissão e espaços/lugares onde poderá acontecer. No que tange a formação inicial de professores, o cenário da escola, como campo de aprendizagem da profissão, destaca-se por possibilitar diálogos e reflexões teórico-prático. Nessa perspectiva, o Subprojeto Residência Pedagógica do curso de Pedagogia - SRPP<sup>1</sup>, da UFPB/Campus I, objetivou aproximar os estudantes do exercício da prática docente.

O presente texto traz relatos de experiências formativas potencializadas pelo Programa Residência Pedagógica - PRP, edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nº 24 (Brasil, 2022), que assumiu como principal compromisso contribuir na formação de discentes, dos cursos de licenciatura no Brasil, e aproximar as universidades das escolas de Educação Básica.

Com a escrita do texto, buscamos cumprir os seguintes objetivos: (1) apresentar a estrutura e a organização do PRP; (2) Refletir sobre as contribuições do PRP para a formação inicial de professores a partir de Tardif (2012), Pimenta (2011), Nóvoa (2009), Imbernón (2000) e outros autores; (3) Descrever os desdobramentos da aplicação de um instrumento de avaliação de hipóteses de escrita em uma turma do 1º ano, de uma das escolas<sup>2</sup> parceiras do SRPP.

O interesse em escrever sobre tal temática é decorrente das experiências vivenciadas no âmbito do SRPP, na condição de coordenadora<sup>3</sup>, as quais se destacaram por potencializar um diálogo teórico-prático sobre o exercício da docência, a realização de estudos de aprofundamento sobre a formação de professores, o desenvolvimento de investigações, o planejamento, o acompanhamento da rotina escolar, a produção de saberes e a partilha destes com residentes<sup>4</sup> e preceptoras<sup>5</sup>.

Assim, o artigo está organizado em três tópicos principais. No primeiro, fazemos uma apresentação geral do PRP. Em seguida, destacamos as contribuições do referido programa para a formação inicial de professores e, por fim, apresentamos uma breve análise da aplicação de um

---

<sup>1</sup> O SRPP, norteado pelo edital CAPES nº 24 (Brasil, 2022), desenvolveu suas atividades no período de novembro de 2022 a abril de 2024. De início, contou com a participação de dois (02) coordenadores, professores efetivos do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, duas (02) preceptoras, professoras das escolas parceiras do Subprojeto e dez (10) residentes (bolsistas, matriculados no Curso de Pedagogia da UFPB do referido Campus). Vale salientar que em maio de 2023 selecionou mais uma (01) preceptora e cinco (05) residentes, os quais passaram a integrar o Subprojeto.

<sup>2</sup> O SRPP contou com a parceria de duas (02) escolas públicas para o desenvolvimento de suas atividades. Uma municipal, localizada no bairro do Bessa em João Pessoa, e outra o Colégio de Aplicação da UFPB.

<sup>3</sup> Vale salientar que, desde o edital CAPES nº 06 (Brasil, 2018b), tenho ocupado a função de coordenadora dos Subprojetos Pedagogia/UFPB: de 2018 a 2021 no Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE, Campus IV da UFPB, e de 2022 a 2024 no Centro de Educação - CE, Campus I da UFPB. Sendo assim, ao mesmo tempo que o presente texto atualiza, também apresenta reflexões coincidentes com as que já foram debatidas por Batista e Faheina (2023).

<sup>4</sup> Estudantes do curso de Pedagogia/UFPB/Campus I e bolsistas do SRPP.

<sup>5</sup> Professoras das escolas da Educação Básica e bolsistas do SRPP.

instrumento<sup>6</sup> de avaliação de hipóteses de escrita em uma turma do 1º ano, de uma das escolas parceiras do SRPP.

### 1 O Programa Residência Pedagógica: organização e estrutura

Estabelecido no Brasil desde 2018, a Residência Pedagógica é um programa de iniciação à docência cujo principal objetivo consiste em promover nos discentes, regularmente matriculados nos cursos de licenciatura do país, uma experiência prática do exercício da docência (Brasil, 2018a).

A ideia de instituir o programa adveio da proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE) que, apoiando-se na existência da residência médica, justificou sobre a importância dos estudantes dos cursos de licenciatura terem a oportunidade de obter uma experiência prática, no decorrer de sua formação inicial, voltada à docência (Silva; Cruz, 2018).

Vale salientar que, diferentemente da residência médica, a implementação do PRP ocorreu mediante a publicação de editais, orientados pela CAPES, com duração de 18 meses, nos quais professores de determinadas Instituições de Ensino Superior - IES assumiam a condição de coordenadores, e estudantes de licenciatura e professores da Educação Básica as condições de residentes e preceptores, respectivamente. Sendo assim, nas palavras de Faria e Pereira (2019, p. 340-341):

O PRP guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência da área da Medicina. A diferença central ou o ponto de distanciamento encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública.

Além do registro quanto às proximidades e distanciamentos do PRP com a residência médica, importante sinalizar que o programa obteve nomenclaturas, propostas e carga horária diferentes até chegar à executada no edital CAPES nº 06 (Brasil, 2018b)<sup>7</sup>. Segundo Silva e Cruz (2018), através do PLS 227/07, a residência teria carga horária mínima de 800 horas. No entanto, dois anos após sua implementação, passaria a exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2012, ocorreu nova adaptação da PLS que Marco Maciel (DEM-PE) trouxe como proposta. E, em 2017, o senador Blairo Maggi (PR-MT) passou a intitular o programa como

<sup>6</sup> O instrumento fornecido aos residentes pela coordenação do Subprojeto foi o mesmo disponibilizado pelo Ministério da Educação - MEC, no caderno do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* (Brasil, 2012).

<sup>7</sup> Vale salientar que o PRP surgiu como parte da Política Nacional de Formação de Professores, veiculada desde outubro de 2017 pelo MEC, em conformidade com a política que estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Residência Pedagógica - RP. Como justificativa, Silva e Cruz (2018, p. 230-23, grifo do autor) argumentam que:

A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da 'residência', remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas.

O primeiro edital do PRP foi publicado em 2018, com pautas inovadoras voltada aos cursos de licenciatura plena ofertados por determinadas IES. Assim, conforme o Sistema Eletrônico de Informações - SEI da CAPES, através da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018a, p. 1), passou a: “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura [...]”.

Através da parceria entre escolas da rede pública de ensino e universidades, o discente (residente) poderia se inserir na rotina escolar, não se limitando ao período de estágio supervisionado já ofertado em sua formação inicial no curso de licenciatura. Nesse sentido, passou a constar no edital CAPES nº 06 (Brasil, 2018b, p. 1) que o PRP assumia como objetivo central “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”, pois proporcionaria ao residente o amplo exercício da prática docente quando comparada ao estágio supervisionado. Este, por sua vez, possuía carga horária reduzida, ao passo que o PRP recomendava uma proposta de imersão planejada, conforme registrado no edital CAPES nº 06 (Brasil, 2018b, p.18-19):

2.1. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica terá duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma: a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

Desde a integração do PRP à Política Nacional de Formação de Professores, através do edital CAPES nº 06 (Brasil, 2018b), dois editais foram publicados: o edital CAPES nº 01 (Brasil,

2020)<sup>8</sup> e o edital CAPES nº 24 (Brasil, 2022)<sup>9</sup>. Em todos eles, o objetivo consistia estimular a formação prática de professores mediante a imersão de estudantes licenciandos em escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu percurso formativo. Portanto, poderiam participar do Programa: estudantes matriculados nos cursos de licenciatura a partir do 5º período, com 50% da carga horária concluída e/ou que não estivessem com mais de 90% da carga horária regimental do curso finalizada.

Quanto à carga horária estabelecida para os residentes do PRP, destaca-se maior flexibilidade na distribuição das atividades previstas no último edital (Brasil, 2022), com 405 horas totais, sendo 135 horas voltadas, exclusivamente, para o desenvolvimento das atividades semestrais<sup>10</sup>. No edital CAPES nº 6 (Brasil, 2018b), a carga horária total era de 440 horas, distribuídas entre as etapas de formação, ambientação e imersão. Já no edital CAPES nº 01 (Brasil, 2020), a carga horária total era de 414 horas, devendo o residente cumprir o mínimo de 138 horas por semestre com cumprimento de 40 horas voltadas, exclusivamente, para a regência em sala de aula.

Importante destacar que em todos os editais a ênfase maior recaía sob a carga horária voltada às etapas de imersão<sup>11</sup> e regência. Em particular, O SRPP da UFPB/Campus I, regido pelo edital nº 24/2022, destinou 33 horas da carga horária semestral para as regências e, aproximadamente, 60 horas para ambientação, além do tempo destinado à participação em reuniões pedagógicas na escola, na universidade e ao planejamento e estudos realizados entre coordenadores, preceptores e residentes.

No processo de ambientação escolar, os residentes foram imergidos nas escolas-campo a fim de conhecer sua organização, tanto estrutural quanto pedagógica. Também foi o momento destinado ao conhecimento do corpo discente, docente e de apoio técnico-especializado da escola, imprescindíveis para elaboração dos planos de atividades e intervenção pedagógica mais assertiva.

Na etapa de regência, os residentes assumiam a condição de professor regente e a docente titular da sala de aula a de supervisora que, junto à preceptora do Subprojeto, acompanhava as aulas ministradas pelos residentes, dando-lhes um feedback de suas práticas docente. Segundo Feitosa e Dias (2017, p. 18),

[...] a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado para uma integração de saberes; a reflexão e a experimentação são fundantes para a ação docente, promovendo

<sup>8</sup> Vigência de 18 meses, com início em setembro de 2020.

<sup>9</sup> Vigência de 18 meses, com início em novembro 2022.

<sup>10</sup> De acordo com o edital CAPES nº 24/2022, a distribuição das atividades ao longo de três semestres compreendeu a: preparação dos(as) residentes, envolvendo estudo sobre os conteúdos do componente curricular em que exercerá a docência e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; horas de elaboração de planos de aula; horas de regência com acompanhamento do(a) preceptor(a)

<sup>11</sup> Observação e participação nas atividades escolares.

conquistas de autonomia e descoberta de potencialidades (de ser docente e de si próprio, como ser humano).

Tal como possibilita o PRP, o estágio supervisionado colabora com o processo de imersão dos licenciandos em sala de aula. Apesar da carga horária reduzida, é durante o estágio que os estudantes dos cursos de licenciatura têm o primeiro contato com a profissão docente, o que contribui para o desenvolvimento da docência fundada na prática (Pimenta, 2011). Nesse sentido, ao assumir a condição de estagiários, os discentes exercem a docência e tomam conhecimento de como é a prática.

Em contrapartida, o fato do PRP ter duração de 18 meses, um período mais longo quando comparado à carga horária dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, os residentes têm a possibilidade de ter uma experiência mais profunda com a docência. Assim, conforme afirma Imbernón (2000, p. 15):

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Vale salientar que é no período da regência que também ocorre o planejamento voltado ao desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica e outras atividades como a participação em eventos e reuniões. Nesse sentido, Feitosa e Dias (2017, p. 18) afirmam que “[...] o trabalho do profissional passa a se desenrolar com criatividade sendo capaz de superar os obstáculos do dia a dia e desenvolver ações não planejadas”.

Ademais, o PRP estimula os residentes a fazer, continuamente, uma auto avaliação sobre seu processo de formação, qualificação profissional, desafios superados e aprendizagens alcançadas. Tudo isso em razão de sua inserção no Programa. Como está posto no último edital CAPES (Brasil, 2022), a cada semestre ou ciclo, é exigido dos residentes a elaboração de um relatório de atividades e, ao final do Programa, um relato de experiência que corresponda à descrição de uma vivência marcante experienciada no Programa. Como nos lembra Feitosa e Dias (2017, p. 16),

Pensar, refletir, é o primeiro passo para começarmos a mudar, progredir, aperfeiçoar nossos pensamentos e ações. Uma avaliação de nossa prática pode nos levar à descoberta de falhas, lacunas, mas também traz a possibilidade de melhoria, evitando a acomodação e a repetição de erros – identificando uma postura madura, profissional.

E, nesse sentido, o PRP tem dado as condições de possibilidade para que os residentes sejam capazes de fazer a correlação entre a teoria e a prática de forma consistente na medida em que sua formação inicial seja diferenciada e norteadada, desde a graduação, pela prática e exercício da docência.

## *2 Contribuições do PRP para a formação inicial de professores*

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996, artigo 62, (Brasil, 2016, p. 20): “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura”, sendo esta a formação mínima para atuar no magistério da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e demais modalidades de ensino ofertadas em nível médio e normal.

Além da formação mínima, a profissão docente ocupa papel central na sociedade, o que exige a atuação crítica e reflexiva do professor, pois como afirma Imbernón (2000, p. 14), “[...] a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”.

Nessa perspectiva, a formação do professor, desde a graduação, deve colaborar para torná-lo um profissional em condições de refletir sobre a sociedade em que vive e a respeito de sua própria prática, o que requer, segundo Imbernón (2000, p. 14), “[...] uma nova formação: inicial e permanente”. A inicial, propiciada pelos cursos de ensino superior no Brasil e a formação continuada no interior das escolas ou em organizações formativas que proporcionem o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Assim, entendemos ser importante que as IES estimulem a participação de estudantes de licenciatura em projetos que integrem universidades e escolas da Educação Básica, provocando-lhes reflexões sobre o exercício da docência e a relação teoria e prática. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 6) afirma que:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Assim, por meio de projetos de iniciação à docência como a Residência Pedagógica, os discentes podem ter uma formação mais aproximada da realidade e se comprometer com o exercício da docência desde sua formação inicial, na graduação. Tal prática poderá gerar desafios, dilemas e ausências de respostas que provocará no estudante, futuro professor, a busca por alternativas, o confronto entre situações vivenciadas nas escolas e o conhecimento construído ao longo de sua formação, ampliando ainda mais os conhecimentos teóricos ressignificados pela

prática.

Por razões como essas, podemos afirmar que os projetos de iniciação à docência, de modo geral e, em particular, o PRP, constituem ferramentas indispensáveis à formação docente, uma vez que colabora com o exercício professoral, desde a graduação, e desenvolve nos estudantes, futuros professores, habilidades e competências necessárias ao exercício da docência. A respeito disso, Imbernón (2000, p. 16-17) afirma que isso “é importante [porque] desenvolve uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola”.

Vale salientar que, em muitos casos, professores recém-formados, ao terem seu primeiro emprego como docente titular, enfrentam a insegurança de assumir a sala de aula, seja pela responsabilidade que lhes são exigidos, seja porque sua formação inicial não lhes dá o suporte necessário para lidar com situações do cotidiano escolar. A respeito disso, Tardif (2012, p. 49) afirma que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionadas a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Nessa perspectiva, as situações inesperadas que permeiam o cotidiano escolar possibilitam ao residente uma formação orientada pela própria realidade da profissão docente, pois ao se deparar com o inesperado, empreende ações que visam solucionar o problema enfrentado. Assim, a imersão dos residentes do PRP nas escolas de Educação Básica, parceiras do Programa, contribuem para inseri-los em uma atmosfera educativa formadora, que emana o saber ser e o saber fazer da prática docente na medida em que passam a ter o contato com docentes mais experientes e podem atuar como professores em formação. Como afirma Nóvoa (2009, p.3),

[...] É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Em face do exposto, podemos afirmar que o PRP traz grandes contribuições para a formação inicial de professores, estudantes dos cursos de licenciatura do país, na medida em que proporciona ao residente, desde a graduação, experiências produtivas que possibilitam o contato com alunos reais e com escolas em situações diferenciadas no tocante à aprendizagem, condições econômicas, sociais e culturais. É nesse sentido que Tardif (2012, p. 53) menciona que

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Partindo desse pressuposto, o residente, ao observar a realidade da sala de aula, tem um panorama geral dos sujeitos e, a partir daí, poderá traçar estratégias de ensino que consiga contemplar todos os níveis de aprendizagem da sala, pensar na inovação de práticas e adaptá-las à realidade ou, ainda, descartar propostas que não correspondam ao resultado esperado.

### *3 Análise das hipóteses de escrita como estratégia da prática docente*

De acordo com o edital CAPES nº 24 (Brasil, 2022), a regência constitui uma das etapas da Residência Pedagógica, a qual deve ser orientada por um planejamento prévio e estar em consonância com as diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Após o período de ambientação escolar, os residentes passam a participar da rotina da escola de forma mais efetiva e procuram identificar as dificuldades que as crianças apresentam frente à aprendizagem de alguns conteúdos. Com isso, conseguem planejar as aulas a serem ministradas no período da regência.

Importante registrar que o planejamento dos residentes, supervisionado pela coordenação e preceptoras do Subprojeto, partiram das necessidades constatadas nas escolas-campo. De acordo com Menegolla e Sant'Ana (2010, p. 17):

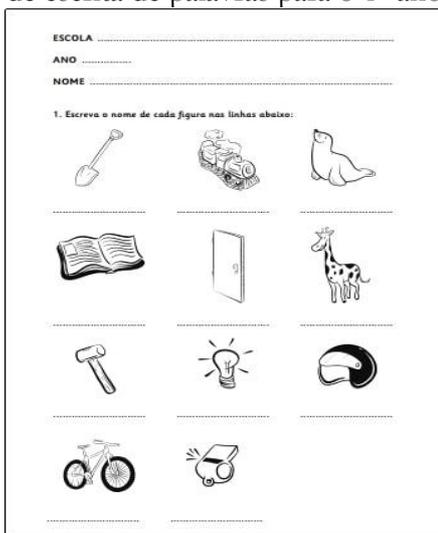
[...] a sondagem da realidade é a primeira etapa do processo do planejamento [e] é através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com mais precisão, quais as mais importantes urgências e necessidades que devam ser enfocadas, analisadas e estudadas durante o ato de planejar.

Assim, a etapa de ambientação e sondagem foram fundamentais para que os residentes elaborassem um planejamento adequado às necessidades das crianças. De modo específico, e para essa comunicação, foram registrados os desdobramentos da aplicação de um instrumento de avaliação de hipóteses de escrita, em uma turma do 1º ano de uma escola pública do município de João Pessoa, parceira do SRPP da UFPB/Campus I. O objetivo da ação consistiu em definir caminhos pedagógicos correspondentes à consolidação do sistema de escrita alfabética das crianças envolvidas.

Assim, a partir do teste de hipóteses de escrita alfabética, inspirados em Soares (2020), os residentes que atuaram no 1º ano do Ensino Fundamental, observaram e diagnosticaram os níveis de cada criança na perspectiva de orientar ações de ensino que lhes fossem adequadas.

O instrumento fornecido aos residentes pela coordenação do Subprojeto foi o mesmo disponibilizado pelo MEC, no caderno do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* (Brasil, 2012), conforme mostra a figura abaixo:

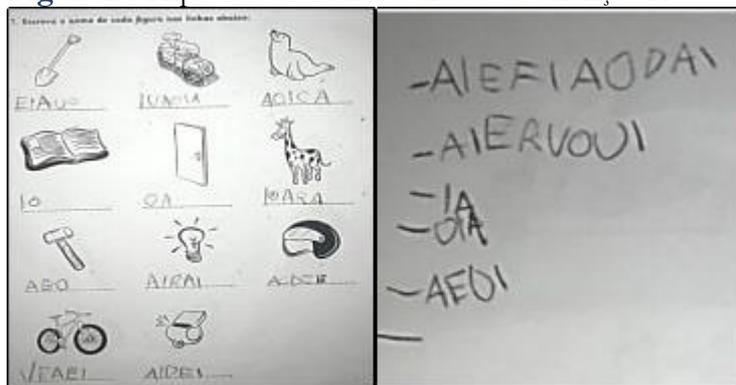
**Figura 1** - Instrumento de Avaliação de escrita de palavras para o 1º ano



Fonte: Brasil, 2012, p.50.

No referido instrumento encontramos 11 palavras<sup>12</sup> (pá, trem, foca, livro, porta, girafa, martelo, luz, capacete, bicicleta e apito) com suas respectivas figuras. Em conjunto com o instrumento de avaliação, os residentes solicitaram que as crianças registrassem em uma folha a escrita<sup>13</sup> das seguintes palavras: sol, balde, pipa, boné, tartaruga e picolé, conforme nos mostra a figura 2.

**Figura 2** - Hipótese de escrita e ditado da criança “A”



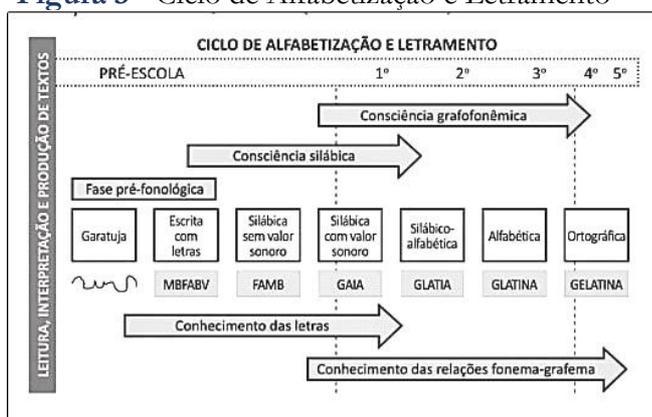
<sup>12</sup> Monossílaba, dissílaba e polissílaba.

<sup>13</sup> Escrita livre ou espontânea.

Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A partir da aplicação do referido instrumento de avaliação, que ocorreu em maio de 2023 com a participação de treze (13) crianças, os residentes, junto com a coordenação e as preceptoras do SRPP, analisaram os níveis de alfabetização das crianças, tendo como parâmetro de análise as hipóteses apresentadas por elas e os termos adotados pelo *Ciclo de Alfabetização e Letramento* proposto por Soares (2020):

**Figura 3 - Ciclo de Alfabetização e Letramento**



Fonte: Soares, 2020, p.137.

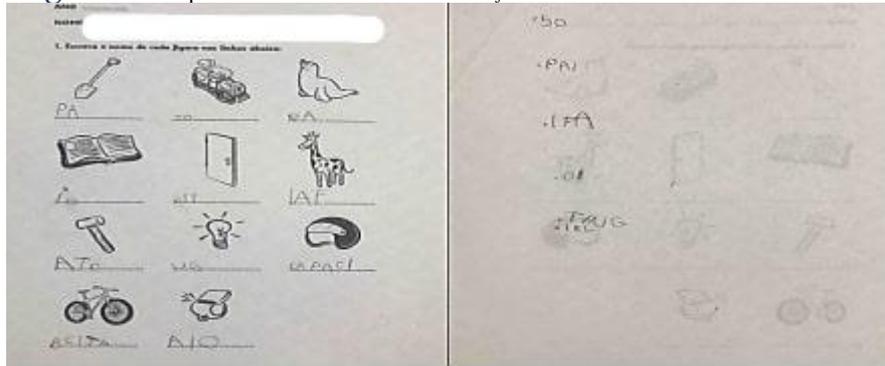
O nível pré-silábico corresponde ao uso da escrita sem correspondência sonora, marcado pela utilização de símbolos e/ou letras em sua escrita. A partir da análise dos instrumentos aplicados, percebemos que quatro crianças se encontravam no nível pré-silábico. A figura 2 representa esse grupo.

A criança que respondeu a atividade tinha 6 anos e já conhecia o alfabeto (vogais e consoantes), entretanto, no teste de escrita utilizou de forma recorrente as vogais para representar palavras. No curso da avaliação, notamos, também, que a criança, apesar de ter a percepção sobre os sons das letras presentes nas sílabas, não conseguiu identificar os fonemas das vogais. Além disso, não apresentou a quantidade mínima de letras para as palavras e, durante o ditado, voltou a completá-las por acreditar que estava faltando letras. Identificamos que isso ocorreu ao escrever as palavras: livro, porta e martelo.

Entendemos que, pelo fato da criança não fazer uso da letra com correspondência sonora, nem apresentar as propriedades dos sons das palavras de acordo com o número de sílabas, sugere que ela se encontre no nível pré-silábico. No ditado das palavras: sol, balde, pipa, boné, tartaruga, picolé, sem o auxílio das figuras, a mesma criança, conforme mostra a figura 2, também demonstrou se encontrar no nível pré-silábico, pois a escrita das palavras ocorreu com letras sem correspondência sonora. Importante destacar que, mesmo apresentando a escrita da palavra pipa

(AI), supostamente silábico com valor sonoro e com indícios de fonetização, observamos que a criança identificava apenas os sons individuais das sílabas ou, como ressalta Soares (2020, p. 83): “[...] [demonstrava a capacidade de] perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem”.

**Figura 4** - Hipótese e escrita da Criança “B”



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

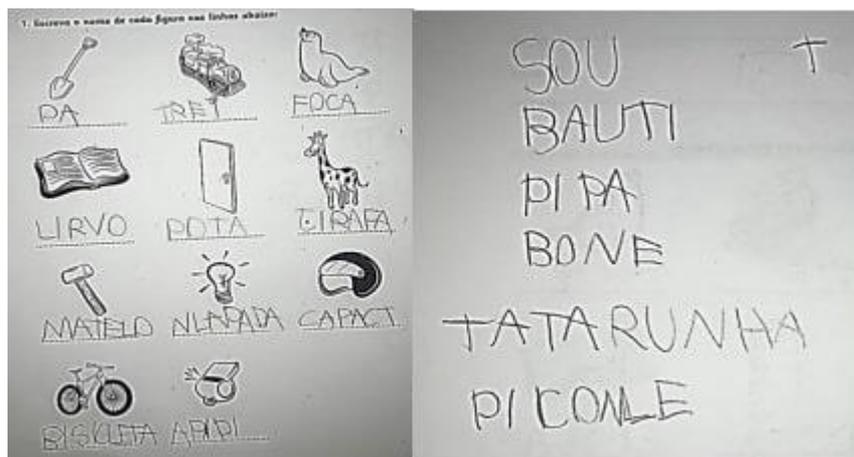
A figura 4 apresenta a escrita de uma criança que utiliza uma letra para cada sílaba de palavras, demonstrando ser diferente da criança anterior representada na figura 2. Assim, a partir do instrumento aplicado e visualizado na figura 4, percebemos que a criança se encontrava no nível silábico com valor sonoro.

Vale ressaltar que, de acordo com Soares (2020, p. 97), é comum que crianças, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, utilizem vogais para o registro das palavras, pois “escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som, em geral, é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas do português, consideradas o núcleo da sílaba”.

Soares (2020) também nos lembra que crianças que utilizam uma letra para representar uma palavra sentem mais dificuldades em ler ou localizar estas sem o auxílio de figuras. Isso também foi sinalizado durante a aplicação do ditado de palavras com a criança representada na figura 4, pois ela demonstrou confusão quando solicitada a leitura do ditado de palavras.

Diferentemente da criança representada pela atividade da figura 2, a da figura 5, com 6 anos de idade, já compreendia que certas letras correspondiam a determinados sons e, nesse sentido, utilizou a letra com correspondência sonora adequada às palavras escritas (Figura 5).

**Figura 5** - hipótese de escrita e ditado da criança “C”



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Ao se deparar com uma sílaba “complexa”, a mesma criança justificou aos residentes não ter conseguido porque não tinham aprendido “essas ainda” e pediu auxílio para ler cada sílaba isoladamente da palavra “bicicleta”<sup>14</sup>.

Ao analisar a hipótese de escrita da criança representada na figura 5, percebemos diferentes formas de escrever que são comuns àquelas que se encontram no nível alfabético. Porém, notamos que a criança “C” compreendeu a utilização dos grafemas Consoante e Vogal (CV), pois só foram identificados equívocos ortográficos na palavra “bicicleta”.

Importante salientar que, de acordo com Morais (2012, p.118), crianças que se encontram no nível alfabético “fazem todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possuam problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos”.

No ditado, observamos que a criança da figura 5 apresenta equívocos ortográficos influenciados pela pronúncia de algumas palavras, como “sou” (sol) e “bauti” (balde). apesar disso, a criança se esforça para escrever as palavras “livro” (livro) e “lâmpada” (lâmpada) mesmo sem o domínio da ortografia. Notamos, ainda, que ela representou todos os grafemas necessários, mesmo com ordens trocadas.

Quanto ao grafema “R” das palavras porta e martelo, a criança não registrou, pois, de acordo com Morais (2012), precisaria dominar o uso do “R brando” e do “R forte”. Ainda assim, a partir do instrumento aplicado com a criança representada na figura 5, notamos que ela estava no nível alfabético, ou seja, encontrava-se no processo de compreensão da regularidade da ortografia das palavras.

A partir da análise dos instrumentos aplicados, observamos que os residentes, ao planejarem suas ações em vista dos objetivos de ensino, passaram a ter um olhar mais atencioso quanto aos diferentes níveis de alfabetização nos quais as crianças se encontravam.

<sup>14</sup> Vale salientar que, mesmo não creditando que iria conseguir escrever a sílaba “cle” da palavra “bicicleta”, a criança obteve êxito na escrita.

### Considerações finais

O texto se revela importante na medida em que reflete sobre a docência, a relação teoria e prática e as contribuições do PRP para a formação inicial de professores. No bojo da discussão, situa a proposição de novos princípios para o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, indicando sua reformulação em vista das amplas experiências docentes vivenciadas pelos residentes na Residência Pedagógica.

Parte do pressuposto de que, diferentemente do estágio supervisionado, a prática docente exercida pelo residente, professor em formação no PRP, conduz à vivência de situações concretas e à correlação da teoria com a prática, dando-lhes mais propriedade e segurança para atuar como docente nas escolas de educação básica. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o PRP proporciona aos residentes momentos de planejamento e reflexão das práticas executadas, ao despertar o senso crítico sobre o exercício de sua profissão.

A formação assume, nesse caso, um papel que transcende o ensino e a apropriação de saberes ligados às teorias e as práticas pedagógicas, pois se transforma em espaços contínuos de participação e reflexão dos residentes. Assim, entendemos que a formação propiciada pelo PRP pode trazer mudanças significativas, pois nela haverá espaço para reflexão das práticas e possibilidades para mudança de paradigmas, uma vez que os residentes podem criar práticas inovadoras no ambiente escolar e ampliar os seus saberes.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o PRP gerou oportunidades à coordenação, às preceptoras, mas, principalmente, aos residentes do SRPP, pois lhes proporcionou a vivência da docência e a correlação da teoria com a prática. Ao realizar a avaliação de hipóteses de escrita de crianças do 1º ano, de uma das escolas parceiras do SRPP, buscou conhecer os níveis de cada criança e/ou grupos na perspectiva de orientar ações de ensino que lhes fossem adequadas. A partir de tal ação, os residentes desenvolveram práticas pedagógicas correspondentes à consolidação do sistema de escrita alfabética das crianças e conseguiram identificar em quais níveis elas se encontravam: pré-silábico, silábico, silábico com valor sonoro e alfabético.

### Referências

BATISTA, A. C.; FAHEINA, E. F. A. A formação de professores no programa residência pedagógica: reflexões a partir do subprojeto pedagogia/CCAUE/UFPB. In: ANDRADE, A. C. B. de. *et al. Construindo a história do curso de Pedagogia do CCAUE-UFPB: por um olhar plural de modelos pedagógicos com ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Deck Gráfica, 2023. E-book. cap. 1, p. 8-20. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/ded/contents/documentos/ebook-construindo-a-historia-do-curso-de-pedagogia-do-ccae-ufpb-15-02.pdf>. Acesso: 25 abr. 2024.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/107.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de Professores para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. *Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso: 20 jan. 2024.

BRASIL. *Edital CAPES nº 06/2018*. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. *Edital CAPES nº 01/2020*. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 10 jan 2024.

BRASIL. *Edital CAPES nº 24/2022*. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf). Acesso em: 10 jan 2024.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista Educ. Pública*. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I. Décadas do surgimento do *practicum reflexivo*: por teoria (s) e prática (s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). *20 anos sem Donald Schön*: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar? currículo, área, aula*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dec., 2009. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, K. A. C. P. de; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Revista Momento - diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330206269\\_A\\_residencia\\_pedagogica\\_na\\_formacao\\_de\\_professores\\_historia\\_hegemonia\\_e\\_resistencias](https://www.researchgate.net/publication/330206269_A_residencia_pedagogica_na_formacao_de_professores_historia_hegemonia_e_resistencias). Acesso em: 6 fev. 2020.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: contexto, 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.