



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

EDVALDO SANTOS DE LIRA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES
DA ATIVIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2023**

EDVALDO SANTOS DE LIRA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES
DA ATIVIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

CAMPINA GRANDE – PB
2023

L768p

Lira, Edvaldo Santos de.

O programa de residência pedagógica e as representações da atividade docente: um olhar para a construção identitária de professores/as de inglês / Edvaldo Santos de Lira. - Campina Grande, 2023.

102 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

1. Linguística Aplicada. 2. Formação de Professores. 3. Programa de Residência Pedagógica. 4. Identidade Docente. 5. Representações Docentes. 6. Letras – Inglês. 7. Identidades Inclusivas. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 81'33(043)

EDVALDO SANTOS DE LIRA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES
DA ATIVIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Data da aprovação 06/07/2023

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente

EDMILSON LUIZ RAFAEL

Data: 02/08/2023 08:19:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UFCG)
Orientador

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (PPGLE/UFCG)
Examinadora titular interna

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (PROLING/UF
Examinadora titular externa



Documento assinado digitalmente

BETANIA PASSOS MEDRADO

Data: 01/08/2023 13:45:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG)
Examinadora suplente interna

Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco (PPGEL/UFRN)
Examinadora suplente externa

CAMPINA GRANDE – PB
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sua bondade em minha vida e por ser minha força em todos os momentos;

Aos meus familiares, por todo amor e apoio que sempre me deram e me dão;

Aos amigos e amigas que a vida me deu e que se tornaram, de alguma forma, parte da minha família. Amigos/as do Ensino Médio, da universidade, do trabalho, etc. Obrigado por tudo que representam em minha vida;

Ao Prof. Walison (Wallie), à Profa. Betânia e à Profa. Surya, por todo o incentivo e apoio que sempre me dão. Pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional e por serem inspiração;

Estendo meus agradecimentos às Profa. Barthyra e Profa. Barbara do curso de Letras- Inglês da UFPB, por todos os diálogos e ensinamentos durante e depois da graduação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE). Em especial, aos professores e professoras que tive a honra de ser aluno durante o mestrado: Profa. Williany, Profa. Elizabeth, Prof. Edmilson e Prof. Manassés, muito obrigado por todos os ensinamentos que ultrapassaram as teorias estudadas e me transformaram em um professor/pesquisador mais humano;

Ao Prof. Edmilson, pelas orientações nesse trabalho, pela paciência, dedicação e, sobretudo, pela compreensão durante todo o tempo do mestrado. Muito obrigado;

Às professoras titulares (Profa. Betânia e Profa. Williany) e suplentes (Profa. Denise e Profa. Glícia) que, prontamente, aceitaram o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação. Agradeço por todas as contribuições para o desenvolvimento da pesquisa;

Aos colaboradores/as da pesquisa pelas valiosas contribuições nesse trabalho;

Ao mesmo tempo em que poderia escrever uma dissertação apenas para agradecer às pessoas que tanto contribuíram para essa pesquisa, ao escrever, faltam-me palavras que consigam expressar toda a minha gratidão.

Assim, a todos e todas, agradeço imensamente.

RESUMO

Sabe-se que os primeiros contatos com a prática docente oportunizam espaço para que graduandos/as vivenciem as dimensões e a complexidade de sua profissão. Além disso, essas experiências podem impactar seu desenvolvimento profissional e a construção de sua identidade docente. Esta pesquisa tem como objetivo investigar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente e suas contribuições para a construção identitária profissional. Para tanto, o *corpus* é composto de relatos reflexivos escritos, durante as duas primeiras edições do Programa (2018 e 2020), pelos dois residentes e pela residente, participantes do Núcleo Multidisciplinar de Letras Espanhol/Inglês do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A análise se dá a partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa fundamenta-se nas contribuições teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008) e em conceitos propostos pelas Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2010), considerando, também, os pressupostos da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2006; 2009), além dos conceitos de identidade (BAUMAN, 2005; FRANK; CONCEIÇÃO, 2021; HALL, 2005; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013), e identidade docente (BARKHUIZEN, 2017; GUEDES-PINTO; KLEIMAN, 2021; REICHMANN, 2012). A análise evidencia que as representações textualizadas acerca dos objetos constitutivos da atividade docente apontaram para identidades profissionais que foram se construindo a partir dos processos de interação com os diversos atores do Programa e a partir da apropriação dos objetos da esfera docente. Conclui-se que a construção identitária da residente e dos dois residentes se deu a partir de um viés crítico-reflexivo, revelando identidades inclusivas, que lançam um olhar sensível e engajado para suas práticas docentes.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Identidade docente; Representações docentes; Linguística Aplicada; Letras-Inglês.

ABSTRACT

It is known that the first contacts with teaching practice make room for undergraduate students to experience the dimensions and complexity of their profession. Also, these experiences can impact on their professional development and identity construction. This research aims at investigating representations textualized by three residents of Modern Languages about the constitutive objects of teaching work and their contributions to their professional identity construction. Therefore, the corpus comprises reflective reports written, during the first two editions of the Program, by the three residents, participants of the Multidisciplinary Group of Spanish/English Languages from the Department of Modern Foreign Languages (DLEM) of the Federal University of Paraíba (UFPB). The analysis is held by a qualitative-interpretative perspective (DENZIN; LINCOLN, 2006). The research is based on the theoretical-methodological framework of the Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 2008) and on concepts offered by the Work Sciences (AMIGUES, 2004; CLOT, 2010), also considering the assumptions of Applied Linguistics (LA) (MOITA LOPES, 2006; 2009) and the concepts of identity (BAUMAN, 2005; FRANK; CONCEIÇÃO, 2021; HALL, 2005; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013), and teacher identity (BARKHUIZEN, 2017; GUEDES- PINTO; KLEIMAN, 2021; REICHMANN, 2012). The analysis demonstrates that the representations textualized by the residents reveal identities constructed based on the processes of interaction with the language actors and the appropriation of objects from the teaching dimension. In conclusion, the identity construction took place from a critical-reflexive perspective, revealing inclusive identities that turn sensitive and engaged eyes on their teacher practices.

Keywords: Pedagogical Residence Program; Teacher identity; Teacher representations; Applied Linguistics; Modern Languages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Projetos e programas de Residência isolados.....	48
Quadro 2: Organização da carga horária de residentes do Núcleo Espanhol Inglês (DLEM/UFPB) na primeira edição.....	51
Quadro 3: Organização da carga horária de residentes do Núcleo Espanhol Inglês (DLEM/UFPB) na segunda edição.....	52
Quadro 4: Perfis dos colaboradores.....	56
Quadro 5: Categorias de análise.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DLEM – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

IPLs – Identidades de professores de línguas

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

OCEMs – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PRP – Programa de Residência Pedagógica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO II – LINGUÍSTICA APLICADA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	15
2.1 Linguística Aplicada e formação docente.....	15
2.2 O suleamento das pesquisas: as vozes do Sul.....	18
2.3 Posição social do/da professor/a e da profissão docente.....	20
2.4 Identidades docentes em construção.....	23
CAPÍTULO III – O TRABALHO DOCENTE E SUAS DIMENSÕES.....	29
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	29
3.2 O(s) conceito(s) de representação.....	33
3.3 O trabalho docente: conceitos e características.....	35
3.4 Os objetos constituintes da atividade docente.....	40
CAPÍTULO IV – CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	45
4.1 Natureza da pesquisa: a abordagem qualitativa.....	45
4.2 Propostas similares anteriores ao Programa de Residência Pedagógica.....	47
4.3 O Programa de Residência Pedagógica como Política de Formação de Professores/as: nosso contexto de pesquisa.....	50
4.4 Os colaboradores da pesquisa: um diálogo com a formação inicial.....	54
4.5 O <i>corpus</i> da pesquisa e os procedimentos de análise.....	56
CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO	60
5.1 A identidade docente a partir de representações das prescrições e das ferramentas.....	60
5.2 A identidade docente a partir de representações das regras de ofício e dos coletivos.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	100

1 INTRODUÇÃO

A inserção de graduandos/as no campo de sua futura prática se configura como um momento de suma importância para o desenvolvimento das competências e habilidades da profissão, como afirma Tardif (2002). Além disso, contribui indubitavelmente para a construção identitária e para o desenvolvimento profissional de professores e professoras em contexto de formação inicial.

Considerando esse último aspecto, sabemos que a construção da identidade está relacionada a diversos fatores da vida social, que perpassam, também, a vida profissional. Não há como negar que as experiências vivenciadas pelos seres humanos impactam sua identidade e sua forma de enxergar e viver o mundo.

Chamando atenção especificamente para a categoria de identidade docente, pesquisadores/as como Reichmann (2012) e Gonçalves (2017) têm atentado para o fato de que a construção identitária não se dá em um momento único, específico. Ela se constrói, desconstrói e se reconstrói ao longo de toda a vida, a partir das mais diversas experiências vivenciadas pelos atores sociais, como também afirmam Araújo, Barros e Barros (2018).

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade docente se relaciona diretamente com as posições que são dispostas aos/as professores/as através dos diversos discursos e agentes sociais. Ademais, os/as autores/es ainda destacam que essa categoria também se refere ao “[...] conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Tendo em vista que é a partir de experiências nos mais diversos âmbitos que a identidade docente vai se desenvolvendo, não podemos negar a importância dos espaços concebidos no momento de formação inicial, tais como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), para o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente de licenciandos/as (CANAN, 2012; LIRA; MEDRADO; COSTA, 2020).

Considerando que esses espaços de formação são responsáveis pela imersão dos/as graduandos/as no contexto de ensino e contribuem, principalmente, para a

compreensão das dimensões do trabalho do/a professor/a (LIRA; COSTA, 2023), esta pesquisa tem como *lócus* de investigação o Programa de Residência Pedagógica e analisa a construção identitária de participantes do Programa a partir de representações da atividade docente.

Em se tratando especificamente do PRP, este foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), chegando às Instituições de Ensino Superior (IES) através de seleções públicas que constituem os subprojetos dentro das universidades, estes também chamados de núcleos.

A primeira versão do PRP foi lançada em 2018, com o edital nº 06/2018, e vigorou de agosto/2018 a janeiro/2020. Todas as atividades desenvolvidas nesse edital foram realizadas de forma presencial. A segunda edição foi iniciada em outubro de 2020, através do edital nº 01/2020, finalizando suas atividades, desenvolvidas em contexto remoto, em março de 2022. Essa mudança do presencial para o remoto gerou impacto em todos/as os/as envolvidos/as, como observamos posteriormente na nossa análise dos dados. Atualmente, o PRP está em sua terceira edição, através do edital nº 24/2022. Todavia, nosso interesse de pesquisa se concentra nas duas primeiras edições, como justificamos posteriormente.

Dentre os objetivos elencados nas duas primeiras edições, destacamos, para fins desta pesquisa, o fortalecimento da formação de professores/as que o PRP se propõe a realizar. O Programa chega às IES e às escolas de Educação Básica com a finalidade de, também, reformular o Estágio Supervisionado.

Ainda no que se refere às configurações do Programa, é relevante mencionar que cada residente é acompanhado/a por um/a professor/a preceptor/a na escola-campo, além de um/a professor/a-orientador/a na universidade. Ademais, eles/elas estão sempre em contato com outros/as residentes, com o/a coordenador/a do núcleo e, não menos importante, com os/as alunos/as. Essas interações nos levam às palavras de Amigues (2004), quando o autor defende o trabalho docente como uma atividade que sempre engloba outros/as. Também nos permite compreender a atividade docente como interacional e interpessoal (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009). Dessa forma, os mais variados diálogos que medeiam as atividades dos/das residentes sempre exigem *outrem*.

O objeto teórico de investigação desta pesquisa¹ é a construção identitária docente, a partir de representações da atividade em textos de residentes como/no/sobre o trabalho, mais precisamente, textos produzidos no Núcleo Multidisciplinar Letras Espanhol/Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Neste Núcleo, os/as residentes se engajaram na produção de relatos reflexivos, relatórios, comentários críticos, entre outros, que eram depositados em uma pasta no *Google Drive*. Os relatos eram escritos após cada visita feita à escola-campo e neles os/as residentes textualizavam suas vivências naquele dia específico na escola. Selecionamos, para constituição do *corpus*, trechos de relatos de três residentes participantes do Núcleo que foram produzidos durante as duas primeiras edições do Programa.

A nossa pesquisa se alinha com a problemática, também apresentada por Miller (2013), da persistência da visão tecnicista na formação de professores/as com enfoque no melhor método, melhor forma de ensinar, tirando, assim, o espaço para a criticidade e a reflexão sobre o ensino de línguas. Reflete, também, na consideração do ensino como trabalho², haja vista que o trabalho do/da professor/a vai além da realização de prescrições.

As reflexões de Miller (2013) sustentam nossa proposta, quando a autora aponta para o fato de que pesquisas em formação de professores/as na Linguística Aplicada (LA) se justificam pelo fortalecimento da prática, pelas inovações metodológicas, pelas configurações políticas e, por fim, pela “[...] transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em todo o processo de formação de professores” (MILLER, 2013, p. 99). Outrossim, nos apoiamos em discussões sobre novas perspectivas no ensino de línguas, sobretudo, o ensino de inglês, como prática pedagógica que aponta para a criticidade e transformação social (FERREIRA, 2021; FREIRE, 1967).

Neste sentido, esta pesquisa busca potencializar a discussão sobre o papel que programas que fomentam a prática docente, mais especificamente o de Residência Pedagógica, exercem no que se refere ao entendimento do/a professor/a sobre sua própria atividade e sua construção identitária profissional. Além disso, a pesquisa visa a

¹ Este estudo se insere no Projeto “Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)”, que foi aprovado pelo Comitê de Ética/UFCG – CCAE: 94344318.6.0000.5182 – Plataforma Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UFCG).

² Discutiremos mais sobre esse conceito nos próximos capítulos.

contribuir também para o avanço nas discussões tanto sobre a formação de professores/as de línguas, quanto para a consolidação do Programa nacionalmente, haja vista se tratar de uma ação recente.

Para guiar o desenvolvimento da pesquisa, temos em vista a seguinte pergunta: *O que as textualizações de residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente desvelam sobre o processo de construção da identidade profissional?*

Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: *investigar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente e suas contribuições para a construção identitária docente.*

Objetivos específicos: *1) identificar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba acerca dos objetos constitutivos da atividade docente; 2) relacionar a forma como os/as residentes textualizam os objetos constitutivos da atividade docente com a construção de identidade profissional.*

Assim, para responder à pergunta apresentada e atingir os objetivos elencados, nos apoiamos na concepção de ensino como trabalho e nos valem, primordialmente, de discussões teóricas sobre formação e trabalho docente, objetos constitutivos da atividade docente, trabalho e desenvolvimento (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2008; CLOT, 2010; FARIAS, 2020; MACHADO; BRONCKART, 2009; MEDRADO, 2011, SANT'ANA, 2020, para citar alguns), identidade (BAUMAN, 2005; FRANK; CONCEIÇÃO, 2021; HALL, 2005; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013), e identidade docente (BARKHUIZEN, 2017; GUEDES-PINTO; KLEIMAN, 2021; REICHMANN, 2012).

Nos próximos capítulos, apresentamos os eixos teóricos da pesquisa, os seus procedimentos metodológicos, nossas análises e os resultados da pesquisa. No segundo capítulo, intitulado *“Linguística Aplicada, formação docente e construção identitária”*, nos atemos ao lugar da Linguística Aplicada nas discussões sobre formação docente; consideramos o conceito de identidade, com devida atenção à categoria de identidade docente. No terceiro capítulo, sob o título de *“O trabalho docente e suas dimensões”*, apresentamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); discutimos sobre o conceito de representação e as características do trabalho docente. No quarto capítulo, intitulado

“*Caminhos para a realização da pesquisa: aspectos metodológicos*”, discorremos sobre a metodologia da pesquisa, apresentando sua natureza, o *corpus* e os/a colaboradores/a, justificando as escolhas metodológicas com os eixos teóricos. No quinto capítulo, apresentamos a nossa análise, ilustrando-a a partir de duas categorias. Finalmente, na última parte da dissertação, nos atemos às considerações finais.

CAPÍTULO II – LINGUÍSTICA APLICADA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Neste capítulo, discorreremos sobre a área da Linguística Aplicada (LA) e a formação docente (MOITA LOPES, 2006; 2009; MILLER, 2013), defendendo a importância de se desenvolver pesquisa a partir da perspectiva do *suleamento* (SANTOS, 2009). Mais adiante, apresentamos discussão sobre posição social docente e a formação profissional (CHARLOT, 2013; NÓVOA, 2017). Finalmente, conceituamos identidade (BAUMAN, 2005; FRANK; CONCEIÇÃO, 2021; HALL, 2005; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013) e a categoria de identidade docente (BARKHUIZEN, 2017; GUEDES-PINTO; KLEIMAN, 2021; REICHMANN, 2012).

2.1 Linguística Aplicada e a formação docente

A Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2009), é uma área que objetiva, principalmente, “falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir”. Dialogando com os estudos culturais de Stuart Hall (1996), Moita Lopes (2009) chama atenção para o fato de que um dos principais desejos da LA contemporânea não é só pensar nos limites, mas pensar para além deles; é uma área que, como defende Moita Lopes (2009, p. 19), “[...] seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.”

Sendo uma área que se intitula indisciplinar e que tem a interdisciplinaridade como responsável por seus interesses de pesquisa, a situacionalidade, ao ser incorporada na área, permite um avanço nas pesquisas, haja vista que o contexto e as interações são observados a partir de uma nova perspectiva. É possível perceber também a influência da linguagem na pesquisa em LA, tendo em vista que os atores sociais agem na/pela linguagem.

O desafio dessa Linguística Aplicada indisciplinar está relacionado com a sua ousadia em ser uma área nômade, inter/transdisciplinar. É ousado, e até perigoso, propor o rompimento de fronteiras; todavia, Moita Lopes (2009) argumenta que é nesse risco, ou a partir desse risco de fronteira, que podemos refletir e pensar em outras (diferentes) formas de ver e conhecer o mundo.

Entendemos que pesquisar em LA significa então reconhecer seu caráter inter/transdisciplinar e, também, construir diálogos com outras áreas do conhecimento. Como defende Moita Lopes (2006, p. 14), significa “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”. Portanto, as pesquisas não se concentram em solucionar problemas, mas, sim, criar compreensão sobre práticas sociais em que a linguagem tem papel constitutivo, seja nos saberes, seja nas construções identitárias e/ou nas relações que transformam a realidade que construímos (KLEIMAN, 2013).

Medrado (2011) ratifica a importância de pensar de maneira indisciplinar, deixando os limites impostos pelas fronteiras. Criar inteligibilidade sobre práticas sociais e, “[...] por conseguinte, sobre a linguagem emerge na/da/sobre essa práxis de ‘entrecruzamentos disciplinares’ e dos diálogos possíveis e profícuos com outros campos do conhecimento” (MEDRADO, 2011, p. 24).

Com o avanço das pesquisas sobre formação docente em Linguística Aplicada no Brasil, as produções em LA ganharam uma nova roupagem; muitos/as autores/as da área começaram a problematizar essa lacuna nas pesquisas em formação de professores/as. Diálogos com autores/as de outras áreas se tornaram possíveis e mais consolidados. Um deles aconteceu no final da década de 1990 e início da década de 2000, quando as pesquisas em formação docente, na LA, começaram a dialogar com o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como precursor Jean-Paul Bronckart. Deste modo, as pesquisas evidenciaram o ensino como trabalho e, assim, avançar na área de formação docente.

Nesse caminho, Freudenberg (2011) discute que esse avanço nas pesquisas sobre o trabalho docente, a partir da LA e o ISD, tem levado em consideração as especificidades da atividade do/a professor/a, revelando, por exemplo, prescrições de tarefas aos/às alunos/as e a si próprio/a; coletivos de trabalho; mobilização e construção de recursos para mediar a relação entre o prescrito e o realizado; o real da atividade (CLOT, 2010); e o entendimento do trabalho como uma atividade e não como uma ação.

Nesse contexto, Farias (2020, p. 163, grifo nosso) defende que

É no momento de [*formação inicial*] que o licenciando pode perceber as dimensões do trabalho que vão além do observável, como as negociações, os conflitos e as tensões próprias de uma atividade perpassada por representações

individuais e coletivas acerca dos sujeitos envolvidos, assim como dos objetos e práticas.

Embora Farias (2020) discuta sobre o Estágio Supervisionado, concordamos todos os espaços de formação docente que constituem as pesquisas em LA permitem que o/a licenciando/a possa compreender as dimensões da atividade docente, se inserindo em um contexto que permita uma imersão aprofundada no campo de ensino e, conseqüentemente, um olhar para elementos que estão além do observável.

Com efeito, Miller (2013) discute que pesquisas em formação de professores/as na Linguística Aplicada (LA) se justificam pelo fortalecimento da prática, pelas inovações metodológicas, pelas configurações políticas e, por fim, pela “[...] transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em todo o processo de formação de professores” (MILLER, 2013, p. 99).

De acordo com a autora, em nível internacional, o fortalecimento da área de formação de professores/as se deu a partir da criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (1964), a Associação Britânica de Linguística Aplicada (1966), a Associação Americana de Linguística Aplicada (1977) e a Associação Brasileira de Linguística Aplicada (1990). Em nível nacional, a autora cita a criação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007, os Programas de Pós-graduação que começaram a dar ênfase nas pesquisas em formação docente em LA, as publicações na área, atreladas ao surgimento de vários periódicos em Formação Docente, tais como: *the ESpecialist*, a D.E.L.T.A, a Linguagem e Ensino, a Revista Brasileira de Linguística Aplicada e Revista X.

Finalmente, Miller (2013) chama atenção para o fato de que algumas questões necessitam de reformulação ou até mesmo de respostas mais precisas quando se trata de pesquisas em formação de professores/as na Linguística Aplicada. A autora enumera algumas dessas questões, que, a nosso ver, têm sido pensadas com mais profundidade nos últimos anos.

Questões que precisam ser formuladas e/ou respondidas no Brasil

- Inclusão de forma ética de pesquisadores/as iniciantes;
- Respeito pelas questões individuais e/ou de grupos;

- Urgência de nos envolver de forma colaborativa – alunos/as, licenciandos/as, professores/as e formadores/as de professores/as - em processos de formação inicial e continuada;
- Cuidado com a criação de oportunidades para desenvolver criatividades metodológicas;
- Compromisso com a busca de credibilidade associada às pesquisas situadas em contextos pedagógicos, com o indispensável envolvimento dos atores envolvidos no processo.

Entendemos que muitos passos ainda precisam ser dados, mas há avanços na área que dialogam com os questionamentos elencados por Miller (2013). Para fins desta pesquisa, trazemos o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que, além de envolver todos os atores de forma colaborativa – coordenador/a, orientador/a, preceptor/a, residente e aluno/a de educação básica –, também insere o/a residente como pesquisador/a em momentos de socialização das ações do Programa.

Como podemos perceber, as pesquisas em formação de professores/as na Linguística Aplicada dão (ou precisam dar) espaço para “as vozes que estão à margem”, ou seja, alunos/as da educação básica, licenciandos/as, professores/as regentes, entre outros. É necessário, ou faz-se necessário, ouvir e incluir essas vozes que estão às margens. Como Moita Lopes (2006) evidencia, é imprescindível no contexto da LA e formação de professores, sobretudo, construir a compreensão da vida social com os agentes da pesquisa; ouvir seus interesses e problemáticas a partir do reconhecimento do seu próprio contexto.

2.2 O suleamento das pesquisas: as vozes do Sul

O suleamento das pesquisas em Linguística Aplicada é um aspecto de bastante discussão atualmente. Ancorados principalmente em Santos (2009), linguistas aplicados como Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013) convidam a repensar nossas pesquisas a partir do Sul que, para Santos (2009, p. 13),

[...] é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do

mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte Global (Europa e América do Norte).

Desta forma, sulear as pesquisas significa descentralizar o poder hegemônico do eixo Europa e América do Norte. Freire (1992), no final do século passado, já nos convidava a repensar as questões “norte” e “sul” global. O intelectual já denunciava a importância de se pensar para/através do Sul como uma maneira de emancipar nossas pesquisas e ações pedagógicas.

Kleiman (2013) rememora que é na década de 1990 que, no Brasil, diálogos mais consolidados foram acontecendo entre a LA e outras ciências sociais e humanas “perseguindo respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes” (p. 43). Sendo assim, a autora (2013) propõe dialogar, nas nossas atividades acadêmicas, com os mais diversos cientistas de outras áreas de conhecimento que estão na fronteira ou são de fronteiras.

Por conseguinte, sulear não significa invalidar o conhecimento produzido no Norte Global, mas, sim, reconhecer que os países do Sul Global também produzem conhecimento, e esse conhecimento deve ser englobado nas mais diversas pesquisas. Além disso, as vozes do Sul também são as vozes dos/as colaboradores/as, sujeitos da pesquisa, que por muito tempo foram esquecidos/as ou ignorados/as na produção de conhecimento.

Sulear e pensar para além das fronteiras na Linguística Aplicada, então, diz respeito a repensar a inserção do “outro” nas pesquisas. A LA prioriza as vozes dos que estão ou que algum dia estiveram à margem: professores/as da educação básica, minorias sociais, que, até certo tempo, não eram considerados na pesquisa, pelo menos como sujeitos ativos do processo de construção dela. Nesta pesquisa, priorizamos textos de professores/as em formação e suas representações sobre a atividade docente, como forma de compreender sua atividade e sua construção identitária.

Moita Lopes (2009) discorre que por muito tempo o sujeito da Linguística Aplicada era um ser uma identidade própria. Ele não era considerado a partir de sua subjetividade. De acordo com o autor (2009), no máximo, esse sujeito era considerado como um ser único, central e imutável, tal qual a concepção de sujeito do Iluminismo apresentada pelo sociólogo jamaicano Stuart Hall (2005). Dessa forma, na contemporaneidade, faz-se necessário pensar em sujeito heterogêneo, múltiplo, fora de

padrões rotuladores. Em vista disso, a linguagem deve “[...] ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo” (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Considerando o sujeito da LA, outro aspecto crucial para entendermos a Linguística Aplicada é a indissociação da área com as questões políticas que nos cercam. Moita Lopes (2009, p. 22), ao discutir essa relação, revela que

Em um mundo atravessado pelo poder de forma multidirecionada e que apresenta desafios para uma série de significados sobre quem somos, que constituíram o cerne da modernidade, é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não.

Desse modo, fazer pesquisa em LA é fazer política. Considerar os/as colaboradores/as da pesquisa como sujeitos ativos em todo o processo é um ato político. Também é político pensar na situacionalidade do problema e construir as questões da pesquisa a partir do que foi/é marginalizado, esquecido por muito tempo.

Esta questão política na pesquisa em LA está diretamente relacionada com a questão ética da pesquisa. É preciso ponderar que os/as colaboradores das pesquisas não são objetos e que devem estar diretamente ligados às pesquisas, agindo em conjunto com os próprios pesquisadores (CELANI, 2005). Essa questão ética/política está também atrelada, na LA, ao silenciamento das pesquisas na área.

Nas pesquisas em formação docente, as vozes dos/as professores/as foram, por muitas vezes, ignoradas ou silenciadas. Deste modo, a LA tem nos convidado a repensar essa inclusão das vozes nos nossos estudos. Esta pesquisa ratifica a importância de incorporar as vozes de seus/suas colaboradores/as, considerando sua participação em todos os momentos da pesquisa. Entendemos que os/as participantes são partes constituintes da pesquisa e contribuem para a compreensão do trabalho docente e suas dimensões. Além disso, a inserção de suas vozes na pesquisa subsidia novas discussões sobre formação docente, a partir da perspectiva do silenciamento (SANTOS, 2009).

2.3 Posição social do/da professor/a e da profissão docente

Os debates sobre a formação docente vêm se intensificando nas últimas décadas (CHARLOT, 2013; NÓVOA, 2017). Com os avanços nessas discussões sobre os/as

docentes e seu trabalho, novas noções sobre a posição e a imagem desse/dessa profissional surgem na sociedade.

Charlot (2013), ao tratar do/a professor/a na sociedade contemporânea, apresenta um panorama sobre a escola e à docência, rememorando algumas conceituações acerca da posição social do/a professor/a desde a década de 1950 até os dias atuais. Ao se referir aos desafios enfrentados pelos/as docentes que atuam nos diversos contextos educacionais brasileiros, o autor atenta para o fato de que em uma sociedade marcada pela premissa de “desenvolvimento”, é quase impossível não pensar na perspectiva futura da profissão docente.

O contexto educacional, até a década de 1950, denunciava a desigualdade e boa parte da população brasileira não era alfabetizada, além de poucos concluírem o ensino primário. A necessidade das classes populares de exercer a função laboral não permitia que elas frequentassem/permanecessem na escola. De acordo com Charlot (2013), pouco se discutia sobre o trabalho do/a professor/a na época, existindo debates sobre a escola, entretanto, sem discutir “[...] o que está acontecendo dentro da escola; debate-se o acesso à escola e a contribuição do ensino para a modernização do país” (CHARLOT, 2013, p. 95).

Neste contexto, a posição social do/a professor/a, como o/a profissional era visto e o seu trabalho dentro da escola, eram definidos e estáveis. Por conseguinte, “O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula” (CHARLOT, 2013, p. 95). Chamamos atenção para o fato de a baixa remuneração denunciar a desprofissionalização do trabalho do/da professor/a. A esse respeito, Nóvoa (2017, p. 1109) acrescenta que o discurso da eficiência e remuneração a partir de resultados “[...] tem reforçado políticas baseadas em ‘medidas de valor acrescentado’, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade”.

Na década de 1970, o contexto impulsionado pela perspectiva socioeconômica no Brasil, foi responsável também por uma preocupação com notas e diplomas, como aponta Charlot (2013). Entretanto, essa nova configuração da escola abriu margem para o que o autor chama de contradição e que afetou diretamente a posição social do/a professor/a e sua relação com o objeto de ensino. Charlot (2013) lista três razões que impactam a entrada da contradição na escola.

A primeira diz respeito ao “sucesso” e/ou “fracasso” do/a estudante. Esta preocupação que tomou conta do cenário educacional resultou em relações conflituosas entre alunos e pais com a escola e também com os/a professores/as. O foco em notas e obtenção de diplomas para inserção no mercado de trabalho se tornou um complicador nas relações interpessoais no contexto escolar.

O segundo fator aponta para o fato de que os/as alunos/as da camada popular que adentram, nesse momento, níveis mais altos de ensino sentem dificuldade de acompanhar as exigências da escola. Ainda, novas fontes de informação surgiram e se mostraram “mais atraentes para os alunos do que a escola” (CHARLOT, 2013, p. 97).

Por fim, o terceiro aspecto, e esse o que mais nos interessa nessa discussão, aponta para o fato de que os/as professores/as passam a sofrer novas/mais fortes pressões sociais. A todo momento, os/as docentes são “vigiados e criticados”, haja vista que o foco em resultados quantitativos (notas, diplomas) se tornou um aspecto chave nesse período. Ao mesmo tempo que os discursos sobre a escola aumentam, também crescem os comentários sobre os/as docentes (CHARLOT, 2013), embora permaneçam desvalorizados/as.

O/a professor/a já não é visto/a como um/a profissional que aplica regras predefinidas que são controladas pelas instâncias superiores. Mas, sim, um/a trabalhador/a que necessita “resolver problemas” e que é culpado/a por situações de “fracasso”. Concordamos com Charlot (2013), quando o autor aponta para o fato de que a posição social do/a professor/a ainda permanece engessada nessas categorias de sucesso e fracasso.

Entretanto, é necessário desconstruir a visão engessada e tecnicista sobre a posição social docente e na formação, haja vista que ela distancia o/a professor/a das dimensões culturais, sociais e políticas do seu trabalho (NÓVOA, 2017). Como defende Ferreira (2003), docentes têm papel social e político que reconhece as dimensões do seu trabalho e as problematiza.

Nessa direção, é relevante pensar que o trabalho docente é um multidimensional e caracterizado por esferas que vão além do observável, sendo impossível atribuir culpa ao/à professor/a por situações que fogem do seu controle profissional. Em uma sociedade plural, com diversos interesses e necessidades, deve-se entender que as identidades são múltiplas, carecem ser discutidas e os espaços ocupados pelos/as docentes são

responsáveis pelos impactos profissionais e construção identitária, como discutimos na próxima seção.

2.4 Identidades docentes em construção

Stuart Hall (2005), ao dialogar com as várias definições de identidade construídas ao longo da história, apresenta três diferentes concepções de identidade, a saber: a identidade do sujeito no Iluminismo; a identidade do sujeito sociológico; e, finalmente, a identidade do sujeito pós-moderno. Em um panorama geral, podemos afirmar, sustentado nos pressupostos postulados por Hall (2005), que o conceito de identidade relacionado ao sujeito no Iluminismo diz respeito a uma identidade estanque, central e imutável. Uma identidade única que permanece sem movimentos.

Já a segunda concepção, que trata do sujeito sociológico, destaca identidade como algo que permeia o interior e o exterior. Apesar dessa rotação entre o *in* e o *out*, não apresenta muitos movimentos, caracterizando-se, ainda, como uma extensão da primeira concepção.

Finalmente, a terceira concepção de identidade, e a que mais se aproxima com o conceito de identidade que defendemos nesta pesquisa, diz respeito a uma identidade que não é fixa, essencial ou permanente. Ela se apresenta como fluida, se tornando, assim, uma celebração comovente, continuamente formada e transformada a partir das representações do sujeito e determinados desafios nos sistemas sociais e culturais de sua volta.

Dessa forma, Hall (2005) discorre que não existe identidade fixa e imutável. Pelo contrário, identidades mutáveis e plurais vão se (re)construindo devido à multiplicidade dos sistemas de significado e representação cultural. O conceito de identidade está atrelado ao processo de construção social inerente ao sujeito, em que ele, imerso na sociedade, se constrói a partir de suas experiências sociais.

Na mesma perspectiva, Kleiman, Vianna e De Grande (2013), discutindo o conceito de identidade a partir dos Estudos Culturais e Antropológicos, ratificam o que Hall (2005) defende como características da identidade do sujeito pós-moderno. Essa categoria, assim, não é estável, mas configura-se como um conceito múltiplo que pode ser construído, revogado e reivindicado pelos seus indivíduos através da linguagem, considerando, sobretudo, os contextos de interação.

Tendo em vista os movimentos e fluidez das identidades, Bauman (2005, p. 17) discute que

[...] o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.

Ou seja, o agir humano influencia a identidade que sofre mudanças constantes e é revogável a partir das decisões que são tomadas por si e, também, por outros. Ao dialogar com a metáfora da liquidez proposta por Bauman (2005), Guedes-Pinto e Kleiman (2021) esclarecem que essa foi desenvolvida a fim de caracterizar uma concepção mutável do nosso mundo; um conceito que pode ser negociável de acordo com as situações e necessidades.

Desse modo, não há como pensar em identidade sem se ater aos contextos nos quais as interações acontecem. O meio social conduz as vivências através de representações que podem ser atribuídas por outros, por si ou compartilhadas (MORENO, 2014). Por conseguinte, não há identidade concebida, dada, mas, sim, construída e porque não dizer desconstruída para, assim, ser reconstruída a partir das interações com outros e com o meio. Mais ainda, a identidade, enquanto categoria social, é constituída discursivamente e se expressa através da(s) linguagem(ns).

Considerando que esta pesquisa se fundamenta na Linguística Aplicada, e estudos sobre identidade no campo da LA têm sido amplamente realizados e discutidos, torna-se relevante, também, menção à conceituação da categoria identidade nesse campo teórico. Nesse sentido, Frank e Conceição (2021, p. 14) esclarecem que

A existência social do ser humano integrada à relação ontológica implica a emergência da identidade, a qual se abastece dessa orientação justamente por pressupor, em sua dinâmica, a relação eu-outro/s. Desse modo, surge e se sustenta a partir dos caracteres relacional e contrastivo, mediada pela linguagem, apropriada e ajustada conforme o contexto.

Os autores (2021) destacam três abordagens que consideram predominantes quando se discute identidade e Linguística Aplicada, a saber: a abordagem discursiva, a abordagem cognitiva e a abordagem situada.

A abordagem discursiva entende a linguagem como crucial na construção identitária, no que se refere ao aspecto conceitual do discurso (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021). Há, dessa maneira, um alinhamento às características conceituais da identidade pós-moderna, propostas por Hall (2005). Nessa perspectiva, atrelada ao conceito de linguagem, a constituição identitária e posicionamento do sujeito depende de um sistema linguístico.

Já a abordagem cognitiva que, de acordo com os autores, dialoga com teorias de autores como Piaget e Vygotsky, se revela produto da integração. Frank e Conceição (2021) discorrem que um princípio em destaque nessa abordagem está relacionado aos movimentos nos contextos sociais que as pessoas se inserem, acontecendo, assim, “[...] porque a cognição deriva de um processo mental e interacionista, em que a linguagem e o entorno social, incorporados a outros meios semióticos, assumem fundamental importância na constituição identitária” (p. 17). Essa abordagem ratifica o papel fundamental da linguagem na construção identitária, haja vista que a medeia a partir dos contextos de interação.

A abordagem situada enfatiza o processo e a localização nos quais as práticas sociais acontecem. Dessa maneira, o lugar, físico ou não, é primordial para essa abordagem. De acordo com os autores (2021), a existência de um contexto, seja ele físico ou não, no qual as interações acontecem e os atores se situam, é responsável pela criação de sentidos não apenas para si próprio, mas para todo o coletivo participante; pensar no *locus* nos parece crucial para o entendimento da constituição identitária.

Sabendo que a linguagem exerce papel fundamental nos processos de construção identitária, visto que é na/pela linguagem que as interações sociais acontecem, não podemos negar o fato de que as vozes de si e dos outros, nas dinâmicas da vida social, impactam diretamente o desenvolvimento identitário.

A formação inicial docente, por exemplo, revela-se como espaço de reconhecimento e desenvolvimento profissional, no qual estudantes de licenciatura podem experienciar a prática docente. Desse modo, indiscutivelmente, o âmbito de formação impacta, sobremaneira, a construção identitária de professores/as, à medida que eles/elas são inseridos/as nesses espaços.

Em se tratando dessa categoria, Reichmann (2012), ao tratar da identidade do professor de línguas, discute que a identidade profissional do/da professor/a de línguas

(em formação) é constituída através da distribuição de vozes de outros e de si próprio que são construídas nos textos desses professores. Dessa forma, “[...] ancorada na linguagem, a identidade é entendida como descentrada, instável, provisória [...]” (REICHMANN, 2012, p. 936). Isso implica dizer que as representações atribuídas por si e pelos outros impactam a identidade profissional do/da professor/a, haja vista que as interações com os mais variados atores do meio social são responsáveis pela re/des/construção identitária.

Por conseguinte, a identidade profissional docente não se constrói em momento específico; pelo contrário, o/a professor/a se desenvolve ao longo de toda sua vida profissional. Essa construção perpassa sua formação inicial, suas escolhas, entre outros diversos fatores concernentes à sua vida pessoal e profissional.

A identidade profissional docente está em desenvolvimento a todo momento, construindo e se desconstruindo para se reconstruir conforme as situações que o/a professor/a vive. Envolvida por diversos fatores, a identidade docente é continuada e descontinuada a partir das experiências vivenciadas pelos/as professores/as (GONÇALVES, 2016).

Enfatizamos as experiências vivenciadas nas diversas esferas da vida social, haja vista que elas são responsáveis por impactar, diretamente, os processos de construção identitária. Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 176) chamam atenção para o fato de que “[...] as identidades acontecem na prática social, nas relações sociais, e não existem nem se mantêm sem trabalho social, sendo assim infundáveis e sempre em tensão entre a experiência vivida e sedimentada do passado e os novos mundos.” Essas experiências, assim, abrem margem para novos caminhos e perspectivas; permitem, também, um novo meio de viver novas experiências e, assim, transformá-las (CLOT, 2010).

Ainda, de acordo com Garcia, Hypolito e Fofonca (2005), a identidade docente se relaciona diretamente com as posições que são dispostas aos/às professores/as através dos diversos discursos e agentes sociais. Ademais, os/as autores/es ainda destacam que essa categoria também se refere às representações que circulam nos discursos sobre o agir docente. Assim, tais representações contribuem para a construção identitária e apropriação dos/as professores acerca dos instrumentos de seu trabalho.

No que se refere à identidade de professores/as de línguas, Barkhuizen (2017) destaca que

As identidades dos professores de línguas (IPLs) são cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas - elas estão tanto dentro do professor quanto fora no mundo social, material e tecnológico. As IPLs estão sendo e estão fazendo, estão sentindo e imaginando e contando histórias. Eles são conflitos e harmonia: elas são contestadas e resistidas, por si e pelos outros, e também são aceitas, reconhecidas e valorizadas, por si e pelos outros. Elas são centrais e periféricas, pessoais e profissionais, são dinâmicas, múltiplas e híbridas, e estão em primeiro plano e em segundo plano.³

Observamos que o autor (2017) postula identidade como algo que se relaciona com o que já vimos discutindo anteriormente. As identidades dos/das professores/as de línguas são mutáveis, múltiplas e, inegavelmente, construídas a partir das interações com o mundo e com os outros. Elas também são conflituosas e, por isso, são feitas de “*saltos e rupturas*” (GONÇALVES, 2017).

Em consonância, Benson (2017) defende que identidade e autonomia são conceitos interligados. *Tornar-se* é um termo chave para essa conexão entre esses dois conceitos. De acordo com o autor (2017), aprender a ensinar uma língua envolve o processo de tornar-se uma pessoa que ensina a língua. Nesse sentido, a construção da identidade docente está relacionada ao processo de aprender a ensinar a língua. Chamamos atenção para o fato de que o conceito de identidade docente discutido pelos/as autores previamente mencionados/as se alinha à terceira concepção apresentada por Hall (2005), quando o autor defende identidades plurais e mutáveis.

Outrossim, os espaços de formação inicial, mais especificamente o Programa de Residência Pedagógica que é o contexto desta pesquisa, apresentam-se como cruciais para a reflexão sobre construção identitária e o tornar-se professor/a. Lira, Medrado e Costa (2020, p. 250) ratificam que estabelecer essas relações possibilita “[...] dá margem para compreendermos esse tornar-se docente como um (re)fazer-se fluido que, em muitas situações, requer descontinuidades para que haja a continuidade nos processos identitários relacionados à docência”.

Chamando atenção para os processos de construção identitária docente e o PRP, observamos que as situações e os espaços concebidos pelo Programa são responsáveis por uma imersão mais aprofundada do/a professor/a em formação para o desenvolvimento

³ Original em inglês: “Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical - they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded [...]” (BARKHUIZEN, 2017, p. 4)

de sua identidade profissional. As experiências vividas nos mais diversos âmbitos do PRP oportunizam crescimento profissional e construção identitária.

Analisando, também, que o Programa concede espaço para que muitos/as estudantes que não têm experiência com a prática docente experienciem, pela primeira vez, a prática como professor/a, entendemos a importância dessas vivências para a construção de representações docentes sobre a profissão.

Além disso, a imersão inicial no contexto escolar, denominada por Costa e Fontoura (2015, p. 163) como socialização profissional, é crucial para “[...] inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos”. Outrossim, consideramos que esse primeiro contato com a docência se configura também como um momento em que professores/as podem refletir sobre seus papéis como agentes transformadores, suas crenças, objetivos e posicionamentos, além de serem imersos na atividade docente, compreendendo suas dimensões. É o lugar onde podem ver o que funciona e o que não funciona, e que no qual estão constantemente aprendendo, principalmente quando suas propostas não dão certo.

Tardif (2002) chama atenção para o fato de que a formação teórica, na maioria das vezes, necessita de formação prática. Concordamos que o PRP se configura como formação prática que permite articulação entre as teorias estudadas no curso de licenciatura e experiência direta com o contexto de sua prática profissional.

Portanto, essas experiências práticas, atreladas à direta reflexão através da escrita de textos reflexivos⁴, possibilitam impactos positivos na identidade profissional de seus participantes que se podem conceber a atividade docente a partir das suas mais variadas esferas. Tratamos dessas características do trabalho do/da professor/a no próximo capítulo.

⁴ Trataremos dessa prática mais adiante.

CAPÍTULO III – O TRABALHO DOCENTE E SUAS DIMENSÕES

Neste capítulo, discutimos aspectos do trabalho docente a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; MACHADO *et al.*, 2004) e das Ciências do Trabalho, principalmente fundamentados em autores como Amigues (2004) e Clot (2010). Como defende Freudenberger (2015), a relação das duas perspectivas tem sido compartilhada em inúmeras pesquisas e dão subsídios para alavancar discussões sobre trabalho e desenvolvimento. Assim, apresentamos o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), passando pela sua base filosófica e seus focos de pesquisa (BRONCKART, 2008a; 2008b). Em seguida, refletimos sobre representação e sua relação com a linguagem. Conceituamos o ensino como trabalho e discutimos o trabalho docente e suas características (MACHADO; BRONCKART, 2004; MACHADO; GUIMARÃES, 2004; MEDRADO, 2011, para citar alguns). Finalmente, apresentamos os objetos constitutivos da atividade docente propostos por Amigues (2004).

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em seus pressupostos teórico-metodológicos, tem como objetivo compreender o desenvolvimento e funcionamento psíquico-social dos seres humanos. Bronckart (2008a, p. 3) define o ISD como uma “posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento”. Essa posição, ao mesmo tempo que se revela sócio-histórica e materialista-dialética, também considera aspectos da linguagem como cruciais para compreender esse desenvolvimento (BRONCKART, 2008a).

Nesse caminho, a base filosófica do ISD considera um conjunto de princípios gerais. O primeiro, que Bronckart (2008b) apresenta, é o *princípio do materialismo* que, de acordo com o autor, possibilita afirmar que o universo se constitui pela matéria em permanente atividade, e que tudo que nele há, inclusive os aspectos psíquicos, são de ordem material. Por outro lado, o *princípio do monismo* permite ratificar que, em essência, tudo é matéria. [...] “embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros pareçam psíquicos, isso se deve apenas a uma diferença ‘fenomenológica’ e não a uma diferença de essência” (BRONCKART, 2008b, p. 109). Por fim, o *princípio do*

evolucionismo considera que a matéria ativa, no decorrer do desenvolvimento do universo, originou objetos complexos e organismos vivos que se organizam a partir da produção de dispositivos para a sua adaptação.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano concerne a problemática da evolução desse universo material mencionado nos princípios supracitados. Desse modo, justifica-se a inspiração e adesão desses conjuntos para a construção da base sociointeracionista.

Uma segunda questão diz respeito à evolução humana a partir de um ponto de vista dialético e histórico, concebendo, assim, “[...] a genealogia humana em termos de uma linha indireta e descontínua”. (BRONCKART, 2008b, p. 110). De acordo com o mesmo autor (2008b, p. 110),

As capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções languageiras. Por sua vez, as atividades gerais e os comentários languageiros deram origem a um mundo de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico [...]

Faz-se necessário, portanto, olhar para o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva genealógica, compreendendo o ser humano em sua construção e/ou o seu *vir-a-ser* (BRONCKART, 2008b). É a partir dessa questão, também, que a base do ISD dialoga com conceitos de autores como Piaget e Vygostky, tais como os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e de Nível de Desenvolvimento Proximal (NDP).

O programa de pesquisa do ISD lança olhar para diferentes aspectos do desenvolvimento humano, portanto, para a análise dos textos, é necessário considerar três etapas. A primeira etapa se preocupa com os elementos específicos do ambiente humano. De acordo com Bronckart (2008b), o olhar para o ambiente humano deve considerar quatro principais elementos, a saber: *as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento*.

O ambiente humano não se constitui apenas pelo mundo físico, mas, também, pelos comportamentos e condutas das pessoas, que são organizadas em *atividades coletivas*, caracterizadas como complexas. (BRONCKART, 2008b). Essas atividades

organizam e medeiam as relações entre os seres humanos e o meio, e vão além das consideradas obrigatórias e imediatas, sendo o principal elemento do ambiente humano.

As formações sociais dizem respeito a criação de regras, valores entre outros aspectos da vida humana que organizam as atividades em função dos mais variados cenários, sejam eles sociais, físicos e/ou econômicos.

Os textos são os que apresentam/correspondem às atividades linguageiras. Definidos como *unidades comunicativas globais* (BRONCKART, 2008b), sua composição depende de aspectos como interação, condições histórico-sociais de sua produção, além das atividades sobre os quais discorrem. Distribuem-se, assim, em diversos gêneros que se adaptam a determinadas situações de comunicação. Portanto, para o ISD, o conceito de texto está relacionado a toda produção oral ou escrita situada, que possui características em comum, tais quais: a relação da produção com o contexto o qual o texto é produzido. Considerando esse aspecto, cabe mencionar que o *corpus* desta pesquisa é composto por textos produzidos no/sobre o trabalho, que fornecem representações dos objetos da atividade docente através da linguagem.

Finalmente, *os mundos formais de conhecimento* “[...] são produtos de operações de descontextualização e de generalização que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam” (BRONCKART, 2008a, p. 113). Ademais, são retirados dos contextos socioculturais e semióticos conhecimentos que são organizados a partir de um sistema de representações coletivas⁵.

A segunda etapa do programa de pesquisa do ISD envolve a análise dos processos de mediação e de formação. Desse modo, preocupa-se com os processos que são desenvolvidos pelos seres humanos e organizados em três conjuntos:

Os processos de educação informal, que dizem respeito aos processos de integração informais cujos adultos incluem os recém-chegados ao grupo nas redes dos pré-construídos coletivos e realizam ações conjuntas que são responsáveis por apresentar aspectos relacionados às normas e valores sociais, além de conhecimentos dos mundos formais.

Os processos de educação formal, que incluem as dimensões didática e pedagógica, considerando, respectivamente, as condições de transmissão de conhecimentos e formação de pessoas. (BRONCKART, 2008b).

⁵ Discutiremos sobre esse conceito posteriormente.

Os processos de transação social, que são desenvolvidos através das interações rotineiras entre os seres humanos já dotados do pensamento consciente e que incluem avaliações languageiras, em sua maioria, “contribuindo para a manutenção das interações mesmo com a existência de situações conflituosas – e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008b, p. 114).

Finalmente, o terceiro nível concerne à análise dos processos de desenvolvimento. Nesse caminho, essa etapa de análise abarca o efeito que a transmissão dos pré-construídos gera no desenvolvimento e construção dos seres humanos e, também, pode ser dividida em três caminhos para investigação.

O primeiro caminho engloba a questão de emergência do pensamento consciente. Essa emergência, de acordo com Bronckart (2008b), é resultado da interiorização dos signos languageiros. O segundo chama atenção para o fato de que a “análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas é, ao mesmo tempo, uma análise do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades do agir” (BRONCKART, 2008b, p. 116). Por fim, o terceiro caminho de investigação concerne a análise dos dispositivos que os seres humanos organizam/contribuem para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos, englobando vários aspectos, sejam eles sobre as atividades coletivas, sobre os valores sociais ou até mesmo sobre “[...] as propriedades dos gêneros do texto e dos tipos de discurso” (BRONCKART, 2008b, 116).

Considerando todo o cenário apresentado até aqui, podemos afirmar que o ISD focaliza no desenvolvimento humano e prioriza, para as análises, as atividades que são planificadas na/pela linguagem (MEDRADO, 2011).

Nessa perspectiva, as atividades humanas vão além do observável. As ações podem ser compreendidas, assim, através de interpretações que são produzidas, sobretudo, na/pela/com a linguagem, por meio de textos de quem desenvolve a atividade ou de *outrem*. De acordo com Machado *et al.* (2004, p. 90),

Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/ interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

Entendemos que é pelos textos que podemos lançar olhar para as práticas e representações produzidas pelos/as professores/as e as atividades linguageiras planificadas nos textos permitem compreensão sobre a construção e o desenvolvimento humano, fator de inquietação do Interacionismo Sociodiscursivo. Cabe, então, nos atermos, na próxima seção, aos conceitos de representação que nos interessam para a pesquisa.

3.2 O(s) conceito(s) de representação

O conceito de representação, em termos teóricos, tem grande influência dos estudos de Emillé Durkheim (PINHEIRO FILHO, 2004), sendo ele o autor responsável por conceituar o termo de representação coletiva. De acordo com o autor, “a vida psíquica é um curso contínuo de representações, de tal forma que nunca se pode dizer onde uma começa e outra acaba. Elas se interpenetram.” (DURKHEIM, 1970, p. 22 *apud* TOMEI, 2013, p. 3)

Nessa perspectiva, Serge Moscovici, ao dar continuidade aos estudos de Durkheim, introduziu o conceito de representações sociais em meados do século XX. Moscovici (2007, p. 40), discute que as interações humanas, sejam entre pessoas ou entre grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. Dessa maneira, o meio social exerce influência na construção das representações, haja vista que elas são produtos da interação e da comunicação.

As representações sociais impactam diretamente o agir de um indivíduo em interação com um coletivo. Moscovici (2007) chama atenção para o fato de que as representações sociais são produtos das interações e ações humanas e são criadas a partir da coletividade.

É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais [...] (MOSCOVICI, 2007, p. 40).

Podemos afirmar que as representações equivalem à imagem e ao significado. Ou seja, elas conectam a imagem a uma ideia e vice-versa. O conceito de representações sociais deve ser entendido como uma maneira de compreensão e comunicação.

Considerando este aspecto, o conceito de representação está relacionado ao social, a princípios e valores que dizem respeito aos que são representados, que são responsáveis pela construção de identidade de um indivíduo e/ou grupo.

Sabemos que o meio social e, conseqüentemente, as interações são inerentes às representações. Nessa perspectiva, Jodelet (2001) defende que, caracterizadas como fenômenos complexos, as representações são carregadas por elementos informativos e ideológicos e tematizam normas, valores, atitudes e várias outras esferas da vida social.

Outrossim, a autora (2001) afirma que, na maioria das vezes, as representações sociais, definidas como sistema de interpretação responsável pela relação do indivíduo com o meio e com os outros, mediatizam os comportamentos e as interações sociais. Em termos práticos, as representações são criadas a partir de processos diversos, como por exemplo, a junção e assimilação de conhecimento e está atrelada, também, ao desenvolvimento individual e coletivo das pessoas. Além disso, as representações estão relacionadas às identidades e às transformações sociais (JODELET, 2001).

Em relação aos conceitos de representação e interação, Bronckart (1998, p. 16) discorre que “os seres humanos dispõem de uma capacidade de conhecimento do mundo no qual eles estão mergulhados, o que significa que eles conservam vestígios internos ou representações, de suas interações com o mundo que o entorna.”

Relacionando com as atividades no Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente com as ações desenvolvidas no Núcleo Letras Espanhol/Inglês (DLEM/UFPB), as interações dos atores com os mais diversos coletivos formados no âmbito do Programa são responsáveis por representações que vão sendo criadas a todo o tempo.

Bronckart (1998) ratifica que todas as representações humanas são sociais, podendo ser qualificadas como coletivas e individuais. De acordo com o autor (1998, p. 17),

As representações humano-sociais podem ser qualificadas de coletivas quando elas têm suas sedes em obras humanas (no ambiente construído, nas instituições, nas produções científicas, artísticas, etc.). [...] As representações humano-sociais podem ser qualificadas de individuais uma vez que elas têm sua sede em um organismo singular e elas se distinguem das precedentes ao mesmo tempo por sua amplitude e pela sua forma de organização. Elas se adquirem no âmbito das trocas que cada indivíduo pode ter com as atividades, os textos e os mundos formais que estão em obra no meio social.

Indiscutivelmente, as representações sociais, produtos de interação, são construídas através da comunicação e podem ser registradas nos mais diversos textos. Por isso, é relevante destacar que entendemos representações, neste texto, como registros de compreensão da atividade docente que, de acordo com Bronckart e Machado (2004), uma vez interiorizadas, servem como uma espécie de guia para o desenvolvimento das futuras ações dos/as professores/as. Além disso, é nos textos no/sobre o trabalho que essas representações são reveladas (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Neste panorama, entendemos, a partir dos pressupostos de Bronckart (1998), que o conceito de representação está relacionado, assim, com o uso da linguagem para representar o mundo de uma forma significativa para outras pessoas. Concordamos, também, que as representações configuram-se como produto essencial dos processos interacionais no quais os sentidos são produzidos e compartilhados entre os atores. As representações são produzidas na/pela/como linguagem. Nesse sentido, o texto se caracteriza como o objeto de análise das representações, tanto os que são produzidos nos contextos de trabalho, como os que são desenvolvidos posteriormente, sobre a atividade profissional (MACHADO *et al.*, 2004).

Na próxima seção, lançamos olhar sobre alguns conceitos relacionados ao trabalho docente que são representados nos textos analisados em capítulos posteriores.

3.3 O trabalho docente: conceitos e características

O exercício da docência é árduo e, muitas vezes, conflituoso. Pesquisadoras e pesquisadores dos mais diversos campos têm atentado para a complexidade do trabalho docente. Nessa perspectiva, discutimos, nesta seção, o trabalho a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho. Os pressupostos desses dois campos teórico-metodológicos nos dão subsídios para discutir a atividade profissional e suas dimensões. Como apresentamos previamente, ao discutir o trabalho docente, ambas as perspectivas apresentam conceitos que são caros para nossas análises posteriores.

Miller (2013) aponta para o fato de que a formação de professores/as foi caracterizada por uma abordagem tecnicista. Isso resultou em uma formação que enfatizou a busca por um “melhor método” para o ensino – nesse caso específico, para o ensino de línguas –. Essa busca pela melhor forma de ensinar línguas estrangeiras deixou

de lado a necessidade de reflexão sobre o próprio ensino, tirando assim a criticidade da formação.

Nessa mesma perspectiva, Machado (2007) reflete que até recentemente havia uma lacuna em pesquisas sobre o professor/a e o seu trabalho. De acordo com a autora, o ensino não era pesquisado/considerado como trabalho. Essa abordagem nas pesquisas resultou em uma limitação na compreensão da atividade docente. As pesquisas compreendiam o/a professor/a apenas como alguém que realizava as prescrições, sem modificá-las. Além disso, não consideravam as várias esferas do trabalho docente (MACHADO, 2007).

No campo da Linguística Aplicada (LA), pesquisas ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho vêm sendo desenvolvidas e ampliando as discussões sobre o ensino como trabalho (MEDRADO, 2011; SAUJAT, 2004). Como discutimos anteriormente, o ISD tem a linguagem como fator principal nas pesquisas, como discutimos previamente. Esse quadro teórico-metodológico considera o papel da linguagem no desenvolvimento humano.

Em se tratando das pesquisas sobre formação e trabalho docente, Freudenberg (2011) reflete que o avanço sobre o trabalho docente na área da LA tem levado em consideração as especificidades do trabalho do/a professor/a e a sua complexidade. Mais do que estar em sala de aula, o trabalho docente é repleto de dimensões e objetos que revelam esferas conflituosas e constituintes do ser professor/a.

Na mesma perspectiva, Medrado (2011) ratifica que avanços têm sido feitos nas pesquisas em LA que têm sinalizado para o fato de que a atividade educacional ultrapassa o planejamento de aulas ou o domínio de técnicas. De acordo com Medrado (2011, p. 17), “O ensino concebido como trabalho redimensiona a arquitetura da sala de aula, incluindo aspectos, instâncias e personagens que, até pouco tempo, não eram tidos como constitutivos da atividade educacional.”

Por conseguinte, diálogos se intensificaram nas pesquisas sobre trabalho docente, e resultaram em um “posicionamento de que a investigação sobre o trabalho do professor não deve ficar restrita à relação professor - sala de aula - alunos, mas deve contemplar todo o entorno da atividade educacional” (MEDRADO, 2011, p. 19).

Neste caminho, as pesquisas em formação docente na LA mostram que o trabalho do/a professor/a é realizado a partir de prescrições destinadas aos mais variados atores, que as redefinem e modificam para poder executá-las. Além disso, é possível observar a sua multidimensionalidade, a partir de seus mais variados níveis, a citar como exemplo: o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real (LOUSADA, 2006; SANT'ANA, 2020).

Machado (2007, p. 93) discute que,

[...] se considerarmos que o objeto é, de fato, criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas, não podemos dizer que o trabalho docente se limita à sala de aula, pois o processo de planejamento e avaliação são fases essenciais para essa criação.

Tendo em vista que o trabalho docente é ultrapassado por dimensões que vão além do observável e perpassam planejamento, avaliações, regências, dentre outros aspectos, Machado (2007) ratifica a importância de olhar a atividade do/a professor/a como multidimensional. Deve-se, então, refletir que a atividade profissional está para além do planejamento de aulas ou de técnicas de ensino, sendo necessário considerar os vários elementos constituintes da atividade docente.

Sobre o trabalho docente, Machado (2007, p. 93) assera que, de uma forma breve,

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Dessa forma, podemos concluir que o trabalho docente é complexo e multidimensional, assim como afirmam Farias (2020) e Medrado (2011). Ainda no que se refere a atividade do/a professor/a, Machado (2007, p. 91) elenca algumas características gerais do seu trabalho. De acordo com a autora, o trabalho docente é:

- Uma atividade situada historicamente;
- Uma atividade prefigurada pelo/a trabalhador/a que reelabora as prescrições destinadas a ele/ela;

- Uma atividade mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
- Uma atividade interacional em sentido pleno;
- Uma atividade interpessoal, visto que envolve interação com vários indivíduos;
- Uma atividade transpessoal, visto que é guiada por modelos de agir;
- Uma atividade conflituosa, porque o/a professor/a faz escolhas permanentemente;
- Uma fonte de aprendizagem de novos conhecimentos.

Assim, a atividade do trabalho é (1) situada, sendo influenciada pelo contexto; (2) prefigurada – obedece às prescrições, mas reelabora de acordo com a situação contextual – (MILLER, 2013); (3) interacional – o/a trabalhador/a age sobre o meio, o transforma e pelo meio é transformado/a; (4) interpessoal, visto que os atores estão em constante interação com *outrem*; e, por último, é uma atividade (5) conflituosa, pois o/a professor/a enfrenta conflitos com o outro, com o meio, com as ferramentas, as tarefas prescritas, entre outros (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Observamos que a atividade docente, ao criar um meio de aprendizagem, mobiliza instrumentos para a sua realização e se configura como interacional, no sentido de que envolve direta ou indiretamente comunicação com diversos atores. Ademais, é uma atividade que requer escolhas a partir do que lhe é prescrito, tornando-a, assim, conflituosa e, conseqüentemente, geradora de modelos do agir.

Em se tratando do termo *agir* mencionado por Machado (2007) e conceito crucial para entender o/a professor/a e seu trabalho, Bronckart (2008b, p. 120) o define como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Do mesmo modo, Machado *et al.* (2004) asseveram que esse termo é utilizado para tratar de intervenções humanas que são caracterizadas individual ou coletivamente; “[...] é utilizado para nos referirmos a qualquer parte do texto que se refira a qualquer intervenção humana no mundo, feita por um indivíduo (agir individual) ou por vários (agir coletivo)”. (MACHADO *et al.*, 2004, p. 92).

Ainda, o termo *actante*, importante para o ISD, pode ser considerado para se referir a qualquer pessoa que é mencionada nas produções languageiras e que é fonte de um agir, como mencionamos anteriormente. No mesmo viés, temos o termo *ator* e *agente* que, de acordo com Machado *et al.* (2004), estão relacionados à intencionalidade. Sendo assim, *agente* diz respeito ao actante sem intenções, motivos e/ou capacidades, o que o

torna não responsável pelo agir. Por outro lado, *ator* concerne ao actante que tem intenções, motivos e, por consequência, é responsável pelo seu agir.

No mesmo viés,

O termo trabalho é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. Esse trabalho é constituído tanto por condutas verbais (introduzir um texto oralmente, falar de um filme que não tem nada a ver com a aula do dia) e quanto por não verbais (sair da sala para ver o que está acontecendo no corredor, movimentos corporais, etc.).

Neste sentido, outros dois termos relacionados ao agir docente carecem de explicação. São eles: *ação* e *atividade*. Bronckart (2008b) reflete que o termo atividade diz respeito à uma leitura do agir que são mobilizadas em nível coletivo. Atividade é sempre algo coletivo que envolve dimensões intencionais e motivacionais. Por outro lado, a *ação*, ao envolver também as duas dimensões citadas, diz respeito à mobilização individual, particular (BRONCKART, 2008b).

Ainda no que se refere ao conceito de atividade, Clot (2010, p. 104) destaca que ela

[...] é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas - até mesmo, as contra-atividades- devem ser incluídas na análise [...].

Entendemos que a avaliação, mencionada pelo autor, funciona como uma forma de construir a prática docente; construir, a partir da observação e da avaliação, formas de realizar as prescrições à luz do real da atividade. A partir do que não deu certo, do que poderia ter sido feito, como funcionaria em outro contexto, outra turma, outra estrutura, entre outros.

Clot (2010, p. 104) aponta para o fato de que “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente”. Ou seja, no trabalho, tudo colabora para o desenvolvimento da atividade. É impossível não considerar que o que deixou de ter sido feito, por motivos diversos, não exerce influência no funcionamento do que foi/está sendo realizado.

Considerando toda essa complexidade e níveis do trabalho docente, faz-se necessário, também, considerarmos não só o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado*,

isto é, a tarefa “dada” pelas instâncias superiores e a que foi efetivamente realizada (LOUSADA, 2006), mas, também, devemos nos concentrar no que os discursos dos/das professores/as revelam sobre o real da atividade (CLOT, 2010).

Clot (2010) ratifica que o conceito de *real da atividade* diz respeito ao “que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar” (CLOT, 2010). Assim, o trabalho docente pode revelar esferas que estão muito além do realizado em sala de aula ou do que foi prescrito; reflexões acerca do que poderia ter sido feito, das reconfigurações e impedimentos do agir se fazem necessárias para uma compreensão aprofundada da atividade docente e de suas representações. Na próxima seção, continuamos o diálogo sobre o trabalho do/a professor/a, tratando dos objetos constitutivos da atividade docente.

3.4 Os objetos constituintes da atividade docente

Em se tratando do trabalho como atividade, Amigues (2004) argumenta que a atividade docente não está apenas direcionada aos/às estudantes. Ela envolve também a instituição a que o/a professor/a está vinculado/a, os pais, os/as outros/as professores/as e funcionários/as que compõem a instituição. Dessa maneira, entendemos que o contexto no qual o/a docente está inserido/a é crucial para o desenvolvimento de sua atividade. Ainda, ao discutir o trabalho do/a professor/a como uma atividade instrumentada e direcionada, Amigues (2004) discute quatro objetos constitutivos da atividade docente. Eles são: *as prescrições, os coletivos, as regras de ofício, e as ferramentas*.

As *prescrições* desempenham um papel importante no desenvolvimento da atividade docente (AMIGUES, 2004) e devem ser consideradas como parte inerente à atividade docente, mas que também podem passar por reorganizações para que possam ser realizadas. Isso ocorre porque, segundo Amigues (2004), o trabalho docente se insere em uma organização com “prescrições *vagas*” (p. 42), levando o/a professor/a a uma redefinição do que lhe é prescrito, para que ocorra, assim, o seu desenvolvimento.

As prescrições reorganizam o meio de trabalho do/a professor/a e, também, dos/as estudantes. Como mencionamos, elas não são definidas pelo/a docente, mas “seguem uma hierarquia, um planejamento, [...] o docente tem como prescrever as normas para determinada aula ou sequência que vai usar” (SANT’ANA, 2020, p. 144).

Dessa forma, acontece uma reconfiguração da prescrição que, por sua vez, possibilita uma (re)organização das tarefas que os/as professores/as prescrevem para seus/suas estudantes (AMIGUES, 2004).

Não é nosso objetivo, neste texto, nos aprofundar sobre a questão de saúde do/a professor/a. Todavia, cabe mencionar que as funções impostas aos/às docentes e as cobranças concernentes a realização das prescrições pode acarretar um adoecimento docente. Vieira Júnior e Santos (2011, p. 164) apontam para o fato de que

As atividades que lhe são delegadas transitam entre ensinar conteúdos, despertar aptidões e promover o aprendizado. É um trabalho que se manifesta em meio às relações humanas e seu contexto operacional é intenso devido ao extenso rol de funções que deve desempenhar. Tudo isto, de certa maneira, exige do trabalhador docente mais esforço e como tal sobrecarrega suas atividades levando-o ao adoecimento docente.

É constante no trabalho docente o surgimento de novas demandas que exigem do/a professor/a tempo para se apropriar, planejar e executar. Basta rememorarmos o final da década de 1990 e o início da década de 2000 com o surgimento dos documentos oficiais da educação e a necessidade de aprofundamento neles por parte dos/as docentes. Entretanto, os recursos disponibilizados nem sempre são suficientes. A cobrança das instâncias superiores para com o/a professor/a são constantes e exigem tempo e planejamento. A pressão para se adaptar ao imediato/urgente pode acabar resultando em um adoecimento, haja vista a sobrecarga da profissão.

A (re)normalização das atividades dos/as professores/as também pode resultar no adoecimento docente, visto que muitos enfrentam dificuldades com o “novo”. Não é uma tarefa fácil ser criativo, se reinventar. O contexto pandêmico e o ensino remoto denunciam e ilustram essa dificuldade. É necessário adaptar as prescrições de acordo com o meio que o/a aluno/a está inserido/a. Todavia, é necessário que o/a docente tenha espaço e tempo, além de recursos para que isso aconteça.

Outro aspecto concernente às prescrições diz respeito ao senso comum de que o/a professor/a precisa obedecer às prescrições sem adaptá-las para o seu contexto, e sem considerar suas dimensões psicológicas e afetivas, ensinando ao/à aluno/a e o processo de aprendizagem ocorrendo no mesmo momento. Essa (pre)concepção do trabalho docente é responsável por uma imagem errônea da profissão. Autores como Alves (2010) e Amigues (2004) denunciam esse aspecto do processo de ensino-aprendizagem.

Amigues (2004, p. 50), por exemplo, defende que “[...] o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas”.

Os coletivos, por sua vez, dizem respeito as organizações dos/das professores/as em relação ao seu ambiente de trabalho e as mobilizações para a construção de resposta comum às prescrições. Ademais, os/as professores/as podem pertencer a vários coletivos, por exemplo, os/as professores/as de uma disciplina específica, dos/das professores/as de uma classe, ou até mesmo de um coletivo mais amplo, que é o da profissão (AMIGUES, 2004).

Eles estão relacionados, então, a mobilização e a organização do trabalho docente, a fim da obtenção de resultados para o que lhe foi prescrito. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) apresenta vários coletivos de trabalho, que são formados em seu âmbito. Não só entre os/as professores/as-residentes, mas, também, com todos os/as outros/as agentes inseridos no Programa. Os/as residentes formam coletivos com preceptores/as, alunos/as, orientadores/as, outros/as residentes, entre outros.

Ainda, Fogaça (2011, p. 92) discute que,

Atualmente, no entanto, pesquisas procuram apontar que pessoas trabalhando de forma colaborativa podem aprender e descobrir coisas que não fariam de forma isolada, muito embora não haja necessariamente um membro do grupo com conhecimento maior do que os demais (LANTOLF, 2004; WELLS, 1999). A ZDP pode ser entendida, dessa forma, como ‘oportunidades de aprendizado’ (*affordances*), e mesmo nos casos em que existe de fato a presença de membros com maior conhecimento (ou mais capazes) do que os demais, estes não copiam simplesmente os que sabem mais, mas transformam as novas informações por meio do processo de apropriação [...].

Relacionando o conhecimento compartilhado no âmbito educacional com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que passa pelos conceitos de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Nível de Desenvolvimento Proximal (NDP), o autor chama atenção para o fato de que o trabalho coletivo e, conseqüentemente, os coletivos de trabalho são cruciais para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. O contexto do PRP, por exemplo, oferece esse espaço de trabalho colaborativo que é propício para o aprendizado e descobrimento de novas formas de aprender e ensinar que, talvez, não fossem possíveis de descobrir de forma isolada. Como defendido por Fogaça (2011) e sustentado por outros autores, o aprender e descobrir não

necessariamente vêm de uma/a agente mais experiente e, se vier, não se trata de cópia e, sim, de transformação.

Retomando as reflexões sobre o PRP, podemos observar o/a agente com maior conhecimento, no caso o/a preceptor/a, e os/as agentes menos experientes, os/as residentes; Esses últimos estão, em sua maioria, no mesmo nível de experiência; enquanto o/a preceptor/a tem um tempo maior de trabalho, e conseqüentemente, ele/a tem mais experiência. Entretanto, essa experiência não o/a coloca como hierarquicamente superior a/ao residente, no qual esse/a segundo/a precisa seguir todos os passos e copiar o que o/a preceptor/a faz. Pelo contrário, toda experiência é imprescindível na construção e desconstrução de conhecimentos e formação de identidade profissional docente.

O trabalho colaborativo afeta (de forma positiva) a experiência do/a preceptor/a e também do/a residente. É um ambiente no qual residentes dialogam com residentes que dialogam com preceptores/as, construindo espaços e “oportunidades de aprendizado” colaborativos e transformadores.

Em se tratando das *regras do ofício*, essas dizem respeito ao *link* que conecta os/as professores/as entre si. Trata-se de uma “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) concernente aos modos de fazer, comuns aos/as professores/as. Sant’ana (2020) ratifica que as regras de ofício são definidas como um artefato responsável por unir profissionais são representadas por *gestos genéricos* e *gestos específicos*. *Gestos genéricos* dizem respeito ao que o coletivo professores de uma classe, por exemplo, têm em comum. Pedir silêncio, levantar a mão ao solicitar alguma coisa para os/as alunos/as, circular em sala, são algumas ilustrações desse tipo de gestos. Por outro lado, *gestos específicos* discorrem sobre o comportamento em comum que professores/as de uma determinada disciplina, por exemplo, têm. É o caso do *warm-up*, comum às práticas de professores/as de língua inglesa, por exemplo.

Finalmente, as *ferramentas* estão relacionadas aos recursos dispostos para a realização das atividades. Elas podem ser criadas; todavia, Amigues (2004) defende que, na maioria dos casos, são concebidas por outros.

Ademais, “essas ferramentas são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (AMIGUES, 2004, p. 44) e, nesse sentido, se transformam em instrumentos para guiar o agir do/a professor/a que, ao refletir sobre sua própria atividade,

pode sentir ser necessária essa transformação. São exemplos de ferramentas: *livro didático, Datashow, slides, planos de aula, entre outros*.

Além disso, elas são responsáveis por impactar a construção identitária do/a próprio/a professor/a, haja vista que são recursos simbólicos ou materiais que estão dispostos para que o/a professor/a realize suas atividades. Quando o/a docente se apropria das ferramentas, ele/ela pode transformá-las e, conseqüentemente, cumprir a realização da prescrição.

Esse capítulo tratou do trabalho docente focalizando o/a professor/a e sua atividade e trouxe reflexões acerca do trabalho do/a professor/a, sobretudo a partir do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho. Ratificamos que o trabalho docente é complexo e mediado por instrumentos simbólicos e materiais que subsidiam a atividade profissional docente. A discussão proposta neste texto se evidenciará nos próximos capítulos, sobretudo quando apresentamos nossas análises.

CAPÍTULO IV – CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, dividido em cinco seções, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na primeira seção, discorremos sobre a natureza da pesquisa e defendemos a abordagem qualitativa como caminho possível para investigação (DENZIN; LINCOLN (2006; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Na segunda seção, apresentamos propostas anteriores ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). Na terceira seção, perpassamos pelo *locus* de investigação – PRP – e suas configurações. Na quarta seção, apresentamos os/as colaboradores/as da pesquisa, para, na quinta seção, tratarmos do instrumento para geração de dados e as categorias de análise, relacionando-as com os objetivos específicos delineados na introdução.

4.1 Natureza da pesquisa: A abordagem qualitativa

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente e suas contribuições para a construção identitária docente. Dessa forma, entendemos que se trata de uma pesquisa de caráter inter/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que é construída a partir do diálogo com outras áreas do conhecimento. Em se tratando especificamente do nosso estudo, dialogamos, sobretudo, com os estudos sociais e culturais, visto que o nosso foco central é o processo de construção de identidade profissional e representações do trabalho docente.

Dessa maneira, buscamos, como defende Moita Lopes (2006), compreender práticas sociais caracterizadas na/pela linguagem. Portanto, nossa pesquisa não se busca solucionar problemas, mas criar compreensão sobre questões sociais, dentro da área de formação de professores, em que a linguagem tem papel constitutivo (KLEIMAN, 2013).

A pesquisa também tem caráter qualitativo que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), se concentra no aprofundamento da compreensão de grupos sociais. Assim sendo, esse tipo de abordagem de pesquisa não focaliza quantidade numérica, mas, sim, na compreensão das dinâmicas das relações e interações sociais. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

É através da pesquisa qualitativa em consonância com os pressupostos da Linguística Aplicada, que se faz possível investigar a amplitude do trabalho docente e dos processos que constituem a atividade do/a professor em formação inicial. Nesse caminho, a partir do *corpus* de pesquisa, podemos ter acesso às dimensões da vida social e profissional do/as colaboradores/as da pesquisa, incluindo “os entendimentos, as experiências, [...] as maneiras como funcionam os processos sociais, instituições, discursos ou relacionamentos e a importância dos significados que eles geram (MASON, 2002).

Chamamos atenção para o fato de que a pesquisa qualitativa busca entender/interpretar práticas sociais a partir dos variados significados que os/as colaboradores/as a elas conferem. Esse aspecto da pesquisa qualitativa justifica nossa escolha teórico-metodológica pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), haja vista que o ISD entende que pesquisadores/as têm acesso às representações do trabalho do/a professor/a sobre seu próprio trabalho, e não ao trabalho direto.

A escolha de desenvolver a pesquisa na área da Linguística Aplicada se dá pelo fato de que a linguagem é crucial na pesquisa, visto que as representações do trabalho dos/das residentes são construídas por meio da linguagem. Além disso, a abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que a pesquisa não objetiva quantificar, mas, sim, investigar e compreender se/como o Programa de Residência Pedagógica contribui para construção identitária profissional do/a licenciando/a em Letras-Inglês.

De acordo com Pérez (2012, p. 140), buscando compreensão do mundo social, a pesquisa qualitativa materializa e representa “a situação estudada por meio de diversos registros qualitativos constituídos a partir de entrevistas, observações, notas de campo e gravações”. No caso da nossa pesquisa, utilizamos como instrumento para geração de dados relatos reflexivos (MEDRADO; COSTA, 2020).

. Os relatos se caracterizam como documentos. De acordo com Gil (2002), as pesquisas documentais constituem fonte rica e estável de dados. Elas valem-se de materiais que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Ainda, as fontes documentais são

diversificadas. Por um lado, existem os documentos chamados pelo autor de “documentos de primeira mão” (p. 45). Por outro lado, existem os “documentos de segunda mão” (p. 45) que, de acordo com o autor, de alguma forma já foram analisados; tais como, relatos, relatórios, tabelas estatísticas etc.

Dialogando com esses questionamentos e na justificativa de que o Programa de Residência Pedagógica surge como um fortalecedor da Política Nacional de Formação de Professores que apresentamos, na próxima seção, o contexto da pesquisa.

4.2 Propostas similares anteriores ao Programa de Residência Pedagógica

A área de formação de professores passou e ainda passa por diversas transformações que acompanham as mudanças no cenário nacional de formação, atrelada, também, às lutas dos envolvidos nesse processo educacional. Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases sancionada em 1961 até a mais recente configuração do Programa de Residência Pedagógica (PRP), por exemplo, podemos notar inúmeras mudanças na área de formação docente.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), objeto de estudo desta pesquisa, em sua atual configuração, é uma ação recente que integra as Políticas Nacionais de Formação de Professores (ANDRADE; SANTOS; FONSECA, 2019). Mas, antes de se constituir como esse Programa que almejamos discutir, outras tentativas de programas e projetos similares ocorreram. Não é nosso objetivo traçar um panorama histórico do PRP. Todavia, devido ao fato de o Programa ser objeto de nosso interesse, ilustramos, brevemente, outros projetos similares.

Um dos primeiros projetos surgiu em 2007 intitulado *Residência Educacional* e apresentado a partir do Projeto de Lei do Senado (PSL) N° 227/07 (MEDRADO; COSTA, 2020). Inspirado na *residência médica*, este projeto propunha carga horária mínima de 800 horas e seria voltado para professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de o projeto supracitado não ter sido aprovado, houve, em 2012, uma segunda tentativa de implementação a partir de uma reformulação do primeiro projeto. Dessa vez, a proposta foi denominada de *Residência Pedagógica*.

Mesmo essa segunda proposta tendo o mesmo nome da atual versão do Programa, pouca coisa eles compartilham em comum. Seu foco ainda era a formação de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, se diferenciava do

primeiro PSL pelo fato de não ser obrigatório para a atuação, visto que entendia que poderia limitar docentes que não tivessem a oportunidade de cumprir a carga horária de 800 horas (COSTA; SILVA, 2018).

Em 2014, o Projeto de Lei do Senado Nº 6/2014 foi aprovado e propunha alteração da LDB, justificando a implementação da *Residência Docente*. O proponente, Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), tinha como objetivo determinar que a formação inicial de professores/as da Educação Básica tivesse como etapa extra a *Residência Docente*. Com carga horária total de 1.600 horas, esta em dois blocos de 800 horas cada.

De acordo com Silva e Cruz (2018, p. 231),

Essa alteração provocou controvérsias entre associações, entidades e especialistas da educação, pois era um tema ainda em debate que carecia de aprofundamento e não poderia ser apontado como solução para a formação de professores e para os problemas da educação básica. A falta de clareza no projeto de lei foi apontada como pontos desfavoráveis à implementação.

Apesar de os três projetos supracitados não terem sido aprovados/implementados, de fato, algumas outras tentativas isoladas foram acontecendo nas esferas municipais, estaduais e federais no contexto da formação de professores/as. Silva e Cruz (2018) listam alguns estruturados em dois eixos. Vejamos no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Projetos e programas de Residência isolados

Eixo 1: Residência como formação inicial	Eixo 2 – Residência como formação continuada
<i>Residência Educacional instituído no Estado de São Paulo a partir dos Decretos nº 57.978/2012 e 59.150 / 2013. Objetivou aprimorar a prática docente e o Estágio Supervisionado.</i>	<i>CAPES- Diretoria de Educação Básica- Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica- escolas de referência- certificado de especialização: Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) – e Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte). Objetivou capacitar professores que acabara de se formar. Buscou aperfeiçoar a prática de professores envolvidos no ambiente de escola pública.</i>

<p><i>Residência Pedagógica dentro dos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos. Teve início em 2009.</i></p>	<p><i>Colégio Visconde de Porto Seguro, localizado em Morumbi, São Paulo – SP. O “Programa de Residência Docente”, é um projeto piloto e teve início no ano de 2015. Inspirado no curso de formação de professores desenvolvido na Alemanha, o Referendariat, tem duração de um ano e é destinado a professores e futuros docentes que pretendem atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro, no ensino fundamental e médio.</i></p>
<p><i>Projeto semelhante ao Residência Pedagógica promovido pela Prefeitura Municipal de Jundiaí – São Paulo. Teve início em 2014, mas não vigorou. Contemplava estudantes dos cursos de Letras, Pedagogia, Educação Física e Psicologia.</i></p>	
<p><i>Residência Pedagógica promovido pelo Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI) em Ivoiti – Rio Grande do Sul. Foi criado em 2008.</i></p>	
<p><i>Residência Pedagógica, implementando como estágio probatório para professores ingressantes na rede municipal de Niterói – Rio de Janeiro. Foi implementado em 2011.</i></p>	

Fonte: adaptado de Silva e Costa (2018)

A partir do que observamos neste breve panorama apresentado, vários projetos e ações foram propostos. Acreditamos que, de alguma forma, se assemelhavam ao que entendemos hoje como Residência Pedagógica. Todo esse percurso nos revela as transformações, isoladas ou coletivas, pelas quais a formação de professores/as vem passando. Na próxima seção, apresentamos o que conhecemos hoje como o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

4.3 O Programa de Residência Pedagógica como Política de Formação de Professores/as: nosso contexto de pesquisa

O Programa de Residência Pedagógica⁶ é uma ação recente e tem como principal objetivo inserir os/as alunos/as de graduação em seu futuro ambiente de trabalho. Foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), chegando às Instituições de Ensino Superior (IES) através de seleções públicas que constituem os subprojetos dentro das Universidades, também chamados de Núcleos.

Atualmente, o Programa está na terceira versão (Edital N° 24/2022). A primeira versão vigorou de agosto de 2018 a janeiro de 2020 (edital N° 06/2018) e a segunda teve início em outubro de 2020 e finalizou as atividades em março de 2022 (edital N° 01/2020).

Nosso foco, nesta pesquisa, se concentra nas duas primeiras edições do Programa. Nesse sentido, além da inserção no campo de trabalho, os editais elencam outros objetivos, a saber: aprimorar a formação docente, imergindo os/as licenciandos/as no desenvolvimento de projetos que ampliem o campo da prática e os/as levem a vivenciar a relação entre teoria e prática, além de estreitar a relação universidade-escola (BRASIL, 2018; BRASIL, 2020).

Embora os objetivos das duas primeiras edições sejam os mesmos, o contexto político-pedagógico influenciou nas (re)configurações de cada versão. É possível notar algumas diferenças entre as duas versões que modificam também como os/as residentes se inserem no contexto do Programa.

Na primeira versão, o edital N° 06/2018 previu que cada residente cumprisse carga horária de 440 horas durante os 18 meses de atuação no Programa. Essas horas foram organizadas da seguinte maneira: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluiu o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Já na segunda versão, o edital N° 01/2020 previu uma configuração diferente, tendo em vista os resultados da primeira versão, além do contexto político-social que estávamos vivenciando na época. Desse modo, nesta versão, as atividades foram divididas

⁶ cabe mencionar que, além dos documentos oficiais e textos acadêmicos estudados sobre o Programa, muitas reflexões apresentadas neste capítulo e em todo o texto partem da vivência do autor desta dissertação no PRP enquanto residente entre 2018 e 2020.

em três módulos de 138 horas e cada módulo foi organizado da seguinte maneira: 86 horas de preparação da equipe, formação teórica sobre metodologias de ensino, processo de ambientação na escola e observação em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 horas de elaboração de planos de aula; e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2020).

Cabe mencionar que, apesar de os editais já preverem essa carga horária parcial, cada Núcleo teve certa autonomia para organizar a carga horária de acordo com as necessidades de cada contexto. Sendo assim, o Núcleo Multidisciplinar Letras Espanhol/Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus I*, *locus* de geração de dados desta pesquisa, engajou os/as residentes alocados/as no Núcleo na escrita de relatos reflexivos. Desse modo, em ambas as edições, cada residente precisava escrever um relato reflexivo a cada visita feita à escola-campo.

Especificamente para tratar da distribuição de carga horária do PRP no Núcleo de Letras Espanhol/Inglês (DLEM/UFPB), apresentamos o quadro abaixo com a organização das 440 horas previstas no primeiro edital, a fim de ilustrar essa organização.

Quadro 2: Organização da carga horária de residentes do Núcleo Espanhol Inglês (DLEM/UFPB) na primeira edição

<i>Atividade:</i>	<i>Horas totais destinadas à atividade</i>
<i>Ambientação</i>	<i>60 horas</i>
<i>Imersão na escola-campo</i>	<i>220 horas</i>
<i>Regência</i>	<i>100 horas</i>
<i>Reuniões de orientação e formação</i>	<i>70 horas</i>
<i>Participação em eventos acadêmicos</i>	<i>30 horas</i>
<i>Elaboração de relatos e relatórios</i>	<i>20 horas</i>
<i>Total</i>	<i>440 horas</i>

Fonte: Adaptado de Medrado e Costa (2020)

Já na segunda edição, as horas foram organizadas por módulos de 138 horas cada. A seguir, apresentamos a organização das atividades de cada módulo, de acordo com o Edital N° 01/2020:

Quadro 3 - Organização da carga horária de residentes do Núcleo Espanhol Inglês (DLEM/UFPB) na segunda edição

<i>Atividade:</i>	<i>Horas totais destinadas à atividade</i>
<i>Preparação da equipe; Encontros de formação; Ambientação na escola e observação semiestruturada em sala de aula; Elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador; Avaliação da experiência e socialização.</i>	<i>86 horas</i>
<i>elaboração de planos de aula</i>	<i>12 horas</i>
<i>regência com acompanhamento do preceptor</i>	<i>40 horas</i>
<i>Total</i>	<i>138 horas</i>

Fonte: Brasil (2020)

Entendemos que o Programa concede um espaço maior para a realização das tarefas e, conseqüentemente, uma imersão aprofundada na atividade docente. Nesta perspectiva, os/as residentes participantes conseguem compreender e refletir sobre aspectos que, talvez, outros espaços de formação e prática docente não possibilitassem compreensão, pelo menos de forma aprofundada.

A maneira como a organização das atividades foi feita no núcleo supracitado já nos revela uma maior aproximação dos/das licenciandos/as com o campo de sua futura prática. De alguma maneira, é provável que sua vivência não se limite à sala de aula, haja vista que existem várias atividades que compreendem outros espaços que são, inegavelmente, partes das dimensões do trabalho docente (imersão, ambientação, etc.).

É relevante mencionar como nos referimos a alguns atores do Programa. No âmbito do PRP, chamamos de preceptor/a, o/a docente da escola-campo que acompanha os/as residentes nas atividades desenvolvidas nos espaços da escola. O/a professor/a orientador/a se refere ao/à docente da universidade que orienta e acompanha as atividades que são desenvolvidas na escola-campo e, também, nas Instituições de Ensino Superior (IES). O/a orientador/ realiza visita à escola a fim de acompanhar o desenvolvimento das atividades; há, ainda, os orientadores/as voluntários/as.

Ainda no que se refere às configurações do PRP, cabe mencionar que cada residente é acompanhado/a por um/a preceptor/a na escola-campo, além de um professor/a-orientador/a na Universidade. Ademais, os/as residentes estão sempre em contato com outros/as residentes, com o/a coordenador/a do núcleo e, não menos importante, com os/as alunos e alunas advindos/as de escola pública⁷. Essas configurações nos revelam um trabalho docente⁸ caracterizado por mobilizações coletivas (MACHADO, 2007), sendo considerado como uma atividade que sempre engloba outros/as (AMIGUES, 2004).

Devido às diferentes configurações e momentos das duas edições, as atividades dos/as residentes, preceptores/as, orientadores/as e coordenadores/as sofreram alterações em seus mais diferentes níveis. Como afirmam Hodges *et al.* (2020), devido à ameaça do COVID-19, várias instituições enfrentaram o desafio de seguir promovendo o ensino e a aprendizagem enquanto mantinham todos/as os/as envolvidos/as isolados/as, lidando com o novo, enquanto viviam uma emergência de saúde pública que crescia rapidamente e ainda era pouco conhecida.

Esse contexto não foi diferente no PRP. Enquanto as atividades da primeira versão foram realizadas de maneira presencial, as atividades da segunda versão foram, em sua totalidade, desenvolvidas no contexto remoto de ensino. Essa mudança gerou impacto em todos/as os/as envolvidos/as, como percebemos nas análises dos dados.

Para ilustrar algumas diferenças, situamos o contexto de ambientação nas duas edições. Esse processo na primeira versão ocorreu durante os primeiros meses de cada edição. De forma presencial, os/as residentes não regiam aula, mas se emergiam no contexto da escola-campo, observando todos os aspectos pertinentes a cada um/uma. Na segunda versão, o processo de ambientação se deu de maneira remota e quase que em consonância com a regência de aulas, haja vista que os/as residentes da segunda versão regeram aula desde o começo do Programa.

Outro aspecto crucial foi o engajamento na escrita dos relatos reflexivos no Núcleo supracitado. Na primeira edição, os relatos foram escritos a partir da experiência

⁷ As escolas, campo de desenvolvimento das atividades dos/as residentes, são sempre públicas, como preveem os editais de seleção.

⁸ Concordamos que os/as residentes ao participarem do Programa e serem inseridos em contextos escolares, estão em situação de trabalho e se aprofundando nas compreensões da atividade docente.

dos/as residentes na escola-campo. Já na segunda versão, os/as residentes escreviam também sobre as atividades desenvolvidas no contexto da Instituição de Ensino Superior (IES).

Ao discutir possibilidades do Programa, no que diz respeito à formação de professores/as, Medrado e Costa (2020) afirmam que: “[...] *têm* observado que o PRP, com a configuração que possui, possibilita aos residentes uma imersão bem mais ampla na escola-campo e, por conseguinte, a consolidação de um trabalho coletivo que, talvez, não seja possível em muitos contextos de Estágio Supervisionado.” (MEDRADO; COSTA, 2020, p. 159, grifo nosso).

Essa imersão muito mais profunda mencionada pelo autor e pela autora tem a ver com o tempo que os/as professores/as em formação deveriam desenvolver suas atividades. Os editais preveem momentos diversos que caracterizam uma imersão mais direta no campo de futura prática. No Núcleo Multidisciplinar Espanhol/Inglês do DLEM/UFPB, as atividades dos/das residentes foram divididas em: ambientação, observação, planejamento e regência, reuniões de formação que geralmente aconteciam a cada quinze dias. Além disso, cada residente precisava desenvolver um plano de intervenção de acordo com suas conclusões sobre o período de observação (LIRA; MEDRADO; COSTA, 2020).

Andrade, Santos e Fonseca (2019) argumentam que a ambientação e os períodos de observação são essenciais para que os/as residentes possam entender como funcionam as aulas e, então, planejem suas próprias aulas e intervenções. Portanto, esses processos aumentam a consciência desses/as professores/as em formação sobre como motivar estudantes quando eles/as finalmente puderem dar suas aulas. Além disso, a observação é um período fundamental para a construção de conhecimentos compartilhados e para o desenvolvimento da própria identidade profissional, aliada a uma reflexão permanente sobre as questões sócio-históricas (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011). Essas observações abrem espaço para que o/a professor/a-residente conheça o espaço em que está inserido/a e atue com mais segurança.

4.4 Os colaboradores da pesquisa: um diálogo com a formação inicial

Os colaboradores e colaboradora desta pesquisa são professores e professora de inglês. Atualmente, já estão formados/as e participaram do Programa de Residência

Pedagógica na segunda metade do curso. Chamamos nossos/a colaboradores/a, em toda a dissertação, de Maria, Caio e Júlio (nomes fictícios).

Maria, que tem 26 anos, participou da segunda edição do Programa. Na época, estava no oitavo período e já tinha cursado seis disciplinas de Estágio Supervisionado, faltando apenas a sétima disciplina, a qual foi dispensada por causa de sua atuação no Programa. Ela atuou em uma escola integral no município de Bayeux, região metropolitana de João Pessoa, Paraíba, em contexto remoto.

Caio tem 23 anos e participou da primeira versão do Programa. Entrou no PRP no sexto período do curso, quase seis meses após o início das atividades no Núcleo. Coursou duas disciplinas de Estágio Supervisionado, dispensando, assim, as outras cinco, haja vista a sua atuação no Programa. Ele atuou também em uma escola integral, localizada no centro de João Pessoa, Paraíba, de forma presencial.

Júlio tem 27 anos e participou da primeira versão do PRP. Iniciou as atividades no início da vigência do primeiro edital e cursou uma disciplina de Estágio Supervisionado, dispensando as outras seis presentes no currículo do curso. Iniciou no Programa quando estava no sexto período. Ele atuou na mesma escola que Maria, em Bayeux, Paraíba, de forma presencial.

Os colaboradores e a colaboradora assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)⁹ para participação na pesquisa. No Termo, apresentamos todos os detalhes da pesquisa e seus objetivos. Mais ainda, este estudo está inserido no Projeto “Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)”, que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (– CCAE: 94344318.6.0000.5182 – Plataforma Brasil).

Com exceção de Júlio, que teve uma experiência docente anterior ao Programa em uma Associação, Maria e Caio experienciaram no âmbito do PRP seus primeiros contatos com a parte prática do curso. Esse aspecto nos revela um possível impacto que os espaços do Programa podem gerar na vida e identidade profissional desses/as residentes. Vejamos mais detalhes da participação deles/dela no Quadro 4, a seguir.

⁹ O Termo pode ser consultado em anexo.

Quadro 4: Perfis dos colaboradores

Nome fictício	Detalhes da participação
<i>Maria</i>	<i>Participou da segunda versão do Programa. Devido à finalização do curso, teve seu vínculo encerrado com o Programa no final do primeiro módulo (março/2021). Escreveu 10 relatos reflexivos durante sua vivência no PRP.</i>
<i>Caio</i>	<i>Participou da primeira versão do Programa. Entrou no PRP meses depois do início dessa versão, mais precisamente, em fevereiro de 2019. Finalizou as atividades em janeiro de 2020. Escreveu 41 relatos durante sua vivência no Programa.</i>
<i>Júlio</i>	<i>Participou da primeira versão do Programa. Se vinculou ao Programa em agosto de 2018 e finalizou suas atividades em janeiro de 2020. No período, escreveu 57 relatos.</i>

Fonte: elaboração do autor (2022)

Cabe mencionar que nas duas edições do Programa, os/as residentes do Núcleo *locus* de investigação desta pesquisa desenvolveram suas atividades na escola-campo em duplas e/ou trios. Nos textos que compõem o *corpus*, visualizamos essa configuração de coletivo de forma mais evidente.

4.5 O *corpus* da pesquisa e os procedimentos de análise

Como mencionamos anteriormente, no Núcleo Multidisciplinar Letras Espanhol/Inglês do DLEM/UFPB os/as residentes se engajaram na escrita de relatos reflexivos a cada visita feita na escola-campo. Eles escreveram sobre decisões, dificuldades, planos, ações, conflitos e muitos outros aspectos de seu trabalho docente (LIRA; MEDRADO; COSTA, 2020).

Esses relatos também contemplavam as atividades realizadas no âmbito da Universidade. Para constituição do nosso *corpus*, consideramos relatos reflexivos de três residentes alocados no Núcleo supracitado, visto que os textos nos permitem acessar como os/as professores/as em formação representam seu trabalho. Na primeira versão do

PRP, esse Núcleo contou com trinta¹⁰ residentes, todos/as bolsistas, alocados/as em três escolas diferentes para realização de suas atividades. Duas escolas situadas em Bayeux-PB, região metropolitana de João Pessoa-PB, e uma escola situada em João Pessoa-PB. Na segunda edição, o Núcleo contou com dez residentes, sendo oito bolsistas e dois voluntários. Todos/as desenvolveram as atividades na mesma escola, situada também em Bayeux-PB.

Cabe mencionar, dessa maneira, que entendemos, nesta pesquisa, relato como texto escrito no e sobre trabalho, haja vista que os/as residentes escreveram no âmbito do Programa. Como discutimos previamente, texto, para o ISD, é uma unidade comunicativa que se constrói na/pela linguagem. Desse modo, os relatos configuram-se como textos escritos por professores/as em formação sobre sua atividade através da linguagem.

Portanto, são analisados relatos três residentes participantes do Núcleo supracitado; dois deles desenvolveram as atividades em uma das escolas em Bayeux-PB (um participante da primeira edição e uma participante da segunda edição), e um residente alocado na escola em João Pessoa (esse da primeira versão), visto que eles/as tiveram experiências em ambientes e momentos distintos e essas vivências podem possibilitar novas compreensões sobre a atividade docente. Entendemos também que devido à amplitude de discussões que cada texto proporciona, analisar relatos reflexivos de três residentes atinge os objetivos elencados, dentro dos limites que a dissertação nos permite.

Esses relatos eram escritos sempre após cada visita na escola-campo. Não existia um prazo irrevogável para realização do *upload* em uma pasta do *Google Drive* criado pela coordenadora do Núcleo (para que os/as orientadores/as pudessem ler e comentar), mas havia a recomendação de que esse *upload* fosse feito na mesma semana de visita. Vale ressaltar que não existia um modelo preestabelecido, mas a sugestão era a de que os/as residentes refletissem sobre aspectos que julgassem mais marcantes da visita e, na segunda versão, das formações.

Assim, para a constituição do *corpus*, selecionamos os 10 primeiros relatos de cada residente colaborador/a, considerando o primeiro momento que eles/ela adentram a sala de aula. Com o total de 30 relatos, realizamos uma pré-análise desses textos e

¹⁰ Desses 30 residentes, três não concluíram as atividades até o final da vigência do Edital, por motivos diversos.

chegamos ao recorte final de 35 trechos. A escolha dos 35 exemplos se deu levando em consideração os seguintes fatores:

- Identificação de textualizações acerca dos objetos constitutivos da atividade docente – prescrição, ferramenta, regra de ofício e/ou coletivo –;
- Indicação de reflexão sobre construção identitária e/ou desenvolvimento docente;

Esse recorte se justifica, também, pela amplitude de discussão que cada trecho nos proporciona, além de considerarmos o número de excertos compatível com os objetivos delineados na introdução desta dissertação.

Sendo assim, os trechos foram divididos em categorias de análise que se deram a partir dos conceitos apresentados no quadro teórico da pesquisa e dos objetivos delineados para a pesquisa. O quadro a seguir ilustra essa relação.

Quadro 5: Categorias de análise

Objetivos específicos	Categorias
<p>1. <i>Identificar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba acerca dos objetos constitutivos da atividade docente.</i></p> <p>2. <i>Relacionar a forma como os/a residente(s) textualizam os objetos constitutivos da atividade docente. Com a construção da identidade profissional.</i></p>	<p>Categoria 1: A identidade docente planejada em textos: as prescrições e as ferramentas:</p> <p>Identificação de representações sobre prescrições e ferramentas.</p> <p>Relação das representações dos objetos com a construção identitária docente.</p> <hr/> <p>Categoria 2: a identidade docente planejada em textos: as regras de ofício e os coletivos:</p> <p>Identificação de representações sobre regras de ofício e coletivo.</p> <p>Relação das representações dos objetos com a construção identitária docente.</p>

Fonte: elaboração do autor (2023)

Para uma melhor compreensão da organização do *corpus*, criamos a seguinte configuração para os trechos: RELATO; NÚMERO DO RELATO; NOME ATRIBUÍDO AO/À COLABORADOR/A; NÚMERO DO EXCERTO. Por exemplo: Relato 01 – Maria – Excerto 01, que diz respeito ao primeiro relato da colaboradora Maria.

Finalmente, para a pesquisa nos valem de análise linguístico-discursiva dos textos produzidos na/sobre a atividade docente e nos sustentamos nos pressupostos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e seu diálogo com as Ciências

do Trabalho, considerando que as ações da vida humana não podem ser medidas ou observadas apenas pelo fluxo contínuo do seu agir, mas, principalmente, através das análises e interpretações que esses seres humanos conferem às suas próprias ações (BRONCKART, 2004).

Apresentamos, no próximo capítulo, nossas análises a partir das categorias apresentadas. Estas divisões nos possibilitam alcançar o nosso objetivo principal de pesquisa.

CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO

Neste capítulo, nos atemos às análises do *corpus*, respondendo, assim, a pergunta de pesquisa apresentada na introdução deste texto, a saber: O que a textualização de residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente desvela sobre o processo de construção da identidade profissional? Para tanto, dividimos em duas seções que cumprem com os objetivos específicos delineados para a pesquisa.

Atentamos, desta forma, em, inicialmente, 1) identificar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba acerca dos objetos constitutivos da atividade docente; para, também, 2) relacionar a forma como os/a residente(s) textualizam os objetos constitutivos da atividade docente com a construção de identidade profissional.

Nesse caminho, as análises do *corpus* sinalizaram para duas categorias principais, que organizamos em seções, como mencionamos previamente. A primeira seção dá ênfase as representações acerca das prescrições e ferramentas. Já a segunda seção revela as representações das regras de ofício e coletivos de trabalho.

As análises apresentadas nas seções relacionam os relatos dos/a três colaboradores/a, evidenciando a construção identitária e o desenvolvimento profissional dos três colaboradores/a reveladas nos textos analisados.

Ainda, a condução das análises foi feita a partir dos objetivos específicos da pesquisa, considerando as representações textualizadas por Caio, Júlio e Maria e as relações destas representações com os processos de construção identitária docente.

Vejamos as análises a seguir.

5.1 A identidade docente a partir de representações das prescrições e das ferramentas

Nessa primeira seção de análise, discorreremos, em textos escritos por três residentes da primeira e segunda edição do Programa de Residência Pedagógica, sobre representações de dois objetos constitutivos da atividade docente, a saber: as prescrições e as ferramentas (AMIGUES, 2004).

Rememoramos que as prescrições, como parte constituinte do trabalho docente, o compõem; a atividade do/da professor/a se insere em uma organização com prescrições estabelecidas por instâncias superiores, que são readaptadas para que, assim, ocorra o seu desenvolvimento. Já as ferramentas estão relacionadas aos instrumentos dispostos para o desenvolvimento do trabalho docente.

Para a análise, selecionamos trechos de relatos reflexivos em que os/a residente(s) escrevem sobre suas experiências no Programa. É relevante lembrar que Caio experienciou no PRP seus primeiros contatos com a docência. Por outro lado, Júlio já atuava como professor de inglês em uma associação em um bairro de João Pessoa e Maria teve poucas experiências em disciplinas de Estágio, como veremos mais à frente.

Desse modo, investigamos como a representação das prescrições e das ferramentas sinaliza para a construção identitária dos professores em formação e para o seu desenvolvimento. Justifica-se, também, haja vista que esses dois objetos são mais recorrentes juntos e contribuem para uma visão ampla dos processos identitários dos/da residente(s).

Desse modo, nos atemos para como os/a residente(s) compreendem as dimensões do trabalho docente, suas (re)configurações e como as representações impactam e sinalizam para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a construção de suas identidades docentes. A seguir, vejamos os primeiros trechos dos relatos em que Júlio e Caio narram os momentos de suas primeiras aulas no âmbito do PRP.¹¹

Relato 01 – Júlio – Excerto 1

*A primeira aula foi com a turma do 2º ano, esta aula foi preparada e pensada pelo E. [outro residente] o qual teve uma participação mais efetiva enquanto eu tentava lhe auxiliar. Esta aula foi um pouco complicada pelo fato de que não contávamos com uma **falha tecnológica**. O E. havia preparado alguns slides para ajudar os alunos com a tarefa de criar um **Infográfico** para alguns artistas que os próprios alunos haviam escolhido. Entretanto, na hora da aula **o projetor não funcionou**. A solução foi **mostrar os slides no computador mesmo**. Essa solução deu certo, pois a turma do 2º C não tem muitos alunos.*

Relato 03 – Caio – Excerto 2

Infelizmente não conseguimos concluir toda a atividade por conta do fim da aula; com isso, ficou acordado para que pudéssemos concluir tudo na aula seguinte, ainda com a última atividade planejada, que será o fill in the gaps. Durante todo esse processo, pude refletir acerca de um problema que foi levantado pelos alunos: a velocidade da música. Era muito rápida para eles, o que fez com que alguns não conseguissem contribuir muito na primeira atividade. Apesar disso, todos se mostraram muito interessados, podendo destacar esse ponto positivo que é a vontade da turma de aprender.

¹¹ Destaques nos trechos apresentados neste capítulo foram feitos pelo autor.

Ambos os excertos demonstram a complexidade da atividade docente em diferentes níveis. Alguns conflitos, sobretudo com as ferramentas, são narrados.

Primeiramente, no que se refere ao relato de Júlio (*Relato 01 – Júlio – Excerto 1*), percebemos que as prescrições precisaram ser redefinidas para que ocorresse o desenvolvimento da aula. As ferramentas (*computador, slides, projetor*) que estavam disponíveis para a realização do planejado também precisaram de uma reorganização, visto que alguns problemas aconteceram (*falha tecnológica*). Outro aspecto relacionado às ferramentas é a possível apropriação/ressignificação do computador para que o início da aula ocorresse e, conseqüentemente, o cumprimento da prescrição. A preocupação com o tempo se caracteriza como um alerta para essa reorganização das ferramentas e o início da regência.

A questão do tempo também é um aspecto que está implícito no relato de Caio (*Relato 03 – Caio – Excerto 2*) quando o residente menciona que não foi possível concluir toda a atividade. Esse aspecto, direta ou indiretamente, provoca reflexão sobre futuras atividades que seriam desenvolvidas no âmbito do PRP (*Durante todo esse processo, pude refletir acerca de um problema que foi levantado pelos alunos: a velocidade da música*).

Podemos perceber, por exemplo, como o residente aponta para uma reflexão sobre a utilização da música, ferramenta utilizada para o cumprimento da prescrição, e as necessidades de readaptação de futuras atividades, como veremos posteriormente. A “*velocidade*” da música dificultou o desenvolvimento da atividade e, conseqüentemente, tomou um pouco mais de tempo que o planejado. Essas representações nos permitem entender como a atividade do/a professor/a é feita de movimentos que podem ser percebidos a partir dos conflitos com ferramentas, prescrições, entre outros. Refletir, a partir do feedback dos/as alunos/as, que a música pode ter sido um fator que prejudicou o desenvolvimento da atividade possibilita que o residente reorganize sua atividade para evitar que esses conflitos aconteçam novamente.

Os próximos excertos nos ajudam a entender o PRP como esse espaço para reflexão sobre a prática e como essa reflexão aponta para a construção identitária dos professores em formação.

Relato 01 – Caio – Excerto 3

*Com a turma do 2º A no quinto horário, a aula foi a mesma. Porém, o professor F. [preceptor] me perguntou se eu gostaria de ministrar a aula para que ele pudesse analisar meu desempenho. **Apesar de nervoso** (por se tratar da minha primeira experiência em sala de aula), **consegui reproduzir a atividade com êxito**; a turma me deixou bem confortável e todos participaram ativamente da dinâmica. Ao final dessa aula (contabilizada como a minha primeira regência), **pude perceber que tenho muito a aprimorar e que essa experiência da residência vai me ajudar muito.***

Relato 02 – Maria – Excerto 4

*Além do **nervosismo de iniciante**, é claro, não contávamos, por exemplo, com atrasos, **problemas técnicos, ruídos externos, falhas na conexão**, e etc. Mas esses impasses com certeza irão servir de aprendizado para que tenhamos mais preparação e jogo de cintura da próxima vez. Algo que me deixou bem mais tranquila foi o feedback dado pela professora, ela nos disse que tivemos uma **“aula muito real”**. Ou seja, **enfrentamos todas as dificuldades e problemas que os professores em geral também enfrentam**, algo que está fora do nosso controle, principalmente nesse contexto.*

Inicialmente, podemos analisar que o sentimento de nervosismo foi comum e resultou em uma preocupação dos/da residente(s) em relação às primeiras regências que eles estavam desenvolvendo. O sentimento é justificado por se tratar da primeira experiência em sala de aula de Caio. Da mesma forma, o relato de Maria revela que a residente ficou nervosa por ser iniciante. Rememoramos que Caio experimentou no PRP o primeiro contato com a prática docente.

Em relação ao trecho de Caio (**Relato 01 – Caio – Excerto 3**), observamos que apesar do nervosismo, por ser a sua primeira experiência em sala de aula, o trecho desvela um residente que conseguiu desenvolver a prescrição de maneira exitosa, com participação efetiva dos/as estudantes (*Apesar de nervoso (por se tratar da minha primeira experiência em sala de aula), consegui reproduzir a atividade com êxito; a turma me deixou bem confortável e todos participaram ativamente da dinâmica*).

Desse modo, retomamos Gonçalves (2017) que ratifica a importância das experiências vivenciadas para a construção identitária docente. Já em sala de aula, o texto de Caio demonstra que o residente compreende que sua identidade como professor vai sendo construída a partir dessas interações com as prescrições e ferramentas no âmbito do PRP (*pude perceber que tenho muito a aprimorar e que essa experiência da residência vai me ajudar muito*).

No que concerne ao trecho de Maria (**Relato 02 – Maria – Excerto 4**), percebemos que a residente enfrentou alguns conflitos, sobretudo com as ferramentas, tais como: problemas técnicos, conexão com a internet, ou seja, os dispositivos que estavam

dispostos para a realização das prescrições. Esses conflitos sinalizam para uma reflexão sobre o impacto dessa experiência para guiar as próximas (*Mas esses impasses com certeza irão servir de aprendizado para que tenhamos mais preparação e jogo de cintura da próxima vez*).

A textualização de Maria ratifica a importância do feedback da professora preceptora, que justifica os conflitos como sendo uma “*aula real*”. Chamamos atenção para o fato de que, ao mencionar que a aula ministrada pela residente foi uma “*aula real*”, a preceptora enfatiza que a atividade docente é feita de movimentos e reorganizações que precisam acontecer, muitas vezes, no momento da aula. Não podemos negar que esses movimentos também estão relacionados à construção da identidade profissional da residente, atrelada a uma reflexão crítica sobre o que significa ser professor/a. Embora em contexto diferente de Júlio e Caio, a residente ministrou aulas apenas em modalidade remota, conflitos aconteceram de maneira rápida e exigiram uma reconfiguração da postura da residente.

Entendemos que o processo de formação também é de reconhecimento de conflitos e desconstrução do que havia sido preparado/planejado. Veremos mais sobre isso nos próximos excertos.

Relato 01 – Júlio – Excerto 5
<i>Esse problema com o projetor nos tirou alguns minutos da aula, assim como a minha atenção que fiquei tentando “consertar” o projetor. Porém, o E. [outro residente] conseguiu fazer a aula fluir bem, explicou sobre infográficos assim como também abordou o “simple past” em uma forma de revisão.</i>
Relato 02 – Júlio – Excerto 6
<i>Hoje foi nossa segunda regência com as turmas do 1° A e 2° C. Para começar esse relato gostaria de dizer que a experiência “falha” com o projetor na primeira aula foi essencial para que não desse errado nessa segunda. Pois diante da dificuldade que encontramos com o data show na primeira semana, resolvemos não levar nada em slides nesse momento e foi o que nos salvou, pois ainda durante a primeira aula houve uma queda de energia na escola que só foi resolvida após o intervalo. Ou seja, não teríamos como aplicar nossa aula se estivéssemos dependendo de slides e do projetor.</i>
Relato 04 – Caio – Excerto 7
<i>Pensando no problema enfrentado pelos alunos na dificuldade de entender a letra da música “They Don’t Care About Us” de Michael Jackson por conta das batidas, tive a ideia de trazer a música acapella (só com a voz do cantor); assim, os alunos puderam compreender melhor as palavras. Devido ao fato de que tinha 2 aulas seguidas com o 2° F, consegui dar a aula com tranquilidade e tive tempo suficiente para concluir. Nessa turma, a grande maioria dos alunos participou da atividade, exceto 2 alunos que preferiram apenas observar a atividade. Tentei</i>

engajá-los a todo momento fazendo perguntas para que eles se sentissem livres e parte importante da aula, porém ambos sempre fugiam das perguntas.

No quinto excerto (**R01 Júlio – Excerto 5**), prescrições são textualizadas, como o tema da aula, *o tempo verbal*. Esse trecho também aponta que as prescrições são dadas aos/às residentes e eles, juntos, as redefinem (*explicou sobre infográficos assim como também abordou o “simple past” em uma forma de revisão*), de acordo com o contexto no qual estão inseridos (MILLER, 2013). Enfatizamos que os artistas escolhidos para a construção dos infográficos partiram dos/as próprios/as estudantes, como Júlio textualiza em outro momento do relato.

O conflito causado por problemas com o projetor também, textualizado no trecho de Júlio, causou uma necessidade de reconfiguração do agir do residente e acarretou um possível atraso na aula e numa readaptação da prescrição para o desenvolvimento dela que, nas palavras de Julio, *“fluiu bem”*. Ademais, o sexto excerto (**R02 Júlio – Excerto 6**) revela um entendimento do residente acerca da complexidade do trabalho docente, da atividade ser feita de reorganizações constantes para seu desenvolvimento (AMIGUES, 2004). A partir dos conflitos causados por causa das ferramentas, o residente demonstra entender a necessidade de repensar práticas pedagógicas a partir das necessidades do contexto no qual está inserido (*Para começar esse relato gostaria de dizer que a experiência “falha” com o projetor na primeira aula foi essencial para que não desse errado nessa segunda*).

No mesmo caminho, o excerto de Caio (**Relato 04 – Caio – Excerto 7**) sinaliza um entendimento das movimentações da atividade docente. Como vimos anteriormente, o residente enfrentou alguns conflitos em relação à velocidade da música escolhida para realizar uma atividade, o qual foram percebidos e sinalizados também pelos/as alunos/as. Nesse sentido, ao escolher trabalhar com a versão da música *acapella*, o residente indica compreender a necessidade de reorganizar determinadas prescrições, ao mesmo tempo em que demonstra preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as envolvidos/as no processo (*Nessa turma, a grande maioria dos alunos participou da atividade, exceto 2 alunos que preferiram apenas observar a atividade. Tentei engajá-los a todo momento fazendo perguntas para que eles se sentissem livres e parte importante da aula, porém ambos sempre fugiam das perguntas*).

Essa preocupação de Caio se estende também para quando o residente sente a necessidade de engajar os estudantes que não estavam observando a dinâmica da aula. Esse aspecto demonstra que o residente vai se desenvolvendo como um professor que busca contemplar todos os/as estudantes nas suas aulas. Esse olhar para todos/as os/as alunos/as revela um docente empático, preocupado e crítico acerca do seu trabalho.

Fogaça (2011) discute sobre como os conflitos podem contribuir para o crescimento profissional do/a professor/a e Clot (2010) também discorre sobre a compreensão da atividade como uma possibilidade para a sua transformação. Nesta perspectiva, esses movimentos e configurações da atividade do residente parecem-nos evidentes nesse trecho. Júlio, por exemplo, ao narrar as “falhas tecnológicas”, planifica que a atividade docente é conflituosa e necessita de reconfigurações para o seu desenvolvimento.

Veremos mais sobre o trabalho dos/da residente(s) a partir das prescrições e ferramentas e como eles demonstram crescimento profissional através das experiências no âmbito do PRP.

Relato 01 – Júlio – Excerto 8

*Nessa aula [aula em outra turma após os conflitos com as ferramentas] nós também **usamos o projetor que dessa vez funcionou perfeitamente**. Apesar do problema na primeira aula com o aparelho, o seu uso é algo que realmente faz grande diferença na aula. **Com o aparelho pude fazer o terceiro momento da aula que foi a correção da atividade junto com os alunos de uma forma mais “dinâmica”**. Levando os textos das descrições e imagens como mais exemplos, inclusive incluindo artistas de região. E esse momento foi bastante interessante, pois em alguns momentos que eles ficavam mais dispersos eu conseguia chamar a atenção deles com as imagens dos exemplos. Com isso acredito que o projetor seja um recurso valioso demais para se abrir mão, mas que com certeza fica a lição de sempre termos um **plano B** para caso haja outros problemas como o da primeira aula.*

Relato 02 – Maria – Excerto 9

*Ainda nessa semana, fomos desafiados a regermos mais duas aulas em outras turmas. A experiência dessa segunda experiência de aula foi totalmente positiva, **o nervosismo estava bem menor**, estávamos mais preparados, tivemos boa comunicação e condução durante a aula. Além disso, **tivemos uma participação significativa dos/as alunos/as pelo chat e um ou outro se arriscava a ligar o microfone**. Senti que os alunos realmente gostaram da proposta temática que trouxemos e do quiz que realizamos no final, o que tornou a aula bem mais leve e dinâmica (**fugindo do “normal”**).*

Relato 04 – Caio – Excerto 10

*No quinto horário, dei continuação a regência com a turma do 2 A (já havia ministrado a aula junto com a residente N. no dia 25/02). Com isso, terminei a atividade do Hot Onion com eles, onde fizemos as mímicas e discussões sobre as palavras envolvidas, e concluímos a nossa atividade com o Fill in the gaps. **Como o problema das batidas da música foi relatado com***

essa turma, eles me repassaram ao fim da aula que ouvir a música a capella gerou melhores resultados. Ao final da aula, me reuni com o professor F. [preceptor] para receber o feedback das regências, e recebi orientações sobre as aulas seguintes, após o feriado do carnaval.

Primeiramente, é importante destacar como as textualizações dos/da residente(s) apontam para uma apropriação das ferramentas e ambientação com os contextos nos quais estão inseridos. A cada regência, é possível perceber como eles/ela vão tecendo os fios na construção de um trabalho que se caracteriza como um espaço democrático e inclusivo que alcança seus alunos e alunas, seja em contexto presencial, no caso de Júlio e Caio, seja em situação remota, como no caso de Maria.

No que concerne à prescrição, Maria, no trecho *“tivemos uma participação significativa dos/as alunos/as pelo chat e um ou outro se arriscava a ligar o microfone. Senti que os alunos realmente gostaram da proposta temática que trouxemos e do quiz que realizamos no final, o que tornou a aula bem mais leve e dinâmica”* (R02 Maria), evidencia o cumprimento do que lhe foi prescrito e, ao mesmo tempo, uma preocupação em como os/as estudantes vão receber a regência específica. *“Fugir da normalidade”* refere-se a uma representação do trabalho docente que engloba vários aspectos da atividade da residente, em consonância com uma reflexão sobre o ensino como um espaço inclusivo que respeita, contempla e se preocupa com a aprendizagem e o engajamento dos/as estudantes.

No mesmo caminho, observamos, no excerto de Júlio (*Relato 02 –Maria – Excerto 9*), que o residente sinaliza reflexão sobre a importância de se apropriar de ferramentas específicas, mais precisamente o projetor, para *“dinamizar”* as aulas. Além disso, outras ferramentas foram utilizadas para cumprir com o que foi prescrito, como as imagens, textos verbais e o *“plano b”*, se tivesse sido necessário, como em experiências anteriores do residente.

Nessa perspectiva, as representações de Júlio neste trecho desvelam criticidade ao enfatizar a necessidade de se pensar em um *“plano b”* e na dinamização das aulas. Chamamos atenção para o fato de que as experiências em aulas anteriores do residente se tornaram um meio de o professor em formação refletir sobre sua prática e entender que possíveis problemas podem ocorrer durante o desenvolvimento das atividades.

Da mesma maneira, concordamos que pensar em um *“plano b”* também foi importante para o residente Caio, haja vista que ele enfrentou conflitos com ferramentas

em aula anterior (*Relato 04 – Caio – Excerto 10*). Rememoramos que as batidas da música foram responsáveis por uma reconfiguração do agir do residente, como ele textualiza em outros excertos. Portanto, pensar em outra maneira de desenvolver a regência e, assim, cumprir com o que lhe foi prescrito, se tornou essencial para que ele pudesse contemplar seus estudantes e finalizar a atividade que ficou pendente.

Ao apontar “*melhores resultados*”, o texto de Caio desvela representações do trabalho docente como uma atividade multidimensional, constituído de reconstruções a todo o tempo (AMIGUES, 2004; FARIAS, 2020). Nessa perspectiva, as dificuldades apresentadas pelos estudantes acerca da música ser mais rápida serviram como um alerta para que o residente pudesse repensar a atividade e, conseqüentemente, alcançar o objetivo dela.

Importante destacar, também, como, nesse momento, o PRP se configura como um espaço para repensar a prática docente a partir das próprias experiências dos/da residente(s). Mais que apenas reger aulas, a imersão no campo da docência provoca reflexão desde a prescrição até as reconfigurações do trabalho que necessitam ocorrer durante o desenvolvimento das aulas. Veremos mais sobre esse aspecto nos próximos exemplos.

Relato 06 – Maria – Excerto 11

O tempo de aula é extremamente curto, como já estamos cientes, e é visível que está sendo puxado para o professor trabalhar o conteúdo em tão pouco tempo. Sendo assim, é muito satisfatório quando conseguimos distribuir, organizar e finalizar a aula no tempo certo. Isso foi o que ocorreu em nossa regência, onde eu e L. [outra residente] trouxemos uma contextualização histórica, comidas típicas, tradições e ao final da aula ainda trabalhamos um quiz para revisão, tudo conforme planejado.

Relato 03 – Júlio – Excerto 12

Na nossa primeira regência de hoje, percebemos o quanto a hora passa rápido, e quanto tempo se perde na primeira aula. Fato constatado pela professora preceptora V., e também no texto que lemos no livro “Faça a Diferença”, que aborda a questão das aulas de Inglês serem em horários os quais os alunos levam algum tempo até se acomodarem na sala e começarem a prestar atenção de fato na aula.

Relato 03 – Júlio – Excerto 13

Mas tivemos o mesmo problema com a questão do tempo e não deu tempo para todos concluírem na aula. Então, a professora sugeriu que eles terminassem hoje mesmo para não chegar na próxima semana e eles esquecerem de novo.

Os excertos de Maria e Júlio atentam para um fato em comum: o tempo das aulas. Conforme Miccoli (2016) argumenta, a carga horária das disciplinas de língua estrangeira

é um aspecto de preocupação, haja vista que, semanalmente, cada disciplina têm entre uma e duas aulas por turma. Nesse sentido, ao se pensar no cumprimento do planejamento e, conseqüentemente, da prescrição, é necessário atentar para o fato de que o que foi prescrito precisa ser (re)organizado para ocorrer em 40/50 minutos.

Sobre esse aspecto, o trecho de Maria (**Relato 06 – Maria – Excerto 11**), ao apresentar as dificuldades que outro professor enfrentava em relação à organização dos conteúdos e do tempo para o desenvolvimento das aulas, textualiza sua satisfação ao cumprir o planejado dentro do tempo proposto na disciplina (*[...] é muito satisfatório quando conseguimos distribuir, organizar e finalizar a aula no tempo certo*). A prescrição, destacada no passo a passo da regência (*contextualização histórica, comidas típicas, tradições e quiz para revisão*) foi realizada conforme o planejamento da residente que demonstra contentamento com o cumprimento, com êxito, dela.

No que concerne aos excertos do residente Júlio (**Relato 03 – Júlio – Excerto 12 e 13**), observamos uma semelhança com as representações textualizadas por Maria. A residente enfatiza a realização das atividades no horário previsto para a aula a partir de uma observação e constatação da dificuldade de outro professor em relação ao tempo. No mesmo caminho, Júlio chama atenção para o feedback de sua preceptora, além de teorias estudadas no âmbito da universidade com sua prática no PRP. Lembramos que um dos objetivos do Programa é justamente essa relação entre teoria e prática que os/as licenciandos/as podem fazer durante sua vivência na escola-campo.

Outro aspecto que caracteriza o relato de Júlio é que, diferentemente de Maria, suas atividades não puderam ser finalizadas durante a regência. Esse fator careceu de uma reorganização do seu trabalho que foi pensada coletivamente com a preceptora (*a professora sugeriu que eles terminassem hoje mesmo para não chegar na próxima semana e eles esquecerem de novo*). Desse modo, percebemos, dessa vez narrado pelo residente Júlio, uma parceria para o cumprimento das prescrições que vai se consolidando de forma dialógica e que provoca reflexão sobre futuras atividades desenvolvidas no âmbito do Programa.

Relato 04 – Júlio – Excerto 14

A experiência de hoje me deixou um pouco tenso antes mesmo da aula. [...] Pela primeira vez iríamos aplicar o plano de aula de outra dupla. Então era algo que não havia sido pensado totalmente por nós, mesmo com as nossas adaptações. Nessa falta de segurança para a aula do 1º ano, optei em um último momento pela elaboração de slides para auxiliar na execução

da atividade proposta. *A aula em um primeiro momento seria feita como a outra dupla (J. e M. [outros residentes]) havia aplicado. Usando apenas material impresso. Mas mesmo após já ter impresso o material necessário, achei que seria melhor ter a ajuda dos slides. Entretanto, não tinha certeza se iria poder usar, pelo motivo de não ter avisado antes a professora para que ela fizesse a solicitação do projetor para nossa aula. Dessa forma o material impresso seria um plano B.*

Relato 08 – Maria – Excerto 15

Já que o assunto é pandemia, é importante lembrar que esse período tem mudado consideravelmente a forma de ensinar, aprender, avaliar, etc. E conosco não seria diferente. Cada semana é um desafio, e dando continuidade ao projeto de gravação de aulas em plataformas de streaming (youtube), as aulas da semana foram planejadas e executadas nessa direção. Apesar da falta de prática e costume com essa ferramenta, estamos encarando e buscando formas de alcançar as/os alunas/os de forma positiva.

Os excertos apresentados acima evidenciam os objetos da atividade docente e a necessidade de sua apropriação para a realização do trabalho dos/da residente(s).

Primeiramente, as representações textualizadas no excerto de Júlio discorrem sobre sua preocupação ao ter que executar um planejamento de outros/as residentes (**Relato 04 – Júlio – Excerto 14**). Nesse sentido, o professor em formação precisou redefinir a prescrição para que essa pudesse ser cumprida. Essas textualizações desvelam as diferentes identidades que professores/as de uma mesma categoria têm. Enquanto outros/as residentes pensaram o desenvolvimento da aula apenas com material impresso, Júlio refletiu que, para sua turma, seria interessante, também, preparar *slides* como ferramenta para guiar a discussão na regência. Todavia, o residente tem ciência da necessidade de pensar em uma alternativa, haja vista que conflitos com as ferramentas podem se repetir. Rememoramos a primeira regência do residente no âmbito do Programa e os conflitos causados por problemas com os instrumentos para a realização da prescrição.

A textualização de Maria (**Relato 08 – Maria – Excerto 15**), ao enfatizar o período pandêmico, revela a preocupação que ela e outros/as residentes tiveram no que concerne à apropriação de novas ferramentas (plataforma de vídeos *YouTube*) para a realização das atividades. Há uma necessidade, apesar da falta de familiaridade com a plataforma, com a apropriação da ferramenta que se caracterizou como uma forma de alcançar os/as estudantes de uma maneira “positiva”. Lembramos que a residente já vinha demonstrando sua consideração para alcançar e contemplar estudantes de maneira dinâmica e que “*fujam da normalidade*”.

Esses trechos revelam representações em comum: o olhar sensível dos/da residente(s) para alcançar os/as alunos/as de maneira efetiva. Inicialmente com Júlio e sua necessidade de pensar em maneiras, a partir de redefinição de prescrição e apropriação de outras ferramentas, para desenvolver a atividade. Depois, com Maria e sua apropriação com novas ferramentas para dinamizar as aulas.

Nesse caminho, percebemos como o PRP concede espaço para reflexões que ultrapassam o conteúdo. As representações dos/da residente(s) discorrem, principalmente, sobre a construção de uma identidade crítica e responsável com as diversidades presentes nas escolas-campo. Identidades essas construídas a partir das diversas experiências no âmbito do Programa (GONÇALVES, 2017).

Observamos os próximos excertos:

Relato 02 – Maria – Excerto 16
<i>De qualquer forma, essa foi também a primeira aula que ministrei no contexto virtual, e confesso que estranhei muito não poder ver os alunos face a face. Apesar de ter tido aula em plataformas online, não fazia ideia que era tão complicado estando no lugar da professora. Além dos problemas técnicos e dificuldade no controle geral da sala, parece que estamos falando sozinho e fica muito difícil você saber se aquelas pessoas estão realmente prestando atenção, e isso piora quando os alunos mostram dificuldade em ligar as câmeras e microfones durante as aulas.</i>
Relato 07 – Maria – Excerto 17
<i>E claro, isso acaba frustrando nossa atividade docente. Nessa aula em questão, nós abordamos o past simple associado aos fairy tales (contos de fada), na tentativa de trazer algo próximo a bagagem cultural dos alunos, pensando que eles poderiam se interessar ou participar. No entanto, ao perguntarmos se os alunos gostavam dos contos de fada, a única resposta que obtivemos foi “não”. Nesses momentos contamos apenas com a participação dos próprios residentes que humildemente respondem as questões e dinâmicas da aula, como forma de incentivar participação.</i>
Relato 07 – Júlio – Excerto 18
<i>Assim deu para puxar deles também as formas que usamos o verbo to be no presente o que já serviu de uma revisão. Após a explicação do verbo no passado, fizemos uma dinâmica intitulada de “Find someone who was” [...] A dinâmica foi bem aceita por eles, que no início pareciam não ter entendido o que teriam que fazer, mas depois de ficarem de pé e experimentarem o uso da sentença a primeira, se sentiram mais a vontade e ao que parecem gostaram, pois a aula acabou e os outros alunos que iriam para a sala que estávamos já estavam esperando do lado de fora e eles nem se quer perceberam e continuaram fazendo a dinâmica e esse final foi muito positivo para mim, justamente por esse engajamento que pude notar neles.</i>
Relato 05 – Caio – Excerto 19
<i>Na minha opinião, a aula foi um sucesso pois todos os alunos se mantiveram interessados em participar da aula, sempre ajudando uns aos outros na construção das frases em cada tempo verbal. Com essa atitude, foi possível perceber que eles conseguiram assimilar as</i>

características de cada tempo verbal para que assim pudessem distinguir os mesmos, dando assim significado para cada um.

Os excertos apresentados revelam os movimentos da atividade docente. Percebemos, nos trechos, os esforços que os/a residente(s) tiveram para motivar os estudantes e engajá-los nas atividades propostas. Entretanto, as respostas para as atividades foram diferentes.

Não podemos negar que o contexto é um grande influenciador para a realização das prescrições. As textualizações de Maria (**Relato 02 – Maria – Excerto 16 e 17**) denunciam as dificuldades que ela enfrentou em sua primeira aula na plataforma virtual (*parece que estamos falando sozinho e fica muito difícil você saber se aquelas pessoas estão realmente prestando atenção*). Nesse sentido, a residente reflete a complexidade que foi para os/as docentes se adaptarem para o contexto remoto. Assim, as dificuldades com o trabalho remoto parecem ultrapassar a apropriação das ferramentas e a tentativa de dinamização das aulas.

Houve tentativas para o cumprimento do planejado para engajar os/as estudantes. As representações da prescrição (*past simple*), com o uso de ferramentas (*fairy tales*), manifesta essa sensibilidade da residente com “*a bagagem cultural dos alunos*”. Todavia, questões que fugiram do alcance da residente provocaram sentimentos de insatisfação e frustração que, de alguma maneira, foram diminuídas com a parceria que ela construiu com os/as demais residentes (*contamos apenas com a participação dos próprios residentes que humildemente respondem as questões e dinâmicas da aula, como forma de incentivar participação*).

Destacamos a importância da formação dos coletivos no Programa de Residência Pedagógica para a realização das atividades e para o desenvolvimento identitário profissional dos/da residente(s). Não há como negar que a parceria que vai se firmando entre residentes e preceptores se configura como um aspecto crucial para a criticidade e reorganização do trabalho docente, como veremos na próxima seção.

Diferentemente, o trecho de Júlio (**Relato 07 – Júlio – Excerto 18**) textualiza uma tentativa de dinamizar a aula de inglês, a partir da atividade “*Find someone who was*”, que resultou em um engajamento que perpetuou até o final da aula (*pois a aula acabou e os outros alunos que iriam para a sala que estávamos já estavam esperando do lado de*

fora e eles nem se quer perceberam e continuaram fazendo a dinâmica). Este trecho evidencia o interesse dos/as estudantes, haja vista que os/as alunos/as demonstraram curiosidade sobre seu contexto. Além disso, os/as alunos/as se empenharam e desenvolveram um bom relacionamento com a atividade, demonstrando satisfação e engajamento no que foi proposto.

Da mesma maneira, as representações de Caio (**Relato 05 – Caio – Excerto 19**) demonstram que a aula ministrada por ele foi um sucesso, devido à participação e engajamento dos/as estudantes na atividade. Além disso, o residente enfatiza que os/as alunos/as se ajudaram, resultando um maior interesse de todos/as com as ações propostas pelo professor.

Observamos como diferentes situações ratificam o que vimos discutindo sobre a complexidade e as dimensões do trabalho docente. Percebemos que o contexto, as prescrições e as ferramentas dispostas influenciam a realização da atividade e como esses aspectos impactam o agir dos/da residente(s).

Entretanto, não podemos negar, também, que tanto situações positivas, tais quais as dos residentes Júlio e Caio, quanto situações negativas, como a de Maria, resultam reflexão sobre o trabalho docente e suas reconfigurações. Impactam, sobremaneira, a forma como esses professores em formação vão construindo suas representações enquanto professores de inglês. Ainda, atentam para a necessidade de estar pensando, a todo momento, em como alcançar uma aprendizagem efetiva que engaje e interesse os/as estudantes.

Reichmann (2012) enfatiza que a identidade profissional dos professores de línguas é construída não só a partir da voz de si próprio, mas, também, sobre as vozes de outros. Percebemos como o Programa de Residência Pedagógica se constitui como esse espaço colaborativo em que os participantes interiorizam diferentes vozes, diferentes maneiras de agir.

Nesta seção, os trechos destacados revelam representações da atividade docente dos/da residente(s) que versam sobre o trabalho prescrito, o trabalho realizado (LOUSADA, 2006) e, mais ainda, sobre o real da atividade (CLOT, 2010). Além disso, tematizam apropriação de ferramentas, tais como projetor, computador, *slides*, entre outros, que apontam para uma construção identitária baseada na reflexão direta e indireta sobre as reconfigurações do trabalho docente, a partir desses objetos. Esses diálogos com

os objetos da esfera docente contribuem, indubitavelmente, para o desenvolvimento de seu trabalho.

As representações de Júlio demonstram o PRP como espaço importante para que ele pudesse refletir e entender a necessidade de se apropriar de diferentes ferramentas para o desenvolvimento de suas atividades. A tecnologia, enfatizada por ele com projetor, por exemplo, é aliada e importante para a dinamização das aulas. Entretanto, determinados contextos carecem de replanejamento do prescrito e apropriação de outras ferramentas.

No mesmo caminho, os trechos textualizados por Caio destacam que alunos e alunas não são iguais e, conseqüentemente, a postura do docente também não pode ser igual em todas as turmas. Entender esse processo de movimentação da atividade do professor é crucial para que as dinâmicas sociais em sala de aula ultrapassem o conteúdo ministrado e engajem os/as alunos/as de uma maneira que eles/as se sintam incluídos/as no processo de ensino/aprendizagem.

Finalmente, as representações de Maria enfatizam reflexões sobre o uso de ferramentas e adaptações de prescrição para seu cumprimento. Desvela, ainda, que alguns contextos, sobretudo o remoto, influenciam a forma como alunos/as participam da aula. Ainda, percebemos, nessa primeira seção, como os diálogos com preceptoria, alunos/as, residentes e outros atores foram cruciais para a o desenvolvimento de suas atividades. Não há como negar que as parcerias que vão se formando no PRP se configuram como um aspecto positivo para a reflexão crítica sobre as próprias identidades que estão sendo construídas a partir das interações sociais.

Na próxima seção, discorreremos sobre as regras de ofício e os coletivos de trabalho e como esses objetos sinalizam, também, para as construções identitárias de Caio, Júlio e Maria.

5.2 A identidade docente a partir de representações das regras de ofício e dos coletivos

Nesta seção, nos concentramos, principalmente, com dois objetos da atividade docente: as regras de ofício e os coletivos. É relevante rememorarmos, brevemente, os conceitos desses dois objetos em questão. As regras de ofício concernem comportamentos em comum. Pode ser representado como um *link*, uma caixa de ferramentas, que conecta

professores entre si. Como já discutimos, podem ser representadas através de *gestos genéricos* ou através de *gestos específicos*. Por outro lado, os coletivos dizem respeito às formas com as quais os docentes se organizam e organizam seu trabalho e mobilizam-se com o objetivo de pensar em respostas comuns às prescrições.

Nas análises, discutimos como os relatos de Caio, Júlio e Maria textualizam representações dos coletivos e das regras de ofício e como essas representações apontam para a construção identitária e desenvolvimento profissional deles. Nesse sentido, os movimentos das análises apresentadas a seguir dialogam com o que já vimos discutindo. Cabe mencionar que, apesar da divisão por categorias de análise, alguns objetos enfatizados na primeira categoria podem aparecer. Isso implica dizer que os quatro objetos estão conectados e podem aparecer ao mesmo tempo, haja vista que são constituintes do trabalho dos/das residentes.

Vejamos os trechos a seguir.

Relato 01– Júlio - Excerto 20
<i>Logo após, ele [outro residente que regia aula com Júlio] explicou a atividade para os alunos. De acordo com os outros residentes que estavam nos assistindo, eles notaram os alunos bastante atenciosos e participativos, acredito até que em alguns momentos eles nos ajudaram para que a aula fluísse. No fim, não deu tempo para os alunos terminarem a atividade proposta, que ficou para a próxima semana.</i>
Relato 02 – Caio – Excerto 21
<i>No decorrer da atividade, pude prestar auxílio aos alunos junto com a residente N., acerca das dúvidas que os alunos tinham. Depois dessa primeira atividade, o professor F.[preceptor] pediu que os alunos lhe dissessem 10 verbos em língua inglesa, e a tarefa de casa seria construir 10 frases com esses verbos. Ao fim dessa aula, N. e eu nos reunimos junto com F. para discutirmos sobre como iríamos trabalhar e qual seria a nossa turma alvo de nossas regências [...] Resultou que a turma será o 2º A, e após a escolha o professor nos indicou que já poderíamos planejar aula para a turma, e nos sugeriu trabalharmos com uma música.</i>
Relato 06 – Maria – Excerto 22
<i>Além disso, a participação, tanto no chat quanto pelo microfone, foi fundamental para que a aula fluísse positivamente, e o feedback ao fim da aula é o que mais nos motiva a continuar nos esforçando para trazermos assuntos diversos, de forma leve e interativa.</i>

Trazemos esses trechos para abrir esta categoria, haja vista um aspecto em comum: os diferentes coletivos de trabalho que cada um deles menciona. Os três exemplos narram representações de diferentes formações de coletivo e sua importância para o desenvolvimento das atividades.

No que concerne ao trecho de Júlio (*Relato 01 – Júlio - Excerto 20*), percebemos, primeiramente, a formação de coletivo dos/das residentes, quando o professor em

formação enfatiza acreditar que “*em alguns momentos, eles [outros residentes] ajudaram para que a aula fluísse.*” Nesse sentido, Júlio evidencia a formação de um coletivo engajado com a atividade do outro. Além da sua própria regência, o PRP concede espaço para uma imersão, também, no trabalho de *outrem*, que, conseqüentemente, gera reflexões sobre sua própria atividade.

Na mesma perspectiva, as textualizações de Caio também apontam uma parceria com outra residente que, por motivos de compatibilidade de horários, trabalhou junto com ele na maioria das regências que ele regeu no âmbito do Programa (**Relato 02 – Caio – Excerto 21**). Essa parceria se constrói a partir de planejamentos, regências e reflexões sobre as suas atividades na escola.

Ainda em se tratando das formações de coletivo de Caio, observamos que além da sua dupla para realização das atividades na escola, eles/elas também constroem um coletivo com o preceptor, como destaca o trecho “*ao fim dessa aula, N. e eu nos reunimos junto com F. para discutirmos sobre como iríamos trabalhar e qual seria a nossa turma alvo de nossas regências [...]o professor nos indicou que já poderíamos planejar aula para a turma, e nos sugeriu trabalharmos com uma música.* Essa parceria, assim como vemos no trecho de Júlio, se consolida a partir do diálogo antes e depois das regências. Entre sugestões e feedbacks, a preceptoria demonstra para os/as professores/as em formação a importância desse diálogo para o desenvolvimento do trabalho.

A textualização de Maria, por sua vez, revela uma outra formação de coletivo: a de residentes e estudantes (**Relato 06 – Maria – Excerto 22**). O trecho “*a participação, tanto no chat quanto pelo microfone, foi fundamental para que a aula fluísse positivamente*” aponta uma parceria dos/das alunos/as com os/as residentes que vai se firmando desde a participação e engajamento em sala de aula até o “*feedback ao fim da aula*”.

Observamos, também, como a formação de coletivo é responsável pela motivação da residente em propor atividades que engajem ainda mais os estudantes. Esse aspecto textualizado por Maria se relaciona diretamente com a construção da identidade profissional da professora em formação, haja vista que demonstra, a partir da motivação, uma preocupação com a promoção de atividades que abordem diferentes temáticas, promova interação e que, conseqüentemente, estimule ainda mais a participação dos estudantes.

Nesse caminho, os trechos nos revelam diferentes formações de coletivo que funcionam como meio de reflexão crítica sobre a própria atividade e sobre a atividade do outro. Um olhar do outro que faz com que os/as próprios/as residentes reflitam sobre si. Desse modo, o feedback pós-aula, as sugestões com coletivo e preceptoria, parece-nos funcionar como uma afirmação positiva do que as textualizações apontam.

Observamos os próximos excertos que demonstram a importância do diálogo para a formação de coletivos.

Relato 02 – Júlio – Excerto 23
<i>A atividade foi super dinâmica e eles participaram muito, se movimentaram, tentaram descobrir qual artista eles eram e também tentavam ajudar os colegas. Quando todos terminaram ainda propomos uma última atividade que consistia em que eles se apresentassem em Inglês e falassem de algo que eles gostam de fazer e também qual era o artista favorito deles. A maioria participou, apenas os muito tímidos se negaram e não tínhamos como obrigar ninguém a participar. No geral foi bem positivo os dois momentos da aula, inclusive gerou alguns comentários deles do tipo “a aula foi massa”. E esse tipo de feedback é sempre importante para saber se eles estão gostando de fato das nossas propostas.</i>
Relato 09 – Caio – Excerto 24
<i>Esse dia tinha tudo para ser um problema, pois devido as fortes chuvas, a escola teve uma queda de energia logo no decorrer da primeira aula. Com isso, a escola ficou um pouco “caótica” pois os alunos estavam muito agitados com a situação e isso fez com que fosse cogitado o cancelamento das aulas. Devido a isso, o professor nos relatou a situação da turma, mas mesmo assim fomos à sala de aula para sondarmos se havia condições de realizarmos nossa regência. Entramos em acordo com eles de que traríamos uma dinâmica simples (pensando na preparação para a prova do dia seguinte) e assim conseguimos trabalhar o que havia sido planejado.</i>
Relato 08 – Júlio – Excerto 25
<i>Acredito que essa boa interação com eles vem aumentando ao passo que tentamos nos aproximar mais e mais deles, que notam coisas bem simples, como a nossa capacidade de lembrar o nome deles. (O E. é melhor nesse quesito). Outro fator que nos ajuda a trazer ele para junto de nós é quando levamos uma aula atrativa para eles. Hoje, a partir de um plano de aula pensada por E. e E. [outros residentes] e que já havia sido aplicada em duas turmas de 1º ano, trabalhamos com uma música com eles. A música é da cantora Taylor Swift chamada de “Shake it off”.</i>

Em relação aos coletivos e à importância deles para o desenvolvimento do trabalho dos/da residente(s), conseguimos, mais uma vez, visualizar a parceria que acontece de forma dinâmica e dialógica, com os/as estudantes e que também revelam comportamentos em comum, as regras de ofício.

Primeiramente, o excerto de Júlio (**Relato 02 – Júlio – Excerto 23**) demonstra que foi sugerida uma apresentação em inglês e que a maioria aceitou. Entretanto, essa

sugestão não foi dada como obrigatória, o que deixou os/as estudantes mais confortáveis para se apresentarem em inglês. Neste sentido, observamos que o residente reconhece a importância do diálogo com os/as estudantes para o desenvolvimento das tarefas.

Nesse trecho, é revelado, então, um comportamento comum aos/à residente(s) colaboradores dessa pesquisa: o diálogo com os/as alunos/as para o desenvolvimento das atividades. Assim, as prescrições, discutidas na seção anterior, são readaptadas a partir das necessidades dos/as estudantes, desvelando representações de coletivos que são construídos de forma dialógica; vemos o coletivo alunos/as-residente sendo firmado de uma maneira saudável e natural. Decidir coletivamente sobre os próximos passos da aula nos revela um reconhecimento dos/das residentes para com os/as alunos/as como sujeitos e não como objetos. Alves (2010, p. 41) aponta para o fato de que “o professor e o aluno fazem parte de uma totalidade de relações sociais que ultrapassam os limites da sala de aula”. Além disso, o autor, ao discutir as contribuições de Paro (2005) sobre a participação do/a aluno/a no processo de produção pedagógica, destaca essa relação como essencial para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a decisão coletiva dos/das residentes e dos/das alunos/as nos permite refletir sobre uma consideração de alunos/as como agentes ativos, que estão presentes no processo de ensino para construir e partilhar saberes coletivamente com todos os/as outros/as agentes.

Ao mesmo tempo que conseguimos visualizar essa parceria de residente com os estudantes nos relatos de Júlio, observamos, também, esse diálogo nos exemplos de Caio (*Relato 09 – Caio – Excerto 24*). Decidir coletivamente com os alunos sobre a regência demonstra um amadurecimento do professor em formação. Uma responsabilidade com o cumprimento da prescrição, mas, sobretudo, com os interesses dos/as alunos/as.

Considerar que os estudantes também fazem parte do processo de tomada de decisões em sala de aula aponta para uma criticidade do residente Caio em relação ao seu trabalho enquanto professor. Revela também uma formação de coletivo que vai se construindo a partir do diálogo, como percebemos também nos exemplos de Júlio.

Finalmente, observamos a parceria entre o trabalho dos/das residentes, além da parceria com outros professores/as em formação, que compartilham planos de aula (*Hoje, a partir de um plano de aula pensada por E. e E. [outros residentes] e que já havia sido aplicada em duas turmas de 1º ano, trabalhamos com uma música com eles – Relato 08*

– **Júlio – Excerto 25**); que dialogam com os/as estudantes (*Entramos em acordo com eles de que traríamos uma dinâmica simples (pensando na preparação para a prova do dia seguinte) e assim conseguimos trabalhar o que havia sido planejado*). Percebemos residentes engajados/as com uma educação que busca aproximar os alunos deles; lembrar os nomes dos/das estudantes revela professores/as sensíveis com seu trabalho e com os atores da vivência escolar.

Veremos mais sobre as formações de coletivo e regras de ofício no contexto do Programa nos próximos excertos.

Relato 06 – Caio – Excerto 26

Para contextualizar o assunto, começamos a aula perguntando aos alunos sobre ações simples que eles realizam no dia-a-dia, como por exemplo escovar os dentes (brush the teeth), andar até a escola (walk to school), etc. Com isso, pegamos alguns exemplos (em primeiro momento verbos regulares) e demonstramos como ficariam em cada um dos tempos verbais a serem trabalhados, em termos da estrutura linguística, e diferenciamos o Will e o Going To.

Relato 02 – Júlio – Excerto 27

*Esta turma do 1º ano é bem numerosa e alguns alunos são bem inquietos, mas acredito que estamos conseguindo nos dar bem com todos eles. Inclusive estes que são mais danados se propõem a fazer as atividades, perguntam e nos chamam para tirar dúvidas. Em um determinado momento enquanto eles estavam fazendo a leitura do texto, **eu estava andando pela sala para ver se eles tinham dúvidas**, quando ouvi um desses alunos considerados mais problemáticos ouvindo uma música do grupo “Racionais Mc’s”. **Ao ouvir a música, fiz o simples comentário olhando para ele “É, Racionais”, e continuei andando. Em nenhum momento pedi para que ele desligasse a música ou se quer demonstrei que não havia gostado da atitude dele, que já havia feito isso na aula da professora V., que no momento rebateu pedindo para que ele desligasse a música. Bem, eu não fiz dessa forma. Mas acredito que só a forma com a qual fiz o simples comentário, o fez pensar ou ao menos reconsiderar o local que ele estava. Não tenho como afirmar ao certo, o fato é que assim que cheguei na frente da turma, ele já havia desligado a música e achei isso muito “massa”.***

Relato 07 – Maria - Excerto 28

Durante a aula de conversação, amei o espaço dado aos alunos/as para opinarem sobre seus gostos, interesses e dicas para as próximas aulas. Apoio e achei super válido essa iniciativa, e gostaria muito que houvesse esse espaço para a turma do 8º ano, e eu espero que consigamos alcançá-los também. Essa é a ideia, e quem sabe assim tenhamos resultados melhores.

Como já vimos destacando previamente, as formações de coletivo são aspecto crucial nos espaços do Programa para o desenvolvimento do trabalho dos/da residente(s). Ademais, esses coletivos são responsáveis, também, por reflexões críticas sobre a própria atividade atrelada aos processos de construção identitária desses professores em formação.

Em se tratando do trecho de Caio (**Relato 06 – Caio – Excerto 26**), mais uma vez, o residente enfatiza a sua parceria com a preceptoria, quando a aula planejada segue as

orientações do preceptor. “À pedido do professor F., preparamos a nossa aula cobrindo os tempos *Simple Present, Simple Past e Will and Going To Future* (serão estes os assuntos abordados na prova do primeiro bimestre).” Além disso, uma regra de ofício é textualizada por ele, quando o residente narra o início da aula. É comum nas práticas de professores de língua começar às aulas com *warm-up*, resgatando aspectos para introduzir a temática principal da regência.

O *warm-up* textualizado por Caio abre caminho para que os estudantes se sintam mais à vontade para participar das ações da regência. Revela, também, como o residente vai se construindo enquanto professor de inglês, a partir das escolhas que ele faz para o desenvolvimento de suas atividades.

Ainda em se tratando das regras de ofício, as textualizações de Júlio apontam para uma regra de ofício comum na prática de professores: caminhar pela sala de aula, a fim de sanar possíveis dúvidas (**Relato 02 – Júlio – Excerto 27**). Esse comportamento do residente revela um professor responsável com sua atividade e comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto concernente ao comportamento de professores presente no trecho de Júlio diz respeito ao momento que o residente reflete sobre o grupo de alunos que estava escutando música no momento da aula. Esse exemplo chama atenção para o fato de que não existe uma identidade única, imutável, como nos lembram os principais estudos sobre, a partir de autores como Hall, (2005), Kleiman, Vianna e De Grande, (2013), mas, diferentes identidades que vão se construindo e se desconstruindo a partir das diversas experiências profissionais. Percebemos que, embora tenha observado outras formas de chamar atenção para o momento adequado de ouvir música em sala de aula, Júlio reflete que, para ele, há, também, outros comportamentos que podem gerar resposta positiva, como vemos no trecho “*acredito que só a forma com a qual fiz o simples comentário, o fez pensar ou ao menos reconsiderar o local que ele estava. Não tenho como afirmar ao certo, o fato é que assim que cheguei na frente da turma, ele já havia desligado a música e achei isso muito “massa”*”.

Finalmente, o trecho de Maria também remete a comportamentos que, de acordo com a residente, podem ser replicados com o objetivo de “*obter resultados melhores*” (**Relato 07 – Maria - Excerto 28**). Nesse sentido, observamos que, ao experienciar uma prática que abre espaço para que os estudantes possam expressar seus interesses, além de

construir coletivamente passos das próximas aulas, Maria entende que essa representação do trabalho docente pode ser um meio para vivenciar novas experiências em outros lugares do Programa. Construir coletivamente os próximos passos da aula também demonstra uma parceria que se consolida de forma dialógica e demonstra uma construção profissional inclusiva, que, como discutimos anteriormente, entende os estudantes como agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem (ALVES, 2010).

Nos próximos excertos, podemos observar, ainda mais, como o Programa de Residência Pedagógica se configura como esse espaço possível para o desenvolvimento e construção identitária desses professores em formação.

Relato 09 – Caio – Excerto 29
<i>Após essa aula, foi possível perceber um ponto bastante positivo que foi ver que eles já estavam conseguindo usar os tempos verbais em cada situação e principalmente ver que eles foram capazes de corrigir seus próprios erros, mostrando assim que nossa última aula com aquela turma havia dado certo. Por outro lado, acredito que um ponto negativo foi que essa atividade os deixou muito eufóricos, o que em certos momentos se tornou difícil de controlá-los. Apesar disso, os resultados foram satisfatórios, que também foram destacados pelo professor F.</i>
Relato 08 – Maria – Excerto 30
<i>A cada semana vou me sentindo mais “professora” e é incrível ver como a prática e as reflexões vão nos moldando diariamente. Até alguns aspectos que antes pareciam coisa do outro mundo, agora estou conseguindo lidar com maior tranquilidade, principalmente no que se refere ao planejamento, organização, estrutura, execução de ideias, trabalho em equipe, etc. Além disso, as provocações dadas durante as reuniões incitam novas ideias, questionamentos e posturas que não havia pensado antes, fortalecendo cada vez mais o nosso agir.</i>
Relato 07 – Júlio – Excerto 31
<i>O interessante nesses momentos em que eles estão tentando fazer as atividades são as dúvidas que surgem entre eles, e a interação que eles vêm buscando ter conosco da Residência. Por vários momentos fiquei caminhando na sala para ver se todos estavam fazendo a atividade, e vez ou outra pegava alguns garotos comentando a partida de futebol que tinha ocorrido na noite anterior. [...]</i>

Como havíamos mencionado, os textos dos/da residente(s) revelam representações de coletivos e de *links* que os conectam entre si enquanto professores/as que apontam para o PRP como um lugar de desenvolvimento profissional crítico. Um espaço que permite aos/às residentes experienciar diversas práticas que impactam diretamente sua identidade docente.

Primeiramente, observamos reflexões críticas de Caio acerca de suas regências. No trecho **Relato 09 – Caio – Excerto 29**, o residente reflete criticamente acerca de aspectos positivos e negativos de sua aula de suas aulas, lançando um olhar sobre a

continuidade de suas atividades. Nesse sentido, ele textualiza que sua aula concedeu espaço para que os alunos pudessem, também, refletir sobre seus próprios erros. Promover atividades que fomentem práticas de reflexão, além de inserir ativamente os estudantes no processo de aprendizagem, revela um olhar sensível e democrático no chão da escola.

Ademais, textualizar criticamente sobre aspectos negativos também aponta para uma construção identitária crítica e mutável. Uma identidade que vai se moldando a partir de todas as experiências oportunizadas pelo Programa.

No mesmo caminho, percebemos uma apropriação de Maria da sua identidade como professora (*Relato 08 – Maria – Excerto 30*). É relevante mencionar como todos os espaços do PRP se configuram como lugares de construção identitária e desenvolvimento profissional. Podemos observar, também, como essa identidade vai se construindo a partir de suas experiências no Programa, assim como Caio textualiza.

Além disso, Maria lança olhar para sua apropriação de aspectos que em outros momentos pareceram conflituosos; ao enfatizar que tem se “*sentido cada dia mais professora*”, Maria tematiza uma identidade que consegue lidar com as várias esferas da atividade docente.

Ainda em se tratando do PRP como esse espaço de apropriação da profissão e construção identitária, a textualização desvela a importância, enfatizada por Júlio, da formação de coletivo de residente com alunos/as e como as aulas podem oportunizar espaços de interação entre os/as estudantes, como observamos no trecho “*O interessante nesses momentos em que eles estão tentando fazer as atividades são as dúvidas que surgem entre eles, e a interação que eles vêm buscando ter conosco da Residência*”. Ao lançar olhar sobre essas práticas em sala de aula, o residente demonstra entendimento da importância desses aspectos da docência.

Outrossim, percebemos que ao tematizar a regra de ofício “*ficar caminhando na sala para ver o engajamento na atividade*” mais uma vez, Júlio ressalta essa prática como comportamento responsável, também, por firmar, ainda mais, a parceria residente e aluno. Esse coletivo é responsável por uma aproximação dos estudantes com outros estudantes, com os/as residentes e, sobretudo, com as atividades propostas.

Nesse caminho, vamos percebendo como as representações dos coletivos e regras de ofício textualizadas por Maria, Caio e Júlio sinalizam construção de identidades

reflexivas, engajadas e sensíveis às diversas demandas dentro e fora da sala de aula. Ao caminharmos para a finalização das análises, refletimos sobre como os/a residente(s) vão percebendo o seu papel no PRP. Vejamos os próximos excertos:

Relato 10 – Júlio – Excerto 32
<i>Esse trabalho com essa turma foi muito legal, eles se empenharam para fazer cartazes bem legais, e durante a produção a professora deu a notícia de que aquela produção seria uma das notas. Que valeria de 0 a 5 a produção do cartaz e de 0 a 5 a apresentação do grupo, o que motivou eles ainda mais a fazerem um bom trabalho, e no final o resultado foi bem animador, nos deixando super orgulhosos.</i>
Relato 10 – Caio – Excerto 33
<i>Um fato que me chamou bastante atenção foi o fato de que boa parte das turmas de terceiro ano tiveram notas muito baixas, principalmente na turma do 3º D onde apenas uma aluna obteve nota 8, enquanto todo o restante da turma ficaram com notas abaixo da média (nota 7). Isso me fez pensar na importância que tem o nosso trabalho da residência, para que, juntos com o nosso preceptor, possamos trabalhar em prol não só da melhoria dos resultados, mas também que o aprendizado de uma língua estrangeira possa trazer algum sentido na vida dos alunos, que seja além de resultados satisfatórios para obter aprovação na disciplina.</i>
Relato 09 – Maria – Excerto 34
<i>Algo que venho aprendendo na prática durante esse período atípico em que estamos vivenciando na RP é que o trabalho do professor vive em constante mudança, (re)significação e adaptação. Acontece que estamos finalizando os momentos de aulas síncronas no ano de 2020, não o ano letivo, diga-se de passagem. Mesmo assim, cumprir as horas de regência se tornou uma corrida contra o tempo, tudo por causa das limitações do período remoto. Caso estivéssemos presencialmente na escola, seria bem diferente e teríamos mais turmas/alunos para acompanhar, preparar aulas, realizar atividades, etc. Sabendo disso, nosso grupo de residentes decidiu unir forças e tentar ao máximo trabalhar coletivamente para que pudéssemos cumprir parte das horas necessárias para essa primeira etapa.</i>

Primeiramente, chamamos atenção para o que Júlio textualiza em seu trecho: o coletivo de trabalho como reconhecimento e a validação da sua atividade através da motivação e engajamento dos estudantes nas atividades propostas (**Relato 10 – Júlio – Excerto 32**). Além disso, entendemos que o feedback da preceptora, através da proposta de avaliar a atividade como uma nota para o bimestre, ratifica esse reconhecimento, como demonstra o trecho “durante a produção a professora deu a notícia de que aquela produção seria uma das notas.”. Todos esses fatores contribuem para uma validação do trabalho do professor, além de uma motivação que acarreta, também, em uma reflexão contínua sobre a importância de seu papel no PRP.

No que concerne ao trecho de Caio (**Relato 10 – Caio – Excerto 33**), fica mais explícito o reconhecimento do residente para com o seu papel no PRP. O residente se posiciona criticamente acerca dos resultados nas turmas de terceiro ano e reflete sobre a

importância do seu trabalho, coletivamente com os/as residentes (*nosso trabalho da Residência*) e preceptor para impactar não somente os resultados quantitativos, mas, sim, propor uma aprendizagem que traga significado para os estudantes. “[...] *para que, juntos com o nosso preceptor, possamos trabalhar em prol não só da melhoria dos resultados, mas também que o aprendizado de uma língua estrangeira possa trazer algum sentido na vida dos alunos [...]*”.

As textualizações de Maria (**Relato 09 – Maria – Excerto 34**), por outro lado, refletem sobre os desafios do ensino remoto e as limitações impostas por ele, como no trecho “*Mesmo assim, cumprir as horas de regência se tornou uma corrida contra o tempo, tudo por causa das limitações do período remoto. Caso estivéssemos presencialmente na escola, seria bem diferente e teríamos mais turmas/alunos para acompanhar, preparar aulas, realizar atividades, etc.*” Sabemos das mais diversas dificuldades trazidas por este período e que ultrapassaram todas as esferas da vida pessoal e profissional (BARROS; LIRA, 2021), portanto, não seria diferente, também, nas atividades do PRP. Entretanto, percebemos com o trecho de Maria que as dificuldades refletiram em uma união dos/das residentes para tentar superar esses conflitos e desenvolver o trabalho previsto para a “*primeira etapa*” do Programa.

Ainda no que diz respeito ao excerto de Maria, observamos como as suas textualizações apontam para os movimentos do trabalho docente, ratificando que este está em constante mudança. Em capítulos anteriores, discutimos como o trabalho docente é constituído de mudanças que os/as professores/as em formação conseguem visualizar a partir das suas experiências no campo de prática (LIRA; RAFAEL, 2022). Nesse sentido, ao sinalizar compreensão acerca das movimentações da sua atividade, a residente também textualiza acerca de sua identidade profissional quando demonstra estar consciente da necessidade de reorganização do seu trabalho.

Apesar de focalizar em esferas diferentes do trabalho docente, os trechos apresentados permitem acessar algo em comum a todos os/as residentes: a sua construção identitária. Observamos Júlio e a sua parceria com residentes e preceptoria que reconhecem seu trabalho a partir do engajamento e motivação nas atividades. Caio e sua reflexão sobre seu papel no PRP e Maria que demonstra um entendimento que o trabalho do professor é feito de movimentos e ressignificações. Além disso, reflete sobre o poder do coletivo para desenvolver as atividades e cumprir a prescrição.

Em vista disso, como apontam Araújo, Barros e Barros (2018), os professores em formação vão desenvolvendo sua identidade profissional ao longo das suas experiências no Programa. Essa construção perpassa, também, suas escolhas e os movimentos necessários para organização das suas atividades no âmbito do PRP.

Nesta direção, observamos, a seguir, os excertos que encerram nossas reflexões analíticas e que fundamentam, ainda mais, o que vimos discutindo até aqui. Apresentamos as reflexões de Caio, Júlio e Maria sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica para o seu desenvolvimento profissional.

Essa seção, que objetivou em analisar representações dos coletivos e regras de ofício, desvelou como as textualizações desses dois objetos constitutivos da atividade docente apontam para uma construção identitária crítica e consciente das dimensões da atividade profissional.

No que concerne às textualizações de Maria, conseguimos perceber, através da análise dos textos, como a residente percebia a importância dos coletivos de trabalho para o desenvolvimento de suas atividades. Ainda, observamos como as reflexões de Maria nos relatos convergem com o que é textualizado por Caio e por Júlio.

Os excertos de Caio evidenciam que a formação de coletivos contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Rememoramos Machado (2008), quando a autora defende que o trabalho docente é realizado a partir de mobilizações coletivas. Nesse sentido, as parcerias que vão sendo firmadas no campo do PRP impactam, sobremaneira, a construção identitária de seus participantes ao mesmo tempo que os atenta para uma criticidade que permeia sua identidade profissional.

As reflexões evidenciadas nos textos de Júlio apresentam um posicionamento crítico acerca de seu trabalho. Entendemos que as vivências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, a partir da formação de coletivos, é responsável por um amadurecimento profissional acompanhado de reflexões sobre as mais variadas esferas do trabalho docente.

As representações dos/da residente(s), quando lançam olhares para as mais variadas características do trabalho docente, demonstram entendimento do trabalho do/a professor/a como uma atividade que sempre mobiliza *outrem*, e revelam profissionais conscientes e responsáveis para com sua atividade. Finalmente, temos, a partir dos excertos, uma compreensão do Programa de Residência Pedagógica como um espaço de

desenvolvimento profissional e construção de identidade docente crítica e reflexiva, como também apontam autores que vêm pesquisando o Programa, como Medrado e Costa (2020), Nascimento (2021) e Santos (2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões propostas nesta pesquisa não possuem caráter conclusivo. Concordamos que as reflexões acerca da construção identitária no âmbito do Programa de Residência Pedagógica estão só começando e justificam a importância que o PRP exerce na vida profissional de licenciandos e licenciandas. Elas revelam o potencial que programas que fomentam práticas docentes, mais especificamente o Programa de Residência Pedagógica, têm no que diz respeito ao entendimento da atividade do trabalho do/a professor/a. Mais que estar em sala de aula, a atividade docente revela dimensões que o/a residente começa a enxergar a partir das diversas experiências oportunizadas pelo Programa.

Nesse caminho, rememoramos a questão que suleou nossa pesquisa e que discorreu sobre o que as textualizações de residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente desvelam sobre o processo de construção da identidade profissional. A partir de dois objetivos específicos delineados na introdução, conseguimos responder à questão e alcançar o objetivo geral da pesquisa, que versou sobre *investigar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente e suas contribuições para a construção identitária docente*.

No que se refere ao primeiro objetivo específico – *identificar representações textualizadas por três residentes de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba acerca dos objetos constitutivos da atividade docente* – constatamos que:

- Em relação às prescrições, dadas por instâncias superiores ou elaboradas pelos/pela próprios/própria residente(s), elas precisaram ser redefinidas o tempo todo, a partir dos contextos que estavam sendo realizadas. As textualizações das prescrições desvelaram representações que discorreram, principalmente, sobre o entendimento dos/a residentes acerca das dimensões do trabalho docente, do reconhecimento de que a atividade do/da professor/a é feita de movimentos e reorganizações. Essas características puderam ser observadas a partir das mais diversas experiências no campo de prática.
- No que concerne às ferramentas, as representações textualizadas por Caio, Júlio e Maria versaram sobre a apropriação das mais diversas ferramentas, como o projetor,

as plataformas digitais, as músicas, os slides, entre outros, e como o uso dessas ferramentas impactaram as suas próprias atividades dentro do Programa. Os textos manifestaram conflitos que ocasionaram reflexão direta sobre a prática dos/da residente(s).

- As regras de ofício foram desveladas a partir de textualizações sobre os comportamentos em comum dos/da residente(s). Andar em sala de aula para tirar dúvidas dos/as alunos/as, o *warm-up* no início da aula, além de diálogos com estudantes sobre o planejamento e readaptação das atividades foram práticas comuns representadas nos textos e apontaram para uma consciência dos/da residente(s) acerca da profissão para a qual estavam sendo formados/as.
- Durante a análise, as representações acerca dos coletivos aparecem de forma constante e positiva. Os diálogos entre os mais variados coletivos, representados por residente, orientador/a, estudante, preceptor/a, entre outros, mostram um entendimento dos/da residente(s) para com o trabalho docente como uma atividade que sempre engloba outros/as, uma mobilização coletiva essencial para a expansão do entendimento das dimensões do trabalho do/a professor/a. Destacamos, também, a importância do feedback dos/das preceptores/as nesse momento de formação. A parceria dos/da residente(s) com a preceptoria é crucial para a construção identitária e desenvolvimento profissional dos/das docentes em formação. Essa parceria que acontece de forma dialógica e crítica impacta e gera reflexão em todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como vemos em vários momentos.

Em relação ao segundo objetivo específico – *relacionar a forma como os/da residente(s) textualizam os objetos constitutivos da atividade docente com a construção de identidade profissional* – concluímos que:

- A textualizações dos/da residente(s) apontam que a construção identitária se baseia nas interações com os atores nos processos linguageiros e, também, com a apropriação dos objetos da esfera docente, que são cruciais para a realização de suas atividades.
- A análise dos dados nos revelou identidades docentes críticas, inclusivas e que apontam para um olhar sensível e engajado de Júlio, Caio e Maria para com seus/suas alunos/as e suas atividades profissionais. Destacamos, assim, que as identidades profissionais dos professores/as em contexto de formação foram sendo tecidas não apenas através da voz de si próprio, mas, sobremaneira, a partir das vozes de outros:

residentes, preceptores/as, estudantes, orientadores/as, e todos/as os/as outros/as atores participantes do PRP, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos/as professores/as de línguas.

No início das nossas análises, mostramos que Caio experiencia no PRP seu primeiro contato com a docência. Assim, observamos que as representações textualizadas pelo residente demonstram que ele entende as dimensões de sua atividade e o impacto do Programa para seu reconhecimento enquanto professor. Percebemos, também, que essa contribuição perpassa sua identidade profissional e atravessa suas escolhas metodológicas, teóricas e humanas.

Caio construiu no Programa uma identidade crítica, sensível e engajada em uma educação que ultrapassa prescrições. Desde o diálogo com os/as alunos/as acerca dos passos de sua aula no dia em que faltou luz na escola até sua preocupação com uma aprendizagem significativa dos estudantes do terceiro ano, o professor, agora formado, entende que sua profissão requer um olhar sensível às demandas da sua atividade e de seus/suas estudantes.

No mesmo caminho, as textualizações de Júlio apontam para o fato de que seu desenvolvimento profissional ultrapassou os limites de sala de aula. O destaque para as reuniões de formação no excerto 12 enfatiza a necessidade de reflexão sobre a prática e a importância dos coletivos firmados no Programa. Além disso, partilhar experiências demanda sempre uma reflexão sobre o outro e sobre si que acarreta uma construção identitária que parte, também, do coletivo, haja vista que a identidade docente se constrói, também, a partir as experiências coletivas oportunizadas no Programa.

Outro fator de destaque sobre a construção identitária de Júlio está relacionado à ênfase, em seus exemplos, sobre a constância de lançar olhar para o seu próprio agir e a sua reflexão acerca das várias esferas da sua atividade, tais como: a realização da prescrição, as regras de ofício. Como observamos no decorrer das análises, Júlio também sinaliza para uma identidade sensível aos mais diferentes contextos de aprendizagem. Percebemos uma construção identitária que atenta para a motivação e o engajamento dos/das seus/suas estudantes ao mesmo tempo que demonstra entendimento dos mais variados movimentos de sua identidade profissional.

Da mesma maneira, as textualizações de Maria enfatizam representações sobre uma docente que reconhece a importância do PRP para sua construção enquanto

professora de inglês. Apesar de o contexto no qual a docente desenvolveu suas atividades ter sido o de ensino emergencial remoto e ele tenha trazido limitações, é evidenciado que a necessidade de se adaptar e se readaptar aos contextos faz parte da profissão e não se limita ao ensino remoto.

Nesse sentido, os excertos de Maria revelam uma construção identitária consciente dos movimentos da atividade docente. Da mesma forma que Caio e Júlio, ao longo dos seus relatos, Maria demonstra uma docente engajada com uma educação que ultrapasse os moldes técnicos do ensino. Uma educação significativa que chegue aos alunos a partir de “*novas formas, novas ideias*”.

Finalmente, os espaços do Programa oportunizam aos residentes uma formação crítica, participativa e que se constrói a partir de conflitos, de readaptações das prescrições, de observação das regras de ofício, de apropriação das ferramentas e, principalmente, das formações de coletivo.

Os saltos e as rupturas evidenciados nos textos de Caio, Júlio e Maria contribuem para um desenvolvimento profissional crítico e consciente dos movimentos identitários do/a professor/a. Ao analisarmos as representações dos/da residente(s) acerca de seu trabalho, podemos compreender que eles/ela experienciaram no Programa um espaço para vivenciarem os mais variados aspectos da docência como forma de afirmação do caminho que eles/ela haviam escolhido quando se inscreveram em um curso de licenciatura, especificamente no curso de Letras – Inglês. Assim, o PRP se mostra como um espaço possível para a construção identitária dos/da professores/a de inglês, permitindo, assim, um contato direto e contínuo com a prática docente, atrelada às diversas atividades que acontecem dentro e fora da escola-campo.

Em tempo, as representações textualizadas pelos/pela residente(s) e evidenciadas nas nossas análises permitiram, também, entender o Programa de Residência Pedagógica como um espaço propício para a construção identitária docente e o desenvolvimento profissional de seus participantes. A partir das mais diversas experiências no âmbito do Programa, os/a residente(s) conseguem se reconhecer enquanto docentes e, mais ainda, entender que o trabalho do/da professor/a é constituído de várias dimensões que ultrapassam os limites da sala de aula.

Em conclusão, como pontuamos anteriormente, a pesquisa não tem como objetivo encerrar as discussões acerca da construção identitária de professores/as em contextos de

formação, sobretudo, no Programa de Residência Pedagógica. Pelo contrário, esperamos que ela possa provocar reflexões, inquietações e novas pesquisas sobre o objeto em questão. Nesta perspectiva, esperamos que futuras pesquisas sejam desenvolvidas a partir de novos desdobramentos, considerando, também, os diferentes contextos de formação que possibilitam desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In:* MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37 -53.
- ALVES, W. F. O trabalho docente (re)visitado. *In.:* _____. São Paulo: **Papirus Editora**, 2010, p. 37-74.
- ANDRADE, B. C. V. de; SANTOS, E. N. S. dos; FONSECA, N. A. A relação residente-aluno na Residência Pedagógica como instrumento de mudança. **IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens**, Universidade Federal da Paraíba. 2019. p. 117-129. Disponível em:
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/viewIssue/85/76>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ARAÚJO, M. D. de O.; BARROS, G. C. F. de; BARROS, M de M. A Construção da Identidade Docente do Licenciado de Ciências Biológicas em Início de Carreira. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 2, jun. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7828>. Acesso em: 24 out. 2021.
- BARKHUIZEN, G. Language teacher identity research: an introduction. *In:* BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. Nova Iorque: **Routledge**, 2017, p. 1-11.
- BARROS, S. A. P.; LIRA, E. S. de. Escrita acadêmica em tempos de pandemia: discutindo as ações do projeto de escrita da UFPB em 2020. *In:* Áurea Augusta Rodrigues da Mata; Marcos Angelus Miranda de Alcantara. (Org.). *Ensino, pesquisa e extensão em tempos de pandemia: intervências do DHP/CE/UFPB*. 1ed. João Pessoa: **Editora do CCTA**, 2021, v. 1, p. 205-219.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: **Zahar**, 2005.
- BENSON, P. Teacher autonomy and teacher agency. *In:* BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. Nova Iorque: **Routledge**, 2017, p. 18-23.
- BIAZI, T.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O Papel da Observação de Aulas durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p.57-78, 2011. Disponível em:
<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8644/9226>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Edital Capes 06/2018, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2021.

BRONCKART, J. P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD. **Educação em Revista**, 2008a, no. 47, p. 273-288

BRONCKART, J. P. O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). *In: O agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008b. p. 109-129.

BRONCKART, J. P., MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BULEA BRONCKART, E., BRONCKART, J. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In: J.-P. Bronckart & E. Bulea Bronckart. As unidades semióticas em ação*. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 24-43, jun. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/54/44>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CARVALHO, S. M. C. R. Representação Social da Pessoa com Deficiência Frente à Exclusão/Inclusão. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, **Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa, Paraíba. 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.1, p.101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 08 out. 2021.

CLOT, Y. Clínica da atividade e psicopatologia do trabalho. *In: CLOT, Yves. Trabalho e poder de agir*, 2010. p. 99-116.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523>. Acesso em: 24 out. 2021.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p.15-41.

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. **Psicol. Esc. Educ.**, 2011 15(1), jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FARIAS, L.F.P. de A multidimensionalidade do Estágio Supervisionado do curso de Letras: do (des)embaraço do fio à urdidura da Trama. *In*: MEDRADO, B. P; PEREIRA, R.C.M; REICHMANN, C.L (org). **Ação-Texto-Formação: pesquisas em LA sob a luz do ISD**. João Pessoa: EDUFPB, 2020. p. 159-175.

FERREIRA, E. N. O ensino de língua no contexto brasileiro da educação básica: um olhar decolonial. **Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, 2021.

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, S.C. v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/s9NBZX8QS6vjSTsy75xpFny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FREITAS, M.; FREITAS, B.; ALMEIDA, D. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/5196>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: **Editora Paz e Terra**, 1967.

FREUDENBERGER, F. “Eu não sei dar aula”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. *In*: MEDRADO, B. P. e PÉREZ, M. (org.) **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 157-175.

FREUDENBERGER, F. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento**. 2015. 542 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7715/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

GAMA, A.; SANTOS, A. R. B. dos; FOFONCA, E. Teoria das Representações Sociais: Uma Análise Crítica da Comunicação de Massa e da Mídia. **Revista Eletrônica Temática**, ano VI, n. 10, 2010.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, K. A. Identidade docente nos artigos da Anped –2010/2014. **Rebes – Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2 n. 3, p. 5-17, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1247/995>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. o dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.51, e07039, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fkWpP7YssSDrjRsJW8hmVbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: editora dp&a, 2005.

HALL, S. The work of Representation. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London. Thousand Oaks/New Delhi: **Sage/Open University**. 1997.

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **ESCRIBO**. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, 2020.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 10 mai. 2020.

JODELET, D. As representações sociais. Translation by Lilian Ulup. Rio de Janeiro. **Editora UERJ**. 2001.

KLEIMAN, A. B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39 – 58.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1º sem. 2013.

LIRA, E. S. de; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. de A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 231–254, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32851>. Acesso em: 14 nov. 2021.

LIRA, E. S. de; RAFAEL, E. L. O Programa de Residência Pedagógica e a atividade de professores em formação a partir de relatos reflexivos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. AG2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/44474>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LIRA, E.; COSTA, W. P. de A. Investigando engajamento e motivação de estudantes no contexto do Programa de Residência Pedagógica. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 111–131, 2023. DOI: 10.46230/2674-8266-15-7920. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7920>. Acesso em: 8 jun. 2023.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006, 333 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M. et. al. (org.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J.P. Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. e ABREU-TARDELLI, L. S. (org.) **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, v. 02 n. 02, 2004.

MASON, J. **Qualitative research**. 2 ed. Londres: SAGE Publications, 2002.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In*: MEDRADO, B. P. e PÉREZ, M (org.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011. p. 21- 36.

MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. de A. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. *In*.: GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco**: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2020, v. 01, p. 141-162.

MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. *In*: CUNHA, A. G da; MICCOLI, L. (org.). **Faça a Diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial. 2016, p. 14-36.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA-LOPES, L.P (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99 – 121.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.: *In*.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*.: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MORENO, J. C. Revisitando o conceito de identidade nacional. *In*: RODRIGUES, C. C.; LUCA, T. R.; GUIMARÃES, V. (org.). Identidades brasileiras: composições e recomposições [online]. São Paulo: **Editora UNESP**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 7-29.

MOSCOVICI, S. Social representations: explorations in social psychology. Gerard Duveen (ed.), New York, **Polity Press/Blackwell Publishers**, 2000.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: **Vozes**, 2007.

MUNIZ- OLIVEIRA, S. Uma interpretação discursiva sobre o real da atividade docente no ensino superior: dificuldades e super-ações. **D.E.L.T.A.** v. 32. n. 1, 2016, p. 75-97. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26766/19064>. Acesso em: 26 jan. 2022.

NASCIMENTO, L. K. B. Residência Pedagógica em tempo de pandemia: conflitos e construção da identidade docente. **Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, 2021.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: **EDUCA**, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PÉREZ, L. F. M. A pesquisa qualitativa crítica. *In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 138- 152. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bd67t/pdf/martinez-9788539303540-12.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PINHEIRO FILHO, F. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 61, p. 139–155, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/sMLYrxVfFFrRNxNCtcvpb8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2023.

REES, D. K. MELLO, H. A. B. de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **CadIL – Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-49, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003/15224>. Acesso em: 14 nov. 2021.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdxPfyGhwsH5CS83PwyMyYq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

SANT’ANA, T. F. Entre um “eu” inseguro e outro determinado: o trabalho representado de uma professora em seus primeiros meses de atuação. *In: MEDRADO, B. P; PEREIRA, R.C.M; REICHMANN, C.L (org). Ação-Texto-Formação: pesquisas em LA sob a luz do ISD*. João Pessoa: EDUFPB, 2020. p. 139-158.

SANTOS, E. N. S. dos. Programa de Residência Pedagógica: discutindo a construção da identidade docente a partir de relatos e relatórios como prática reflexiva. **Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, 2021.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: EDUEL, 2004.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: **diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TOMEI, F. A. O conceito de representações coletivas em Durkheim. **Laboratório Didático - USP ensina Sociologia**. Disponível em: https://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/Francesco_texto.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: **Vozes**, 2000.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM(NS)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ____ / ____ / ____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo *Os processos de construção de identidade profissional docente por meio de experiências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica* como parte das atividades do Projeto **CONFIGURAÇÕES DE ENSINO EM PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES DE LINGUAGEM (NS)**¹². Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- O estudo se dá pela necessidade de investimento em investigações que privilegiem o olhar para práticas reflexivas de ensino, cujos resultados contribuirão para uma apropriação de usos situados dos objetos de ensino e de escolha dos saberes relevantes e adequados ao contexto escolar e para uma relação mais adequada entre conhecimentos de formação e de atuação profissional.
- O estudo tem como objetivo geral investigar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a construção da identidade profissional de residentes, a partir de representações da atividade docente.
- Com os objetivos específicos, o estudo visa (1) identificar representações textualizadas por alunos/as de Letras-Inglês acerca dos objetos constitutivos da atividade docente; (2) verificar identidades construídas a partir das representações textualizadas; (3) Relacionar as representações e o processo de construção de identidade profissional.
- O acervo que compõe o instrumental para a realização da pesquisa envolverá: planejamentos de aula elaborados, textos produzidos pelos/as residentes sobre

¹² Projeto aprovado pelo Comitê de Ética/UFCG - CAAE: 94344318.6.0000.5182 – Plataforma Brasil.

atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica e entrevista.

- A gravação de reuniões, aulas e/ou de entrevistas será de interesse do pesquisador, que poderá ser o coordenador/responsável da pesquisa ou algum outro pesquisador autorizado pelo coordenador como participante da equipe de pesquisa, e, portanto, de sua responsabilidade viabilizar o contato, em função da disponibilidade do entrevistado.
- Serão feitas coletas de dados como observação e gravação de reuniões, aulas ou de entrevistas com cada participante, em calendário a ser definido previamente, conforme cronograma do projeto, em qualquer período do ano civil, mas sempre acordadas previamente.
- A participação neste projeto não me acarretará qualquer ônus pecuniário.
- Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.
- Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
- Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2021.

Responsáveis pelo Projeto:

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

SIAPE: 1030412

Edvaldo Santos de Lira

Telefone para contato e endereço profissional: Tel: (XX) XXXXX-XXXX. Endereço: Unidade Acadêmica de Letras/ Universidade Federal de Campina Grande. Rua: Aprígio Veloso, 882 - Campina Grande – PB. Telefone: 83 2101 1221 (e-mail: eluizrafael@gmail.com)