



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA –
PROLING/UFPB**

BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE

**DE TRAJETOS DOCENTES E DE UMA TRAVESSIA: uma história
sobre florescer contada por professores de inglês e espanhol em
formação inicial do Programa Residência Pedagógica/UFPB**

João Pessoa
2024

BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE

DE TRAJETOS DOCENTES E DE UMA TRAVESSIA: uma história sobre florescer contada por professores de inglês e espanhol em formação inicial do Programa Residência Pedagógica/UFPB

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística e práticas sociais.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora. Profa. Dra. Betânia Passos Medrado.

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553t Andrade, Barthyra Cabral Vieira de.

De trajetos docentes e de uma travessia : uma história sobre florescer contada por professores de inglês e espanhol em formação inicial do Programa Residência Pedagógica/UEPB / Barthyra Cabral Vieira de Andrade. - João Pessoa, 2024.

265 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Tese (Doutorado) - UEPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Programa Residência Pedagógica. 4. Desenvolvimento profissional. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UEPB/BC

CDU 81'33(043)

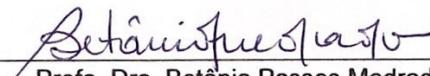
BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE

DE TRAJETOS DOCENTES E DE UMA TRAVESSIA: uma história sobre florescer contada por professores de inglês e espanhol em formação inicial do Programa Residência Pedagógica/UEPB

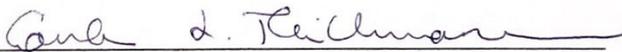
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UEPB como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística e práticas sociais.
Linha de pesquisa: Linguística aplicada.

Data da defesa: 16 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânia Passos Medrado
(Orientadora - UFPB)



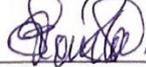
Prof. Dra. Carla Lynn Reichmann
(Examinadora - UFPB)



Prof. Dra. Elaine Espíndola Baldissera
(examinadora – UFPB)



Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
(Examinador – UFPB)



Prof. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana
(Examinadora – UEPB)

Esta tese é dedicada a uma professora

Como os gêneros são relativamente estáveis, vou assumir que posso dar uma feição diferente a minha dedicatória. Se minha tese anuncia uma história, minha dedicatória também assim se constitui. É a história de uma menina que queria ser professora formada, mas pelas circunstâncias da vida, começou a trabalhar em um banco bem cedo, a partir dos 18 anos.

Minha mãe nasceu em 1935, gostava de dizer que tinha 86 anos bem vividos. Era uma mulher simples, forte, corajosa, extremamente trabalhadora. Era inteligente e amava o conhecimento. Lia com voracidade o que lhe caía nas mãos. Adorava História Geral e do Brasil e gostava de interpretar os fatos a sua maneira. Aliás, minha mãe sempre fazia tudo a sua maneira!

Dona Evangelina amava ler. Lia Machado de Assis, Guimarães Rosa, Érico Veríssimo. Gostava, entre os estrangeiros, especialmente de Jane Austen e sabia muitos poemas de cor. Falava de Emily Dickinson como quem falava da vizinha. Amava poesia. Ela também gostava de cultura popular, gostava de cordel, tinha na memória uma infinidade de causos nordestinos para contar. Na nossa infância - minha, de Bruno e de Barbara - nos aniversários e outras datas comemorativas, ganhávamos sempre um presente qualquer acompanhado de um livro. Minha mãe era de outra época e quando não conseguia falar sobre determinados assuntos, encontrávamos livros em cima da cama ao chegar em casa. Todos os anos, lia a Bíblia várias vezes. Lia com os filhos, lia na igreja, lia sozinha. Não só lia, mas vivia! Era seu livro preferido.

Minha mãe comprava livros para muita gente. Comprava livros para os filhos dos vizinhos, para as filhas do marceneiro, do jardineiro, para quem chegasse perto. Na minha casa havia um quarto grande repleto de prateleiras cheias de livros e enciclopédias que disputavam espaço apenas com trabalhos de crochê, tricô e bordados. Sempre que se deparava com uma criança que ainda não sabia ler, isso a incomodava e ela se voltava para uma resolução que a fazia dar aulas em casa, na igreja e comprar mais e mais livros até que um leitor ali se apresentasse. Dona Evangelina escrevia impecavelmente, usava a norma padrão quando queria e a jogava para longe quando queria fazer graça. Estudou inglês após completar 60 anos porque queria se comunicar com a nora e com as netas e daí nasceu uma pessoa que comprava livros em inglês e passava horas traduzindo-os.

Ela não era uma mulher de silêncio, era de fala. Sozinha enchia a casa toda e sempre tinha o que dizer. Fazia questão de dizer que sempre foi muito traquina, que subia em árvores, que esperava chover para sair com o uniforme branco todo engomado pulando nas poças de lama que via pelo caminho após a escola. Era uma aluna questionadora, mas maravilhada por esse lugar de aprendizagem.

Houve um tempo na sua infância em que não foi fácil para minha mãe ter acesso à educação, mas ainda menina ganhou uma bolsa e foi estudar numa escola privada bem conhecida em João Pessoa pela excelência. Como não podia comprar os livros, ela pegava emprestado das colegas e copiava. Foi assim que minha mãe leu Dom Casmurro. Leu, copiou todo o livro para ler de novo e ainda ilustrou (do seu jeito). Fez o mesmo processo com muitos outros livros.

Ao contrário da minha mãe, eu fui uma criança e adolescente extremamente tímida. Jamais falava em público. Não era de opinar sobre nada. Me escondia atrás de uma franja enorme e de um par de óculos. Em 1987, fui convidada para fazer um treinamento para ser professora de inglês numa escola de idiomas onde eu estudava e ao chegar em casa e contar a novidade já pensando em recusar, minha mãe perguntou quando eu ia começar. Para ela, essa era a minha vez, a minha

oportunidade de deixar de lado a timidez extrema e foi assim: vencida pelos argumentos da minha mãe, de franja, óculos, shorts, camiseta e tênis conga branco que virei professora. A sala de aula me deu voz desde o primeiro dia. Não sei como e nem porque lá eu me sentia segura. Minha mãe tinha razão.

Quando olho para a sala de aula hoje, ainda vejo os gestos da minha mãe e ouço a sua voz e neles se misturam imagens que apontam para a maternidade e ao mesmo tempo para a docência.

Esta tese me fez reviver o meu processo de docência, cruzado por lembranças de uma construção que foi sempre coletiva, mas que nasceu de um coletivo primeiro: eu e minha mãe. Lembro como ela ficou feliz quando me viu ser aprovada no vestibular de Letras. Lembro que todo o dinheiro que tinha na poupança naquela época foi usado para comprar um Fiat Uno para que eu conseguisse vir para a universidade e conciliar com o trabalho (eu não podia dirigir nessa época, mas minha mãe fez um plantão no fórum e só saiu de lá com uma autorização de um juiz para que eu pudesse dirigir apenas para a UFPB e para o trabalho até completar 18 anos).

Minha mãe nunca fez um curso superior na vida (ou quase, já que lia todos os textos que eu estudava na universidade - lia, comentava, avaliava e brigava com as teorias - “essa é ótima”, “essa não serve pra nada”), mas é responsável por colocar muita gente dentro da escola. Criou duas filhas professoras e durante algum tempo também um professor (meu irmão). Cada passo dela me lembra a docência porque nas minhas memórias nunca deixa de aparecer estudo, os cursos (que ela fazia para aprender a desenhar, a fazer testes, escrever melhor em lousas, etc), ensino, livros, tudo misturado com amor, respeito, disciplina e a autoridade que ela sabia exercer como ninguém. Lembro do quadro e das caixas de giz que tínhamos em casa, de piadas, de gincanas, de competições, de dramatizações, como ela chamava. Ela gostava de escrever seus versinhos e de se fantasiar. Cantava para nos acordar e para nos ensinar os conteúdos da escola. Escondia textos em caixinhas de fósforo no jardim em várias situações e fazia com que seus filhos e uma quantidade grande de crianças da vizinhança as procurassem e tivessem que ler em voz alta, corretamente e com “empostação”, para poder ganhar doces.

Foi com Dona Evangelina que aprendi a dar aulas e a melhor lição de todas as que tive foi a de que é necessário ter um interesse real nas pessoas para ser professora. Aprendi quando ela dava aulas na igreja e botava todo mundo para fazer provas e fazia chamada oral de versículos. Aprendi vendo os cartazes feitos com muito zelo. Aprendi ouvindo as histórias que ela contava usando um flanelógrafo. Naquela época, não era fácil encontrar adesivos e minha mãe recortava estrelas, corações e flores de revistas (ela amava jardins e flores) e colava ao lado das notas das provas dos seus alunos. Escrevia: “Parabéns”, “Muito bem”, “Estudar mais um pouquinho”.

Aprendi com minha mãe professora naquelas horas à noite, quando após um dia inteiro de trabalho, ela se sentava à mesa com os três filhos para que fizéssemos as tarefas. Era uma professora exigente, era braba de verdade. Era também criativa, inventava de tudo para que nós aprendêssemos. Checava a caligrafia de cada um, corrigia, mandava refazer. Cobrava a famigerada tabuada. Ficava empolgada com os trabalhos das Feiras de Ciências e não perdia um evento acadêmico. Era o rosto que sempre estava lá!

Minha mãe era autêntica, honesta em todas as suas atitudes. Não gostava que ninguém decidisse por ela e foi assim até o fim. Era teimosa e indomável. Não se incomodava com o que ninguém pensava a seu respeito. Tomava suas decisões

de acordo com o que acreditava. Dizia o que queria em qualquer lugar e não tinha quem lhe segurasse. Também era assim que dava suas aulas. Deixava-se ver por completo.

No final de 2021, minha mãe partiu e em seus últimos dias, como professora que era sem saber, ainda me ensinou sobre coragem. Nesse momento ela tinha medo de andar e de cair. Tinha medo (diante da confusão mental que às vezes aparecia) de esquecer os filhos e netos. Foi só aí que entendi que existem diferentes tipos de coragem e que havia nela a coragem de dizer que tinha medo. Minha última aula com ela.

É claro que nunca vou conseguir em um texto só mostrar o amor, o respeito e a admiração por minha mãe professora, tampouco a gratidão que tenho por ter sido presenteada com a vida dela. Mas sei que é possível dizer, ao escrever esta história-dedicatória, como sou grata pelos anos que ela viveu, pelo que aprendi, pelo seu amor por mim, pelo que vi nela nos momentos mais prósperos e nos mais desafiadores. Sou grata inclusive pelo que ainda estou aprendendo, porque tenho para onde olhar. Sou grata por tanto amor que ela derramou aos montes na vida do meu filho. Sou grata porque quando olho para Bruno e para Barbara vejo o reflexo do amor de Deus na minha vida, trabalhado pelas mãos da minha mãe. Sou grata porque o meu caminho na docência de alguma forma é mais bonito porque ele recupera uma memória que só me faz bem e deixa o presente melhor.

Não sei escrever uma dedicatória bonita. Até hoje, todos os meus trabalhos acadêmicos tinham um texto que dizia assim: “Para mãe, sempre”, mas desta vez decidi fazer diferente e fiz questão de ler parte deste texto para Dona Evangelina quando ela estava no hospital. Quando falei da minha mãe professora, ela riu e disse: “Oxe, menina! Eu nunca lá fui professora!”. Rimos juntas e ela disse que sabia que estava partindo, mas se eu não terminasse esta tese, ela viria puxar meu pé à noite. Rimos de novo. Tive que terminar.

Fico imaginando que no céu de hoje, que certamente está mais animado, há uma professora. Nos intervalos das aulas, ela está comendo um pão francês bem assado com manteiga, tomando uma generosa xícara de café com leite e há um pratinho ao lado com uma boa fatia de goiabada cascão. Quando vai dar aulas, essa professora tem nas mãos um cartaz florido onde se lê um de seus textos preferidos: Bendize, ó minha alma, ao Senhor e não te esqueças de nem um só de seus benefícios” (Salmo 103:1). Eu, sempre sua aluna e sabedora do benefício de amor que ela foi em minha vida, já aprendi a dizer o mesmo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, pela vida com tudo que nela Ele permite existir. A Ele minha mais profunda gratidão por me fazer ver, apesar de mim, as flores plantadas no jardim da minha existência. A Ele, toda glória e todo louvor, sempre.

A minha mãe, minha alma gêmea e tão diferente ao mesmo tempo, meu exemplo, minha amiga, minha primeira professora. Aquela que se fez presente em cada etapa da minha vida, inclusive da minha vida profissional, e cuja voz ecoa em mim em sala de aula e fora dela.

Ao meu filho, Artur, meu grande amor, minha alegria de todos os dias, meu companheiro da vida realizada e da vida real. A essa pessoa que esperou com paciência o “retorno” da sua mãe ao final da escrita dessa tese e que apesar de tão jovem, me encheu de cuidado e de afeto durante todo esse processo. A ele, sou grata por todos os “Bom dia, flor do dia!”, pelo “Mãe, vai dormir e deixa o resto comigo” e pelas músicas ouvidas e tocadas juntos que tanto me fizeram bem. Ao meu menino já transformado em um jovem e a toda a beleza que ele traz para a minha vida.

A minha irmã, Barbara, minha companheira de todas as lutas, de todas as alegrias e desafios da vida e da docência. Aquela que respeito como profissional, mas que acima de tudo amo como pessoa cheia de generosidade. A essa professora que dialoga comigo através das turmas, que me manda recados e recebe os meus há mais de 25 anos. A minha companheira de trabalho com quem posso falar de tudo e do jeito que eu quiser, certa de que o comentário será honesto. A gratidão é colocada aqui, mas ela se estende para além de uma tese.

Ao meu irmão, Bruno, meu cobrador de tese oficial, pelas conversas, pelos momentos gastos no *facettime* quando eu mais precisei, por todo o incentivo, pelas orações e por tantas palavras de bondade e amor derramadas sobre minha vida.

Ao meu cunhado, Thiago, por estar sempre disposto a me ajudar e por sempre trazer leveza aos vários momentos em que estamos em família. A ele também minha gratidão futura (quando ele resolver deixar os meus quadros bonitos e formatar minha tese).

As minhas sobrinhas Claudia, Eva, Elena, Emília, Elisabeth e ao meu sobrinho Marcos, por serem parte da minha felicidade e por me trazerem aquela sensação boa de que a geração Cabral que está adiante é incrível.

A minha orientadora, Betânia, que há muito já se fez mais que uma orientadora. A essa professora que conheci na década de 90 e que me deixava instigada quando das discussões em sala em um curso de aperfeiçoamento e que chamava a minha atenção pela organização extrema, pela alegria que trazia para as aulas e por ser a dona das transparências mais bonitas. A pessoa com quem me encontrei muito tempo depois, como colega de trabalho, e que sempre me inspirou a ser uma professora melhor. A ela minha gratidão eterna não apenas pela leitura responsável

e competente do meu trabalho, mas acima de tudo por tanto respeito, cuidado, paciência e afeto demonstrados em todos os momentos durante esses últimos anos. Betânia acreditou na minha tese quando eu não acreditei. Acreditou na minha escrita quando eu duvidei. Acreditou no término desse doutorado quando dele eu já tinha desistido. Fez-se orientadora quando eu desapareci (e foram muitas vezes) e fez-se amiga quando precisei de apoio. Lutou junto comigo até o final desta tese. Não há agradecimento que seja suficiente para expressar o que sinto.

A Carla Reichmann, professora que foi parte da minha banca de mestrado há muitos anos e que no PROLING foi responsável pelo momento tão especial que é o início do doutorado. Carla estava na minha comissão de estágio probatório, na finalização do mestrado, na minha entrevista para o ingresso no doutorado, na minha banca de qualificação e agora na minha defesa. É dela a voz que mais ouço na gravação da qualificação: “quadros, quadros, quadros” (vou ficar devendo) e foi também com ela que enxerguei um mundo da Linguística Aplicada diferente do que eu conhecia: mais indisciplinado, mais ético, mais humano. Sinto-me grata por todo o incentivo, pelo que aprendi sobre esse universo das relações que se estabelecem na docência e pelo portfólio inesquecível que me fez visitar minha própria história de professora.

Aos professores que compuseram a minha banca de qualificação: Carla, Tatiana e Fábio, pela disposição em contribuir para a realização desta pesquisa. Sou imensamente grata por todas as observações extremamente necessárias e pela forma tão objetiva e ética com que me presentearam nesse momento. Sou grata à Tatiana, que me fez finalmente tomar decisões sobre o meu *corpus*. Sou grata a Fábio, pelo arquivo que me foi enviado, fruto de uma leitura atenta do meu texto. Quero também expressar minha gratidão a Elaine, que aceitou integrar esse grupo na defesa. Fico honrada por ser avaliada por professores que prestam um serviço tão valioso de ensino e de pesquisa, cujo trabalho admiro e em cuja leitura confio.

À professora Regina Celi que me apresentou o ISD e que aos poucos me fez ver nele sentido e possibilidades que culminariam nesta pesquisa e em tantas influências sobre a minha atividade docente. Sou grata pelos ensinamentos fundamentais, pelas aulas, pela gentileza, pelo café e pela poesia.

Ao professor Fábio Bezerra, pelas discussões preciosas em sala de aula e pela atenção e generosidade que extrapolam esse ambiente. Sou grata pelo carinho, pelo incentivo e por reiterar em mim o desejo de construir espaços educativos respeitosos e justos.

À professora Socorro Cláudia, com quem tive o prazer de ter aulas durante o doutorado. Minha admiração e respeito imensos por essa professora que tem uma capacidade de ensinar, de conquistar e de atrair nossa atenção como alunos numa aula sobre Política Linguística de forma tão especial.

Ao professor Erivaldo, profissional que respeito, pessoa querida. Gratidão pelos conhecimentos compartilhados, pelas conversas, pelas aulas divertidas e por tanto que já me deu em termos profissionais (obviamente, tirou uns décimos na minha nota do histórico, mas vou perdoar desta vez).

À professora Oriana, pelas aulas, pelas orientações, mas acima de tudo, por ter permitido que, em um momento complicado da minha vida, eu pudesse assistir as aulas com meu filho dentro de sala, saindo por vezes para atender advogados, conselho tutelar e tudo mais que se fez necessário.

A minha querida professora Lucienne Espíndola, cujo nome não constará nos documentos oficiais que seguem o meu processo de doutoramento, mas que está gravado nos documentos da minha memória (inclusive, todos os “Guria, vamos em frente”) e no que me foi possível realizar nesse ciclo.

À coordenação e aos servidores do PROLING, pela atenção e pela agilidade com que se dispuseram a resolver as demandas que surgiram ao longo do meu caminho de doutoramento.

Aos meus colegas de doutorado e, em especial, aos Jirayas: Rodolfo, Janine, Joeliane, Karla, Raquel e Rafaela. Sou grata por terem permitido que eu fizesse parte de um coletivo animado, cheio de vida, disposto a partilhar momentos de estudo, de conversas, de dificuldades e de tudo que cerca uma vida de estudante. A essas pessoas que fizeram meu caminho ficar mais feliz (mesmo com a demora de Janine e Raquel, ex-alunas minhas da graduação, para deixarem de me chamar de professora). Gratidão pelos encontros remotos em tempos de pandemia, pelas conversas, pelos almoços e pelas muitas risadas compartilhadas.

Ao Team Beta, coletivo com quem vivi alguns dos melhores momentos do doutorado, pelas conversas e pelas experiências contadas e repartidas.

A Bruno, colega de sala, pessoa especial e sempre disposta a colaborar. Sou grata por ter vivido esses momentos de aprendizagem com outro pesquisador interessado na Residência Pedagógica e que tanto tem a dizer sobre formação de professores.

A Claudia Ponciano, amiga de longa data, com quem pude novamente vivenciar um espaço de aprendizagem e mais uma vez perceber que o tempo passa e nós continuamos desejando sempre o melhor uma a outra.

A Rafaela, pessoa cheia de beleza, com quem dividi a orientadora e as muitas idas e vindas desse momento. Sou grata pelo convívio (presencial ou remoto) que tivemos e que nos fortaleceu, por sua preocupação em me passar todos os avisos do PROLING, pelo acolhimento e pela torcida visível.

Aos meus colegas do DLEM que, permitindo o meu afastamento das atividades docentes, também me deram a oportunidade de concluir a pesquisa. A eles também agradeço as muitas palavras de incentivo e apoio.

Aos meus colegas, pesquisadores do GELIT e do ALDEI, pelas discussões tão ricas e que tanto fizeram por mim ainda em início de curso.

Aos meus médicos Dr. Lauro Wanderley, Dr. Gláucio Nóbrega e Dr. Valdir Delmiro, que tem me atendido com tanto cuidado durante esse período e me fazem lembrar de cuidar de mim.

Aos meus maravilhosos amigos docentes-orientadores da Residência Pedagógica: Walison, Maria Luíza, Maria Hortênsia e Betânia com quem pude experimentar esse ambiente novo de formação de forma amorosa, repleta de entusiasmo e de confiança uns nos outros. Um agradecimento especial para nossa coordenadora, Maria Luíza, que disponibilizou documentos vários para que eu pudesse realizar a pesquisa e que me atendeu em ligações infinitas (mais ou menos o tempo de uma viagem daqui até a China) para tirar dúvidas sobre o projeto.

A Renata, artista, ex-aluna querida, que soube traduzir em aquarela a imagem com a qual eu sonhava ilustrar esta tese.

A todos os professores e alunos que já passaram por minha vida transformando quem sou como professora e quem sou como gente.

Aos colaboradores desta pesquisa, os residentes, que não apenas consentiram com os dados que são objeto de análise desta tese, como também se mostraram disponíveis para esclarecer algumas questões comigo e assim fortalecer as afirmações que faço no decorrer do texto. *Vocês me contaram uma história, permitiram que dela eu fizesse parte e depositaram confiança em como eu lidaria com seus textos. Vocês são a razão de ser deste trabalho.*



Então, a vivência na Residência foi uma transformação muito grande ... assim ... que eu posso dizer que foi um, foi muito gradativo. No início a gente ... a gente... como é que eu posso dizer? A gente tava em cima de um barco, um barco que taaavaaa ... não sabia pra onde ir. Tava meio assim uma tempestade ((risadas)) que chegou em Bayeux (Residente Marina)

RESUMO

O desenvolvimento humano é fenômeno complexo e assim também o é o desenvolvimento de professores. Esta pesquisa aborda a docência e seu objetivo é investigar o desenvolvimento de professores de inglês e espanhol em formação inicial, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir de suas representações sobre a docência, tomada em três dimensões: o processo formativo inicial, a atividade docente e a profissionalização. O estudo está situado na Linguística Aplicada (Celani, 2008; Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2006, 2013); cujas bases teóricas possibilitam dar visibilidade a processos, indivíduos diferentes neles envolvidos e as suas relações, bem como se propõe a construir uma compreensão sobre a vida social. O quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2013, 2021; Bronckart; E. Bronckart, 2017, Bronckart, Machado, 2004, Bulea, 2010, Machado, Bronckart, 2009), por sua vez, foi adotado em razão de este campo de estudos atribuir centralidade à linguagem, considerando-a como fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e das representações que lhe são reveladoras. Por meio do aparato conceitual e do folhado textual que orientam as análises no ISD, foi possível investigar as representações que os residentes, colaboradores da pesquisa, construíram sobre o seu agir em textos de duas reuniões de avaliação do PRP que aconteceram no ano de 2019 e foram gravadas em áudio, e nas quais se estabeleceu um diálogo entre residentes e docentes-formadores a respeito do trabalho desenvolvido. A análise também resultou do estudo e interpretação dos dados a partir de conceitos oriundos das Ciências do Trabalho (Amigues, 2004; Clot, 2007; 2010; Faina, 2004; Saujat, 2004; Schwartz, 2002), em especial o conceito de gênero profissional, de atividade e o papel das práticas languageiras no trabalho. Ao buscar as representações do agir dos professores nos textos, foram utilizadas as categorias linguístico-discursivas vozes e modalizações, conforme propostas por Bronckart (1999) e foi dada especial atenção à relação entre os resultados da pesquisa e a concepção de formação em que acredito. Da análise dos excertos foram revelados três temas e treze subtemas relacionados às representações do agir dos professores seu desenvolvimento. Os resultados apontam para o trabalho no PRP destacando que ele se deslocou da perspectiva formativa prescrita para um espaço de desenvolvimento docente no qual se possibilitou a existência de sujeitos aptos a ocuparem seus espaços profissionais e seu lugar no mundo de forma crítica e ativa. Desse modo, a experiência no Programa caracterizou-se por ressignificações da docência resultando em práticas emancipadoras, mediante as quais esses professores tomaram consciência da sua formação como transformadora, capaz de provocar a ontogênese do seu papel social de professor, da atividade docente colaborativa e ética e do desenvolvimento da profissionalização como espaço de luta.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Interacionismo Sociodiscursivo, Programa Residência Pedagógica, Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Human development is a complex phenomenon, and so is the development of teachers. This research addresses teaching and its objective is to investigate the development of English and Spanish teachers in initial education, within the scope of the Pedagogical Residency Program, from their representations about teaching, taken in three dimensions: the initial education process, the teaching activity and professionalization. The study is situated in Applied Linguistics (Celani, 2008; Kleimann, 2013; Moita Lopes, 2006, 2013), whose theoretical bases make it possible to give visibility to processes, different individuals involved in them, and their relationships, as well as to propose an understanding of social life. The theoretical-methodological framework of Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2013, 2021; Bronckart; E. Bronckart, 2017, Bronckart, Machado, 2004, Bulea, 2010, Machado, Bronckart, 2009) was adopted because this field of study places central importance on language, considering it fundamental for understanding human development and the representations that reveal it. Through the conceptual apparatus and textual layering that guide analyses in SDI, it was possible to investigate the representations that the residents, research collaborators, constructed about their actions in texts from two PRP evaluation meetings held in 2019, which were audio-recorded, and in which a dialogue between residents and teacher-educators was established regarding the work developed. The analysis also resulted from the study and interpretation of data based on concepts from Work Sciences (Amigues, 2004; Clot, 2007; 2010; Faita, 2004; Saujat, 2004; Schwartz, 2002), especially the concepts of professional genre, activity, and the role of linguistic practices in work. In seeking the representations of the teachers' actions in the texts, the linguistic-discursive categories of voices and modalizations, as proposed by Bronckart (1999), were used, with special attention given to the relationship between the research results and the conception of teacher education in which I believe. From the analysis of the excerpts three themes and thirteen sub-themes were revealed related to the representations of the actions of the teachers and their development. The results highlight that the work in the PRP shifted from the prescribed formative perspective to a space for teacher development, enabling the existence of individuals capable of critically and actively occupying their professional spaces and their place in the world. Thus, the experience in the program was characterized by the re-signification of teaching, resulting in emancipatory practices through which these teachers became aware of their education as transformative, capable of provoking the ontogenesis of their social role as teachers, collaborative and ethical teaching activity, and the development of professionalization as a space of struggle.

Keywords: Applied Linguistics, Socio-Discursive Interactionism, Pedagogical Residency Program, Professional Development.

RÉSUMÉ

Le développement humain est un phénomène complexe, tout comme le développement des enseignants. Cette recherche aborde l'enseignement et a pour objectif d'étudier le développement des enseignants d'anglais et d'espagnol en formation initiale, dans le cadre du programme de résidence pédagogique, à partir de leurs représentations de l'enseignement, prises en trois dimensions : le processus de formation initiale, l'activité pédagogique et la professionnalisation. L'étude est basée sur la Linguistique Appliquée (Celani, 2008; Kleimann, 2013; Moita Lopes, 2006, 2013), dont les fondements théoriques permettent de donner la visibilité aux processus, aux différents individus qui y sont impliqués et à leurs relations, ainsi que se propose de construire une compréhension sur la vie sociale. Le cadre théorico-méthodologique de l'interactionnisme Sociodiscursif (Bronckart, 1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2013, 2021 ; Bronckart ; E. Bronckart, 2017, Bronckart, Machado, 2004, Bulea, 2010, Machado, Bronckart, 2009), à son tour, a été adopté en raison de ce champ d'étude qui centralise le langage, le considérant comme fondamental pour comprendre le développement humain et les représentations qui les sont révélatrices. A partir de l'appareil conceptuel et de la fiche textuelle qui guident les analyses de la ISD, il a été possible d'investiguer les représentations que les résidents, collaborateurs de la recherche, construisent sur leurs actions dans les textes de deux réunions d'évaluation du PRP qui ont eu lieu en 2019 et qui ont été enregistrées, et au cours desquelles s'est instauré un dialogue entre résidents et enseignants-formateurs à propos du travail réalisé. L'analyse résulte aussi de l'étude et de l'interprétation des données à partir de concepts provenant des Sciences du Travail (Amigues, 2004 ; Clot, 2007 ; 2010 ; Faita, 2004 ; Saujat, 2004 ; Schwartz, 2002), particulièrement le concept de genre professionnel, l'activité et le rôle des pratiques langagières au travail. Dans la recherche de représentations des actions des enseignants dans les textes, on a utilisé les catégories linguistico-discursives de voix et de modalisations comme le propose Bronckart (1999), et on a accordé une attention particulière à la relation entre les résultats de la recherche et la conception de la formation à laquelle je crois. De l'analyse des extraits trois thèmes et treize sous-thèmes a révélé relatifs aux représentations de l'action des enseignants à leur développement. Les résultats indiquent au travail dans le PRP soulignant qu'il est passé d'une perspective formative prescrite à un espace de développement des enseignants dans lequel il a été possible d'avoir des sujets capables d'occuper leurs espaces professionnels et leur place dans le monde d'une manière critique et active. Ainsi, l'expérience du Programme a été caractérisée par des resignifications de l'enseignement, qui ont débouché sur des pratiques émancipatrices grâce auxquelles ces enseignants ont pris conscience de leur formation comme une formation transformatrice, capable de provoquer l'ontogenèse de leur rôle social en tant qu'enseignants, de l'activité d'enseignement collaborative et éthique et du développement de la professionnalisation en tant qu'espace de lutte.

Mots-clés: Linguistique Appliquée, Interactionnisme Sociodiscursif, Programme de Résidence Pédagogique, Développement Professionnel.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 A arquitetura textual.....	56
Figura 2 Elementos do folhado textual.....	62
Figura 3 Organograma do Programa Residência Pedagógica.....	103
Figura 4 Organograma do Programa Residência Pedagógica na UFPB	105
Figura 5 Ciclo reflexivo	127
Figura 6 Descobertas formativas de Luciano.....	138
Figura 7 Sobre planos de aula	148
Figura 8 Reorganização do trabalho dos residentes.....	153

QUADROS

Quadro 1 Geração de dados/Reuniões de avaliação.....	110
Quadro 2 Os colaboradores.....	113
Quadro 3 As categorias de análise, os temas e subtemas.....	116

IMAGENS

Imagem 1 Mundo da vida.....	47
Imagem 2 Sistema da língua.....	52
Imagem 3 Coordenadas gerais dos mundos.....	61
Imagem 4 Conteúdo das pastas individuais.....	109

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AILA	Association Internationale de Linguistique Appliquee
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métier
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAB	Gabinete
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PIBID	Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Professor orientador
PRP	Programa Residência Pedagógica
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R	Residente
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO O TERRENO: a terra fértil e o ciclo que se abriu	18
2 O ISD E A QUESTÃO DA LINGUAGEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: para assegurar o cultivo	33
2.1 SOBRE DESENVOLVIMENTO E ATIVIDADE LINGUAGEIRA	35
2.1.1 Vygotsky e o desenvolvimento humano	37
2.1.2 A dimensão praxiológica e a dimensão languageira do funcionamento humano	40
2.1.3 A influência de Habermas e o agir comunicativo.....	45
2.2 O AGIR COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO HUMANO.....	48
2.2.1 O procedimento metodológico geral.....	55
2.2.2 O modelo da arquitetura textual	58
3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO: um plantio complexo e dinâmico	66
3.1 O SURGIMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES.....	66
3.2 POR UMA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE	70
3.3 O TRABALHO DO PROFESSOR	74
3.3.1 A pesquisa sobre o trabalho do professor e seu lugar na Linguística Aplicada.....	75
3.3.2 O trabalho como objeto teórico: definição de trabalho, de trabalho docente e suas especificidades	78
3.3.3 Metodologia de análise do trabalho do professor.....	88
3.3.3.1 A linguagem como instrumento que revela o trabalho	89
3.3.3.2 A linguagem sobre o trabalho, no trabalho e como trabalho	91
3.3.3.3 Análise do trabalho do professor e representações	94
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: dos lugares necessários	97
4.1 UM LUGAR METODOLÓGICO: a natureza da pesquisa.....	98
4.2 UM LUGAR BIOGRÁFICO: o contexto da pesquisa	101
4.3 UM LUGAR DE DIÁLOGO: os colaboradores o <i>corpus</i>	109
4.4 SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	115
5 O QUE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL FAZEM DE SI E DO SEU AGIR: vozes do desabrochar	118
5.1 PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO: agir e formar, formar e agir.....	120
5.2 PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO: agir e ser	139

5.3 PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO: agir e reagir	155
6 PARA CONSIDERAR: a plantar e a colher	177
6.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	178
6.2 A FORMAÇÃO INICIAL E SUA DUPLA FUNÇÃO	180
REFERÊNCIAS	184
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	196
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	199
APÊNDICE B – Critérios utilizados nas transcrições.....	202
APÊNDICE C – Transcrição da reunião de avaliação do dia 6 de setembro de 2019	204
APÊNDICE D – Transcrição da reunião de avaliação do dia 6 de dezembro de 2019	240

1 INTRODUZINDO O TERRENO: a terra fértil e o ciclo que se abriu

Professora-orientadora Beatriz: *Deve ter um professor aqui dentro de mim ((risadas))*

Residente Elias: *Não, eu fiz: Eu ainda não achei, mas eu vou procurar. Eu quero achar ele.*

Investigar o trabalho do professor¹ em formação inicial, que é a proposta central desta tese, implica transitar em um espaço no qual se faz necessário compreender que o processo formativo inicial corresponde a uma série de eventos em que coexistem saberes das mais diversas naturezas e há o encontro de seres humanos também diversos. Momento marcado por tensões e conflitos, pelas idas e vindas das “certezas”; esse também é o lugar onde se pode enxergar a potencialidade de pessoas transformarem-se em professores.

Embora os saberes legitimados, prestigiados e acumulados na Academia marquem lugares a se chegar nesse processo, o fato é que a formação é muito mais ampla e não se confunde com a aprendizagem de conteúdos apenas, tampouco está restrita a uma aquisição de estratégias de “como ensinar”.

Há pesquisas sobre a formação de professores, bem como sobre os Estágios Supervisionados e discussões a respeito de suas diferentes concepções (Pimenta; Lima, 2012); investigações sobre a docência (Gil; Hernández-Hernández, 2016), passando por trabalhos em áreas diferentes sobre identidades e os sujeitos-professores (Eckert-Hoff, 2008).

Na Linguística Aplicada, o trabalho de vários pesquisadores oferece contribuições relevantes para a área de formação e há estudos que se voltam para a questão do desenvolvimento dos professores (Machado, 2009; Cristovão, 2011; Machado, Lousada, Ferreira, 2011; Medrado, Pérez, 2011; Medrado, Reichmann 2012; Silva, Daniel, Kaneco-Marques, Salomão, 2014; Reichmann, Guedes-Pinto, 2018). Diferentes objetos foram mobilizados nesses estudos (identidade, formação, docência, trabalho) e o campo não é novo, porém, é sempre produtivo porque a atividade docente conquanto atividade social se refaz continuamente.

¹ Decidi utilizar o gênero masculino em todas as referências genéricas que constam da tese, a exemplo de os *professores, os docentes, os orientadores, os residentes* etc.).

Logo, ao lidar com a atividade docente que envolve o humano e suas relações com os demais, a formação inicial se faz também prática social e, por isso, ao falar dela, emergem as contradições, as dificuldades, mas também as felicidades tantas.

Esta pesquisa discorre sobre a atividade do professor e sobre a minha felicidade em ser professora; em trabalhar na formação de professores e ter a oportunidade de observar e estudar o desenvolvimento de professores em formação inicial dos Cursos de Letras.

Propus-me a estudar um caminho em particular, aquele percorrido pelos alunos dos Cursos de Letras-Ingês e Letras-Espanhol, professores em formação inicial, participantes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba em sua primeira versão, cujo início se deu no ano de 2018, através do Edital CAPES nº 6/2018. Esses participantes e o contexto da pesquisa serão posteriormente referidos com mais detalhes, mas saliento que a decisão sobre o que investigar tem origem no meu caminho na docência.

O Programa Residência Pedagógica surgiu na minha vida após 31 anos atuando como professora, dez dos quais trabalhando na UFPB. O Programa me deu a oportunidade de fazer descobertas, dentre elas a não-linearidade absoluta do processo de desenvolvimento docente; provocou e ainda provoca reflexões sobre o papel da experiência e tem me ajudado a compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento dos professores em formação inicial e as transformações geradas na relação com a sala de aula, os alunos e demais professores.

Meu interesse pelo Programa, como lugar de formação inicial e as possibilidades que ele abriria dada a vantajada imersão no ambiente escolar, derivou em grande medida do meu trabalho com os discentes de Letras nos contextos do Estágio Supervisionado (tanto nos cursos presenciais quanto em Curso de Letras - Língua Inglesa na modalidade EAD) e na Extensão vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/DLEM, na qual atuei como coordenadora durante alguns anos. Posso dizer, portanto, que meu trabalho tem sido tomado pela formação inicial e compreendo que os desafios que aí se apresentam para os meus alunos, se mostram desafios para mim. Cada vez mais, vejo-me formadora e, todos os dias, vejo-me professora em formação.

Creio ser necessário ainda deixar claro, já que mencionei Estágio Supervisionado e Extensão, que entendo que cada espaço formativo tem a sua

importância e sua razão de ser, e aqui incluo os programas outros, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)².

Particularmente, não advogo uma relevância maior ou menor de qualquer um desses espaços. Do contrário, para mim, eles são diferentes e importa que eu atue como professora no sentido de buscar fortalecê-los. A minha profunda ligação com o Programa Residência Pedagógica e a compreensão de sua importância, que certamente é manifestada no decorrer desta pesquisa, não me faz, por exemplo, perder de vista que o Estágio Supervisionado que, em sendo componente curricular obrigatório, precisa da atenção e de cuidado. Assim, qualquer referência minha a outras possibilidades formativas diz respeito as suas diferenças em relação ao Programa Residência Pedagógica e não implicará em juízo de valor porque não acredito nesse lugar de fala. Acredito, outrossim, que os diversos espaços formativos têm sua contribuição a dar e que a especificidade do Programa Residência Pedagógica³ reside, em grande medida, na notória carga horária vivida dentro da escola-campo e na sua ligação com a escola pública.

O Programa Residência Pedagógica também me levou de volta à escola regular e evocou inquietações antigas, que existem desde minha entrada em sala de aula aos 14 anos de idade como professora de língua inglesa. Perguntas que ecoaram muitas vezes em mim, mas com as quais não lidei anteriormente⁴ ressurgiram: O que me faz professora (dar aulas? ser chamada professora? um diploma? a capacidade de lidar com uma turma?);? o que me torna uma professora melhor (o tempo/a experiência? a idade? a quantidade de turmas com as quais lido? o conhecimento sobre os conteúdos curriculares? as leituras sobre o fazer docente?);?. E, por fim, que implicações o meu trabalho tem na vida das outras pessoas e na minha?

Ademais, o Programa Residência Pedagógica foi uma oportunidade de iniciação à docência, construído como uma atividade de formação na qual os discentes atuavam em escolas públicas de Educação Básica, denominadas escolas-

² O Programa foi referido com Letras minúsculas, mas saliento que na página do Ministério da Educação ele aparece tanto com maiúsculas quanto com minúsculas. portal.mec.gov.br/pibid.

³ Ao longo da tese, me refiro ao Programa de duas maneiras, a saber: Programa Residência Pedagógica ou PRP.

⁴ Minhas pesquisas em nível de aperfeiçoamento, especialização e mestrado estiveram sempre relacionadas a materiais didáticos, redundando em participações recentes no Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLDD, contudo, nos últimos anos, tenho lidado com o objeto desta tese.

campo e fez parte da Política Nacional de Formação de Professores⁵ (Brasil, 2017b; Brasil, 2018), concretizada pela CAPES, ou seja, há vários desdobramentos políticos da ação. Dessa forma, a minha adesão como professora-formadora ao Programa desembocou em questionamentos vários.

Minha primeira proposta de pesquisa de doutoramento se colocava como uma investigação sobre as questões relativas à teoria e à prática, consideradas enquanto binômio, formado por dois elementos distintos nos documentos do Programa, a exemplo da Portaria que o instituiu no ano de 2018 - Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018b), e que já manifestava que um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica seria fortalecer “o campo da prática”.

A ênfase no que agora seria o momento da prática me incomodou porque parecia reforçar uma visão separatista em que há, nas licenciaturas, um momento específico destinado a uma prática que parece ser a salvadora dos futuros professores. Essa ideia, para mim, reforçaria o distanciamento das várias disciplinas dos cursos de licenciatura de uma visão que aponte e favoreça o diálogo com questões ligadas à sala de aula e ao fazer docente no decorrer de todo o processo de formação inicial.

É também inegável que o Programa Residência Pedagógica teve muitas particularidades políticas. Apresentou-se como um Programa com feição própria e com atividades de ambientação, imersão e regência, mas surgiu envolto em muitas turbulências, refletindo as mudanças que estavam sendo discutidas e implementadas naquele momento, como a Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e a própria Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018c). Além disto, tendo em vista que as atividades a serem desenvolvidas ocupavam os mesmos espaços daquelas atribuídas ao Pibid e aos Estágios Supervisionados das licenciaturas, o PRP criou tensão nas esferas acadêmicas.

Santana e Barbosa (2020) fazem uma análise sobre o Programa Residência Pedagógica, as lutas e resistências, e problematizam cinco pontos que acredito resumirem bem as disputas que estavam acontecendo: o duelo entre teoria e prática; a reformulação do estágio; a relação universidade e escola; a associação do PRP à BNCC e a autonomia das instituições formadoras.

⁵ Em 2024, o Programa Residência Pedagógica foi descontinuado e até o momento não há indicativos de lançamento de novos editais.

Embora a questão da prevalência da prática e as várias disputas continuem me causando estranhamento, meu olhar convergiu rapidamente, ainda no início do Programa, para outras questões fundamentais que assumiam uma grande proporção nas falas dos residentes durante as várias reuniões coletivas e nas conversas individualizadas comigo enquanto docente-orientadora do Programa. As primeiras falas evidenciavam preocupação e esforço no sentido de construir uma identidade docente, uma vontade de chegar a um determinado lugar, ocupado por professores (e por isso o título desta tese fala em trajeto) e era comum ouvir meus orientandos conversando: “Será que a gente chega lá?”.

Do mesmo modo, ouvi inúmeras vezes as queixas em torno do “Eu não sei ser professor”, “Nem consigo falar direito”, “Fico lá, parada, sem saber direito o que fazer” e, enquanto ouvia, conversava e observava os residentes, fui me dando conta de que a aparente paralisia que eles enfrentavam fazia parte de um processo de desenvolvimento, de transformação, como eles mesmos puderam perceber ao longo dos 18 meses do Programa e como evidenciam os resultados das análises nesta tese. Nesse sentido, as falas que sinalizavam dúvidas, temores e certa estagnação, eram indicativas das mudanças por vir, indícios de um solo produtivo, uma terra fértil nascida do encontro de professores neste ambiente de formação.

No final de 2018, decidi investigar esse processo e transformá-lo na minha pesquisa de doutoramento e me submeti à seleção no PROLING/UFPB. É preciso ainda dizer que o Interacionismo Sociodiscursivo foi surgindo aos poucos para mim, já que eu nunca havia lidado com esse campo de investigação. Após algumas leituras e minicursos, além da participação no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho - GELIT/CNPQ/UFPB, pude compreender que o aparato conceitual e metodológico do ISD me daria condições de analisar a produção linguageira dos residentes e ter acesso à sua compreensão sobre o trabalho do professor e sobre a formação que estavam vivenciando, e, a partir daí, meu objeto de investigação foi sendo delimitado. Assim, tomou corpo a proposta de pesquisa que culminou nesta tese cujo objetivo geral é *investigar o desenvolvimento de professores de inglês e espanhol em formação inicial, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir de suas representações sobre a docência, tomada em três dimensões: o processo formativo inicial, a atividade docente e a profissionalização.*

Esse objetivo pode ser melhor entendido por meio das perguntas que guiaram a pesquisa, quais sejam: 1. De que maneira os residentes construíram interpretações sobre seu processo formativo no PRP? 2. Que representações de atividade docente foram elaboradas ao longo do Programa Residência Pedagógica? 3. Quais aspectos, evidenciados nos textos-discursos, indiciam desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial?

Com base nessas questões, assumi como objetivos específicos da pesquisa:

- a. Descrever os significados que os professores em formação inicial atribuíram à formação no Programa Residência Pedagógica.
- b. Analisar as representações de atividade docente desses professores em formação presentes nos textos das reuniões de avaliação do Núcleo Letras Língua Espanhola e Língua Inglesa.
- c. Identificar aspectos do desenvolvimento profissional representados nos textos dos residentes.

A tese que defendo é de que o desenvolvimento dos residentes do ponto de vista profissional pode ocorrer a partir da tomada de consciência da formação como transformadora e apta a provocar a instauração de uma ontogênese do papel social de professor, da atividade docente como colaborativa e ética e da profissionalização como espaço de luta.

O estudo compreendido nesta pesquisa representa uma adesão à Linguística Aplicada enquanto área de pesquisa de natureza trans/indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Situo o trabalho nesta perspectiva porque acredito que na articulação das leituras com os dados se fez presente um olhar e uma preocupação em evidenciar, por meio da linguagem, a natureza humana, social e política do trabalho e da formação do professor. Esta adesão remete a um lugar e a uma agenda de pesquisa cuja espinha dorsal é o compromisso crítico e ético no trabalho com a linguagem e nas relações com os colaboradores, além da convicção sobre a capacidade interventiva e transformadora que pode nascer das reflexões e discussões.

Portanto, cabe realçar algumas características da Linguística Aplicada que julgo pertinentes para este texto introdutório de modo a explicitar os rumos que

tomei a partir das leituras realizadas – uma Linguística Aplicada que é independente, crítica, histórica e socialmente comprometida.

Acredito que pensar a Linguística Aplicada como área independente de outros campos de estudos da linguagem é sempre uma discussão relevante porque é a partir daí que se pode compreender o seu Estado da Arte na contemporaneidade: fundado em razão de uma *emancipação* e, por conseguinte, de uma *reafirmação epistemológica* (Kleiman, 2013).

Esses dois movimentos (emancipação e reafirmação), como entendo, produziram a possibilidade de abertura para uma agenda diferenciada, apta a abraçar saberes para além da Academia e uma disposição para a aproximação com áreas outras, como, por exemplo, os estudos culturais e as ciências sociais, além do pensamento crítico sobre a língua e a explicitação da conexão entre as práticas discursivas e a experiência concreta humana (Motta-Roth, 2012 *apud* Pereira, 2012a).

Hoje, a consolidação da área é muito evidente, oportunizando inclusive discussões em torno de questões relacionadas ao *suleamento* dos conhecimentos (Kleiman, 2013) mas, se adequadamente historicizado, podemos perceber que esse caminho demandou muitos esforços e não se viu livre de embates.

Moita Lopes (2009), ao chamar atenção para o lugar “indisciplinar” da Linguística, mostra justamente que houve uma série de discursos que fizeram a área operar e que estes estavam em consonância com o *zeitgeist*, o espírito de cada época. Ou seja, falar sobre a natureza trans/indisciplinar da Linguística Aplicada é também anunciar a virada que a colocou numa perspectiva diferente e a distanciou de uma tradição estruturalista.

Assim, quando leio o “indisciplinar”, como defendido por Moita Lopes, e penso nos encaminhamentos que minha pesquisa tomou, vejo que o caráter transgressor da Linguística Aplicada se faz e refaz na produção de discursos que visibilizem o fortalecimento da área, e revelem a luta para que adquirisse seu próprio *status* e para que se eliminasse o estigma de mera aplicação ou de ‘ciência menor’.

Quero também destacar que o “equivocado aplicacionista”, como nomeado por Moita Lopes (2006), nos serve para impulsionar o olhar para em que consistem, de fato, as pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil contemporâneo e entender o porquê de ela se fazer apropriada para minha investigação.

Em primeiro lugar, pesquisadores perceberam que ela não dava conta isoladamente de todos os fatos relacionados à linguagem em sala de aula, ou seja, foram necessárias aproximações com ciências outras (Celani, 2008; Moita Lopes, 2009). No caso deste trabalho em específico, foi necessário buscar nas Ciências do Trabalho respostas para questões que se colocaram quando da interpretação dos dados e foi no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo que encontrei um aparato teórico-metodológico capaz de fornecer elementos de análise fundados tanto na concretude do texto-discurso, quanto na leitura dos contextos, dos sujeitos, das representações criadas, nos indivíduos e nos coletivos.

Como pode ser visto, os objetos da Linguística Aplicada se alargaram com o tempo, vindo a culminar com novos modos de fazer pesquisa e novas compreensões teórico-metodológicas. Segundo Costa (2013), a Linguística Aplicada nasceu provocativa e a reflexividade lhe é inerente. Com a criação da ALAB⁶ na década de 90, a LA deixou de ocupar um ‘papel secundário’ no país e iniciou um diálogo direto com a AILA⁷. Isto, além da implantação de disciplinas de Linguística Aplicada nos currículos de graduações, o que também contribuiu com um momento novo e a abertura de outros cursos de pós-graduação no Brasil, que já acontecia desde a década anterior. Essas mudanças abriram possibilidades e impulsionaram o alargamento cada vez maior dos contextos de pesquisa, mais abrangentes e que extrapolam, inclusive, a sala de aula.

Nesta perspectiva, minha leitura sobre a docência reconhece que ela se desenvolve enquanto experiência histórica e situada, e, portanto, as suas dimensões sociais, culturais e políticas devem ser contempladas.

Diante disto, é preciso destacar que compreendo que a área defende que as pesquisas sejam críticas e históricas e que o *suleamento* dos conhecimentos é necessário. A Linguística Aplicada se coloca com um perfil mediante o qual as vozes latino-americanas (rompendo a lógica eurocêntrica de produção de conhecimento) podem ser ouvidas, sem dúvida. Contudo, para além do que entendi quando das

⁶ Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB. Foi fundada em 1990 com o intuito de promover espaços para estudos e reflexões acadêmico-científicas na área de Linguística Aplicada. Site: <https://www.alab.org.br>.

⁷ A AILA é a Association Internationale de Linguistique Appliquée, fundada em 1964. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento da Linguística Aplicada por meio da cooperação internacional. Site: <https://aila.info/about/>

minhas primeiras leituras sobre o *suleamento*, hoje posso dizer que “sulear” diz muito mais.

“Sulear” tem uma relação estreita com investigações sobre o trabalho do professor e a essas interessa, uma vez que falar em Vozes do Sul (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Freire, 1992; Szundy; Tilio; Melo, 2019) não é apenas construir uma proposta que viabilize a troca acadêmica para além do eixo central, o que por si só já constitui uma instauração de novidade. É também permitir uma reconfiguração dos modos de ver os sujeitos da pesquisa; é compreender que em diferentes espaços, fronteirços ou não, se constrói conhecimento e os legitima; é pensar não apenas na troca acadêmica em si e na circulação das produções (de um ponto de vista macro), mas, na construção do conhecimento em função de quem o produz, onde produz, porque assim produz, numa lógica mais aberta e crítica quanto às histórias locais. É buscar, portanto, compreender o que acontece localmente em cada espaço ocupado pelos professores.

Nesse sentido, é preciso deixar marcado que a leitura dos dados parte de um princípio maior, no qual cada professor em formação inicial carrega consigo suas próprias narrativas e uma capacidade única de interpretar sua atividade, de revelar por meio de seu texto-discurso traços desta, e de imprimir em seus dizeres como transforma e é transformado por meio do trabalho.

Nesse ponto, é importante frisar que no movimento de fazer aparecerem as epistemologias de fronteira, é aberta a possibilidade de trazer visibilidade para os sujeitos de fronteira, numa concepção bem ampliada do termo. Logo, a Linguística Aplicada pode promover uma dinâmica de expor, por exemplo, as várias heterogeneidades presentes na sociedade e as várias heterogeneidades dos professores.

O conceito de *suleamento*, portanto, também se faz comprometido com uma Linguística Aplicada se considerarmos que ela pode trazer à tona as relações sociais, sempre permeadas pela noção de poder e pelos conflitos. Moita Lopes (2006) trata dessa questão quando discute o anti-hegemonismo. O autor destaca a problemática relativa à construção de conhecimento ligado à vida e de forma a abrir alternativas para dar voz aos que estão à margem. Para ele, pensar o mundo de forma não ocidentalista pressupõe também desafiar o conhecimento científico tradicional para que as práticas sociais que sofrem/sofreram apagamento possam vir à tona.

Assim, faz muito sentido defender a Linguística Aplicada que se constrói de forma comprometida com o social e com a ética porque essa seria uma condição importante para as pesquisas: desafiar o pensamento dominante através da reivindicação de um lugar para as vozes de sujeitos não-vistos, um compromisso de acolher sujeitos diferentes nas suas diferenças e um propósito de dizer algo sobre a vida social (Moita Lopes, 2006; 2013). Esse ponto de vista também realça o caráter descolonial da Linguística Aplicada e é relevante enfatizar este aspecto porque ele reforça os questionamentos em torno dos lugares de pesquisa sobre os quais me assento.

Para Ballestrin (2013), a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. É constitutiva da nossa modernidade, ou seja, o que vivenciamos hoje está ligado a uma experiência colonial que não podemos apagar. Segundo Menezes de Souza (2019, *apud* Menezes de Souza, Martinez; Figueiredo, 2019), por sua vez, pensar em descolonialidade é enfatizar a história e o contexto - e trazer ao mundo do visível a existência de muitos grupos sociais que foram excluídos. Portanto, acredito (e volto nesse ponto à discussão sobre o *status* da Linguística Aplicada) que nossas pesquisas em Linguística Aplicada precisam apostar no que Menezes de Souza (2019, *apud* Menezes de Souza, Martinez; Figueiredo, 2019) chama de des-universalização, ou seja, pensar criticamente não só a partir das teorias mas também dos saberes que as precedem, o que, a meu ver, encorajaria uma reflexão sobre lugares sociais, desigualdades, justiça/injustiça e daria um lugar de privilégio aos saberes construídos pelos professores nas suas práticas, no lidar com o trabalho todos os dias.

O pensamento descolonial se alinha com uma Linguística Aplicada que se quer apta a transformar o social e é, nesse sentido, propositiva, pois esse pensamento desafia o pesquisador a pensar a nossa história de colonização e em que medida ela nos influencia de modo a instrumentalizá-lo para ser um questionador de temas e métodos cristalizados.

Assumindo uma ótica descolonial, é particularmente relevante considerar a questão da impossibilidade de um pensar homogêneo porque, sendo a Linguística Aplicada 'indisciplinar', a lógica sistemática, disciplinar e fechada dos conhecimentos cede lugar a uma resignificação, o que demanda, como assume Rodrigues (Pereira, 2012b), "novos modos de fazer pesquisa e teorizar" para dar conta da complexidade que a vida social apresenta. O mesmo princípio se aplica quando a

pesquisa precisa colocar-se como desafio para compreender a complexidade do trabalho do professor.

Mediante essa perspectiva, o *suleamento* e a descolonialidade atingem a minha própria atividade como pesquisadora porque me fazem pensar que, no contexto de formação docente, é preciso considerar cada professor em formação inicial como alguém que tem uma história, uma identidade que impacta o seu trabalho. Isso também me compele a refletir sobre como minha pesquisa pode, ou não, se assumir como interventiva do ponto de vista das questões sociais contemporâneas. E, por fim, é também lembrar que para fazer pesquisa em Linguística Aplicada é preciso estar disposta a fortalecer minha relação com a outridade.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem papel fundamental nas decisões que tomei com relação à análise e é preciso explicitar alguns dos muitos porquês que me aproximaram dessa Ciência do Humano.

De fato, há um conjunto de convicções desta área que estão em consonância com aquilo que acredito ser importante para meu trabalho. O ISD (Bronckart, 1999; 2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2013, 2021, Bronckart; Machado, 2004; Machado; Bronckart, 2009, Bulea, 2010), em primeiro lugar, volta-se para o desenvolvimento humano, um desenvolvimento que se dá ininterrupta e infinitamente, mas que pode ser dado a conhecer, em alguma medida, por meio da linguagem. Assim, esta é lugar privilegiado para as análises, posto que resulta das práticas, mas, ao mesmo tempo, tem caráter fundante com relação a estas.

As duas questões – o desenvolvimento humano e as práticas languageiras – foram decisivas para meus objetivos de pesquisa porque reverberaram em como os dados foram abordados. Não se trata de lançar um olhar descritivo sobre os dados apenas, mas de focar nas subjetividades construídas, nos indícios que revelam o desenvolvimento dos professores em formação inicial e ver nas práticas languageiras um caminho revelador das representações da formação, da atividade do professor e do seu desenvolvimento profissional.

É também importante ressaltar que, como o ISD tem como objeto maior o desenvolvimento humano e vê esse humano imbricado nas relações sociais que também o constituem, os objetos de pesquisa têm algo a dizer sobre a vida social, o que implica numa conexão extremamente oportuna com os contornos teóricos tão caros à Linguística Aplicada. Em outras palavras, mediante essa perspectiva e

pensando na docência e na atividade do professor, é possível articular conhecimentos disciplinares e conhecimentos de fora porque considera-se que o professor é produtor de conhecimento, pois sempre tem algo a dizer.

Além do foco nas questões relativas ao desenvolvimento e aparato construído de modo a dar conta de vários fenômenos da linguagem, há outro elemento na perspectiva de investigação do Interacionismo Sociodiscursivo que foi relevante para minha investigação: a possibilidade de percorrer uma trajetória, na qual o ponto de partida é o agir humano, o agir do professor.

Dessa maneira, esta investigação se alinha a pesquisas que analisam o agir docente em textos sobre o trabalho do professor (Brossi; Tonelli, 2021, Nascimento; De Grande, 2018; Costa, 2018) e há um princípio subjacente a toda a minha análise, já que considero a relevância da linguagem e o fato de as produções textuais serem um lugar do observável e de, por meio delas, ser possível encontrar representações da atividade do professor:

Além da minha adesão aos lugares de pesquisa da Linguística Aplicada e à proposta do ISD, em particular, precisei estabelecer um percurso, um modo de investigar a atividade do professor em formação inicial e seu desenvolvimento profissional, meu objeto. Nesse sentido, a pesquisa integra um conjunto de outros trabalhos sobre formação docente e trabalho docente que vem sendo desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Linguística/UFPB em particular na linha de Linguística Aplicada a qual o grupo de pesquisa já mencionado, GELIT/CNPQ/UFPB, está vinculado (Sant' Ana, 2016; Pereira, Medrado, Reichmann, 2016; Dantas, 2019; Pereira, 2023)⁸. Além disso, a profícua atividade de pesquisa desenvolvida por professores do Departamento no qual atuo, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM/UFPB, tem fortalecido os espaços de discussão sobre a atividade docente e a formação (Medrado, 2007, Freudenberger, 2015; Reichmann; Costa; Medrado, 2023).

Para dar início ao que é discutido ao longo deste texto, face ao que os dados mostram e a partir da perspectiva da LA exposta, é preciso que fique claro que entendo a formação inicial docente como um caminho que é percorrido por aqueles

⁸ Pereira (2021) realiza um levantamento de teses e dissertações produzidas por membros do GELIT/CNPQ/UPB, coordenado pelas professoras Betânia Passos Medrado, Carla Lynn Reichmann e Regina Celi Mendes Pereira, e traz em seu texto que desde o ano de 2009 esse coletivo vem produzindo um número expressivo de pesquisas que focalizam a formação e o trabalho do professor.

que desejam atuar na docência, um caminho de aprendizagem e de desenvolvimento. Nele, histórias são produzidas e versões várias de um mesmo professor são construídas. Existe um trajeto que é definido não somente a partir do que está posto nos currículos, mas, sobretudo, por meio dos encontros: encontros com as teorias, com as ferramentas, com as dúvidas, com as escolhas, com os outros e consigo mesmo.

Minha pesquisa tem natureza participante e os dados foram gerados durante a primeira versão do Programa Residência Pedagógica, que teve início em agosto de 2018 e finalizou em dezembro de 2019, portanto, há um olhar longitudinal que permeia toda a discussão. Como vejo, o Programa Residência Pedagógica instaurou um ciclo de formação distinto de outros programas e produziu experiências relevantes.

A pesquisa se justifica na medida em que a temática da docência em face do Programa Residência Pedagógica/UFPB pode revelar aspectos diferentes dos demais espaços formativos, além de possibilitar que os docentes - orientadores⁹ do Núcleo Língua Espanhola e Língua Inglesa possam revisitar seu trabalho. Ademais, os textos-discursos examinados atravessam o trabalho de um coletivo (*Cf.* Amigues, 2004), que pode se beneficiar da leitura: os próprios residentes, os professores-preceptores, os professores-orientadores e a pesquisadora. O estudo pode propiciar mais instrumentos para que o Programa Residência Pedagógica seja compreendido enquanto espaço de formação que foi importante e contribuiu para as discussões sobre desenvolvimento docente (*Cf.* Pereira, 2023), especialmente no momento presente em que se aguarda uma nova configuração do PRP, cuja continuidade sequer está assegurada.

Sobre esta questão, é necessário dizer que por meio do recém-divulgado Edital CAPES n° 10/2024 ficou evidente que o espaço ocupado anteriormente pelo Programa Residência Pedagógica¹⁰ passou a ser novamente incorporado às ações

⁹ No âmbito do Programa Residência Pedagógica e em conformidade com o Edital CAPES n° 6/2018, a orientação do residente caberá a um docente da IES, denominado docente-orientador.

¹⁰ Conforme Art. 24 do Regulamento do Programa Residência Pedagógica e do Pibid - Portaria GAB/CAPES n° 259, de 17 de dezembro de 2019, um dos requisitos para atuar como residente, após aprovação no processo seletivo é: "III - ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período" e no caso dos discentes vinculados ao Pibid, conforme Art. 24: "II - ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa". Em maio do corrente ano, o Edital CAPES n° 10 foi publicizado e ele dispõe que as atividades de Iniciação à docência devem acontecer ", **de acordo com a fase do curso em que se encontra cada**

do Pibid. Dessa forma, considero que estamos numa transição que pode ou não dar ao Programa uma nova feição e objetivos diferentes e isto reforça ainda mais a necessidade de se falar sobre os resultados das ações de formação dessa natureza, visto que os programas vivem permanentemente na dependência de mudanças no cenário político, ainda que se mostrem produtivos e relevantes.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro consiste nesta introdução nomeada *INTRODUZINDO O TERRENO: a terra fértil e o ciclo que se abriu*, no qual eu explico como o Programa Residência Pedagógica chegou até mim e de que forma ela se relaciona com o meu trabalho, além de apresentar as perguntas de pesquisa, os objetivos, evidenciar a relevância da pesquisa e situá-la enquanto investigação ligada ao campo da Linguística Aplicada. A terra fértil é indicativa dos professores em formação e o Programa Residência Pedagógica pode evidenciar um ciclo de desenvolvimento profissional.

O segundo capítulo, *O ISD E A QUESTÃO DA LINGUAGEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: para assegurar o cultivo*, trata da questão do desenvolvimento humano no quadro do ISD (Bronckart, 1999; 2006a, 2006b, 2006c; 2008; 2013, 2021) e dos textos-discursos como meio de acessar as significações das atividades languageiras.

No terceiro capítulo, intitulado *RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO: um plantio complexo e dinâmico*, explico de que forma me relaciono com a formação inicial, além de trazer à tona questões da ordem das políticas educacionais mais recentes que ensejaram o aparecimento do Programa Residência Pedagógica. Ainda neste capítulo, demonstro o lugar do trabalho docente como objeto teórico a partir de uma aproximação com as Ciências do trabalho e aponto para possibilidades de análise do trabalho do professor.

O capítulo *PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: dos lugares necessários* é o quarto capítulo da tese e nele apresento o percurso metodológico. Apresento alguns pressupostos teóricos, em especial, a relação com o aparato conceitual do ISD e exponho tanto os procedimentos adotados para a geração dos dados, quanto o contexto e os participantes da pesquisa.

O quinto capítulo é o capítulo de análise, *O QUE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL FAZEM DE SI E DO SEU AGIR: as vozes do desabrochar*. Nele, discuto representações de formação, atividade docente e profissionalização, concebidas na tese como categorias e dimensões da docência. Em razão dos textos produzidos pelos residentes, foram identificados treze subtemas que constam do quadro apresentado no capítulo 4 (p. 116) e que evidenciam de que forma os professores em formação inicial se desenvolveram.

Finalmente, no texto conclusivo, destaco de que forma o Programa Residência Pedagógica tem relação com a política vigente de formação de professores numa dimensão em que é possível enxergar a perspectiva formativa esperada, ao mesmo tempo em que, ao situar a atividade docente enquanto objeto teórico, visibilizo práticas emancipadoras que podem qualificar os sujeitos a ocuparem seus espaços profissionais e seu lugar no mundo de forma ativa e crítica.

2 O ISD E A QUESTÃO DA LINGUAGEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: para assegurar o cultivo

Residente Carla: A gente observa muito assim os colegas, nós próprios, entre nós também, então tudo assim a gente consegue enxergar essa realidade. Porque não é só dar aula, você tem que planejar uma aula, você tem que pensar como que você vai falar, como que você ... o que você quer pensar em falar antes de dar aula, você tem que pensar no que você vai falar antes de dar uma aula.

Na introdução desta tese, apresentei as razões que motivaram o presente estudo e que estão intimamente ligadas à minha trajetória profissional, e aponte para a centralidade do trabalho do professor nas discussões que seguem, assumindo uma compreensão de que a atividade dos professores em formação inicial, no caso desta pesquisa em particular, dos professores em formação inicial no âmbito do Programa Residência Pedagógica, consiste em trabalho docente.

Considerando que a discussão se inscreve em um espaço de formação docente inicial, acredito que é relevante demarcar dois posicionamentos meus que orientaram o trajeto da pesquisa e se justificam em razão dos dados gerados e analisados, que servem para legitimar as escolhas teóricas, objeto deste capítulo e do próximo.

Primeiramente, os lugares de formação inicial vêm de uma tradição em que foram pensados como espaços de aprendizagem, nos quais os indivíduos deveriam ser *preparados* para uma futura atuação. No âmbito de uma proposta de natureza instrumental, a formação exigia a aquisição de um saber-fazer que estava ancorado em um modelo bastante restrito de prática docente, baseado em competências a serem atingidas por um indivíduo cumpridor de tarefas e em uma padronização curricular.

Em sendo meus dados gerados levando em conta situações de atividade docente em um contexto de formação inicial, é preciso pontuar que meu olhar não pode ser esse das competências restritas, tampouco o de uma padronização curricular mediante a qual se valoriza um desempenho dos indivíduos de forma simplista e que pode sucumbir ao mérito de uma ou outra habilidade aprendida, por duas razões: o objeto de pesquisa não se presta a isso – não é essa perspectiva de formação com a qual trabalhamos no Programa Residência Pedagógica, conforme

explicitado na Introdução desta tese, e os dados mostram uma cena de formação na qual lidamos com seres humanos concretamente situados no mundo social, no qual desempenham seu trabalho.

Esta pesquisa, portanto, foi gestada em meio a uma interpretação crítica de questões relacionadas à formação inicial de professores e está fundada na necessidade de compreender o fenômeno do trabalho dos residentes a partir de seu desenvolvimento e na análise das representações envolvidas nesse processo.

O segundo posicionamento deriva da minha preocupação com a necessária clarificação com relação ao contexto do Programa Residência Pedagógica, enquanto espaço de trabalho docente e a superação do *modelo da prática*, ou seja, em alguma medida me afasto daquilo que é colocado formalmente na Portaria CAPES GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018: “implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura”, o que significa dizer que enxergo no contexto desta pesquisa muito mais do que um projeto motivado em direção a uma *práxis* entendida como um conjunto de condutas aprendidas e replicadas em sala.

A meu ver, interessa investigar a prática que transforma, isto é, que faz sentido em razão da transformação da vida humana no/pelo trabalho, contrariando o esvaziamento dessa ideia primeira, de cunho institucional, que inclusive é sempre relacionada a uma oposição teoria e prática, outro ponto do qual discordo. Acredito que as ações formativas devem ser vistas como um duplo teórico-prático inseparável.

Pelas duas razões apresentadas, o Interacionismo Sociodiscursivo contribui para minha discussão, enquanto eixo teórico e metodológico, não apenas porque objetiva entender o desenvolvimento humano e o faz com base em situações concretas e situadas, mas também porque dispõe de um aparato conceitual e metodológico que permite a compreensão do desenvolvimento dos professores mediante o estudo de suas manifestações languageiras, além de favorecer o diálogo com as Ciências do Trabalho, que também orientam minha análise sobre a atividade do professor.

Assim, neste capítulo estão presentes alguns conceitos em que se baseia o Interacionismo Sociodiscursivo, que posteriormente são articulados com outros oriundos das Ciências do Trabalho, a fim de que a análise que faço possa

demonstrar, a partir dos dados gerados, representações sobre formação, atividade docente e profissionalização.

2.1 SOBRE DESENVOLVIMENTO E ATIVIDADE LINGUAGEIRA

O Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (2006a), coloca-se como parte de um movimento maior, o Interacionismo Social, que defende como princípios que o problema da construção do pensamento humano seja tratado em conjunto com a questão do mundo dos fatos sociais e das obras culturais; que as Ciências Humanas devem se apoiar no *corpus* da Filosofia do Espírito, mas considerando também os problemas de intervenção prática e, por fim, na denegação da divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas. Assim, embora o Interacionismo Social caracterize-se por ser uma posição epistemológica que engloba diferentes correntes das Ciências Humanas e da Filosofia, segundo Bronckart (1999, p. 21), o fato comum é a adesão à tese “de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (Grifos do autor).

O ISD expande-se em direção à centralidade de um postulado basilar: “os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano”, sendo a interiorização dos signos sociais decisiva para que esse processo de desenvolvimento ocorra (Bronckart, 2006a, p. 10) e, portanto, as práticas languageiras situadas assumem o *status* de principal instrumento de desenvolvimento humano.

Como se vê, o ISD partilha da tese de Vygotsky no que diz respeito à relação da linguagem e do desenvolvimento do pensamento consciente, mas é preciso destacar que essa partilha se dá por meio de uma releitura, tendo em vista que Bronckart (2006a) afirma ter havido um reexame do qual resultou uma crítica, em especial, à hipótese de Vygotsky a respeito das duas raízes disjuntas de desenvolvimento.

Há alguns aspectos dessa perspectiva que merecem destaque nesta tese, entre eles: a posição sociointeracionista que privilegia as análises das

características estruturais e funcionais das organizações sociais e das interações semióticas e o interesse na historicidade do ser humano, tendo em vista que a análise que realizo implica na compreensão da docência e da atividade do professor também de um ponto de vista que revela sua dimensão histórica e atrelada a processos sociais que se cruzam e formam um ambiente de desenvolvimento.

Ganha também relevância a compreensão dos fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas (Bronckart, 1999). A esse respeito, é importante ressaltar a filiação do ISD à tese de Hegel que sublinha o caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade humana e do seu psiquismo e ainda a adesão à perspectiva introduzida por Marx e Engels que só reforça a questão do papel fundamental que os instrumentos, a linguagem e o trabalho possuem para a construção da consciência.

Em razão do elemento *consciência* estar presente entre os conceitos que dialogam com o quadro epistemológico do ISD, enfatizo que não é possível tomar o termo sem maiores cuidados, já que ele está presente em linhas teóricas diferentes. Para Vygotsky, por exemplo, o termo designa o funcionamento psíquico, ou seja, os processos mentais (Bronckart, 2006a), enquanto, para Marx, há uma ênfase na questão da consciência como processo que permite ao homem conhecer a si mesmo e entender a noção de pertencimento (obviamente, nesse caso, trata-se do pertencer às classes sociais). Ao contrário de uma reflexão passiva, o pensamento se manifestaria por meio de uma intervenção espiritual ativa que realiza o trabalho de conhecimento. Nas duas leituras, entretanto, acredita-se numa relação do homem com a natureza em que ambos são modificados pela ação.

Se para Vygotsky existe uma tomada de consciência que resulta em aspectos comportamentais e ideacionais, para Marx, há uma atividade consciente que deriva de uma atividade prática sobre a natureza por meio do trabalho, ou seja, conforme Marx afirma, sua compreensão de consciência está ligada à liberdade de pensamento face ao que é imposto. Ela está alicerçada numa dialética do ser, em contraposição à uma dialética imposta:

A consciência é consciência do ser prático-material que é o homem. A dialética do pensamento se torna a reprodução teórica da dialética originária inerente ao ser, reprodução isenta de esquemas pré-construídos e impostos de cima pela ontologia idealista (Marx, 2011, p. 390).

De um ou de outro modo, a tomada de consciência resulta numa atividade humana, o que acredito ser o principal ponto de intersecção e o que mais interessa a minha pesquisa. Mesmo assim, é preciso trazer mais detalhes sobre os estudos de Vygotsky a respeito do desenvolvimento do pensamento consciente humano porque esse é um dos fios condutores das análises. A seguir, faço algumas considerações sobre isto.

2.1.1 Vygotsky e o desenvolvimento humano

Como fundador da Escola Histórico-cultural em Psicologia, Vygotsky realizou um trabalho de proposição de um novo projeto que julgou necessário dada à crise da Psicologia, como ele a chamou, que se via enfraquecida devido à existência das muitas e diversas correntes à época, que se mostravam extremamente divergentes. Em seu estudo a respeito do Estado da Arte da Psicologia – *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1982), Vygotsky constatou que as diversas escolas existentes lutavam por uma hegemonia que se desdobrava em princípios explicativos de tal forma eivados de ideologias que terminavam por atingir o *fato real* (a nova descoberta) e implicavam numa perda de seu caráter propriamente científico. Para ele, no entanto, era preciso “considerar os sistemas psicológicos como realidades científicas existentes” ou, em outros termos, “acontecimentos históricos vivos” (Friedrich, 2012, p. 23), o que culminaria na possibilidade de se esboçar princípios fundamentais de uma psicologia de fato científica e, ao mesmo, tempo permitiria que se tivesse um estado de arte mais delimitado. Para Vygotsky, a Psicologia carecia de um quadro geral, um aparelho conceitual que garantisse a unidade da disciplina.

Ao se colocar em defesa de uma unidade, Vygotsky também enveredou por críticas à questão de os fatos estudados nas ciências frequentemente serem tomados como fenômenos preexistentes. Isso seria uma ilusão dado que as categorias científicas são sempre históricas em razão do conhecimento anteriormente produzido e assim o estudioso trouxe à tona um princípio histórico em detrimento de um princípio naturalizante, mediante o qual se entende que existem conceitos que determinam o que deve ser analisado em um fenômeno (Friedrich,

2012). Daí, o objeto do conhecimento científico, para Vygotsky, está profundamente atrelado ao que cada ciência define como seu objeto a partir de uma abstração primária da qual resultam conceitos fundamentais e traços constitutivos.

Segundo Bronckart (2006a), Vygotsky passou a sustentar que as opções filosóficas subjacentes permitiam o agrupamento das escolas existentes à época em dois grupos principais: os defensores da psicologia materialista e os defensores da psicologia espiritualista.

O primeiro grupo compreendia que não existe fenômeno psíquico sem seu correspondente fenômeno físico e o segundo, por outro lado, considerava que os fenômenos psíquicos eram irreduzíveis ao físico. Dos dois modos distintos de enxergar a Psicologia, resultaram também dois posicionamentos com relação aos modos de análise e às descrições: um grupo adotava procedimentos explicativos e o outro praticava uma metodologia mais descritiva e introspectiva, na qual se ressaltava o “retorno consciente do sujeito sobre si mesmo” (Bronckart, 2006a, p. 27).

De acordo com Friedrich (2012), Vygotsky distinguiu três correntes de Psicologia. A primeira seria a Psicologia do homem normal, que trabalha com o conceito de fenômenos psíquicos e acredita que eles são acessíveis apenas aos sujeitos que têm a experiência deles. Nesse caso, o homem seria capaz de produzir conhecimento sobre seus estados mentais e o método adotado seria a introspecção.

A segunda corrente, ancorada na ideia da Psicologia como ciência do comportamento, em oposição à primeira, implicava no entendimento de que os fatos psíquicos são respostas a estímulos externos e a negação de uma causa mental para os comportamentos externos.

Por fim, havia a corrente que se distinguia pela abstração primária do inconsciente que consistia na adesão ao pressuposto de que os fenômenos psíquicos são inacessíveis ao sujeito, senão por uma intervenção por meio da Psicanálise.

A análise que Vygotsky fez da crise da Psicologia não significa que ele buscava uma abstração primária comum a todas as correntes. Ao questionar a filosofia do conhecimento de sua época, ele buscava respostas para a pergunta sobre como produzir conhecimento científico no campo da Psicologia, avançando em direção a uma Psicologia geral e a uma proposta de métodos indiretos (Friedrich, 2012). Além disso, ele salientou que uma ciência geral estuda, no final das contas, a

mesma realidade das ciências particulares. Não há como separar o estudo dos objetos vivos e concretos das abstrações, e vice-versa, conforme podemos ver na citação que segue:

Essa afirmação de que o conhecimento científico não se produz apenas por meio das experiências, das percepções, das observações e de sua denominação, mas também e em grande parte por meio de um trabalho sobre o conteúdo real dos conceitos, eis aí o que está na base do projeto vigotskiano de uma psicologia geral (Friedrich, 2012, p. 33).

Vygotsky propôs, então, uma abordagem na qual fosse considerada a totalidade do objeto da Psicologia, ou seja, tanto o comportamento humano quanto a sua atividade mental (o pensamento) e fez isto tomando por defesa uma concepção monista do mundo, baseada em Spinoza, cuja tradição se inscreve numa visão em que a realidade é compreendida em função de uma unidade: a *natureza*, ilimitada e perfeita, a qual o entendimento humano só tem acesso por meio de seus dois atributos que são a *extensão* (substância extensa) e o *pensamento* (substância pensante), que por sua vez são processos ativos e geradores.

Contudo, Vygotsky defendeu, com base em Spinoza (2014, [1677]; 2019, [1632-1677]), que o entendimento humano não é capaz de dar conta, de perceber toda a natureza enquanto tal e por esse motivo, ele faz uso de um processo de *discretização* por meio do qual apreende de forma parcial e descontínua os fenômenos tanto físicos quanto psíquicos.

Vygotsky imprimiu à Psicologia esse caráter monista porque ao contrário das epistemologias dualistas que viam no homem duas substâncias separadas, uma da ordem do material (corpo) e outra da ordem do psíquico, ele sustentava que o universo é formado por uma substância única e que o físico e o psíquico são as duas propriedades acessíveis ao homem dessa matéria ativa, conforme explicitado por Bronckart:

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem (Bronckart, 1999, p. 24)

A crítica feita por Vygotsky mostrava que a Psicologia se via estagnada numa epistemologia dualista cartesiana que acreditava que a materialidade dos objetos e dos corpos pertence a uma substância diferente e independente daquela das ideias e sentimentos do sujeito.

Um aspecto extremamente relevante desses apontamentos sobre a teoria vygotskyana e suas bases filosóficas reside no fato de que, a partir desse escopo, considera-se o ser biológico, mas também o homem é considerado um ser que pensa, que se movimenta:

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem (Bronckart, 1999, p. 24).

Encontramos aí o cerne de uma argumentação que se baseia na crença de que o homem está em constante atividade, na existência do pensamento ativo e na ideia de que a especificidade do humano está para sua capacidade de pensar a partir da sua reintegração com a vida social objetiva, “em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem” (Bronckart, 2006a, p. 33) e não apenas em decorrência das propriedades do seu corpo.

Para compreender o funcionamento desse ser que pensa e que se desenvolve, foi necessário investigar os modos pelos quais isto acontece e enxergar a linguagem como o centro do processo e essa dimensão linguageira também central no quadro do ISD, como mostrarei a seguir.

2.1.2 A dimensão praxiológica e a dimensão linguageira do funcionamento humano

O eixo teórico-metodológico orientador desta pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo, encontra correspondência com os princípios fundadores do Interacionismo social e com as teses de Vygotsky, como mostrado, mas possui uma especificidade que é, segundo Bronckart (2006a, p. 10), o fato de postular que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”.

É preciso lembrar que, para Vygotsky, o processo de evolução dotou o homem de capacidades, entre elas, a de criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio e de desenvolver formas verbais de comunicação. Assim, as reações humanas seriam também condicionadas pela experiência, seja ela histórica (adquirida pelas gerações anteriores) ou social (adquirida através de outras pessoas) e, ainda, pela dupla experiência, que se refere aos mecanismos que possibilitam as demais experiências - o duplo desdobramento da experiência - já que o homem constrói não apenas os fatos, mas, antes mesmo de realizá-los, concebê-los em sua mente.

Como instrumento de mediação por excelência, a linguagem ocupou lugar central e no estudo genético do pensamento e da fala, Vygotsky defende a relação entre os dois, mas concebe que o progresso não acontece de forma paralela. Ele chega a algumas conclusões, como por exemplo:

1. O pensamento e a fala tem raízes genéticas diferentes;
2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes;
3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas;
4. Os antropóides apresentam intelecto um tanto parecido com o do homem, *em certos aspectos* (o uso embrionário de instrumentos), e uma linguagem muito semelhante à do homem, *em aspectos totalmente diferentes* (o aspecto fonético da fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social);
5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropóides;
6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré- intelectual no desenvolvimento da fala (Vygotsky, 2008, p. 51). (Grifos do autor)

Segundo Bronckart (2021), na perspectiva da época de Vygotsky, a unidade de análise da linguagem era a troca verbal como se realiza nos diálogos naturais e, desse modo, esse foi também o ponto de partida das análises. Assim, é preciso considerar este aspecto para poder compreendermos em que bases acontece a relação entre o ISD e as teorizações de Vygotsky.

Dentre os vários resultados das análises de Vygotsky, destaco três, que podem ajudar no entendimento do caminho percorrido no escopo do próprio ISD no tocante à relação entre linguagem e desenvolvimento humano posteriormente. Em primeiro lugar, Vygotsky assinalou a questão dos reflexos, para ele, duplamente

orientados. Uma palavra pronunciada em presença de um ouvinte leva a uma reação deste, mas também provoca uma reação no emissor. Daí, ele concluiu que existem reflexos externos e internos e desses últimos deriva o pensamento.

Avançando nos estudos sobre os *status* da linguagem, Vygotsky debruçou-se sobre os trabalhos de Potebnya (1913) sobre a comparação das línguas e sobre a evolução histórica das palavras e chegou a três conclusões às quais Bronckart faz referência:

- a. O pensamento é impossível sem a palavra, mas ele não é idêntico a esta;
- b. O pensamento também é formado por palavras que se originaram da experiência de gerações passadas;
- c. Elementos oriundos da história social do grupo interferem no sistema de reflexos, ou seja, o pensamento humano comporta uma dimensão histórico-social (Cf. Bronckart, 2021).

Um terceiro aspecto defendido por Vygotsky consiste na crença de que da linguagem derivam os reflexos constitutivos da consciência, ou seja:

Para ele, toda interação verbal constitui um sistema de reflexos circulares: uma fala emitida em resposta a um estímulo torna-se ela mesma um estímulo, suscetível de provocar uma nova resposta verbal, e assim por diante. Porém, esse sistema de reflexos é, acima de tudo, um sistema que regula e organiza os comportamentos coletivos; sua primeira finalidade é externa e as palavras que o constituem vêm do outro, do meio social. É apenas em um segundo momento que esses estímulos sociais/verbais são objeto de uma apropriação e interiorização pelos indivíduos e se articulam aos sistemas de reflexos de fundamento biológico (Bronckart, 2021, p. 77-78).

Na medida em que se aproximou mais nitidamente da perspectiva de Marx e Engels, cuja ênfase recai na práxis coletiva e na compreensão de que as capacidades de pensamento ativo não se originam exclusivamente em propriedades biológicas e comportamentos objetivos, e sim, na reintegração, no ser humano, das propriedades da vida social coletiva, culminando na criação de instrumentos, na cooperação, no trabalho e na linguagem, Vygotsky propôs uma análise da ontogênese humana, mas também argumentou em termos filogenéticos e destacou

o desenvolvimento e as condutas humanas superiores que nos fazem diferir dos animais.

Sua proposta evocou pelo menos três condições de emergência do pensamento e da linguagem humana:

- a. As duas raízes de desenvolvimento distintas: o estágio pré-verbal da inteligência (15 primeiros meses de vida em que a criança constrói imagens mentais mais ou menos estáveis) e o estágio pré-intelectual da linguagem (evolução das capacidades de comunicação e protolinguagem);
- b. A junção das raízes disjuntas que culminaria com a transformação das imagens não-verbais em representações verbais;
- c. A evolução da linguagem numa dimensão social (rápido desenvolvimento das capacidades de comunicação) e numa dimensão individual (interiorização dos signos, ou seja, constituição do pensamento consciente).

Esse esquema é criticado por Bronckart (1999), em especial, o estágio pré-verbal da inteligência e a questão das duas raízes disjuntas de desenvolvimento, já que, para ele, o bebê está, desde o início de sua vida, “mergulhado em um mundo de pré-construídos sociais que medeiam suas relações com o meio, e, portanto, a construção de suas imagens mentais” (Bronckart, 1999, p. 16). Nesse sentido, esse autor aponta que se considerarmos que o desenvolvimento pré-verbal da consciência está dissociado de toda interação social e semiótica, haveria uma contradição com as teses centrais de Vygotsky pois, indicaria que a consciência pode se construir independentemente da mediação social, “por abstração e interiorização diretas das propriedades dos esquemas de ação” (Bronckart, 2021, p. 83) e ainda mais, se os objetos com os quais a crianças interagem são moldados pelos usos sociais, não é possível pensar que elas os tratam em seu puro estado físico.

Apesar da crítica, convém enfatizar que uma grande contribuição de Vygotsky para o quadro do ISD é o fato de ele atribuir à consciência humana um estatuto social e semiótico e a ênfase dada à palavra e aos estudos sobre a linguagem humana, o que justifica que se estude os fatos languageiros e os efeitos destes sobre a constituição do pensamento:

No processo de conhecimento, o objeto a ser conhecido nunca pode ser o objeto em si e nem a materialidade em si. Só é possível conhecer alguns signos do objeto. Teoricamente, o conhecimento é infinito, pois passa pela produção de objetos significantes e de significados. O saber não está no objeto, mas na relação do signo com o objeto. Para Vygotsky, a palavra é o signo por excelência (Molon, 2015, p. 42).

Além de promover a crítica às questões metodológicas da Psicologia que lhe foi contemporânea, Vygotsky enveredou por análises que colidiram com o sujeito e a subjetividade tidos como conceitos ora totalmente idealistas, ora totalmente materialistas:

Vygotsky colocou o sujeito e a subjetividade no centro da reflexão da Psicologia e da Psicologia social, mas os retirou do dualismo que caracterizava a Psicologia. O sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso, não estão no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem (Molon, 2015, p. 46).

Pensando no quadro do ISD e na inspiração tomada de Vygotsky, vemos que há uma característica fundamental, qual seja, os signos possuem um traço essencial: são considerados os fundadores do pensamento humano, e se busca evidenciar que as práticas languageiras situadas são os principais instrumentos para o desenvolvimento humano.

Contudo, Bronckart (1999) destaca três dificuldades teóricas e metodológicas dos trabalhos de Vygotsky. A primeira delas diz respeito à unidade de análise e da construção de um conceito unificador (lembramos das abordagens que se limitavam a aspectos fisiológicos, ou apenas comportamentais, ou mentais, ou verbais); a segunda refere-se à delimitação da ordem do social e da ordem do psicológico e a terceira guarda relação com o estatuto da linguagem.

Com relação a essa terceira dificuldade, Bronckart salienta que para Vygotsky a unidade de análise era a palavra e que esse conceito se opunha a noção de signo saussuriana, e que, além disso, ele não conseguiu identificar unidades verbais maiores, tais quais as unidades que Bakhtin começara a conceitualizar como gêneros do discurso, que se situam num nível de análise correspondente ao da atividade e das ações.

É importante mencionar aqui que textos e discursos são para o ISD as verdadeiras unidades verbais que obviamente conferem estatuto às demais unidades como as palavras ou signos e que integram as preocupações dentro do quadro das dimensões mais discursivas e históricas da linguagem:

Deve também, em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o agir comunicativo, segundo Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas. (Bronckart, 1999, p. 30).

Considero importante abordar ainda o agir comunicativo de Habermas, outra influência para o ISD e que tem raízes no aprofundamento dos estudos da Teoria da Ação de Mead, através da qual Habermas conseguiu, como ele mesmo diz, vislumbrar a passagem do paradigma do agir teleológico (relacionado à concretização dos fins) para o agir comunicativo, ligado a aspectos da interpretação da situação (Habermas, 2012) e realizar sua crítica a uma concepção de racionalidade acrítica e imposta.

Compreendo que as teorizações de Habermas e sua discussão sobre o agir comunicativo fortalecem as decisões do ISD a respeito das investigações incidirem sobre práticas situadas, pois elas mostram que há sempre uma relação das práticas de linguagem com o mundo social, como comentarei a seguir.

2.1.3 A influência de Habermas e o agir comunicativo

Habermas propôs o argumento de que o agir comunicativo pode transformar a sociedade e ele tomou o conceito “mundo da vida” como complementar ao do agir comunicativo. O mundo da vida seria o “horizonte no qual os que agem comunicativamente se encontram desde sempre”.

No âmbito das suas teorizações, Habermas fez uma pergunta importante: como esse mundo é limitado e transformado pelas mudanças estruturais que ocorrem na sociedade como um todo?

A partir daí, ele estabeleceu três tipos de relações que chamou relações ator-mundo e que são, na verdade, as relações dos falantes com:

- a. algo no mundo objetivo (totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros)
- b. algo no mundo social (totalidade das relações interpessoais reguladas legitimamente)
- c. algo no mundo subjetivo (totalidade das vivências as quais o falante tem acesso privilegiado e pode manifestar de modo veraz diante de um público)

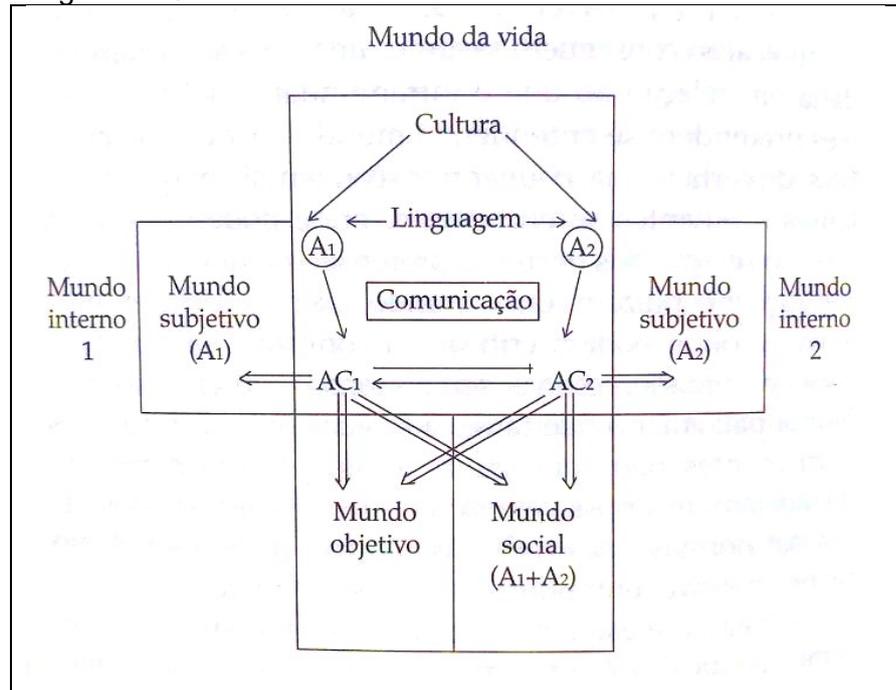
Habermas, então, concluiu que “as manifestações comunicativas estão inseridas, *ao mesmo tempo*, em diferentes relações com o mundo” e que:

O agir comunicativo depende de um processo de interpretação cooperativo em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo subjetivo, no mundo social e no mundo objetivo; mesmo que no ato de sua narração ele consiga *ênfatizar* respectivamente *apenas um* dos três componentes” (Habermas, 2012, p. 221).

Ao introduzir o conceito de agir comunicativo, ele conseguiu também explicitar seu entendimento de que os falantes e ouvintes usam o sistema de referência dos três mundos como uma moldura na qual tecem interpretações relativas à situação de ação.

Nesse sistema, segundo Habermas (2012), é que se dão as relativizações das próprias exteriorizações, já que é possível aos atores contestarem a validade das definições, ou seja, os falantes e ouvintes tecem um acordo, um entendimento em que é possível o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade de uma exteriorização e as manifestações comunicativas, portanto, tem como pano de fundo as definições de determinada situação e a necessidade de entendimento, como podemos verificar no esquema abaixo:

Imagem 1 - O mundo da vida



Fonte: Habermas (2012, p. 232)

Habermas acredita que as situações não são fixas, pois são recortes de um contexto de referências do mundo da vida. Em face de uma definição comum das situações, nós funcionamos como intérpretes.

Embora possa parecer contraditório, para o autor, a prática comunicativa do dia a dia não possui situações *completamente* novas, pois as situações se constroem sobre um estoque de saber cultural com o qual estamos familiarizados e as estruturas do mundo da vida de alguma forma fixam as formas de intersubjetividade.

Acredito que as contribuições de Habermas são imensas para a compreensão do quadro do ISD e de como acontece o desenvolvimento humano por meio da linguagem porque elas nos permitem pensar nas atividades languageiras, nas interpretações da realidade e nos *entendimentos* que terminam por permitir aos atores agir, articularem-se e influir no mundo.

O agir comunicativo está ligado inclusive à noção geral de *atividade*, inspirada em Leontiev (1979), que “designa as organizações funcionais de comportamentos de organismos vivos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (Bronckart, 1999, p. 31), outro elemento importante para

sabermos mais sobre as questões que envolvem as dimensões praxiológica e linguageira.

2.2 O AGIR COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO HUMANO

Para Bronckart (1999), a espécie humana tem como uma de suas características a diversidade e a complexidade de suas formas de organização e de atividade e tudo isto está relacionado a uma forma de comunicação particular, a linguagem, ou seja, nos relacionamos e nossa atividade é mediada pelas interações verbais que realizamos, nas quais, por sua vez, prevalece a necessidade do acordo e de pretensões concretas às designações dos objetos. Como a linguagem humana é constitutiva do psiquismo dos seres humanos e há a emergência do estabelecimento de relacionamentos e de comunicação, o nosso agir é sempre social.

Decorre, portanto, desse traço essencialmente humano e ligado às nossas interações, a compreensão da linguagem humana como fundamental para acessarmos questões de desenvolvimento, como objetivei nesta tese.

A linguagem, característica primária dos humanos, possui uma função comunicativa e, nas interações, os signos são formas compartilhadas de representações.

Bronckart (1999) frisa o fato de que existe uma semiotização das relações com o meio e que as representações que daí derivam são produto de uma reformulação coletiva, mas que ao mesmo tempo terminamos por engendrar um outro processo: a autonomização, a organização particular das nossas produções semióticas.

A semiotização é o processo que origina a *atividade de linguagem*, elemento que tratarei na próxima seção, mas quero destacar que a concepção de linguagem no ISD não é a de um meio de expressão de processos psicológicos. Ao contrário, a linguagem é o instrumento fundador e organizador desses processos (Bronckart, 2008, p. 122).

A *ação* humana, no ISD, é conceitualizada como um recorte no corpo das ações sociais, uma sequência de condutas que podem ser atribuídas a um agente

singular. Podemos dizer, em vista disso, que é na mediação social que se constroem as regularidades constitutivas dos esquemas de ação (Bronckart, 2006b, p. 53) mas, embora lidemos com atividades coletivas que se apresentam dentro de determinada formação social, as ações dos agentes em particular, ações conscientes às quais podem ser atribuídas intenções e motivos, são objeto de avaliação.

A distinção terminológica entre ação e atividade é importante, mas há outro conceito que talvez lhe seja anterior porque, para o ISD, existem os *eventos* que se produzem na natureza e existem as *ações significantes*, ou seja, há os fenômenos, os eventos naturais que podem ser explicados através de uma relação de causalidade e existem as intervenções no mundo. Essas últimas são as ações.

É essa intervenção no mundo que chamamos de **ação**, sequência organizada de eventos atribuídos a um **agente** (organismo dotado de capacidade de ação), ao qual pode ser atribuído um **motivo** (ou uma razão para agir: eu detesto minha vizinha) e uma **intenção** (uma representação do efeito) (Bronckart, 2006c, p. 67) (Grifos do autor).

Daí nasce o conceito de *ação significativa* que, para Bronckart, constitui a unidade fundamental de análise da Psicologia. Ação significativa é a ação que mobiliza as representações conscientes do agente.

No que diz respeito à interpretação da ação significativa, o ISD recorre ao pensamento de Ricoeur para quem toda ação humana é social porque é obra de vários agentes, mas também porque ela produz efeitos que não objetivamos.

Ricoeur (2010, 2012[1913, 2005]) foi um filósofo que muito contribuiu tanto do ponto de vista da fenomenologia, quanto da filosofia da linguagem e da ação. Sua perspectiva sobre a ação humana é hermenêutica, ou seja, ele compreende que o homem se orienta no mundo por meio de uma atividade de interpretação que, por sua vez, se estabelece via estrutura simbólica da linguagem. Em sua obra *O Discurso da Ação*, ele distingue a ação de um mero acontecimento, trazendo à tona a pessoa do agente a quem ela é atribuída (Ricoeur, 2012 [1913, 2005]). Segundo Ricoeur, para toda ação há um agente a quem ela deve ser imputada, alguém a ser responsabilizado.

Bronckart (2008) critica o fato de Ricoeur fazer uma analogia estreita entre textos e ações que pode pôr em xeque o estatuto semiótico dos textos e diz também que o autor reduz o campo da textualidade às produções escritas dos gêneros narrativos. Apesar da crítica, a teoria de Ricoeur e a tese de que interpretar um texto

seria interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas, ou seja, seria interpretar a ação humana, termina por ser bastante produtiva do ponto de vista das análises do ISD.

De acordo com Bronckart (2006c, p. 70), para Ricoeur, “a interpretação social da ação faz intervir três categorias de fatores”, quais sejam: a ação como um sistema de comportamentos que produz efeitos no mundo, a ação como um produto do controle social e as características singulares da ação (estilística da ação). Bronckart (*op. cit*) diz que essas três formas de ação também foram descritas por Habermas em termos de agir teleológico, agir regulado por normas e agir dramatúrgico, embora Habermas tenha acrescentado os tipos de mundos ou sistemas de coordenadas formais a partir dos quais se pode avaliar essas ações.

Haveria, assim, (Bronckart, 2006c):

- a. O agir teleológico, ligado ao mundo físico, objetivo – agir avaliado segundo o critério de verdade e de eficácia;
- b. O agir regulado por normas, que se relaciona ao mundo social – agir avaliado segundo o critério de legitimidade, conformidade às normas tidas como legítimas por membros de um grupo e;
- c. O agir dramatúrgico, que implica no mundo subjetivo, no mundo das experiências vividas – o agir avaliado segundo o critério da veracidade na medida do que o agente dá a ver de si mesmo.

Do exposto, fica evidente que é a dimensão da ação (e não do acontecimento) que é específica das condutas humanas e que, como explica Bronckart (1999), ela não pode ser efetivamente interpretada por meio das relações de causalidade. Do contrário, ela carece de interpretações que nasçam da compreensão das relações entre o mental e o comportamental. Bronckart (1999, p. 42) assevera que “a tese central do interacionismo sócio-discursivo [sic] é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Grifo do autor).

A partir do conceito de ação significativa e, por conseguinte, do *agir geral*, podemos pensar no *agir de linguagem* propriamente dito por que se, apoiados em Habermas e Ricoeur, podemos dizer que falar em ações implica falar em agentes, podemos também concluir que existem ações de linguagem e agentes verbais.

Convém ainda, para tratar das ações de linguagem e tematizar assim o agir linguageiro, ressaltar algumas questões epistemológicas centrais para o Interacionismo Sociodiscursivo. O projeto do ISD objetiva propor uma teoria sobre o estatuto, a estrutura e o funcionamento da linguagem, mas ao mesmo tempo esse objetivo é ampliado no sentido de que ele também procura mostrar o papel central da linguagem para o desenvolvimento humano, promovendo inclusive o entendimento sobre as mediações educativas e formativas. Esse projeto se inspirou em Vygotsky, mas também em Volochinov-Bakhtin.

Conforme Bronckart (2007), a abordagem descendente dos fatos linguageiros do ISD provém desses autores visto que em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* já se via o foco primeiro nas condições e processos de interação social para depois partir para as formas de enunciação e, por último, chegar ao nível da organização dos signos que seriam constitutivos do pensamento humano consciente.

Bakhtin (2000) propôs a noção de gêneros do discurso e estabeleceu sua relação com os tipos de atividades humanas e, do ponto de vista do quadro do ISD, é bastante relevante a relação que o autor faz entre as produções verbais e a variedade das ações humanas.

Voloshinov, por sua vez, analisou as propriedades desses gêneros (Cf. Bronckart, 2007) e realizou outra contribuição importante que consiste no reconhecimento de que todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico e que não provém de indivíduos isolados, mas são resultado das interações sociais, ou seja, os discursos são essencialmente dialógicos (Cf. Bronckart, 2008).

Além da questão dos gêneros do discurso¹¹, o ISD também mobilizou questões postas por Saussure em relação à língua, tida como um sistema de signos organizados apoiado em um consenso social de uma comunidade, um conjunto organizado de formas acessíveis à consciência dos sujeitos falantes.

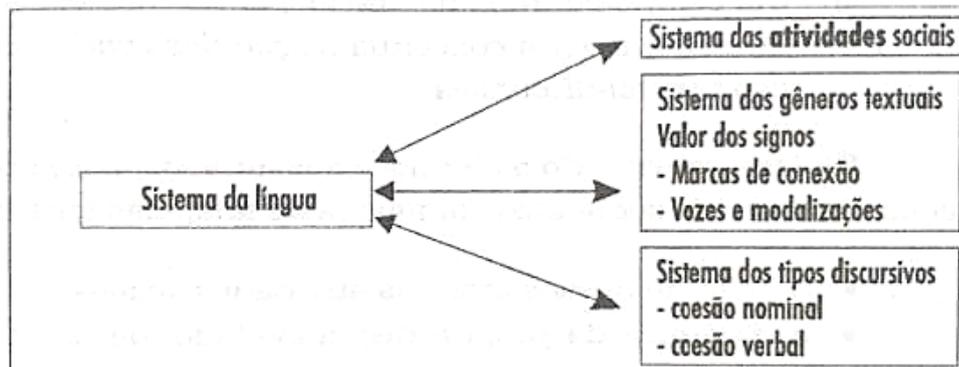
Bronckart (2007) evoca alguns contributos dos estudos saussurianos para o ISD e assume que, com base no Curso de Linguística geral, a língua é o nível social da linguagem e a fala é o nível individual de realização das potencialidades da

¹¹ Bronckart (1999), mesmo que manifeste sua adesão às concepções bakhtinianas relativas à interação, aos gêneros do discurso, linguagem e estilo, entre outras, propõe um sistema de equivalências terminológicas em que os gêneros do discurso são chamados de gêneros de texto (p. 143).

língua, esclarecendo, entretanto, que essa afirmação foi muito criticada por causa do modo como foi escrita, mas que Saussure indicava a diferença entre potência e ato.

Tomando por base os sistemas do projeto de Saussure, Bronckart (2007, p. 39) resume de que forma os sistemas se articulam no ISD e compõe o quadro abaixo:

Imagem 2 - Sistema da Língua



Fonte: Bronckart (2007, p. 39)

Além disso, o autor salienta que o sistema dos gêneros textuais tem estreita relação com as atividades humanas e sua organização social, ao passo que os tipos de discurso e os mecanismos de coesão são parcialmente dependentes das atividades humanas já que um mesmo tipo pode ser mobilizado em qualquer gênero.

Outro ponto que merece destaque e que é defendido claramente por Bronckart (1999) refere-se à propriedade do arbitrário radical que seria indissociável do estatuto comunicativo dos signos e, dessa maneira, para o ISD, os signos são instrumentos complexos de representação e ao mesmo tempo funcionam como instrumentos de regulação da atividade coletiva (cooperação e intervenção sobre os comportamentos dos outros) (Bronckart, 1999).

Das contribuições de Saussure e Volochinov, Bronckart; (2017) põe em relevo alguns princípios:

- a. a semioticidade fundamental da linguagem humana, a qual eles acrescentam que as unidades semióticas da língua são sustentadas por operações psicológicas;
- b. a noção dos textos/discursos como o primeiro lugar de vida dos signos;

- c. O estatuto da língua - que comporta na ordem praxiológica os textos/discursos e na ordem gnosiológica, a língua interna (sistema de organização psicológico) e a língua normatizada (sistema de valores significantes gerados pelos grupos sociais).

O método de análise do ISD foi inspirado nas abordagens interacionistas de Volochinov, Bakhtin e Vygotsky. Isto posto, Bronckart (2008) explana algumas questões terminológicas que acredito serem necessárias neste capítulo.

Em primeiro lugar, no ISD usamos o termo *agir languageiro* para designar “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Bronckart, 2008, p. 87). O agir languageiro é um texto, uma unidade comunicativa.

Na mesma esteira, o ISD utiliza a noção de *gêneros de textos* numa referência à variedade dessas produções verbais e assume que existem modelos de gêneros pré-existentes e que possuem características semióticas parcialmente identificáveis. Nesse caso, nas análises, as situações nas quais os actantes estão inseridos precisam ser levadas em conta e essas situações incluem as temáticas que são expressas nos textos. Logo, a produção verbal corresponde a escolha de um gênero presente na memória na forma de arquiteito que é adaptado a uma situação particular de produção do actante.

As acepções do termo agir são múltiplas, mas no ISD, ele é o *dado* das pesquisas. Segundo Bronckart (2008, p. 120), “esse termo designa, genericamente, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Esse agir, chamado de agir-referente pode ser um trabalho, inclusive.

Os termos *ação* e *atividade* têm estatuto teórico ou interpretativo. Atividade é uma leitura do agir que envolve dimensões do coletivo, sejam elas motivacionais ou intencionais; enquanto ação designa uma leitura do agir no nível das pessoas em particular. Apesar dessa primeira definição, é importante salientar que a ação não é fruto de uma mente individual, mas ela se estabelece por meio das interações com os coletivos.

Os seres humanos implicados no agir são denominados *actantes*, mas faz-se uma diferenciação entre dois papéis fundados no plano interpretativo. Usamos *ator* quando o actante é a fonte de um processo, ou seja, ele é dotado nas configurações

textuais de capacidades, motivos e intenções e, quando essas propriedades não são atribuídas ao actante, utilizamos o termo *agente*.

É certo que escolhi clarificar os termos neste trabalho, mas é extremamente necessário ir além e compreender a importância do coletivo, da atividade linguageira, e de sua condição de regulação das relações dos indivíduos com o meio.

O ISD considera que as atividades de linguagem funcionam nas coletividades humanas e “se desenvolvem no quadro de formações sócio-discursivas” (Bronckart, 1999, p. 149), ou seja, os textos, produtos concretos das ações de linguagem, não são dados *a priori* e sim construídos mediante a participação de agentes singulares.

Habermas defende que todo ser humano “se desenvolve a partir de *sistemas de representações* que se fundamentam no coletivo” a partir das quais se exerce avaliações ou comentários, considerando essa intervenção individual (Cf. Bulea, 2010, p. 79).

Bronckart (2008), na mesma esteira, postula que a construção das ações se desenvolve a partir da atividade e do conjunto dos pré-construídos coletivos e eu acredito que essa é uma definição crucial para o meu trabalho de análise. Porém, apesar de considerar que existem modelos de ação e modelos de atividades, Bulea (2010) entende que a ação, como forma construída no processo interpretativo, pode variar porque se define em função do poder que o humano exerce. Ela apresenta, por exemplo, diferentes ângulos de compreensão do agir que envolvem variantes como resultados, temporalização e determinismos sociais. Tudo isto, para demonstrar que o tratamento a ser dado ao agir deve partir sempre de uma perspectiva plural e multiforme fincada na realidade ativa, evolutiva e não predeterminada das produções interpretativas da prática humana (p. 81).

Desse modo, destaco que o agir-referente, conforme Bulea (2010), alude ao nível ontológico do objeto a interpretar: o conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, enquanto ação, seria tomada como uma forma de compreensão do agir-referente, no plano gnosiológico: a ação como produto da interpretação linguageira, caracterizada pelas unidades praxiológicas mais ou menos estáveis (Bulea, 2010, p. 82).

No caso desta pesquisa, o meu objeto a interpretar é o agir dos professores em formação inicial, os residentes, mas para que esta interpretação seja realizada há que se analisar a atividade linguageira e o que ela traz de concretude: o texto.

2.2.1 O procedimento metodológico geral

A unidade de análise do ISD é o agir-referente, porém, não posso me abster de uma definição do que vem a ser *texto* no âmbito desse quadro, visto que ele é a entidade concreta a ser analisada. *Texto*, segundo Bronckart (2008, p. 71 - 75), é uma unidade comunicativa de nível superior; é qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, acabada e autossuficiente.

Os textos são diversos e obviamente guardam relação com os contextos nos quais foram produzidos, mas apresentam características comuns também, como por exemplo a existência de frases articuladas, os mecanismos enunciativos e assim por diante. Eles são as manifestações empíricas das atividades de linguagem de um grupo, por meio da mobilização de recursos de uma língua natural. E, se tomados em sua relação de interdependência com as atividades humanas, nos voltaríamos para a noção de gêneros de texto¹².

No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, as situações de ação de linguagem importam e considera-se que os mundos formais (físico, social e subjetivo) têm influência na produção dos textos. Desse modo, as análises devem dar conta do contexto de produção que envolve o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor e devem apontar para elementos da interação comunicativa, como por exemplo, os lugares sociais do emissor e do receptor e os objetivos de sua interação. Os procedimentos de análise devem considerar os entornos sócio-históricos da produção dos textos, e, em consequência, devem analisar as características gerais do agir linguageiro onde o texto foi produzido (Bulea, 2010).

Existe, no ISD, um modelo de arquitetura textual que já passou por três versões (Bronckart, 2021) – a primeira, de 1999, que tratava do folhado propriamente dito; a segunda, desde 2004, que transportou a coesão verbal para o nível da infraestrutura textual; e, a terceira, desenvolvida em 2009¹³, na qual a Semântica do agir ganha destaque. Os textos seriam compostos em um formato de folhado textual no qual as camadas se sobrepõem umas as outras.

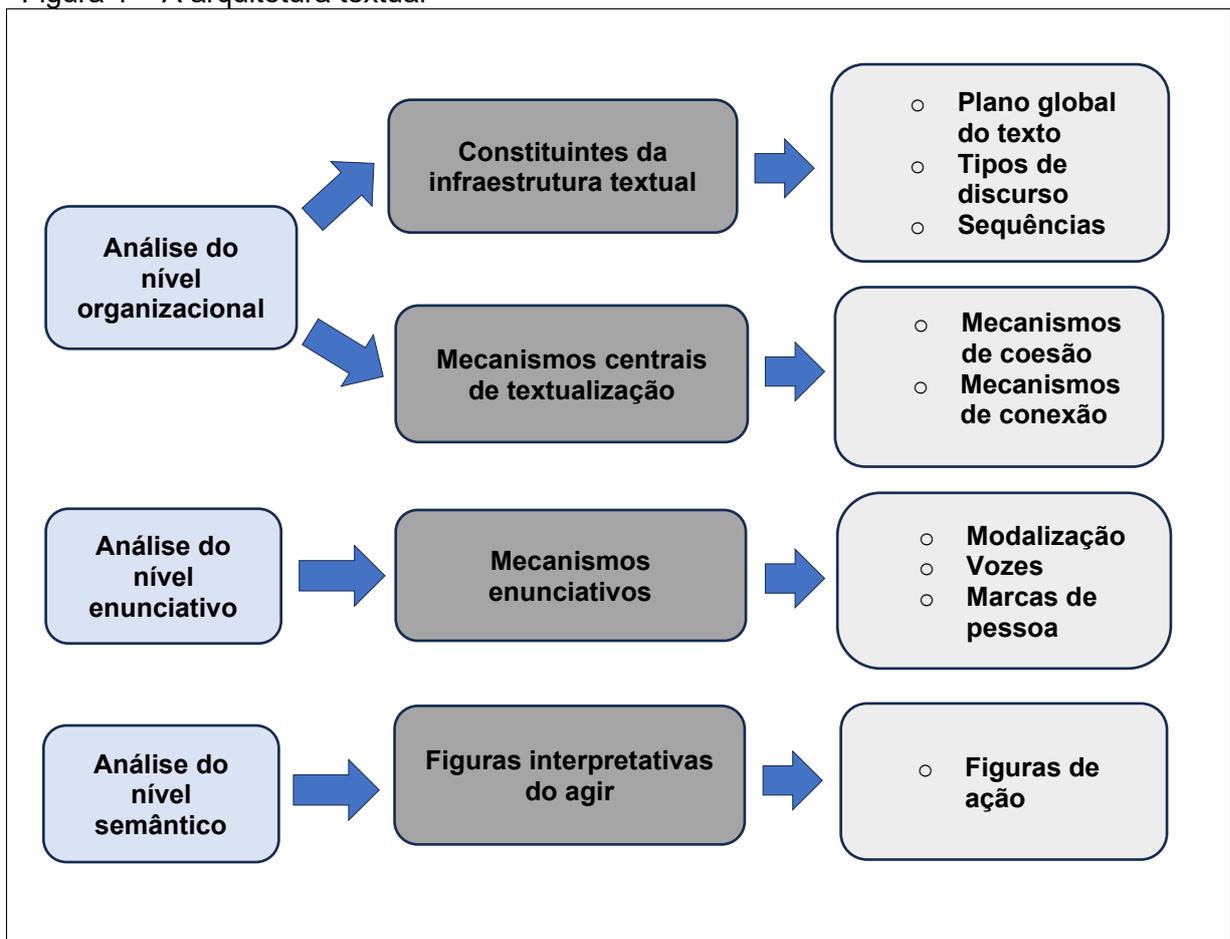
¹² No quadro do ISD, conforme mencionei anteriormente, utiliza-se o termo gêneros de texto. São tomados como discursos os diferentes segmentos que compõem um gênero.

¹³ Sant'anna (2016, p. 59) apresenta um quadro evolutivo das categorias de análise do ISD.

Para Machado, Lousada e Ferreira (2012), nas investigações do ISD, há um primeiro momento que antecede a análise do texto propriamente e outro momento de análise, no qual são mobilizados um grupo de procedimentos conforme o modelo proposto por Bronckart (1999), revisto por Machado e Bronckart (2005; 2009) e por Bronckart e Machado (2004).

O primeiro momento diz respeito ao estudo do contexto sociointeracional mais amplo e ao levantamento do gênero e do suporte, além disso, é possível fazer um levantamento de hipóteses sobre as representações iniciais do(s) enunciador(es), sobre o contexto de produção e buscar verificar o contexto que circunda os textos a serem analisados. O segundo momento consiste no trabalho com os procedimentos descritos no modelo proposto de arquitetura textual, o qual busco explicitar na figura abaixo:

Figura 1 – A arquitetura textual



Fonte: Elaboração da autora

Assim, esse modelo é distribuído em três níveis e, embora ele demonstre questões ligadas ao sistema da língua, não podemos esquecer que nesse quadro a atividade linguageira é considerada tanto do ponto de vista do processo quanto do produto, ou seja, consideramos os parâmetros contextuais, linguageiros e extralinguageiros também. Desse modo, existe um nível de análise que é mais analítico-discursivo e outro mais interpretativo.

O modelo de arquitetura precisa ser visto como parte de um programa mais geral de trabalho e digo isto porque ele está atrelado a diversas questões mais amplas, como, por exemplo, o modelo de desenvolvimento de Vygotsky, e não fica subsumido a uma análise que se restringe a descrever achados estritamente linguísticos. Segundo Bronckart (2008), o método de análise do ISD envolve as etapas de análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos e a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição do pensamento consciente e desenvolvimento do ser humano. Ele também evidencia a influência dos pré-construídos histórico-culturais.

Bronckart (1999) explica que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto de um agente¹⁴ que, por sua vez, está sempre situado no espaço e no tempo. Então, como já dito, existem parâmetros que definem esse contexto físico: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Posteriormente, Bronckart explica que toda produção, em constituindo um comportamento concreto, está situada em coordenadas de espaço e de tempo e o primeiro conjunto é constituído por cinco entidades “físicas”, conforme Benveniste (1974) já identificara. Nesse caso, estaria também incluída nesse conjunto “toda unidade externa acessível no espaço-tempo de produção do texto” (Bronckart, 2021, p. 346).

Além do lugar físico, existe o lugar social de produção e, nesse caso, a análise apontaria para os lugares sociais ocupados pelo emissor e pelo receptor, além dos objetivos da interação comunicativa (Bronckart, 1999).

Bronckart faz posteriormente uma diferenciação entre lugar social e papel social. Para ele, o primeiro engloba a formação social, a instituição ou mesmo o modo de interação no qual um texto é produzido. O segundo – papel social (de

¹⁴ Em Teorias da Linguagem, Bronckart utiliza o termo actante (Bronckart, 2021).

receptor e emissor) - seria aquele que lhes é atribuído no curso da interação e que lhes confere o estatuto de enunciador ou de destinatário (Bronckart, 2021, p. 347).

2.2.2 O modelo da arquitetura textual

Retomando a arquitetura textual propriamente dita, o primeiro nível é o da *infraestrutura* que abrange a planificação geral do conteúdo temático, os tipos de discurso, as diversas maneiras de articulação entre esses tipos de discurso e a coesão verbal (Bronckart, 1999). Esse seria o nível mais profundo e bastante dependente do gênero ao qual o texto pertence. Nele, é possível verificar questões como as condições de produção e a natureza do conteúdo temático.

Na planificação, vemos os conteúdos temáticos mobilizados pelo agir, e assim, esse nível é constituído pela transformação das macroestruturas em estruturas textuais. O conteúdo temático de um texto é o conjunto das representações construídas pelo agente-produtor, um conjunto variável de conhecimentos estocados na sua memória (Bronckart, 1999).

Os tipos de discurso, por sua vez, são segmentos do texto linguisticamente reconhecíveis e que revelam determinados mundos discursivos ou coordenadas formais. Neles encontramos as sequências (narrativas, explicativas, argumentativas, etc) organizadas na forma de orações ou cláusulas. Existem quatro tipos de discurso: O discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração.

O discurso interativo tem como característica apresentar unidades referentes à própria produção verbal. Segundo Bronckart (2021), esse tipo discursivo mobiliza um subsistema de tempos compostos, o presente do indicativo e o pretérito perfeito, aos quais é adicionada uma forma de futuro perifrástico. Esse tipo de discurso pode se apresentar na forma de diálogo ou de monólogo e nisso se diferencia do discurso teórico que tende a aparecer majoritariamente na forma de monólogo, com maior predominância dos tempos presente do indicativo e condicional. Além de possuir maior presença de frases passivas, de organizadores lógico-argumentativos e de procedimentos para pôr em evidência trechos do texto.

O relato interativo é tipicamente monologado, segundo Bronckart (2021), e é marcado de forma dominante pelo pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associado

ao pretérito mais-que-perfeito, ao futuro simples e ao condicional. Nesse tipo existem muitas anáforas pronominais.

A narração é sempre monologada e geralmente escrita e comporta frases declarativas apenas. Suas formas verbais dominantes são o passado perfeito e o imperfeito.

O segundo nível é composto pelos mecanismos de textualização que contribuem para trazer coerência temática aos textos (Bronckart, 2008). Nesse nível temos os mecanismos de conexão e coesão nominal¹⁵.

Por fim, existe o nível mais superficial e que diz respeito às operações que asseguram a coerência interativa dos textos, visto que explicitam as instâncias que assumem responsabilidade pelo que foi dito.

Esse nível é composto pelos *mecanismos de responsabilização enunciativa*, que dão ao texto sua coerência pragmática. Esses mecanismos incluem uma instância geral de gestão do texto ao qual o autor empírico confia a responsabilidade do enunciado - o **textualizador** e as **vozes** que podem ser vozes de personagens, vozes de instâncias sociais ou a voz do próprio autor.

Bronckart (1999, 2006) explica que a coerência interativa ou pragmática dos textos envolve os posicionamentos enunciativos (vozes) e as modalizações, ambos convergindo para a responsabilização daquilo que é enunciado. É a partir da instância do textualizador que se distribuem as vozes que são ouvidas no texto e é por meio delas que se manifestam as avaliações de aspectos do conteúdo temático (Bronckart, 2008), ou seja, os mecanismos enunciativos explicitam as avaliações e a fonte delas.

A noção de textualizador, como instância geral da enunciação, indica que, apesar de o autor mobilizar representações do mundo ordinário ao realizar uma ação languageira, no mundo discursivo acontecem operações outras de responsabilização enunciativa.

No ISD, considera-se a alteridade que é constitutiva de toda ação de linguagem, pois todas as representações construídas o são na interação com as ações e com os discursos dos outros. Assim sendo, “Quer se trata de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis ao autor são sempre já

¹⁵ Os mecanismos de coesão verbal deixaram de fazer parte desse nível após 1999.

interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las” (Bronckart, 1999, p. 321).

Assim, além da instância geral de enunciação, existem vozes secundárias. A **voz de personagem** procede de seres humanos ou de entidades humanizadas implicados nas ações que constituem o conteúdo temático, nesse caso, assumem uma condição de agente; enquanto as **vozes sociais**, embora não intervenham como agentes, são mencionadas como instâncias externas de avaliação do conteúdo temático. A **voz do autor empírico**, por sua vez, procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e, neste caso, ela intervém para comentar ou avaliar o que é enunciado (Cf. Bronckart, 1999).

A noção de polifonia no ISD diz respeito ao fato de serem ouvidas várias vozes distintas em um texto, mesmo que sejam vozes de um mesmo estatuto, como por exemplo, várias vozes de personagem.

Bronckart (2006, p. 156) considera que os mecanismos de enunciação são evidentes e importantes e que eles oportunizam o “conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as”, então, esse processo, conforme ele explica, contribui para o desenvolvimento da identidade das pessoas.

As vozes podem gerar as avaliações que são julgamentos, sentimentos ou opiniões e, por isso, incluem-se nesse nível as modalizações, que são consideradas por Bronckart (1999) em quatro tipos:

- a. As **modalizações lógicas**, que são julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas (apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis e assim por diante);
- b. As **modalizações deônticas**, que à luz dos valores sociais avaliam o que é enunciado (fatos socialmente aceitos, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, entre outros);
- c. As **modalizações apreciativas**, que constituem um julgamento mais subjetivo em termos de classificar os enunciados como bons, maus, estranhos, etc;
- d. As **modalizações pragmáticas**, que apresentam um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente (poder-fazer, querer-fazer, dever-fazer).

Existe uma relação das modalizações e dos segmentos de cada enunciado com o que chamamos de mundos discursivos, que se traduzem na relação entre as representações de cada actante individual e as instâncias coletivas e suas representações. Esses mundos, no total de quatro, são construídos mediante duas operações psicolinguageiras.

Se as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado estão distantes das coordenadas gerais da situação do actante, temos a ordem do NARRAR, mas se elas estão próximas, temos a ordem do EXPOR. Quando as instâncias de agentividade referem-se ao actante e a sua situação, temos a IMPLICAÇÃO. Quando não se referem, temos a AUTONOMIA.

Existem assim quatro mundos discursivos: o narrar implicado, o narrar autônomo, o expor implicado e o expor autônomo, que Bronckart (1999, p.157; 2021, p. 354) resume da seguinte forma:

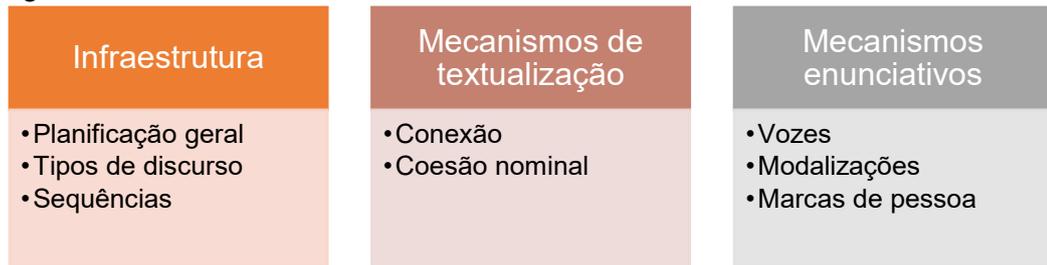
Imagem 3 – Coordenadas gerais dos mundos

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart, 1999, p. 157

Assim, vemos que os elementos do folhado textual que poderiam ser resumidos conforme figura abaixo, sofreram uma ampliação que culminou com um nível de análise, a semântica do agir, que incorpora dimensões da ordem do linguageiro, cognitivo, corporal, afetivo, entre outras; o que também implica na necessidade de se analisar o papel dos actantes nas atividades de linguagem.

Figura 2 – Elementos do folhado textual



Fonte: Elaboração da autora

Chamo atenção para o fato de que no livro mais recente (Bronckart, 2021), a coesão verbal não é mencionada, talvez porque já esteja incorporada aos mecanismos dos tipos de discurso.

Bronckart (2007) lembra que além de Vygotsky, os trabalhos de Volochinov e Bakhtin impactaram o ISD e desses últimos provém a abordagem descendente dos fatos languageiros, que coloca em primeiro plano a práxis, tomada como a dimensão ativa das condutas humanas de forma geral e isto explica o primeiro nível analítico e as condutas verbais. Por conseguinte, antecede qualquer etapa do folhado, a análise do contexto sócio interacional da produção verbal. Para Bronckart (2021), as análises propostas pelo ISD envolvem duas dimensões: os pré-construídos da história social e as suas condições sincrônicas.

Do ponto de vista da pesquisa, no cruzamento dos achados deve haver sempre a preocupação com a atividade de linguagem como práxis social em um primeiro plano, que resulta em análises que evidenciam os gêneros e a mobilização dos recursos das línguas, tidos como sistemas comuns. Para Bronckart (2008), existe na atividade languageira um movimento dialético permanente no qual os pré-construídos orientam o desenvolvimento humano. As pessoas continuamente alimentam essas redes de pré-construídos e reconstróem os elementos do meio coletivo. Tendo em vista meu trabalho, isto equivale a pensar que os elementos presentes nos textos-discursos dos professores possuem ligações com pré-construídos, mas ao mesmo tempo estão em permanente movimento de (re)construção. Conforme já discutido, o termo *agir* é um termo mais geral no ISD e ele diz respeito às intervenções humanas no mundo.

As interpretações desse agir humano, por sua vez, podem ser realizadas de ponto de vista da ação (individual) ou da atividade (coletiva), ambas realizadas por actantes que podem assumir o papel de atores ou de agentes no processo.

O último nível da arquitetura refere-se às figuras de ação, apresentadas por Bulea (2010) como configurações interpretativas do agir e como demandam o conhecimento de aspectos variados, são construções complexas. Essas figuras têm ligação com os conteúdos temáticos que se apresentam nos textos/discursos mostram as interpretações de um agir, revelando-se através de elementos linguísticos.

Segundo Machado e Bronckart (2009), nas pesquisas sobre trabalho do professor, essas figuras objetivam responder a perguntas sobre os elementos desse trabalho que são mais tematizados nos textos, sejam eles o professor, os outros, os artefatos ou os instrumentos; quais são os papéis semântico-sintáticos desses elementos, que categorias da semântica do agir são atribuídas ao actantes centrais, quais são as diferentes formas de agir atribuídas aos actantes e, por fim, que dimensões individuais são tematizadas .

Bulea (2010) e Bronckart; E. Bronckart (2017) identificam cinco figuras de ação: a ação ocorrência, a ação acontecimento passado, a ação experiência, a ação canônica e a ação definição.

A figura de ação ocorrência tem como característica o forte grau de contextualização e o fato de estar baseada na identificação dos elementos do agir de forma a mostrar seu caráter particular. Segundo Bulea (2010), ela é uma compreensão do agir-referente como contíguo a sua realização e, por isso, mobiliza elementos disponíveis no entorno do actante. No caso desta figura de ação, há muito acento no ator e nos elementos contextuais que o cercam, o discurso interativo é quase que exclusivo nessa figura de ação e o conteúdo temático se organiza numa relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da situação. No caso da figura de ação acontecimento passado, ela se constitui como uma compreensão retrospectiva do agir, ou seja, tem aspecto de “história” e é mais fragmentária e seletiva (Bulea, 2010).

Freudenberger (2015) chama atenção para o fato de que nessa figura são articuladas duas dimensões: o actante e o desenrolar da tarefa. Essa figura de ação aparece em trechos de relato interativo e os processos evocados referem-se a um eixo temporal que é anterior às situações. O actante está implicado no acontecimento narrado e há forte presença do pronome *eu*, como também acontece na ação ocorrência. A figura de ação acontecimento passado possui também outra

característica que é a convivência entre elementos típicos do relato interativo e o esquema narrativo prototípico.

A terceira figura é a ação experiência. Ela se apresenta como uma “cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir” (Bulea, 2010) e manifesta-se como uma espécie de avaliação do actante em relação à tarefa, ou seja, ela apresenta alguns elementos estáveis e também características próprias do actante. Do ponto de vista de sua organização discursiva, essa figura se apresenta sob a forma de discurso interativo principalmente e é marcada pela presença de muitos advérbios generalizantes, como por exemplo: normalmente, sempre. O pronome tu é muito presente nessa figura e há dissociação entre o autor do processo e o autor da atividade linguageira.

A quarta figura é a ação canônica que é manifestada na forma de construção teórica, normalmente prototípica e neutra. Segundo Bulea (2010, p. 141), nessa figura de ação há “uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior”

A figura de ação canônica pertence ao mundo do expor sob a forma de discurso teórico, no qual os *eu* quase não existem e a instância agentiva é normalmente coletiva e neutra.

Existe ainda figura de ação definição cuja principal característica reside na compreensão do agir como objeto de reflexão, sendo o alvo ou suporte de uma definição ou redefinição realizada pelo actante. Essa figura guarda semelhança com a figura de ação canônica porque ela também é descontextualizada, ou seja, não traz à tona elementos do contexto imediato do actante e se diferencia de todas as demais porque não tematiza o actante, nem seus gestos. De acordo com Freudenberger (2015, p. 66), essa figura “privilegia a apreensão das características e do estatuto do agir, assim como das atitudes socioprofissionais que se manifestam sobre ele”.

Há ainda a classificação das figuras de ação em figuras internas ou externas. As primeiras evidenciam o agir dos atores que oralizam sua própria atividade (Cf. Bulea, 2010), enquanto as figuras externas diriam respeito a agentes outros que são protagonistas da situação de trabalho (Cf. E. Bronckart; Bronckart, 2017).

Embora não utilize as figuras de ação neste trabalho, entendo que é necessário citá-las porque elas têm seu lugar no folhado proposto no ISD e têm sido

utilizadas por vários pesquisadores para a análise do trabalho do professor, a exemplo de Freudenberg (2015), Costa (2018) e Pereira (2023).

A análise dos dados nesta tese é realizada mediante o estudo das vozes e modalizações presentes nos textos dos residentes, o que será abordado posteriormente no capítulo 5.

3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO: um plantio complexo e dinâmico

Residente Alice: E da escola, como professora, é assim... eu não dei aula. Como ela falou, eu sempre tive em posição de aluna, nunca de professora, e assim ... eu ficava com medo, né? Sei lá e se perguntarem uma coisa e eu não souber responder? Se perguntarem a mim, o quê que eu vou responder? Então ficava meio assim. E não era questão de assunto só, era questão normal mesmo sei lá. Posso ir no banheiro? Eu ficava: Meu Deus. Será que pode? ((risadas)).

Dado o contexto em que ocorre minha pesquisa e os objetivos apresentados, entendo que há a necessidade de problematizar o Programa Residência Pedagógica como programa institucional antes mesmo de adentrar em qualquer discussão sobre desenvolvimento profissional. As investigações que se originam nesse ambiente formativo não prescindem de reflexões sobre a problemática que envolveu seu surgimento e as múltiplas disputas que daí emergiram, a exemplo da “intromissão” em esfera de atuação de outro programa – o Pibid. Dito isto, reitero que o Programa Residência Pedagógica não apenas nasceu numa espécie de disputa como também se apresentou como parte de um capítulo de reformas de um ponto de vista macro da Educação Brasileira, afetando, obviamente, as licenciaturas e a formação dos professores.

Assim, neste capítulo, busco discutir a dimensão política que culminou com a criação do Programa Residência Pedagógica, apresento de que forma compreendo a formação de professores, e posteriormente apresento o trabalho do professor como objeto teórico e suas especificidades.

3.1 O SURGIMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES

Um primeiro elemento a ser abordado é a quem interessou a instauração de um novo programa, quando já existiam espaços de formação consagrados nas universidades, curriculares ou não, como os estágios, a monitoria, o Pibid, entre

outros. Muito embora tenham existido iniciativas anteriores ao Programa, conforme afirma Pereira (2023), há um caráter de novidade no PRP posto que ele foi pensado numa abrangência nacional e como parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Neste caso, para fomentar essa discussão é preciso fazer referência ao que aconteceu no ano de 2017, como resultado de uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer, pois foi nesse ano que dormimos e acordamos no dia seguinte ao som retumbante de uma reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, com o condão de alterar sensivelmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96.

A reforma foi e é, ainda, controversa, nascendo a partir da Medida Provisória 746/16, exarada pelo então presidente, que acabara de ascender ao poder. Nesse momento político, foi usado um instrumento legal, que se fundamenta na urgência e relevância, para estabelecer uma série de modificações numa das etapas da Educação Básica. Disto, todas as demais fases foram impactadas¹⁶.

A Reforma do Ensino Médio não foi um projeto isolado. No artigo 36 da lei é dito que o currículo do Ensino Médio “será composto pela Base Nacional Comum Curricular” e por itinerários formativos (Brasil, 2017), e a partir dali a BNCC se impôs como orientação curricular obrigatória e de abrangência ampla, em nível nacional. Dessa vinculação da lei e do documento normativo com força de lei, há vários desdobramentos em termos de políticas educacionais.

Por meio de várias intervenções midiáticas, a BNCC foi sendo conhecida pelas comunidades escolares e sociedade em geral. Havia, na forma como foi apresentada, uma insistência no sentido de que as alterações, a flexibilização proposta dos currículos, o aumento da carga horária, o direito de escolha dos alunos do Ensino Médio em relação as suas trilhas de aprendizagem (que considero um direito apenas aparente) e a oferta de cursos integrais poderiam resolver os problemas educacionais vigentes.

Silva (2018) aponta para diversos aspectos da reforma que, de certa forma, assumiram os debates desde então, por exemplo: a extinção da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia, enquanto disciplinas, a separação do currículo em dois

¹⁶ Em julho do corrente ano, houve nova reforma da etapa do Ensino Médio, por meio da Lei 14.945/2024 que introduziu modificações, entre elas uma nova distribuição de carga horária e mudanças que dizem respeito à obrigatoriedade de disciplinas.

momentos sendo um destinado à educação comum e outro flexível; a centralidade do ensino de português e matemática; a obrigatoriedade apenas da língua inglesa, entre outras mudanças. Contudo, a autora chama atenção para as mudanças que têm relação com a indução de recursos. Para ela, o problema que subjaz a vários outros é a captação de recursos públicos para permitir à iniciativa privada ofertar o ensino técnico - profissional por meio dos itinerários formativos, além da possibilidade aberta para os profissionais com “notório saber”¹⁷ atuarem na docência. As preocupações de Silva (2018) são relevantes porque a nova lei fez uma alteração, em termos de financiamento, permitindo a destinação de recursos do Fundeb para qualquer instituição, incluindo as privadas para a atuação no Ensino Médio público, desde que autorizada pelo CEE, o que pode implicar em minoração dos recursos para atender as metas do PNE (2014 – 2024), inclusive.

Retornando à questão que expus de início e que aponta para um deslocamento dos parâmetros educacionais oficiais existentes, fica evidente que as mudanças interessam, por exemplo, às instituições privadas e isto se revela inclusive no acento que é dado nos documentos à questão da preparação para o trabalho, na forma de uma preparação para a solução de demandas complexas do mundo do trabalho e na ideia liberal que perpassa o Projeto de Vida, por exemplo.

Como a vejo, a Reforma do Ensino Médio interrompeu as discussões que já existiam sobre uma diretriz curricular comum, prevista desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988) e na LDB/96 que previa, em seu artigo 26, que os currículos deviam ter base comum a ser complementada pelos sistemas de ensino.

Por meio de uma ação intempestiva, acatada pelo Congresso Nacional que transformou a MP em lei, o governo conseguiu trazer várias mudanças para o

¹⁷ Não existem critérios claros com relação à definição do notório saber. Antes reservado às universidades (Cf. Costa, 2019), a MP n° 746/2016, abriu a oportunidade de admissão de profissionais com notório saber para atuarem no contexto da educação técnica e profissional, na etapa final da Educação Básica conforme consta no artigo 6°. da LDB (Lei n° 9394/1996) que passou a vigorar com as seguintes alterações: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36.

cenário da Educação no Brasil e o Programa Residência Pedagógica é fruto desse momento político e de interesses também políticos. Ele foi instituído por meio de portaria da CAPES - Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 – e, da leitura desse documento, posso dizer que seus objetivos dizem muito claramente da relação com o que estava sendo implementado do ponto de vista das novas políticas.

A linha do tempo que permeia esses novos documentos normativos também é muito clara. Em 2017, tivemos a Reforma do Ensino Médio que tornou obrigatória a BNCC de 2018 e a partir daí os programas já existentes passaram a incorporar os novos modos de conceber a Educação Básica e a se adequarem à Base (a exemplo do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e abrindo espaço para o surgimento de outras políticas que auxiliam e consolidam a implementação do novo modelo, como é o caso do PRP.

Na já mencionada portaria, podemos constatar que o Programa Residência Pedagógica explicitamente visava “Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018b), e, obviamente, isto tem profundas relações com os demais objetivos que integram a portaria que o institui, como o de induzir a reformulação dos estágios e promover o fortalecimento e ampliação da relação entre as IES e as escolas, que naquele momento viviam de forma muito concreta as mudanças.

A forma como a Residência foi criada, em um momento bastante regulador do ponto de vista das políticas educacionais e com evidente centralidade de uma dimensão prática, nos diz sobre o perfil esperado do Programa, mas não implica que nós, professores, deixemos de enxergar a oportunidade extraordinária que ele ofereceu para que os discentes de fato experimentassem uma verdadeira imersão no meio escolar e pudessem ter vivências docentes que impactariam sua formação e sua futura atuação profissional.

Do exposto, na seção seguinte, faço cinco observações sobre a formação docente numa relação entre o modelo pretendido com a criação do Programa Residência Pedagógica e uma conjuntura maior porque, como dito, esta pesquisa nasce de uma experiência vivida no PRP, uma experiência concreta de formação que de muitas maneiras se afastou das amarras do momento.

3.2 POR UMA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar do contexto de tensão que deu início ao PRP e da recência do Programa, posso dizer que o modo como o coletivo de professores conseguiu articular as atividades do Núcleo de Letras Língua Espanhola e Língua Inglesa demonstra pouco alinhamento com a natureza mais prescritiva e restritiva dos atuais documentos oficiais, incluída a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Este documento visa dar continuidade ao plano de educação imposto às redes de ensino na forma de BNCC e se consolida enquanto uma espécie de referencial curricular para os cursos de formação de professores por meio da fixação de competências, habilidades e conteúdos a serem trabalhados nas universidades de forma muito semelhante ao que vemos na BNCC.

Entendendo que o PRP se constituiu como mais um lugar social em que os residentes poderiam estabelecer perspectivas profissionais e pensando nesse lugar como um ambiente de interlocução, o Núcleo criou mecanismos de enfrentamento de uma situação nova, marcada por uma normatização que realçava a dimensão regulatória, para oportunizar e dar visibilidade às vozes dos residentes e permitir que fossem compreendidas questões relativas ao gênero profissional, possibilitadas apenas por meio da ação e da interação entre os sujeitos.

O PRP, como programa de formação, se configurou, enquanto nele atuamos, como lugar que suscitou e que provocou o surgimento de identidades profissionais e estas foram (re)configuradas pela *“distribuição de vozes de outros e de si que ecoam em textos produzidos por professores em formação”* (Reichmann, 2012, p. 103) (Grifo da autora). A formação permite encontros que, por sua vez, afetam o trabalho dos professores e evidenciam maneiras diferentes de fazer e de dizer sobre a prática como atestam alguns trabalhos, a exemplo de Silveira (2020) e, dessa maneira, sempre foi intenção dos docentes-formadores do Núcleo de Letras-Língua Espanhola e Língua Inglesa investir numa formação que permitisse reelaborações, redefinições das ações e dos lugares ocupados pelos professores em formação.

Corroborando as observações que faço na tese sobre as atividades no âmbito do PRP, existem trabalhos dos próprios residentes e de docentes-formadores, entre eles: Costa (2020), Tomaz (2020), Maroja (2021), Santos (2021), Silva Neto (2021), Cordeiro (2022), Lira, Medrado, Andrade (2023), que dão destaque às ações e aos resultados obtidos.

Instada a realçar de que forma atuamos no nosso Núcleo, estou também explicitando a minha compreensão da formação docente porque a análise das representações do trabalho de professores que toma corpo nesta tese exige que eu assuma lugares teóricos e, ao mesmo tempo, diz sobre as representações que assumo como formadora.

Assim, em primeiro lugar, saliento que buscamos **uma formação que não impõe modelos, mas que é teoricamente bem-informada**, ou seja, na contramão da busca pela eficácia baseada no alcance de competências que está presente tanto na BNCC como na BNC-Formação (e, portanto, atravessa o Programa Residência Pedagógica), acredito que não é necessário e útil *prescrever* saberes docentes e promover rigidez, porque a formação deve permitir a reflexão constante em que se considerem os conhecimentos acadêmicos e as atividades docentes de forma a possibilitar que eles sejam reelaborados.

A ideia de currículo mínimo no âmbito de uma esfera regulatória, como é feita na BNC-Formação (Brasil, 2019), empobrece a formação e privilegia um único documento em detrimento de outras referências teóricas, por exemplo. Ainda, pensar em modelos é reconhecer na realidade da docência uma imutabilidade que não existe sob nenhum ponto de vista: o ensino muda e assim também os materiais, os professores, os alunos, as metodologias e as práticas.

Considerando justamente esse caráter de movência, há que se ter, por outro lado, relações que atualizem e reorganizem constantemente os saberes necessários ao exercício profissional, ou seja, a formação também é importante, e é justamente aí que entra o aspecto relativo ao conhecimento teórico, sempre necessário.

A formação em que acredito é **uma formação que promove protagonismo**, e isto significa dizer que entendo que os conhecimentos gerados pelos próprios professores em formação inicial superam a pedagogia limitadora das competências e que eles são capazes de provocar transformação.

Enquanto o termo competência parece indicar um estoque de capacidades que os professores detêm, penso que a formação pode gerar novos repertórios de

práticas pedagógicas e novos modos de viver a docência no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a formação é orientada para o indivíduo de modo a promover desenvolvimento apoiando-se em saberes profissionais e nas capacidades de ação. Ela dá-se numa perspectiva de intervenção orientada sobretudo para o coletivo cujo objetivo, entre outros, é melhorar as condições de trabalho (Cf. Bulea, 2010). Sob os dois pontos de vista, há ênfase no que os professores podem realizar.

Se no documento que instituiu o Programa Residência Pedagógica vemos o acento em “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias” (Brasil, 2018b), ou seja, há uma visão instrumental da formação apenas; a formação docente pensada no Núcleo do qual fiz parte é **uma formação que objetiva a integralidade dos indivíduos**. Nesse sentido, chamo a atenção para a questão da identidade, sempre fluida. Lira, Medrado e Costa (2020, p. 236) a definem como “uma celebração comovente, continuamente formada e transformada em relação à maneira como o sujeito é representado ou desafiado nos sistemas culturais de seu entorno, nos quais está/é “inscrito” (e que é construída de forma relacional). A formação, meio de construção das identidades docentes, não pode renunciar aos sujeitos em todas as suas dimensões.

Destaco que a saúde física e emocional, por exemplo, são importantes, mas aparecem no texto da BNC - Formação (Brasil, 2019) num formato em que o professor é o responsável exclusivo tanto por elas, quanto pelo seu desenvolvimento profissional e pela aprendizagem dos alunos. Isto pode ser verificado no modo como as competências gerais foram concebidas e à guisa de exemplo, destaco um trecho da Competência geral 8. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (Brasil, 2019, p. 13).

Desse modo, é replicada a representação comum no meio social de responsabilização do professor, e dele apenas, por absolutamente tudo que é abrangido pela esfera educacional, o que me faz pensar nas questões de cuidado, que não devem estar aprisionadas ao autocuidado simplesmente. Quem cuida do professor?

Indo um pouco além, se nos documentos oficiais, o exercício da prática e da teoria ganha relevo e esse exercício está baseado numa coleta de dados que é efetuada em ambientes escolares, numa espécie de transferência em que o

professor observa, coleta e, ao misturar os dados e a teoria, começa a reproduzir; defendo que esse exercício por si só não é capaz de contribuir efetivamente para as representações que os professores em formação constroem sobre o trabalho e sobre sua identidade profissional.

Sem que os professores enxerguem a si mesmos, o seu agir e as suas necessidades enquanto atores reais do processo educacional, não há formação. Do mesmo modo, só a disposição para enxergar os professores em sua integralidade é capaz de gerar representações do nosso trabalho em sociedade e nossas próprias autorrepresentações de forma positiva.

Quando leio na Portaria que instituiu o PRP sobre sinergia entre a entidade que forma e a instituição que recebe egressos e sobre o protagonismo das redes, preciso dizer que a formação para a qual me levanto e entro em sala é **uma formação que tem como prioridade estabelecer cooperação entre seres humanos**, e não entre entidades unicamente e, por esse motivo, ela legitima-se sempre pela busca de um equilíbrio entre a estética e a ética; entre a disciplina e o afeto; entre os saberes legitimados e as possibilidades que só o encontro entre professores e alunos pode gerar.

Por fim, **uma formação que gera profissionalização** é sempre o alvo e isto significa dizer que é possível desnaturalizar a passividade profissional e provocar professores em formação inicial a adotarem uma atitude questionadora e apta a perceber as forças que perpassam o universo profissional da docência, além de reconhecerem-se como sujeitos de direitos. É possível formar humanos que pensam e que sejam capazes de transformar a sociedade, ao invés de produzir mão-de-obra produtiva apenas e esvaziada de objetivos e sonhos a conquistar.

Reichmann (2012, p. 108) propõe a ideia de um entrelugar socioprofissional no qual “o graduando transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho”. Esse conceito me parece acertadíssimo e, embora ela se refira aos estágios/estagiários, caracteriza muito bem os residentes. Contudo, quando reflito sobre a formação docente e os espaços formativos, entre eles o Programa Residência Pedagógica, vislumbro sempre a possibilidade de justamente nesse entrelugar, transitório e dinâmico, serem construídos alguns “lugares”, não num sentido de fixidez, mas no sentido de escolhas deliberadas sobre que professor os indivíduos querem vir a ser ou a não ser. Para mim, a formação docente para além

de todas as contribuições que traz, funda-se em um compromisso maior com essas *escolhas profissionais*.

Essa formação, portanto, não se trata de um estágio no qual se prepara professores (no caso, os de línguas estrangeiras) para ensinar línguas apenas. Ela envolve aspectos variados e no caso do Programa Residência Pedagógica, ela promove o encontro com o trabalho. A formação não se satisfaz com o dado, mas se dispõe a criar uma dimensão de liberdade. Está circunscrita em um determinado contexto, porém olhando para a potencialidade do realizável. Admite conforto, conflito, concordância, recusa, resistência e até desistência.

Schwartz (2002) reflete sobre o fato de que o encontro com o trabalho obriga os profissionais a reconfigurarem sua relação com o patrimônio acadêmico do saber e eu acredito que esse encontro reconfigura sim os saberes, mas também as aprendizagens, as experiências, as práticas e os indivíduos ou seja, permite a instauração de processos de transformação de várias naturezas. Os espaços formativos são grandes espaços de experimentação e de mudança e as interações que aí acontecem são vivas, conquanto atividade humana.

3.3 O TRABALHO DO PROFESSOR

Falar sobre o trabalho do professor numa pesquisa que envolve professores em processo de formação inicial, neste caso, alunos dos cursos de Letras - Língua Inglesa e Língua Espanhola, demanda uma tomada de posição e a defesa de uma categoria analítica, pois indica uma primeira relação com meu objeto de pesquisa que coloca como pressuposto basilar o fato de esses professores em formação inicial realizarem trabalho docente. Nesse sentido, preciso me colocar contra qualquer embate seja ele teórico ou político que apreenda a realidade desse trabalho de forma simplista e reducionista atribuindo-lhe um *status* de ensaio apenas ou de um pré-trabalho em oposição ao 'verdadeiro trabalho'.

Esse primeiro esclarecimento se faz necessário porque ao longo dos anos, atuando junto a professores em formação inicial e a professores formadores tenho percebido que, às vezes, é custoso para ambos reconhecer a atividade dos professores em formação inicial como trabalho docente, observação que retomo

posteriormente no capítulo 4, em razão da necessidade de evidenciar o perfil dos colaboradores.

Ainda, arriscando-me a entrar em choque com posições interpretativas diferentes, me permito dizer que não enxergar o que os alunos em processo de formação inicial realizam como trabalho, denuncia uma compreensão restrita do trabalho docente e talvez sinalize para alguns problemas da formação.

Esta seção, pretende expor alguns aspectos relativos à especificidade do trabalho do professor e explicitar conceitos que são fundamentais no decorrer da análise. Do ponto de vista da terminologia, utilizei trabalho docente (ou atividade docente) e trabalho do professor indistintamente neste capítulo e na análise dos dados.

3.3.1 A pesquisa sobre o trabalho do professor e seu lugar na Linguística Aplicada

A pesquisa sobre o trabalho do professor, em especial, do professor em formação, pode contribuir para a compreensão dos processos formativos, problematizando-os e favorecendo a compreensão dos agentes envolvidos em sua relação com o trabalho.

As relações entre pesquisa e formação de professores têm sido discutidas nos últimos anos em decorrência, em grande medida, do desenvolvimento do campo da pesquisa em Linguística Aplicada. Segundo Miller (2013), a pesquisa sobre a formação de professores é mais recente que a própria emergência da Linguística Aplicada e somente a partir dos anos 90 é que ela se mostra alinhada a uma visão que busca investigar a formação e o trabalho do professor como práticas sociais situadas, reconhecendo a linguagem como o instrumento semiótico que permite a reflexão e a construção de conhecimento. A autora também afirma que nas décadas de 1950 e 1960, o foco das pesquisas na Linguística Aplicada que investigavam a formação de professores repousava sobre o ensinar a língua inglesa com eficiência e em pouco tempo, ou seja, procuravam analisar e comparar métodos, técnicas e procedimentos para prescrever os melhores entre eles para serem utilizados pelos professores, de forma a impactar a aprendizagem dos alunos. Descobrir o melhor

método e formar professores mais eficientes, nesse momento histórico, eram os objetivos da LA.

Em razão do fracasso da procura pelo melhor método, surgiram pesquisas que investigavam o papel do professor, especialmente nas décadas de 1970 e 1980 e, ao descrever seu trabalho em sala de aula, o resultado foi enxergar no trabalho um mecanismo provocador de mudanças no professor.

Com o crescimento das proposições que se voltavam para a questão das práticas reflexivas, particularmente fortes no Brasil a partir da década de 1990, pensamos haver tomado um trajeto completamente distinto das pesquisas anteriores. Até mesmo porque houve dificuldades e críticas com relação às práticas reflexivas e a pesquisa que daí adinham, sobretudo porque se questionava o rigor ou a falta dele decorrente do envolvimento dos professores nos problemas pesquisados. Mesmo assim, alcançamos um ponto no qual pensávamos que a reflexão do professor sobre suas práticas revelaria aquilo que de impeditivo existiria para um desempenho melhor e mais efetivo.

Embora possamos argumentar que esse movimento teve repercussão positiva nas salas de aula e no contexto de formação, o fato é que o ponto de chegada, o fator a ser atingido ainda estava para a performance do professor, esvaziada da percepção deste em sua integralidade. Assim, incorporávamos um paradigma de certa continuidade em relação ao anterior, ainda que com novas roupagens.

Como nesta pesquisa utilizo aportes teóricos que extrapolam o quadro do ISD, principalmente utilizando conceitos advindos da Ergonomia da atividade, tal como desenvolvida pelos pesquisadores René Amigues e Frédéric Saujat, e da Clínica da Atividade, desenvolvida pelos pesquisadores do CNAM de Paris, como Yves Clot e Daniel Faita¹⁸, retomo uma primeira questão a respeito do trabalho mostrada por Amigues (2004) que se relaciona às definições do trabalho do professor e ao entendimento sobre o trabalho relacionado ao período histórico mencionado.

¹⁸ Machado; Guimarães (2009, p. 40 e 41) explicam que as pesquisas brasileiras no âmbito do ISD trouxeram inovações. Além de existirem pesquisas que se voltam para a didática, há outras que estudam as relações entre linguagem e trabalho e uma das características dessas pesquisas está no fato de trazerem e adaptarem a contribuição de outros pesquisadores, de correntes diferentes.

Amigues (2004) argumenta que o senso comum pensa o trabalho como algo a ser executado para atingir determinado fim e essa ideia denuncia o modo como também é visto o trabalho do professor: caracterizado em função de sua eficácia e avaliado em razão do que é definido como objetivo de aprendizagem pelas instituições e o desempenho dos alunos. Portanto, dessa visão resultariam, de forma naturalizada, os pontos de vista aplicacionistas das pesquisas. Assim, a atenção voltada para o desempenho do trabalhador apenas e a busca por melhores formas de se atingir os fins prescritos não é nova, tampouco exclusivamente relacionada ao trabalho docente.

Nas décadas de 1980 e 1990 o conceito de pesquisa em sala de aula se consolidou, inclusive vindo a ocupar também um lugar de relevância nos programas de pós-graduação e chegamos ao momento mais contemporâneo que, na esteira do desenvolvimento dessa área de pesquisa, tem revelado um deslocamento de uma conformação da formação de professores e da pesquisa a um paradigma no qual se apostava na racionalidade e que culminaria numa produtividade técnica eficiente, até uma proposta fundamentada na preocupação com os contextos socioculturais de atuação que são refletidos no modo como as identidades docentes são construídas, passando pela centralidade das questões éticas e do potencial de transformação. Além disto, as pesquisas mais recentes que investigam o trabalho real do professor (Machado; Bronckart, 2009) progrediram numa perspectiva menos prescritiva e mais explicativa.

O desenvolvimento da LA reposicionou os olhares de alguns pesquisadores e os libertou das intenções prescritivas de outrora e do compromisso com a resolução de problemas; apostou nos formadores como agentes de transformação e impulsionou uma virada nas formas de ver o professor, agora em função de uma complexificação de suas atividades e de suas identidades. Isso significa dizer que, se pensarmos na pesquisa, o professor deixa de ser um “dado” para ser um indivíduo dotado de agentividade. O professor pode teorizar sobre sua própria prática, produzir conhecimento, oportunizar criatividade em toda a estrutura formativa e de pesquisa. E, sob esse ponto de vista, professores, pesquisadores, formadores e toda a cadeia de profissionais envolvidos na área passa a atuar de forma colaborativa, além do fortalecimento das possibilidades de transformação dos percursos que não são satisfatórios.

A Linguística Aplicada também fortaleceu os espaços de formação, pois ao tratar o professor sob uma nova ótica em que ele é produtor de conhecimento, ela favoreceu uma postura mais ética, possibilitou o olhar sobre as histórias desses indivíduos e permitiu a articulação dos conhecimentos disciplinares com os conhecimentos de fora. Em resumo, a LA entende que os professores têm algo a dizer e legitimou o diálogo com/entre eles, inclusive com os que de algum modo estariam excluídos.

Apesar dos avanços, penso que se justifica ponderar sobre o alcance dos novos modos de enxergar a pesquisa na área de formação docente e a própria formação, não apenas porque essa é uma condição primeira de qualquer programa “aplicado” - a contínua predisposição para o repensar - mas também tendo em vista que a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre as questões estudadas e o mundo real do trabalho docente em todos os contextos. Não existe transposição completa, tampouco imediata dos resultados de pesquisa para o mundo profissional real que o professor habita. Ao mesmo tempo, esta dificuldade se apresenta como um excelente motivo para valorizar as vozes dos professores, seus textos e suas interpretações da própria atividade, inclusive quando ainda em contexto de formação inicial.

3.3.2 O trabalho como objeto teórico: definição de trabalho, de trabalho docente e suas especificidades

A preocupação com o estudo das relações entre o trabalho e a educação são vistas por Machado, Ferreira e Lousada (2011) como relacionadas às questões sobre trabalho em geral que remontam ao século XX e isto significa dizer que investigar o trabalho docente implica adentrar um campo cheio de indeterminações e enxergar os vários problemas que o atravessam, como os múltiplos papéis que os professores desempenham, as questões salariais, o excesso de horas de trabalho, as questões relativas à saúde do professor, entre tantas outras.

Machado (2009) considerava que havia uma inexistência de pesquisa no Brasil e no exterior que tivessem como foco o ensino na sua dimensão de trabalho, a exceção das pesquisas no campo da Sociologia e da Educação. Ainda mais restrita

seria a quantidade de pesquisas que adotassem uma abordagem discursiva do trabalho.

Para Saujat (2004), ainda que as características do trabalho na sociedade contemporânea e as atividades específicas das diferentes profissões tenham sido alvo de um primeiro olhar atravessado por representações advindas de teorias inadequadas e do senso comum, além do fato de as pesquisas sobre o trabalho educacional e as reflexões terem acontecido em torno da eficácia das práticas; essas reflexões contribuíram para a emergência de um objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

Uma vez que este estudo aborda o trabalho do professor e investiga as representações que se constroem nos e pelos textos-discursos dos residentes, faz-se necessário clarificar que conceito de trabalho docente adoto ao longo da pesquisa.

Machado; Bronckart (2009) compreendem, numa adesão às noções defendidas por Clot (2007), Amigues (2004) e Saujat (2022), que o trabalho é uma atividade “que sempre se realiza em um contexto social específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla” (p. 36) e possui as seguintes características:

- a. É pessoal e única. Envolve a totalidade das dimensões do trabalhador, sejam elas físicas, mentais, emocionais, entre outras.
- b. É interacional, pois o trabalhador ao agir transforma o meio e é por ele transformado.
- c. É interpessoal, pois envolve interações de várias naturezas: com os indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, ausentes ou presentes e com os “outros” interiorizados pelos sujeitos.
- d. É impessoal, devido ao fato de as tarefas serem prescritas ou prefiguradas por instâncias externas.
- e. É transpessoal, ou seja, é guiada por modelos de agir relacionados a cada métier.
- f. É mediada por instrumentos materiais ou simbólicos

O trabalho é também atividade complexa e conflituosa, pois cabe ao trabalhador fazer escolhas constantemente e se relacionar com os outros, o meio, as prescrições e demais elementos do entorno da atividade.

Quando Schwartz (2002) conceitua trabalho, ele parte de uma noção de antecipação e, particularmente, acredito que essa noção é produtiva para a minha pesquisa porque ela remete ao espaço formativo. Para ele, existem duas antecipações: uma que enquadra os indivíduos antes mesmo que eles tenham tido o encontro com o ambiente no qual exercerão suas atividades e isto se daria na medida em que, graças ao ensino (de línguas, de contabilidade, de engenharia etc), seríamos capazes de realizar determinadas ações (participar de uma missão no exterior, realizar um balanço contábil, fazer cálculos), outra que se daria no encontro com o meio e com a necessidade do retrabalho, devido à constatação da insuficiência do que sabemos para compreendermos os processos reais.

Com base nessas duas antecipações, Schwartz (2002) define trabalho como sendo o retrabalho constante das normas da primeira antecipação nas situações concretas. Diz ainda que o trabalho é aquilo que organiza localmente o que significa conviver nos espaços, de forma interligada a todos os outros momentos da vida social, “constrói histórias e faz a história” (Schwartz, 2002, p. 115).

Tomando alguns aspectos das duas definições e fazendo uma releitura da definição proposta em Machado; Bronckart(2009) e, ainda, buscando conceituar não mais o trabalho, mas sim o trabalho docente, posso dizer que **trabalho docente é o retrabalho do professor em situação concreta, uma atividade interacional orientada por modelos do agir e por prescrições, mobilizadora do ser integral do professor e que objetiva promover a relação dos alunos com o conhecimento, fazendo uso de instrumentos materiais ou simbólicos, que se originam da apropriação de artefatos disponíveis no meio social.**

O trabalho do professor, do mesmo modo que os demais tipos de trabalho, consiste na utilização de procedimentos concebidos por outros e que estão ligados a uma espécie de hierarquia dada a existência das normas oficiais, legislação e todo o conjunto de documentos que regem a Educação. Dessa maneira, as atividades que os professores realizam gozam de uma organização dada *a priori*, em termos de espaço, de tempo, de escolhas didáticas e de tantos outros aspectos (Souza-e-Silva, 2004).

Essas prescrições deram origem, segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011) a uma divisão consensual na Ergonomia entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, sendo o primeiro aquilo que as instituições prescrevem aos trabalhadores.

Segundo Souza-e-Silva (2011), a Ergonomia designa a Ciência do trabalho e seu objeto é a atividade do trabalho, como elemento central e estruturante dos componentes da situação de trabalho. Essa ciência nasceu na Grã-Bretanha, em 1947, em um contexto de Segunda Guerra Mundial com o objetivo de atenuar os esforços humanos em situações extremas e guarda relação com os estudos para adaptar a máquina ao homem, ou seja, verificar de que modo os dispositivos podem ser construídos sem causar danos ao homem, nessa medida diferenciando-se da Ergonomia francesa, mais voltada para a adaptação do trabalho ao homem.

A Ergonomia surgiu como resposta ao Taylorismo, que no início do Século XX formalizou a distinção clássica entre o perito, que concebe o trabalho, e o executante.

Clot (2007[1999]), no âmbito da Psicologia do Trabalho, reformulou as duas dimensões apontadas pela Ergonomia, adicionando uma terceira categoria. Teríamos, portanto, o **trabalho prescrito** (anterior ao trabalho propriamente dito), o **trabalho realizado** (o trabalho efetivamente realizado) e o **trabalho real**. Além disso, Clot atribuiu igual importância ao trabalho realizado e ao trabalho real.

O primeiro refere-se ao que é definido antecipadamente e é esperado dentro de um processo de trabalho, tendo relação com as regras e os objetivos fixados. O trabalho realizado, por sua vez, corresponde ao que o trabalhador consegue concretamente fazer. Por fim, o trabalho real ou real da atividade é “também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (Clot, 2007, p. 116)

Mesmo considerando que a LA hoje percorre outros trajetos e que no cruzamento com o ISD forneceria uma base sólida para pesquisas voltadas para a docência, creio que esses conceitos advindos das Ciências do Trabalho podem trazer uma contribuição para minha pesquisa. Digo isto, em especial, devido à experiência dessa área de pesquisa frente à observação do trabalhador em situação de trabalho, a construção em torno do conceito de atividade e a recepção do trabalho considerando o contexto e todos os elementos que constituem a atividade.

O quadro teórico-metodológico das Ciências do Trabalho permite a descrição do gênero da atividade e revela aspectos outros como os sentidos da atividade, os conflitos e a realidade psicológica do trabalho (Clot, 2010). Particularmente importante é a contribuição dada pela Psicologia do Trabalho no que diz respeito ao

interesse na relação entre o trabalhador e o aumento do seu poder de agir, mesmo porque se considera a linguagem como meio para realizar intervenções e desse modo colaborar com os trabalhadores em situações de sofrimento (Clot, 2007, 2010).

O trabalho mobiliza uma série de capacidades no ser humano, sejam elas físicas, emocionais, cognitivas ou sociais. Sabendo da existência de toda uma série de prescrições sobre o ele, é importante assegurar que os trabalhadores possuam meios para agir. Essa ideia é desenvolvida por Clot numa discussão que envolve a eficácia e o sentido que é atribuído pelo trabalhador à atividade, ou seja, no curso da atividade, a energia e a vitalidade pode se perder se o trabalho não se faz importante para quem o realiza. O poder de agir consiste nas capacidades para agir, (Cf. Spinoza, 2019 [1632-1677]) e nele estão envolvidos recursos internos e externos os quais incidem sobre a atividade dos indivíduos.

Clot_(2007) chama a atenção para a necessidade de serem pensadas formas de desenvolver o poder de agir dos sujeitos em contextos profissionais e aponta para recursos de diversas naturezas: recursos históricos, teóricos, metodológicos e técnicos, pois para o autor existem os impedimentos à ação, que levam à dificuldades, adoecimento, uma espécie de amputação à atividade possível (Cf. Clot 2010).

O conceito de poder de agir tem relação com a atividade, mas também seria mobilizado em razão do trabalho dos outros. Segundo Clot (2010), o poder de agir é heterogêneo e “aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia (p.15)

Diretamente relacionada a essa questão do poder de agir, interessa nesta pesquisa, compreender que na dimensão do trabalho real cabe o que é realizado, mas também todas as atividades que os trabalhadores poderiam desenvolver, mas que, de alguma forma, foram impedidas.

Ainda com relações às prescrições, Souza-e-Silva (2004, p. 95) explica que

Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. A abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas

endereçada; portanto, a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal.

Tanto a Ergonomia quanto a Psicologia do trabalho permitiram que se pudesse enxergar as diferenças entre as dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real. Possibilitaram também que fosse formulada a articulação entre tarefa e atividade.

Partindo do ponto de vista dessas duas vertentes de estudo, a **tarefa** corresponde, no que diz respeito ao trabalho do professor, ao que ele deve fazer. Ela pode ser objetivamente descrita em termos de condições e objetivos. Já a **atividade** do professor seria aquilo que ele faz mentalmente para realizar a tarefa. Não seria observável, mas a ela temos acesso indireto por meio de inferências sobre a ação que o trabalhador efetivamente realiza (Amigues, 2004).

A tarefa não é normalmente definida pelos trabalhadores porque existem instâncias que se encarregam disto e daí se origina a tensão permanente e a distância entre o que é prescrito e o que é realizado, que por sua vez, abre espaço para o desenvolvimento profissional.

Outro aspecto importante da noção de atividade é que ela é “socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema” (Amigues, 2004, p. 42). Além disso, a relação entre as prescrições iniciais e suas realizações é sempre um trabalho de reorganização de um meio que apresenta formas coletivas.

Partindo dessas concepções teóricas, concordo com Amigues (2004) quando diz que a atividade do professor é um atividade contínua de invenção de soluções; é regulada e também coletiva.

Alves (2010) também trata sobre o trabalho docente e traça um panorama sobre as pesquisas em torno do ensino e do saber dos professores, fazendo aparecer a especificidade do ensino como trabalho. A partir da leitura de Saviani (1987, 1997), ele recorre à diferença entre trabalho material e trabalho imaterial e caracteriza o trabalho do professor como trabalho imaterial pelo fato de referir-se à produção de ideias, valores e conhecimento. Além disto, ele estende a discussão para as questões da separação ou não entre o ato de produção e o produto, destacando que é possível pensar no ensino como trabalho imaterial, e mesmo

assim ter duas situações distintas: uma na qual o produto pode ser separado do ato de produção e outra não qual isto não é possível.

Essa perspectiva de que há um produto foi instigante para mim quando da leitura porque, por considerar justamente a imaterialidade do trabalho, não pensaria em termos de produto. Talvez eu utilizasse o termo resultado. Contudo, vou me deter aqui na questão do trabalho do professor e sua natureza distinta se relacionado a outros tipos de trabalho, ou seja, importa para essa pesquisa a compreensão de que não existe equivalência completa entre o trabalho do professor e a atividade de outros profissionais. Existem especificidades naquilo que o professor realiza e Alves (2010) cita algumas delas:

- a. O trabalho do professor não se restringe a uma relação de consumo. Ele exige uma presença viva do trabalhador.
- b. O trabalho do professor é determinado também pela atividade do aluno.
- c. O trabalho do professor tem condição de transformar a todos os envolvidos no processo.
- d. O trabalho do professor se prolonga para além da sala de aula e gera um produto que nunca é “consumível” na sua inteireza.

Existem conceitos importantes para uma melhor compreensão do trabalho do professor e um deles é o conceito de **regras de ofício**, já que vimos que a atividade docente é coletiva. As regras de ofício são uma espécie de memória comum que liga os trabalhadores e Amigues (2004) afirma que elas também são uma espécie de caixa de ferramentas, pois podem ser modificadas, mediante a geração de novos modos de fazer.

Por outro lado, o conceito de **ferramentas**, no âmbito das Ciências do Trabalho, guarda relação com manuais, fichas e exercícios, entre outros elementos. Essas ferramentas, mediante uma **gênese instrumental**, são transformadas em **instrumentos** para a ação. Essa concepção de gênese instrumental é justamente a passagem dos artefatos para instrumentos, descrita nas pesquisas do ISD.

A forma como o trabalho é concebido na Ergonomia pressupõe a existência de um **meio de trabalho** que, no caso do professor, é resultado de um engajamento dialógico com os alunos, co-construtores desse meio (o meio-aula). Em virtude disto,

podemos dizer que a gênese instrumental é válida para os alunos também, pois eles transformam as ferramentas em instrumentos de pensamento.

Há ainda a noção de **gênero profissional** ou gênero social do ofício que remete à noção de gênero do discurso de Bakhtin e refere-se às formas comuns de vida no trabalho. De acordo com Amigues (2004, p.97), ele “fundamenta-se em um princípio de economia da ação” e é a parte subentendida da ação, aquilo que os trabalhadores sabem fazer e dizer e que os reúne, é a parte relativamente estável da atividade, reconhecida pelo coletivo dos trabalhadores.

O gênero profissional é relativamente estável porque existem os **estilos profissionais**, ou seja, os profissionais retrabalham o gênero, transformam esse gênero em função das circunstâncias reais do trabalho.

Diante da definição de trabalho docente e da filiação ao ISD, não posso deixar de tecer algumas considerações sobre o trabalho do professor enquanto atividade humana e retomo, para este fim, duas noções apresentadas no texto de Schwartz (2002), pois apesar de serem noções nascidas no seio da Ergologia, permitem problematizar a atividade do professor para além das prescrições e as possibilidades de reorganização dos meios de trabalho. Schwartz (2002) argumenta que existe no trabalho do professor o impossível e o invivível. Creio ser possível antecipar alguns elementos que apareceram nos meus dados e que mostram os enfrentamentos do professor em formação inicial com as prescrições, com os outros e consigo mesmo no decorrer das atividades através dessas duas noções.

A noção do impossível evidencia que, em se tratando de trabalho, não conseguimos antecipar todas as situações e que está na sua essência, a imprevisibilidade. A segunda noção, o invivível dá conta de que o controle, as coerções e as imposições de normas, condutas e modos de relacionar-se com o trabalho, podem resultar na precarização da saúde do trabalhador.

Se para Schwartz (2002) é necessário ignorar esse jogo entre impossível e invivível, pois somos seres pensantes e deliberantes, ao mesmo tempo não há como pensar em trabalho docente, sem considerar essas dimensões, principalmente em se tratando de contextos educacionais no Brasil.

Considerando os meus dados e no contexto de pesquisa, observo que uma das grandes oportunidades de desenvolvimento profissional vivida pelos residentes se deu justamente nas situações em que eles vislumbraram o impossível e o invivível do trabalho do professor, conforme expus com mais clareza no capítulo de

análise, ou seja, para mim é justamente quando o trabalhador não ignora, do contrário ele compreende o impossível e o invivível como parte da atividade, que ele se desenvolve.

Da leitura que realizei, pode-se depreender também o caráter impermanente do conjunto de conhecimentos com os quais se busca instrumentalizar os professores em formação, porque eles não dão conta de tudo o que acontece nas práticas situadas e, por outro lado, atestam a necessidade das reconfigurações permanentes do agir. Isto posto, considero que a dimensão do invivível da qual fala Schwartz está intimamente ligada às reconfigurações do agir docente.

As reconfigurações permitem que os professores vivenciem a docência com maior protagonismo, porque dá lugar às práticas autênticas, oportuniza escolhas, permite que decisões sejam tomadas em razão da própria atividade, mesmo que não estejam em absoluta consonância com normas, currículos e programas. Criam o lugar do vivível, do bem-estar.

Para Schwartz (2002), o trabalho é tido em um sentido processual, um *continuum* no qual há uma apropriação de instrumentos a partir de um primeiro registro codificável, mas, que progride numa dimensão transformadora, que envolve histórias, vínculos coletivos, linguagens, e que se mostra apta a provocar mudanças na vida social. O trabalho então, nessa visão, envolve dois registros, a saber: o registro do codificável e aquele do “calor da atividade”. Assim, *trabalho é sempre retrabalho*:

o trabalho significava também histórias (histórias de empresas, histórias de regiões, províncias e vales, ...) significava ainda linguagens e vínculos coletivos originais, circulações imprevisíveis entre oficinas de trabalho e os outros locais de vida social, como as organizações, os enraizamentos municipais etc. Compreender como se dá o funcionamento dos processos, compreender como estes se tornam *in concreto* instrumentos de eficácia econômica, compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida, as maneiras de conceber a vida social, tudo isso somente poderia ser realizado por meio de uma aproximação ou de uma sintonia com esses espaços de trabalho, cujas fronteiras jamais conseguiremos fixar com exatidão: nunca se conhece, de fato, onde começam esses espaços nem onde acabam, se considerarmos que a vida de trabalho não pode se restringir aos limites impostos pelas paredes de um escritório, de uma oficina, de uma fábrica. O trabalho significava uma apropriação transformadora jamais previsível, desse primeiro registro do codificável”. (Schwartz, 2002, p. 113)

Na mesma perspectiva, o trabalho do professor é sempre retrabalho, é sempre imprevisível e permite a transformação. Compreendo também que na formação para o trabalho docente, é preciso instrumentalizar os professores com ferramentas didáticas, com saberes da área, com os modos de fazer já descobertos e que o mundo profissional exige. Mas, existe uma parcela da formação docente que está sempre a ser descoberta e há outra parcela que é desenvolvida pelos próprios professores em formação. As duas são condições fundamentais para que esses profissionais possam se reinventar. Schwartz (2002) discute uma interpelação permanente dos conceitos de uma profissão em razão da condição primeira do trabalho como atividade humana e acredito que isso vale para o trabalho docente.

Como vimos, em consonância com a existência de uma dimensão de trabalho real, os impedimentos estão incluídos no conceito de trabalho porque o real da atividade é amplo. Os conflitos, por sua vez, são da natureza do trabalho.

Acerca desses, existe uma relação deles com o desenvolvimento profissional. Fogaça (2011) menciona que eles podem gerar a abertura de Zonas de Desenvolvimento Proximal, ou seja, os professores compartilham experiências e desafios e a ZDP pressupõe uma transformação qualitativa gerada através das interações, um deslocar-se, uma permanente condição que o trabalhador possui de desenvolver-se.

Acredito que professores em um coletivo têm oportunidades de funcionar como andaimes em situações diferentes e não cabe pensar em ZDP numa ótica de que há alguém que é favorecido por estar integrado a outro indivíduo numa atividade isolada qualquer que seja. Seria mais proveitoso pensar que todos os trabalhadores que formam um coletivo crescem na relação, na qual de uma forma ou outra todos contribuem. Nesse sentido, *a ZPD permite pensar na relação mais do que nas habilidades/capacidades individuais e no contato limitado a uma tarefa.*

Assim sendo, nessa perspectiva, o conflito não é algo a ser consertado ou apagado, inclusive porque as relações de poder são constitutivas do trabalho e toda vez que tentamos excluir o conflito (o que, aliás, é impossível), estamos também lançando mão de dispositivos de controle, de modo a restringir, a dificultar que diferentes representações entrem em choque, rejeitando, portanto, o livre exercício do pensar e do agir em situações de trabalho.

É inevitável que nos espaços de ensino e aprendizagem haja tensões, bem como nos coletivos de trabalho. Contudo, elas podem ser meios privilegiados para o desenvolvimento.

A natureza coletiva do trabalho do professor impulsiona a geração de conflitos e eles podem ser de várias naturezas. Como exemplo, posso citar: os conflitos que são gerados porque há uma valorização do “antigo”, do “experiente”, do que já está lá (aqui imagino que sejam levados em conta idade, tempo de serviço, tempo na escola, e assim por diante); os conflitos gerados em razão das mudanças e da mobilidade das práticas, os conflitos que derivam do *status* atribuído à formação – evidência de que ela imprime de forma perceptível um poder de fala aos professores, os conflitos que nascem do caráter de proteção ao grupo (a valorização da minha escola, do meu coletivo e o desconforto face ao que lhe é exterior e àqueles professores que mesmo ocupando o mesmo espaço de trabalho não “funcionam” conforme as “regras” do coletivo) e também os conflitos que têm origem nas prescrições oficiais.

É importante também verificar que há os conflitos que são visíveis, ostensivos para os professores e há aqueles que não lhe são acessíveis, ainda que existam. Por consequência, considero que essa é uma boa justificativa para que pesquisemos os fatores implicados no trabalho educacional.

O estudo e a investigação do trabalho do professor são possibilidades de trazer à luz o que não se vê com clareza quando do exercício do ensino e essa visibilidade pode dar condições ao professor de interpretar suas situações profissionais, de compreender seu desenvolvimento e de abrir-se para as possibilidades de crescimento que os coletivos geram.

3.3.3 Metodologia de análise do trabalho do professor

Apesar de ser possível enveredar pela análise do trabalho do professor, conforme procurei explicitar, é inegável que dada a sua especificidade e complexidade, sua descrição não é algo fácil.

Entendo que independentemente do caminho metodológico que se tome é na linguagem que encontramos respostas para os questionamentos feitos. A linguagem

é sempre reveladora não apenas porque indica as situações do agir docente, mas também porque sinaliza um conjunto de significações que são construídas no trabalho. Guimarães (2007) considera que a atividade de linguagem é central porque possibilita a produção e a interpretação no quadro das interações que se processam no universo do trabalho.

A partir disto, podemos compreender por que o ISD propõe um caminho no qual faz uso de níveis de análise da linguagem humana em sua realização concreta – o texto, o que segundo Bronckart (1999) responde a uma necessidade metodológica.

É preciso lembrar também que os mundos discursivos são diferentes do mundo empírico no qual os professores estão inseridos e as análises dos textos nos leva ao nível das representações dos próprios professores, conforme passo a expor.

3.3.3.1 A linguagem como instrumento que revela o trabalho

O agir humano e o agir educacional possuem dois níveis de análise, pois podemos enveredar pela análise das condutas observáveis, ou seja, investigar as condutas como dados ou podemos objetivar as interpretações dessas condutas pelos actantes. Contudo, na perspectiva do ISD, para que a atividade docente e o trabalho sejam apreendidos, é necessário considerar a tese de que as ações humanas não são perceptíveis do ponto de vista da observação apenas, ou seja, elas só podem ser apreendidas e compreendidas por meio de interpretações produzidas pelos actantes, preferencialmente.

Os textos produzidos pelos actantes na situação de trabalho e aqueles produzidos em outros momentos sobre a atividade profissional, são o objeto a ser analisado. Machado (2009) diz que existem os **textos de prefiguração genérica** e os **textos de prefiguração específica**. Os primeiros podem ter origem no próprio actante ou em outras fontes e sua característica é tratar de agir fora das restrições impostas pelo trabalho. Eles importam porque o ser humano age, segundo a autora, movido por certa configuração do agir, uma espécie de modelo para agir, que deriva de textos anteriores.

Os textos de pré-figuração específica referem-se ao agir em situação de trabalho e se dividem em dois tipos: os que provêm de instâncias externas e indicam as tarefas a serem realizadas (por exemplo, os textos prescritivos da área da Educação) e os textos que os trabalhadores produzem sobre seu trabalho, antes de determinada tarefa (os textos auto prescritivos como plano de aula e plano de curso e também os textos produzidos por indução de pesquisadores) ou durante a tarefa (seja em aulas, em reuniões, corrigindo provas).

Minha análise se deu a partir de outro tipo de texto, o que Machado (2009) chama de textos descritivos/interpretativos/avaliativos, ou seja, aqueles que foram produzidos após a realização de uma tarefa. Contudo, saliento que, como nosso agir está sujeito à interpretação, é possível que ela aconteça tanto por observadores externos quanto pelos próprios professores. Nesse caso, os textos analisados, relatos e textos provenientes de reuniões de avaliação, caberiam na categoria dos textos auto-descritivos/interpretativos/avaliativos.

Ainda com relação aos dois níveis de análise, Machado (2009) apresenta conceitos relevantes e que serão utilizados ao longo da minha análise e precisam ser explicitados. O primeiro deles é o **agir**, que nos textos se refere a qualquer intervenção do indivíduo ou do coletivo no mundo; o segundo é **actante**, que é qualquer entidade colocada no texto como a fonte do agir.

Outro conceito relevante é o **trabalho**, que é o conjunto global do agir em situações de trabalho, constituído por condutas verbais ou não-verbais e, por fim, a **tarefa**, que são as condutas verbais ou não - verbais prescritas, constituídas por atos (introduzir um texto, fazer uma leitura, discutir).

Todos esses conceitos interessam aos dois níveis de análise, mas, no caso da leitura interpretativa dos dados, é necessário considerar também três elementos do agir, quais sejam: as **razões** que nos levam a ele (razões externas e razões internas ou motivos), a **intencionalidade** (finalidades e intenções) e os **recursos para o agir** (instrumentos/ferramentas ou capacidades do agente).

As razões se relacionam com os determinantes externos que incidem sobre o trabalho dos professores e suas representações, além dos motivos. A intencionalidade diz respeito às representações que derivam dos objetivos a alcançar e, por fim, os recursos para agir se configuram tanto em termos de instrumentos e ferramentas, quanto às capacidades do agente.

3.3.3.2 A linguagem sobre o trabalho, no trabalho e como trabalho

Os textos dos actantes influenciam a atividade e ao mesmo tempo refletem representações sobre essa atividade (E. Bronckart, 2017).

Segundo Nouroudine (2002), há uma tríplice modalidade das relações entre linguagem e trabalho de Grant Johnson&Caplan, citados por Lacoste (1995), que mostra a existência da linguagem *no* trabalho, a linguagem *como* trabalho e a linguagem *sobre* o trabalho.

Embora haja críticas a esse modelo tripartido que se mostra insuficiente para dar conta de todas as formas pelas quais a linguagem se manifesta nas relações com o trabalho, ele tem alguma utilidade do ponto de vista das análises e, conforme Nouroudine (2002), ele também foi necessário para a construção do espaço de reflexão sobre linguagem e trabalho. Faita (2002, p. 50) advoga que

Um ponto de vista muito difundido na análise do trabalho consiste em distinguir a fala e os discursos “no” trabalho e a fala “sobre” o trabalho (cf. neste volume, a contribuição de A. Nouroudine). Essa distinção, a nosso ver, representa muito mais uma comodidade para análise. Consideramos que esses dois tipos de “fala”, caso haja objetivamente diferença em seu caráter mais ou menos “situado”, são marcados, tanto um quanto o outro, pela relação que mantêm com a ação: não existe, de um lado, uma ação sobre os objetos ou a situação, puramente material ou objetiva, à qual a fala serviria apenas de suporte e, de outro, uma fala autônoma e contextualizada à qual as situações e os objetos serviriam somente de referência. Tanto no primeiro quanto no segundo caso, a competência e só saberes dos sujeitos nos parecem incorporados **simultaneamente** às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum (grifo do autor).

Parece-me, em função das leituras, que é importante perceber em que consiste cada aspecto, sem perder de vista as implicações que eles têm para a pesquisa sobre o trabalho e as nuances que a dinâmica do trabalho (do qual a linguagem é parte integrante) gera. Desse modo, a distinção entre uma *linguagem que faz*, uma *linguagem que circunda* e uma *linguagem que interpreta*, longe de funcionar como restritiva do ponto de vista da análise do trabalho, pode ser

concebida apenas como orientadora no sentido de que oferece pontos de partida ou mesmo aspectos para reflexão.

Os três aspectos são constituintes das práticas languageiras e por conseguinte, das práticas languageiras no trabalho. Essas práticas são sempre complexas, pois o trabalho é complexo (comporta várias dimensões – social, econômica, cultural, jurídica e assim por diante – e essas se comunicam) e a linguagem, por sua vez, também o é - incorpora, por exemplo, as falas que os trabalhadores dirigem ao seu coletivo, mas também aquelas que dirigem a si mesmos.

A linguagem *como* trabalho pode ser vista como aquela que os trabalhadores usam para realizar o próprio trabalho e revela-se nas falas *para o outro* e *para si* focadas na realização das atividades e nas condições existentes. São, *a priori*, conscientes e estratégicas no sentido de que possuem um objetivo. E. Bronckart (2017) diz que essa linguagem é constitutiva da própria atividade, é seu meio de realização.

A linguagem *no* trabalho remete à atividade global e isto a diferencia do conceito anterior, mais restrito em termos de tempo e lugar definidos. Ela se presta às reflexões que incluem não apenas o ambiente da atividade e as condições para sua execução, mas também a toda uma variada rede de coerções que atuam sobre os trabalhadores e os diferentes conteúdos que os atores usam sem que necessariamente tenham relação estrita com a atividade. Para E. Bronckart (2017), essa linguagem não constitui o essencial da atividade e se caracteriza por uma relação de coocorrência com esta. Nouroudine (2002) considera que essas falas são igualmente importantes e reveladoras se queremos compreender o trabalho, até porque, para ele, elas favorecem trocas na situação de trabalho. A questão nossa, portanto, seria enxergar que existe *a linguagem que é constitutiva da atividade* e *a linguagem que é constitutiva da situação* (sem esquecer o imbricamento entre as duas).

A linguagem *sobre* o trabalho, que à primeira vista, parece ser mais simples de compreender (pois estaria ligada a uma visão externa sobre o trabalho, oriunda de um *intervenent*), envolve não apenas o que é expresso pelos pesquisadores. Os trabalhadores falam sobre o trabalho também e, à vista disso, a linha que dividiria os três conceitos é bem mais frágil do que em princípio podemos imaginar.

A esse respeito, há uma questão colocada por Nouroudine (2002, p. 27) que julgo extremamente importante. Se investigarmos o trabalho baseados uma visão “de fora” apenas e aqui me refiro ao pesquisador, estaremos perdendo muito porque os trabalhadores são os verdadeiros “autores” no que diz respeito aos saberes sobre seu trabalho, ou seja, descrever e buscar explicar a experiência dos trabalhadores é relevante, mas não é suficiente (o que Nouroudine chama de *prejuízo metodológico*), pois só os próprios trabalhadores podem nos dar acesso às singularidades e aos saberes provenientes de sua experiência.

E. Bronckart (2017) faz algumas críticas ao modelo tríplice e adota o termo atividade, que estaria justificado em razão do fato de as mais variadas ações terem o potencial de serem afetadas por essas ligações com a linguagem, extrapolando o universo do trabalho apenas. Para ela, existem problemas de ordem metodológica e outros de ordem teórica na divisão tripartida e no seu texto fica evidente que a maior questão está no entendimento de que a *identificação da atividade* deve ser o objeto primeiro; e, desse modo, a definição do agir não deve ficar restrita a uma classificação em uma das três ordens.

Por meio de exemplos, E. Bronckart mostra que a *linguagem sobre a atividade* pode ser suscitada no meio profissional pelos trabalhadores - sem a atuação do pesquisador; que no trabalho, há situações nas quais não é possível caracterizar a linguagem em função de um só aspecto; que pode haver correspondência entre a linguagem sobre a atividade e como atividade; que não há como restringir a linguagem como atividade apenas à realização de tarefas (um exemplo seriam os dispositivos como a instrução ao sócia – que seria uma verdadeira atividade e provocam a superposição da linguagem sobre com a linguagem como atividade); e, por fim, que existe uma dificuldade e, por vezes, impossibilidade de distinguir os três tipos de linguagem. E. Bronckart (2017), inclusive, acredita que às vezes isso é também inútil porque, por exemplo, até mesmo os comentários sobre o agir integram as tarefas.

Do ponto de vista do ISD, a linguagem ocupa papel central no funcionamento e desenvolvimento humanos, visto que é por meio dela que ocorrem os processos de desenvolvimento das pessoas e sua socialização. Ela é sempre uma atividade. E. Bronckart (2017) utiliza esse posicionamento para ressaltar a preponderância das análises das relações, das interações e dos entrelaçamentos do agir geral e do agir linguageiro sobre essa questão de operar dentro da classificação em linguagem

sobre, na e como atividade. Ainda, ela chama a atenção para a possibilidade de relacionar o *agir-referente* e as *interpretações do agir*, o que se distancia do binômio *atividade – linguagem* do modelo apontado.

Se nossa atenção de pesquisa se volta para o trabalho do professor, é pertinente considerar também (e essa é uma leitura minha) que se houve um esforço para a compreensão do ensino como trabalho, também houve uma conformação dos estudos sobre o trabalho docente que tomam a linguagem como porta de entrada ao nível da *linguagem sobre o trabalho*, uma prova disto é o caminho percorrido pela Linguística Aplicada de base aplicacionista. Sob esse ponto de vista, a proposta tripartida consiste num avanço. Contudo, dada a característica relacional e complexa do trabalho é preciso cuidar para que o modelo não limite ou reduza a dinâmica que a própria atividade constrói e nos impeça de enxergar as respostas para as questões de pesquisa que só a atividade em toda a sua inteireza pode dar.

Conquanto pesquisa que investiga a atividade docente e assumindo o lugar que a linguagem tem no tipo de investigação que é realizada, é preciso clarificar em que termos as representações são compreendidas no ISD, o que faço na seção seguinte.

3.3.3.3 Análise do trabalho do professor e representações

Representações são interpretações que habitam os textos-discursos e que se realizam na atividade linguageira ligando a dinâmica da vida social e a linguagem. Esse conceito importa porque se estou lidando com textos de professores, numa análise ancorada no ISD e nas Ciências do trabalho, estou também assumindo que os textos ganham vida na atividade linguageira e que na relação linguagem e ação abrem-se as possibilidades de mudança do próprio trabalho do professor (do ponto de vista do que faz, do que pensa, do que sente).

Pereira (2023) discorre sobre a construção da compreensão das representações no âmbito do ISD, chamando a atenção para o fato de que Bronckart desenvolveu essa compreensão a partir de campos do saber diferentes: a Psicologia, a Sociologia, a Linguística e a Filosofia. Desses campos surgiram estudos sobre o trabalho de vários pesquisadores, mas para o ISD é assumida a

perspectiva de Vygotsky para quem pensamento, linguagem e representações são desenvolvidos a partir do social, incidindo posteriormente no cognitivo e, na Linguística, há forte ligação com os trabalhos de Saussure, culminando com leitura de que os signos permitem um desdobramento do funcionamento psíquico e que as representações são permanentes no ser humano.

Também interessam para a compreensão das representações os estudos de Habermas (2012) porque deles resulta o entendimento de que existem representações coletivas e elas se organizam em mundos distintos (social, objetivo e subjetivo), os quais citei no capítulo 2 e; do filósofo Ricoeur, o ISD se vale da teoria da reconfiguração do agir nos discursos cujo cerne está na questão de que o autor não acredita que sejamos capazes de interpretar o nosso próprio agir, excerto se em um processo de refiguração, uma *organização* em textos narrativos que permitiria essa interpretação.

Embora, os termos usados por Ricoeur (2012 [1913, 2005]) e por Bronckart (1999) não sejam coincidentes, já que reconfiguração é usado no ISD como sinônimo de representação (e englobaria os processos de configuração e refiguração), o ponto que mais me importa neste trabalho é a relação estabelecida entre a interpretação de um texto, as representações nele contidas e o que resulta disto que é a interpretação da própria ação dos indivíduos.

A despeito de haver diferentes compreensões sobre as representações e sua relação com a linguagem, me ative a compreensão que é dada a essa questão no âmbito do ISD. Assim, ressalto que, para Bronckart (1999), as representações se constroem nas produções textuais e são elas que possibilitam avaliar em que medida os indivíduos contribuem para as atividades.

Retomando a Teoria do agir comunicativo de Habermas (2012) e o entendimento de que o homem quando age verbalmente faz referência ao mundo social, ao mundo objetivo e ao mundo subjetivo; Bronckart (1999) compreende que as representações são construídas enquanto *avaliações* que são realizadas em razão da atividade, a partir de como cada indivíduo conseguiu internalizar esses mundos.

Bronckart; Machado (2004) explicam que quando essas representações são interiorizadas e delas os indivíduos se apropriam, elas terminam por constituírem-se em uma espécie de guia para as ações futuras desses mesmos indivíduos e, por esse motivo, reveladas nas produções textuais, as representações são as

responsáveis por termos condições de analisar o trabalho dos professores de maneira distinta das observações diretas porque elas nos dão acesso ao linguístico e ao discursivo que se coloca na e pela atividade desses trabalhadores. Dessa forma, o texto - dado concreto que nos permite identificar as representações - dentro da perspectiva do ISD, é o que permite a compreensão do trabalho do professor e o seu desenvolvimento, como também atesta Freudenberg (2015) ao tratar sobre o confronto entre as representações individuais e as coletivas, gerando um debate social que potencializa o desenvolvimento humano.

Com vistas a evidenciar de que forma as representações do agir dos residentes foram tratadas, no próximo capítulo, indico a natureza, o contexto e os colaboradores da pesquisa, bem como organizo um quadro síntese das categorias investigadas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: dos lugares necessários

Residente Lucas (...) *O coletivo que a gente fez, no final ficou todo mundo junto eee ... se ajudando. Foi bem legal, né? Não tinha muita dificuldade assim, né? com Elias, Mateus, Maria Júlia e Natália e a gente foi ganhando intimidade, ganhando intensidade junto e observando a prática do outro e conversando, né? compartilhando experiências e tal.*

Este capítulo se propõe a abordar os aspectos metodológicos desta pesquisa; desejada e construída devido a uma necessidade cada vez maior de compreender o trabalho do professor, mas, em especial, de pensar e repensar o desenvolvimento profissional de professores quando ainda no processo de formação inicial, trazendo à luz o que esse processo tem de mais relevante e produtivo.

Embora delinear no texto o percurso daquilo que se faz mais essencial para uma compreensão direcionada à *geração dos dados*, à *seleção* e à *análise* destes, há rastros visíveis do triplo compromisso que assumi desde o início desta tese, pois este percurso é resultado do conjunto de leituras, das discussões e das descobertas que o doutorado me proporcionou. É também decorrência de uma vida vivida em sala de aula e, às vezes, em razão dela. E, em terceiro lugar, ele aborda um tema que fala de um outro – o outro, professor em formação.

Logo, esta pesquisa se configurou a partir de um lugar de escuta, da busca por dar lugar à voz do professor em formação inicial, mas, ao mesmo tempo, ela carrega fragmentos de mim, formadora e professora sempre em formação. Consiste numa “busca por entendimentos”, conforme explicita Miller (2013), um exercício de reflexão sobre o que estamos fazendo e como nos relacionamos com o nosso trabalho.

Assim, inicio este capítulo estabelecendo o meu lugar metodológico fazendo algumas considerações sobre a natureza da pesquisa e, em seguida, apresento uma contextualização que envolve o ambiente do Programa Residência Pedagógica/UFPB e a identificação dos colaboradores.

Por fim, identifico o instrumento utilizado para a geração dos dados, o modo como cheguei ao *corpus* e os procedimentos e categorias de análise.

4.1 UM LUGAR METODOLÓGICO: a natureza da pesquisa

Na história da ciência e, particularmente, das ciências sociais, existe uma tradição de paradigmas que imprimiu às investigações certas peculiaridades. O paradigma positivista é um destes e tem como características a certeza sensível, a busca pela verdade e a ausência de relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível (Bortoni-Ricardo, 2013).

Profundamente ligado a uma racionalidade teórica mediante a qual a pesquisa avança no sentido de, por meio da análise dos dados, descobrir o novo e verdadeiro. O Positivismo centra suas preocupações em um rigor tecnicista e na crença da justeza dos achados de pesquisa e sua formalização. Seu discurso é o da neutralidade e da objetividade. Postula a existência de leis universais e a estabilidade do que é observado, privilegiou e tem privilegiado a pesquisa quantitativa.

Convém lembrar que o Interacionismo Sociodiscursivo se opõe a uma tradição filosófico-científica que se orienta para a estabilidade e finitude dos mecanismos de organização do universo (Bronckart, 2006a, p. 123) e, conseqüentemente, desacredita a ideia de que é possível descrever os fenômenos, identificar leis de organização e prever novos fenômenos, de forma a controlá-los. Muito mais próximo do pensamento evolucionista e marxista, o ISD opera numa ótica na qual defende o dinamismo e a imprevisibilidade dos mecanismos que organizam o universo e o papel do homem que manifesta novas capacidades no decorrer da evolução.

Ainda sobre o Positivismo, conforme Demo (2017, p. 127), a “Ciência “positiva” - para usar a expressão de Comte -, que acabou em religião, é aquela mensurada, controlada sistematicamente, matematizada, estritamente lógica e, de preferência, empírica”.

Bronckart (2006a, p. 125) afirma que as Ciências Humanas/Sociais foram elaboradas com base nesta posição de Comte, que ele chama de reacionária e estática, tendo em vista sua natureza de negação das relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, entre outros, do funcionamento humano e da problemática dos processos evolutivos e históricos nos quais essas dimensões foram co-construídas.

Desse modo, deixo assinalado o meu distanciamento da rigidez do pensamento e dos modos de fazer mais estruturalistas e positivistas.

O paradigma interpretativista, por sua vez, aparece como um contraponto ao primeiro no sentido de promover uma ciência que considera que a relação entre sujeito e objeto não é neutra e que não existe uma única verdade, mas muitas possibilidades de resultados ante um mesmo objeto. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), ele surge como alternativa ao paradigma positivista justamente porque postula que não é possível compreender o mundo independentemente dos significados sociais e das práticas vigentes. Além disso, ele leva em conta o olhar do observador/pesquisador, compreendido como um sujeito ativo, eivado de seus próprios significados.

Mediante essas primeiras colocações, podemos entender por que o primeiro paradigma não dá conta de todos os fenômenos estudados na nossa área e também porque optei por uma pesquisa de natureza interpretativista: meu objeto é humano e, por isso mesmo, movediço. Ainda, a concepção de ciência advogada pelo ISD consiste no resgate das dimensões ativas e intervencionistas da conduta humana (Basílio; Pereira; Menezes, 2016, p. 416), negando, conseqüentemente, a compreensão do universo e do homem em função de absolutos.

Parece-me, no entanto, que reconhecer o paradigma mediante o qual tecei minha pesquisa não é suficiente para justificar todas as escolhas metodológicas que fiz. Sempre corremos o risco de ficarmos enclausurados numa tendência ou outra a depender exclusivamente do nosso objeto de estudo e tendemos também a acreditar que não é possível realizar pesquisa de base quantitativa em si tratando de pesquisa em esferas educacionais. Não é esta a questão. Minha escolha aponta para uma pesquisa qualitativa em razão de que esta busca compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam e direciona-se a uma preocupação mais centrada na problematização global do meu objeto assente em um recorte multidisciplinar e nos arranjos qualitativo-interpretativistas dos elementos estudados.

Acredito que para além do reconhecimento daquilo que pretendemos tomar como objeto de estudo e conseqüente definição dos meios para investigá-lo, é uma condição igualmente importante e talvez anterior para o pesquisador definir para si mesmo o que entende por pesquisa. Nesse sentido, tomo a noção de pesquisa

como *questionamento reconstrutivo* como princípio que orienta meu trabalho, ou seja,

De uma parte, precisa ser questionamento apontando para uma habilidade crítica tipicamente desconstrutiva, no sentido de saber confrontar-se com a realidade, o conhecimento constituído, os paradigmas dominantes, os dados oficiais e prevalecentes. De outra, precisa contrapor como prova de autonomia, onde aparece naturalmente a autocrítica, porque toda proposta abre caminhos, não os fecha (Demo, 2017, p. 83).

Para o mesmo autor, essa compreensão da pesquisa tem relação com o processo emancipatório e aí está posta a dimensão política e ética do conhecimento, pois, sob a face do rigor científico, podem estar escondidas propostas colonizadoras.

O termo ética, historicamente foi ‘traduzido’ de diversas maneiras, a depender inclusive da área sobre a qual se fala. Contudo, a noção que cruza várias tentativas de definição entende que ética é uma condição na qual o ser humano respeita normas, valores e prescrições a partir de sua vontade e de juízos de valor construídos em uma sociedade. Nesse sentido, ética implicaria numa aceitação do que uma determinada sociedade estabelece como correto/moral.

Podemos dizer que nessa visão maior de ética, existem elementos que precisam ser sempre considerados. Paiva (2019) aponta para alguns deles: a privacidade e a confidencialidade, a segurança, a integridade da pesquisa e a metodologia.

Celani (2005) também discute a dimensão ética da pesquisa e chama atenção em seu texto para o fato de que ela não é tributária de nenhum paradigma, antes podemos dizer que ambos têm como valores fundamentais a veracidade, a honestidade, a confiança e a respeitabilidade. A questão a ser colocada está sempre para o respeito à dignidade humana e à utilização de procedimentos não-éticos, fraudulentos, por exemplo. Para ela, “É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente” (p. 107).

São também de Celani (2005) alguns questionamentos que dizem respeito à complexidade do fazer científico, como por exemplo a questão da liberdade para se investigar o novo, o acesso ao novo conhecimento e ainda, se esse conhecimento novo garante direitos e a quem garante. Essas são questões difíceis de responder

porque ultrapassam a questão dos paradigmas e avançam no sentido de reconhecer a pesquisa e a participação dos sujeitos como forma de empoderamento. Daí, a dimensão ética assume uma relevância extrema e permite que se enxergue dimensões várias, entre elas a utilidade da pesquisa para os participantes, a publicização, a posse dos dados, a responsabilidade dos pesquisadores.

Uma contribuição para a minha pesquisa é a discussão sobre a ética na pesquisa qualitativa educacional, porque existem implicações que o modelo interpretativista impõe a essa pesquisa e acho importante aqui mencionar duas delas.

Primeiro, não existe linguagem científica *a priori* já que os significados são construídos pelo pesquisador e pelos participantes. Essa é uma discussão muito rica porque ela 'ameaça' o que se tem como dado com relação à linguagem científica. Pensar nela como uma construção e como desenvolvida na/pela relação entre os sujeitos e o objeto de pesquisa é relevante para a nossa área, principalmente. A segunda implicação é sobre o controle técnico entendido como o controle realizado externamente. Ora, este não faz sentido em absoluto já que as decisões de pesquisa afetam a todos, ou seja, a participação dos indivíduos não é um meio, mas é o fim.

Essas duas questões afetaram o modo como vi a pesquisa e me fizeram pensar que há possibilidades diferentes de produzir conhecimento e que, além disto, a relação com os participantes precisava ser melhor compreendida. Questões como a posse dos dados, o anonimato, a linguagem utilizada e tantas outras precisam ser sempre revisitadas levando em consideração que os participantes não são meros instrumentos. Assim, cabe ao pesquisador, cabe a mim, uma responsabilidade para com o humano sem perder de vista as exigências que o mundo da pesquisa possui.

4.2 UM LUGAR BIOGRÁFICO: o contexto da pesquisa

O contexto de realização da pesquisa foi definido com base na minha atuação enquanto orientadora do Programa Residência Pedagógica, no âmbito do Núcleo interdisciplinar de Letras - Língua Espanhola e Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba, como já anunciei no meu capítulo introdutório. O trabalho neste

programa de formação docente, numa primeira versão na UFPB, resultou numa experiência singular para mim, principalmente dada a uma característica do Núcleo que deu aos professores em formação inicial diversas oportunidades para se colocarem em cena, falando de si, de suas histórias de formação, de seus encontros com a docência e tantas outras questões.

Essas oportunidades tomaram formas diferentes durante os dezoito meses do Programa, como explicitarei mais adiante. Contudo, fizeram surgir a vontade de investigar as representações, o que disseram estes professores em formação, porque desde logo pude perceber que é possível recuperar, por meio dos textos-discursos produzidos, diversas questões que apontam para o modo como eles se desenvolveram profissionalmente, que compreensão da docência foi alcançada e como ela pode ser atualizada por meio de uma visão numa perspectiva de trabalho docente. Ademais, refletir a partir da minha vivência no Programa é sem dúvida um exercício necessário, já que acredito que ao olhar para o professor em formação inicial, olho também para mim, formadora, e para os ajustes que se fazem importantes no processo.

O Programa Residência Pedagógica foi criado através da Portaria CAPES GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e seu propósito é otimizar e fomentar a formação de docentes no país, além de incluir a Rede Pública de Ensino nesse processo. Ele faz parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sobre a qual dispõe o Decreto 8.752/2016, que também institui o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme expus anteriormente.

O Ministério da Educação organiza essa Política e tem como instância executora a CAPES. Há uma proposta de um Plano Estratégico Nacional que, por sua vez, é discutido e aprovado por um Comitê Gestor Nacional e, em regime de colaboração, esse comitê trabalha junto aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica para que também sejam elaborados os planos em nível estadual.

Entre os objetivos da Política Nacional está a articulação entre ações das IES vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e a promoção da integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada.

Além disso, seus princípios incluem a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; além do reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada. Portanto, entre as ações previstas no decreto que derivam do Plano Estratégico Nacional e podem acontecer na forma de programas integrados e complementares, está o Programa Residência Pedagógica conforme pode ser visto no organograma abaixo:

Figura 3 – Organograma do Programa Residência Pedagógica



Fonte: Elaboração da autora

A aridez dos documentos oficiais talvez não permita que se veja o que de mais real acontece nesse tipo de Programa: os vários encontros (e alguns desencontros) que acontecem com a escola pública, com os coletivos, com o trabalho, com a docência.

Com a implementação do Programa Residência Pedagógica, houve preocupação com relação ao futuro dos Estágios Supervisionados, discussão essa que retomarei mais adiante. Há uma compreensão de que o PRP se trata de mais uma oportunidade de formação, mais um espaço que pode fortalecer esse momento

tão significativo para o professor que é realizado nos primeiros contatos com a sala de aula.

No contexto da Universidade Federal da Paraíba, existiram vários Núcleos, a depender das áreas disciplinares. Contudo, havia também Núcleos formados por duas ou mais licenciaturas, como é o caso daquele que foi meu contexto de atuação.

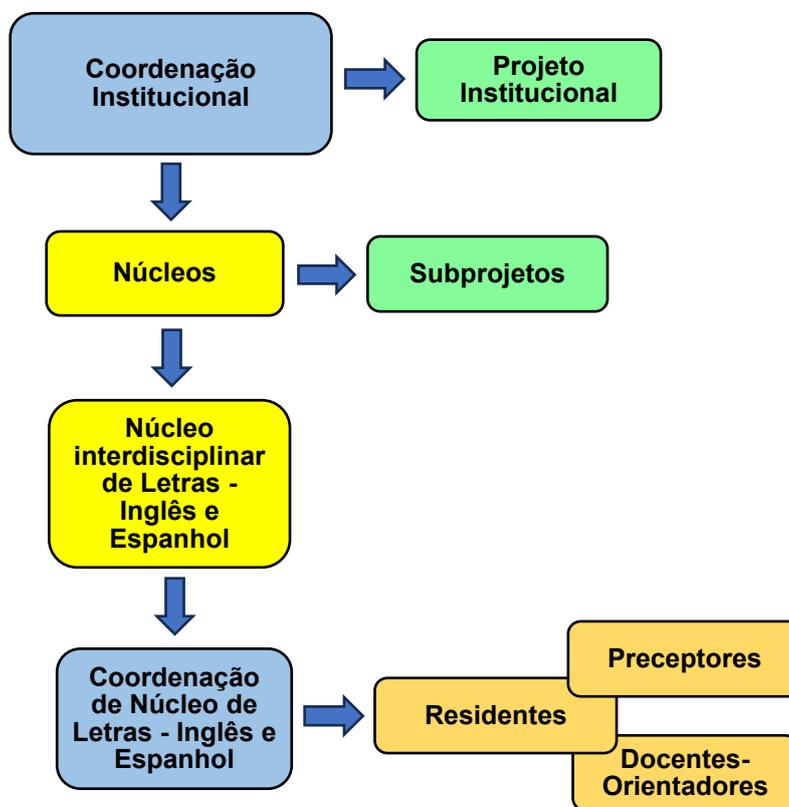
O Núcleo de Letras - Língua Espanhola e Língua Inglesa começou a funcionar em agosto do ano 2018 e inicialmente foi constituído por quatro professoras e um professor da Universidade Federal da Paraíba, lotados no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/DLEM, sendo duas professoras de Espanhol e duas professoras e um professor de Inglês, respectivamente, além de trinta residentes.

Os professores atuaram como orientadores e uma das professoras de Espanhol acumulou a função de coordenadora do Núcleo. Faço questão de destacar que o grupo de orientadores, em sua maioria, já havia trabalhado anteriormente em outros contextos de Programas, a exemplo do Pibid, ou faziam parte da área de Estágio Supervisionado dos Cursos de Letras Línguas Estrangeiras.

Faziam também parte do grupo quatro preceptores, professores das escolas-campo. Assim sendo, a configuração inicial desse Núcleo, contava com duas preceptoras de Espanhol e dois preceptores de Inglês. Os trinta residentes, quinze alunos de inglês e quinze de espanhol, iniciaram o Programa, porém, durante a vigência, devido à questões várias, houve mudança no quadro e chegamos ao final do projeto com 26 residentes, sendo 14 de Inglês e 12 de Espanhol. No que diz respeito aos preceptores, houve apenas uma substituição de um dos professores de inglês.

Na Universidade Federal da Paraíba, contamos com uma instância de coordenação geral, responsável pelo projeto institucional e uma série de Núcleos, alguns dos quais interdisciplinares. Cada Núcleo possuía uma coordenação e desenvolveu seu projeto de modo a integrar o projeto da instituição e foi no âmbito desses Núcleos que o trabalho foi organizado entre os docentes-orientadores e residentes. Na figura 4 (vide a seguir) mostro essa organização na forma de organograma.

Figura 4 – Organograma do Programa Residência Pedagógica na UFPB



Fonte: Elaboração da autora

A configuração do projeto exigia de cada residente o cumprimento de 440 horas de trabalho as quais ficaram divididas em 100 horas de regência; 220 horas de ambientação e observação na escola e 120 horas destinadas a reuniões, participação em eventos e escrita do relatório final.

No Núcleo em questão utilizamos de várias estratégias para que as horas fossem cumpridas, mas de forma que houvesse oportunidades de trabalhar os conteúdos dos Estágios (já que o Programa Residência Pedagógica permite o aproveitamento de horas e conseqüente dispensa dos Estágios Supervisionados). Houve um esforço no sentido de se colocar os residentes numa situação na qual estudariam as teorias pertinentes, mas sempre vislumbrando o trabalho no qual estavam inseridos no contexto da escola-campo.

Esse trabalho foi conduzido e orientado pelos professores e, nas escolas-campo, coube aos preceptores organizar e acompanhar as atividades dos residentes

sob sua responsabilidade, conforme regulação do próprio Programa. Os docentes-orientadores se fizeram presentes nas escolas-campo em diversas oportunidades, tanto para conhecê-las, quanto para acompanhar atividades.

No caso do nosso Núcleo, ficamos responsáveis pelos residentes em três escolas públicas, duas delas funcionando como Escolas Cidadãs Integrais. Vale salientar que as escolas públicas cidadãs integrais constituem uma política pública direcionada à oferta de educação em tempo integral, conforme previsão que consta do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015), e buscam promover uma educação diferenciada em termos da própria formação. Esse tipo de escola apoia-se numa educação que se desenvolve através de um currículo distinto e que evidencia um empenho em promover nos jovens a possibilidade de construir seus projetos de vida, numa educação na qual se fazem protagonistas.

Há também uma sensibilidade maior no que diz respeito à formação crítica e cidadã dos alunos, mediante a qual são colocadas em cena as singularidades e as diferenças, o tratamento equânime de todos e a integração de cada aluno tanto na comunidade escolar quando no meio social do qual faz parte.¹⁹

Nossos residentes foram distribuídos entre a ECIT Olivina Olivia Carneiro da Cunha, situada em João Pessoa e a ECIT Erenice Cavalcante Fideles e a EEEFM Prof. Antônio Gomes, situadas em Bayeux²⁰.

Durante os meses de agosto a dezembro de 2018, os residentes frequentaram as escolas com o intuito de conhecer o ambiente e a comunidade que dele participa, observar as atividades dos professores-preceptores e elaborar conjuntamente um plano de ação a ser executado nos meses seguintes. Esses foram meses importantes do Programa porque as observações iniciais deixaram pistas para todo o grupo sobre que tipo de trabalho precisaria ser realizado, além disto permitiu uma aproximação dos residentes entre si, com os preceptores, com os orientadores e com os alunos, o que facilitou as etapas seguintes nos quais realizaram as regências.

¹⁹ Embora eu compreenda o espaço ocupado pelas escolas cidadãs integrais e sua importância, não posso deixar de mencionar que ela está envolta numa complexidade maior que, por vezes, não é vista. Ela pode, por exemplo, contribuir para uma exclusão daqueles estudantes que são trabalhadores.

²⁰ No Programa Residência Pedagógica, as escolas-campo participaram do Programa por meio de uma adesão realizada pelos sistemas de ensino.

Em 2019, as visitas para observação continuaram, mas, foi o momento de os residentes darem início à fase de regências – aulas ministradas por eles em turmas previamente definidas em conjunto com os professores preceptores. A carga horária destinada a esse momento era particularmente grande e foi inevitável certa organização dos residentes também em pares ou grupos para que não ficassem prejudicados em razão de questões sobre as quais não tinham controle.

Desse modo, houve oportunidades para ministração de aulas individualmente e em pares ou grupos de residentes. Aos poucos, os residentes protagonizaram essas distribuições e assistimos durante todo o decorrer do Programa uma intensa atividade no sentido de estabelecer verdadeiras experiências de colaboração.

As aulas em conjunto, no caso do nosso Núcleo, fizeram muito sentido e produziram um trabalho coletivo extremamente produtivo. Elas também oportunizaram que os residentes pudessem atuar com colegas diferentes e lhes deu possibilidades de desenvolvimento. As aulas foram elaboradas de forma coletiva, os planos foram construídos e discutidos com os preceptores e com os professores orientadores. Os planos de intervenção²¹, por sua vez, foram surgindo a partir das vivências e das discussões entre todos os envolvidos.

Na universidade, os residentes participaram de reuniões quinzenalmente com todo o Núcleo, à exceção dos preceptores que foram convidados em oportunidades específicas. Essas reuniões foram conduzidas pelos docentes - orientadores e serviram para a discussão de conteúdos teóricos previamente definidos por eles ou aqueles que surgiram das necessidades do próprio grupo.

Durante os dezoito meses dessa edição do Programa Residência Pedagógica, conseguimos cumprir com os conteúdos dos estágios, tendo em vista que os residentes podem ser dispensados dessas disciplinas mediante apresentação de relatórios, e acrescentamos reuniões nas quais foram trabalhadas questões específicas, inclusive com a participação de professores convidados, além de oficinas. Os residentes tiveram acesso a documentos oficiais, inclusive a recém

²¹ Os planos de intervenção são projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos pelos residentes a partir de suas observações na escola-campo. No Núcleo de Letras-Língua Inglesa e Língua Espanhola, os residentes elaboraram e implementaram diversos planos. Destaco, por exemplo, um Festival de Arte e Cultura realizado numa das escolas-campo que inicialmente era o plano de intervenção de um dos residentes, mas terminou se concretizando como um evento para toda a escola. Nesse Festival, houve apresentações orais em língua inglesa, apresentações de dança, teatro e música, recitação de poemas pelos alunos e uma série de atividades lúdicas e esportivas que engajaram toda a comunidade escolar.

aprovada BNCC (2018) e a textos que se direcionavam a questões outras, como materiais didáticos e métodos/abordagens de ensino. Foram viabilizadas três oficinas com professores convidados.

Dentre as reuniões gerais, destaco aquelas voltadas para avaliação do andamento dos trabalhos, além daquelas com o propósito de prestar informações relacionadas às questões institucionais (preenchimento de planilhas, relatórios, bolsas, entre outras). As primeiras, vieram a constituir o *corpus* da minha pesquisa, conforme explicitarei adiante. As últimas colocaram os residentes em contato com um mundo de exigências institucionais que eles desconheciam até então.

Embora houvesse reuniões quinzenais gerais, tínhamos uma distribuição interna de certo número de residentes por orientador, de maneira que fosse possível um acompanhamento mais individualizado. Assim, quinzenalmente (ou conforme decisão de cada grupo menor) aconteceram reuniões para discussões voltadas para as especificidades de cada disciplina, escola ou residente. Nessas reuniões, o planejamento das aulas e a solução dos conflitos gerados no processo tiveram destaque. Porém, elas terminaram por produzir mais leituras, desta feita, conforme o perfil de cada grupo.

Durante todo o projeto, foram gerados relatos reflexivos. A cada residente foi atribuída uma pasta em *Google Drive* na qual ele faria *upload* regularmente de seus relatos, a depender da frequência acordada com seu orientador. Esses textos eram compartilhados por todo o grupo de residentes e orientadores e serviram como base para muitas das discussões nos grupos menores.

Além dos relatos reflexivos, os residentes produziram comentários críticos quando da leitura dos textos teóricos, também postados no *Drive*. Havia também a possibilidade de compartilhamento de atividades, de planos de aula ou quaisquer outros elementos produzidos pelos residentes e que eles desejassem publicizar, como fotos e documentos relacionados à participação em eventos, por exemplo. Assim, os residentes tinham pastas organizadas em função de vários elementos como mostrado na imagem abaixo:

Imagem 4 – Conteúdo das pastas individuais

Nome	Tipo	Tamanho Compact...	Protegido ...	Tamanho	Razão	Data de modificação
Certificados	Pasta de arquivos					
Comentários Críticos	Pasta de arquivos					
Declaração de rendimentos	Pasta de arquivos					
Fotos	Pasta de arquivos					
Frequência	Pasta de arquivos					
Plano de Intervenção	Pasta de arquivos					
Planos de Aula	Pasta de arquivos					
Relatório - Aproveitamento de está...	Pasta de arquivos					
Relatos Semanais - Visitas à Escola	Pasta de arquivos					
Termo de Compromisso	Pasta de arquivos					
Edvaldo Santos	Planilha do Microsoft Excel	7 KB	Não	8 KB	19%	07/11/2019 11:38

Conteúdo das pastas individuais. Fonte: Google Drive do PRP

Durante os dezoito meses os residentes vivenciaram uma rotina muito intensa de trabalho e puderam viver a experiência de sala de aula, que revela os desafios e faz nascer possibilidades, misturas diferentes vozes, dá origem a singularidades, dá consciência do exercício de construção/reconstrução permanente que é a docência.

4.3 UM LUGAR DE DIÁLOGO: os colaboradores o *corpus*

Os residentes do Núcleo formaram o coletivo dos colaboradores desta pesquisa. Durante o segundo semestre de 2019, eles aquiesceram a essa proposta e autorizaram tanto o uso dos conteúdos existentes no *Google Drive*, quanto a utilização das gravações de reuniões, conforme comprovado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles (Apêndice A).

Foi desafiador definir o instrumento a ser utilizado, dada a intensa produção que acompanhei durante todo esse período, entre relatos, comentários críticos, atividades compartilhadas, gravações em áudio das reuniões que fiz com os residentes orientados por mim, entre outros.

Minha opção recaiu sobre a gravação de duas reuniões de avaliação das atividades do Programa, reuniões com o coletivo maior, uma realizada no mês de setembro e outra no mês de dezembro de 2019, ou seja, a primeira coincide com um momento no qual os residentes já estavam em sala realizando as regências e a

segunda é o marco final das atividades do Núcleo. Embora, de início, minha intenção fosse utilizar relatos reflexivos, após a primeira reunião de avaliação ainda no ano de 2018, compreendi que precisava registrar esses momentos dada a riqueza de representações sobre o trabalho que ecoavam nas vozes dos residentes. Portanto, só a partir daí, comecei a gravar. As reuniões me ofereciam um acesso privilegiado a como os residentes estavam vivendo sua formação e suas experiências no Programa Residência Pedagógica.

Houve um total de três reuniões durante todo o projeto e duas delas fazem parte do meu *corpus*²². No quadro abaixo, mostro a sumarização dessa geração de dados:

Quadro 1 - Geração de dados/Reuniões de avaliação

REUNIÕES	OBJETIVO PROPOSTO	LOCAL	DATA	DURAÇÃO	PESSOAS ENVOLVIDAS
1° Reunião de avaliação do PRP	Promover a avaliação do momento em que os residentes iniciaram a segunda etapa do projeto (ou seja, as regências)	Universidade Federal da Paraíba	6 de setembro de 2019	1h5m01s	Coordenadora do Núcleo, docentes-orientadores e residentes
2° Reunião de avaliação do PRP	Promover a avaliação de todo o caminho percorrido na Residência Pedagógica	Universidade Federal da Paraíba	6 de dezembro de 2019	1h37m43s	Coordenadora do Núcleo, docentes-orientadores e residentes

Fonte: elaboração da autora

Destaco que colaborou para minha tomada de decisão o fato de essas reuniões consistirem em dados inéditos também, aos quais só eu tenho acesso e de serem dados gerados numa perspectiva menos pré-figurativa, por assim dizer. As

²² As reuniões que constituem o *corpus* da pesquisa foram nomeadas na tese como 1° reunião de avaliação e 2° reunião de avaliação, respectivamente.

reuniões não seguiam qualquer roteiro pré-estabelecido e o objetivo pensado pelo grupo de docentes-orientadores era realmente permitir que os residentes falassem com muita liberdade sobre suas vivências na escola, nos coletivos vários e nas relações estabelecidas ou qualquer outro elemento que desejassem²³.

A geração foi estabelecida de forma deliberada de modo que eu pudesse atuar como orientadora do Núcleo, mas ao mesmo tempo me possibilitasse gravar as reuniões e tomar notas.

Como exposto, nos dias 6 de setembro e 6 de dezembro de 2019 aconteceram essas reuniões gerais com todo o Núcleo com o objetivo de ouvir os residentes sobre o trajeto trilhado até então. A reunião do mês de setembro marcava um momento no qual todos os residentes estavam em sala realizando e finalizando as regências e, desse modo, serviria para o compartilhamento das experiências em torno dessa questão. A reunião de dezembro se constituiu como a reunião final de todo o projeto, pois após este momento caberia aos residentes apenas a tarefa de produzir e enviar os relatórios. Nesta última, os residentes teriam condições de avaliar todo o processo. Sublinho que foi ressaltado e garantido aos residentes o sigilo no que diz respeito a suas falas²⁴.

As duas reuniões foram gravadas em áudio por mim, de duas formas diferentes. Utilizei um gravador que foi posicionado de início bem próximo a cada residente que falava e depois foi fixado no centro do círculo formado pelos participantes das reuniões e houve ainda uma gravação com o meu telefone celular, posicionado na carteira ocupada por mim. Esse detalhamento é importante porque no momento da transcrição dos dados e, por se tratar de um grupo grande, os dois mecanismos de gravação me deram acesso a uma maior completude das falas, ou seja, há trechos que só me foram possíveis compreender via gravação do telefone celular, outros ficaram mais claros no arquivo do gravador. As gravações apresentam diferenças e permitem um maior detalhamento das falas. Além disso, realizei várias anotações durante as reuniões e elas facilitaram a compreensão e me deram maior certeza quanto aos residentes que assumiam os turnos de fala.

²³ Não houve lista de presença nessas reuniões dada a sua informalidade e, por esse motivo, não foi possível indicar o quantitativo de residentes presentes. Além disso, em princípio, essas reuniões não constituíam os dados a serem analisados neste trabalho.

²⁴ A pesquisa recebeu Parecer favorável do Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba em 16 de dezembro de 2019 – número do parecer: 3.774.066.

Preciso ainda salientar que em ambas as reuniões é revelado o meu envolvimento não apenas como pesquisadora, mas também como docente-formadora integrante do Núcleo. Nessa medida, há sempre na análise um exercício de me afastar dos dados, mas ao mesmo tempo é inevitável que a imersão mediante a qual fui submetida, não fique explícita.

Quanto aos colaboradores, todos eles eram, quando da geração dos dados, professores em formação inicial, estudantes dos cursos de Letras – Língua Inglesa ou Letras – Língua Espanhola. O grupo estava cursando a segunda metade da graduação, tendo em vista uma das exigências do Programa Residência Pedagógica é que os discentes tenham concluído 50% ou mais da carga horária de seu curso ou estejam cursando o 5º período. Isto significa também que no grupo havia estudantes em fase de conclusão de curso e alguns que já haviam participado de outros programas ou projeto de formação, como por exemplo, o Programa de Iniciação à Docência/PIBID e os Projetos de Extensão do próprio Departamento.

O quadro 2 (vide p. 113) mostra com mais detalhes o perfil dos residentes quando entraram no PRP. Nele, estão incluídos os dados pesquisados nos documentos compartilhados pela coordenação do Núcleo (planilhas) e conferidos por meio de preenchimento de formulário *google* junto aos residentes. Além disto, busquei comparar os dados dos documentos e formulário com os textos gravados porque houve situações em que os residentes colocaram que nunca atuaram como professores, quando, na verdade, já tinham ministrado aulas nos Estágios Supervisionados. A minha visão como pesquisadora sobre o que é o trabalho docente e sobre esses professores em formação foi de encontro ao modo como eles enxergavam as atividades que antecederam a sua entrada no PRP, questão essa que ganha relevância na discussão sobre o papel social do professor no capítulo de análise.

Muito embora alguns residentes tenham começado a atuar em escolas durante o Programa, a exemplo, da residente Rebeca que assumiu turmas em escolas privadas (reunião de avaliação do dia 6 de setembro - trecho 306/311) e do residente Jorge, que foi contratado de forma temporária como professor numa escola pública, (reunião de avaliação do dia 6 de dezembro - trecho 69), o quadro 2 (a seguir) contempla apenas o perfil daqueles que aparecem nos excertos analisados no capítulo 5.

Quadro 2 – Os colaboradores

OS COLABORADORES				
<i>Residente</i>	<i>Idade</i>	<i>Graduação em andamento</i>	<i>Período</i>	<i>Experiência docente anterior a RP</i>
Alice	18	Letras-Espanhol	5°	Estágio Supervisionado
Ana Laura	23	Letras-Espanhol	6°	Nenhuma
Camilla	20	Letras-Espanhol	5°	Nenhuma
Carla	49	Letras-Espanhol	7°	Estágio Supervisionado
Eduardo	22	Letras-Inglês	6°	Nenhuma
Elias	19	Letras-Inglês	5°	Nenhuma
Jefferson	24	Letras-Inglês	5°	Nenhuma
Luan	28	Letras-Espanhol	5°	Aulas particulares
Lucas	22	Letras-Inglês	5°	Extensão, monitoria e escola bilíngue privada
Luciano	22	Letras-Inglês	6°	PIBID
Maria	36	Letras-Espanhol	6°	Extensão
Maria Júlia	20	Letras-Inglês	6°	PIBID e Estágio Supervisionado
Marina	21	Letras-Inglês	5°	PIBID e em escola privadas (Educação infantil)
Mateus	21	Letras-Inglês	6°	PIBID e Estágio Supervisionado
Pedro	26	Letras-Inglês	5°	Nenhuma
Rebeca	24	Letras-Espanhol	6°	Nenhuma
Rita	23	Letras-Espanhol	6°	PIBID e Extensão
Tatiana	23	Letras-Espanhol	6°	Extensão e Estágio Supervisionado
Wanda	33	Letras-Espanhol	6°	Nenhuma

Fonte: Elaboração da autora

Minha relação com os colaboradores também precisa ser explicitada porque ela serviu como critério definidor dos dados e do instrumento de geração de dados. À exceção de dois integrantes do grupo, todos os demais residentes haviam sido meus alunos em disciplinas de seus cursos, sejam disciplinas de Estágio

Supervisionado ou Pesquisa Aplicada, portanto, levei em consideração que haveria uma minimização do perfil de intrusão por parte da pesquisadora e que a negociação se daria com tranquilidade, o que, de fato, ocorreu. Além disto, atuei como docente-orientadora no Núcleo durante todo o projeto e, dessa maneira, os residentes tinham contato permanente comigo.

Como já exposto anteriormente, houve uma acentuada produção de textos pelos residentes durante o transcurso do projeto, a exemplo de relatos que oportunizaram a reflexão de cada residente de forma crítica sobre os aspectos que julgassem relevantes. Obviamente, esses textos são elementos importantes para que possa ser evidenciada a maneira como os residentes enxergaram as atividades desempenhadas e como se deu seu desenvolvimento durante a vigência do Programa. Os relatos não possuíram um formato definido *a priori*, nem foi dado acesso aos residentes a nenhum modelo. Nesse sentido, eles podiam produzir textos com certa informalidade e sem grande preocupação com uma estruturação própria. A mesma relação se deu com os textos produzidos nas reuniões de avaliação.

Com relação à transcrição dos dados, utilizei as normas de Dionísio (2001) de forma adaptada (Apêndice B) e realizei algumas modificações objetivando potencializar a compreensão dos dados e por essa razão, no caso de superposição de vozes ou simultaneidade, o registro com colchetes foi feito, mas optei por separar as falas em linhas diferentes. Adotei também a numeração progressiva em função dos turnos de fala e não de linhas individuais e os alongamentos de vogais foram marcados indistintamente sem que houvesse distinção entre curto, médio ou longo porque não vi essa possibilidade nos meus dados.

Os trechos onde se lê “ininteligível”, dizem respeito aqueles nos quais ouvi variadas vozes, mas não pude reconhecer palavras ou frases de maneira que pudesse realizar a transcrição. Já os trechos onde se lê “burburinho” são os momentos em que existe na gravação barulho, ruídos de fontes variadas, como cadeiras arrastando, barulhos externos, vozes misturadas com risadas, e assim por diante. Nesses casos, também não foi possível identificar com clareza as falas.

A todos os colaboradores foi atribuído um nome fictício, preservando assim suas identidades e agindo de forma a corresponder ao que lhes foi proposto quando do convite para participar da pesquisa. No entanto, resolvi deixar o meu nome identificado em todas as falas dada a minha condição de acumular papeis, de

formadora e de pesquisadora, configuração esta que no decorrer da análise me permitiu, vislumbrar minha própria experiência e as implicações que cada situação singular de formação produz em nós, professores formadores.

Por fim, quero destacar que, na análise, as relações estabelecidas entre os excertos das reuniões gravadas não se prestam a uma separação que singularize de forma definitiva cada residente, ou seja, a análise sempre levou em conta o coletivo dos residentes e foi assim que atribuí sentido aos recortes. Fica evidente, no conjunto dos meus dados, que há residentes que se mostraram mais em uma outra reunião, e há, por outro lado, residentes que não falaram durante as reuniões de avaliação e isto precisa ser esclarecido por que aponte para o quantitativo de residentes que integrou o Núcleo. Creio que esse modo de enxergar os dados pode ser justificado também dada a natureza coletiva de todo o trabalho que foi realizado com este grupo em particular.

Recorro ao quadro que é apresentado na seção seguinte, para sintetizar de que forma foram organizadas as categorias, temas e subtemas que compõem o trabalho.

4.4 SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os textos gerados nas reuniões de avaliação foram analisados com base nos procedimentos adotados no ISD, conforme propostos na arquitetura textual (Bronckart, 2008) e defini a docência como termo que comporta tanto a formação, quando a atividade docente e a profissionalização, que nesta pesquisa vieram a ser organizados enquanto categorias de análise.

Cada categoria foi posteriormente sistematizada de modo a configurar o primeiro e mais profundo nível de análise, o do percurso temático, e cada tema remete à identificação de um *agir* que introduz aspectos apresentados nos dados e serviram para evidenciar as representações dos residentes sobre cada categoria.

Destaco que os verbos inseridos na organização dos temas recaem sobre representações mais genéricas e respondem pelo que enxerguei como dados que se destacaram no conjunto dos textos. Muito embora em vários excertos utilizados apareçam elementos que remetem a mais de uma categoria, procurei ressaltar cada

uma delas de forma mais singularizada respeitando a organização da análise em três partes distintas.

Por fim, a partir da análise de mecanismos de responsabilização enunciativa, vozes e modalizações apresentadas nos textos das reuniões, organizei os achados em subtemas reveladores das interpretações que os professores fizeram de sua atividade e do processo que viveram no PRP, conforme quadro 3, no qual também são elencados os excertos cuja análise resultou em cada subtema.

Quadro 3 – As categorias de análise, temas e subtemas

	CATEGORIAS	TEMAS	SUBTEMAS	EXCERTOS
DOCÊNCIA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Professores em desenvolvimento: <i>agir e formar, formar e agir</i>	Um agir sob experiência e o professor que é transformado	Excerto 1
			Um agir sob reflexão e o professor que avalia	Excerto 2
			Um agir sob inquietação e o professor que teme	Excertos 3 e 4
			Um agir sob indefinição e o professor sem nome	Excertos 5, 6 e 7
			Um agir sob criticidade e o professor que ressignifica	Excerto 8
			TRABALHO DOCENTE	Professores e desenvolvimento: <i>agir e ser</i>
	Um agir sob insegurança e o professor que reproduz	Excerto 10		
	Um agir sob consciência e o professor que interpreta a atividade	Excertos 11, 12 e 13		
	Um agir sob decisão e o professor que realiza	Excerto 14		
	PROFISSIONALIZAÇÃO	Professores em desenvolvimento: <i>agir e reagir</i>	Um agir sob convivência e o professor que se relaciona	Excertos 15 e 16

			Um agir sob diálogo e o professor que compartilha	Excerto 17
			Um agir sob dificuldades e o professor que conhece e se (re)conhece	Excertos 18, 19, 20, 21 e 22
			Um agir sob conflitos e o professor que questiona e luta	Excertos 23, 24 e 25

Fonte: Elaboração da autora

Como já exposto, a investigação foi realizada à luz da LA e essa escolha determinou que, em última instância, fossem localizadas e analisadas nos textos representações relacionadas à profissionalização. Julgo pertinente realçar essa questão porque a Linguística Aplicada se mostra disposta a criar inteligibilidades sobre o social e a última categoria representa nesta pesquisa o agir consciente em um enfoque que abrange a atividade, o mundo laboral e os indivíduos que nele se relacionam. No capítulo seguinte, apresento a análise dos dados gerados, em conformidade com a organização mostrada no quadro 3.

5 O QUE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL FAZEM DE SI E DO SEU

AGIR: vozes do desabrochar

Residente Elias: Era o que eu queria pra esse ano. Aí foi engraçado porque eu consegui entrar nesse projeto e consegui construir a cada dia o meu perfil docente. Então ... a Residência pedagógica foi e tem sido crucial pra minha formação, crucial pra eu me entender como professor e pra dizer que essa é a profissão que eu quero ser pra minha vida.

Neste capítulo, apresento a análise de fragmentos de textos produzidos em dois encontros de avaliação do Programa Residência Pedagógica – Núcleo Inglês e Espanhol/UFPB. Conforme exposto anteriormente, o objetivo é investigar o desenvolvimento dos residentes, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, compreendendo a docência como um conceito que comporta três dimensões, a saber: o processo formativo inicial, a atividade docente e a profissionalização.

O olhar que lancei sobre esses textos não prescinde de indagações que foram construídas ao longo de todo o processo formativo no Programa e de uma necessidade minha, como docente-orientadora, de entender de que maneira os residentes construíram interpretações sobre seu processo formativo no PRP; que representações de atividade docente foram elaboradas e quais aspectos demonstram desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial, ou seja, as três perguntas que compõem esta pesquisa.

O capítulo está organizado em três partes que correspondem aos três objetivos apresentados na tese, portanto, no primeiro, discuto de que forma foi interpretada a formação no contexto do PRP pelos residentes; no segundo, analiso as representações de trabalho docente nos textos e, por fim, apresento reflexões sobre o desenvolvimento profissional a partir das representações dos próprios residentes. Convém ressaltar que essa organização foi uma escolha para que a análise realizada pudesse ser lida com mais clareza, mas há momentos em que recorri a dimensões diferentes para comentar os excertos.

A análise realizada aponta para aspectos gerais da compreensão do agir pelos professores em formação inicial, participantes do Programa Residência Pedagógica, e implicações que sua atividade teve do ponto de vista profissional.

Quanto à materialidade dos dados, busquei identificar as representações construídas sobre a atividade docente e a compreensão do processo formativo no contexto do Programa Residência Pedagógica/UFPB por meio da explicitação das produções verbais que se referem a segmentos do agir e a avaliação do trabalho realizado como interpretado pelos actantes, ou seja, analiso o que emergiu nas falas dos actantes que pode evidenciar como foi vivida e construída sua relação com o trabalho docente e com o *lócus* de formação, além do desenvolvimento profissional.

Os dados são apresentados numa lógica de análise do conteúdo, mas também de análise de características linguísticas dos textos, numa perspectiva descendente (Bronckart, 1999, Bronckart; Machado, 2004) e as categorias apontam para temáticas ao mesmo tempo em que são identificadas, nos segmentos, algumas questões relativas às vozes enunciativas e às modalizações de modo a acessar as representações do agir, em última instância.

A leitura dos dados gerados foi organizada a partir de três perspectivas que constituem o programa metodológico de Volochinov (Cf. Bronckart, 2008, p. 76): as condições de interação social, a estrutura global dos discursos e as estruturas semântico-sintáticas que os compõem.

Ademais, compreendendo que as situações de trabalho vivenciadas pelos actantes foram variadas, este capítulo não trata da natureza da docência em sua completude. Outrossim, entendo que os dados podem clarificar aspectos que caracterizam formas de agir diferentes, compreensões desse agir também distintas e evidenciar construtos sobre formação, trabalho e profissionalização. Por isso, decidi, ao longo do texto trabalhar com categorias que se destacam no conjunto dos dados e que caracterizam globalmente o caminho percorrido pelos participantes da pesquisa.

Há, desse modo, um aspecto de generalidade na análise, tendo em vista que levo em conta certa redundância presente nos textos, mas há também a singularidade que nasce da especificidade da formação concretizada nas ações do Programa Residência Pedagógica e do coletivo que aí se formou no Núcleo, contexto da pesquisa.

Machado, Lousada e Ferreira (2011) elencam alguns tipos de dados que foram alvo de análise no âmbito do trabalho do grupo de pesquisa ALTER-LAEL/PUCSP e vejo que esses tipos exemplificam muito do que é feito no campo de investigação do trabalho no ISD. Trata-se de textos produzidos por observadores do

trabalho de professores (alunos ou estagiários), textos produzidos em situação de trabalho ou mesmo textos produzidos pelos próprios professores, após a realização de uma tarefa.

Nas condições em que os textos dos residentes foram produzidos, posso dizer que confluíram elementos múltiplos, tendo em vista os residentes também se constituíram como observadores do trabalho uns dos outros.

Destaco, então, que a leitura que fiz se refere a uma identificação de representações que têm sua origem em um trabalho interpretativo desenvolvido pelos actantes fora da situação real de trabalho, portanto, no fluxo da atividade verbal desses actantes numa etapa posterior a sua situação de trabalho real - as reuniões de avaliação-, mas sem esquecer o caráter multifacetado dessas interpretações.

No campo dos processos praxiológicos, quais sejam, o agir, a atividade, a ação, a prática ou mesmo o trabalho, optei por utilizar o termo *agir* para caracterizar cada subtema porque ele me pareceu designar um elemento central no quadro e procurei incluir nesses subtemas algum termo que fizesse referência mais explícita aos conteúdos temáticos, tais como a transformação, a reflexão e assim por diante. Ao mesmo tempo, procurei marcar cada seção que se refere às dimensões apontando para os *professores em desenvolvimento*, indicando que é possível identificar representações que indiciam desenvolvimento em cada uma delas., conforme mostro na seção seguinte.

5.1 PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO: agir e formar, formar e agir

As práticas languageiras traduzem as representações que os indivíduos fazem do seu agir e das relações comunicativas que estabelecem com os outros. Essas práticas emergem na comunicação concreta e não estão relacionadas apenas ao psiquismo dos interlocutores, tendo em vista que a linguagem humana é capaz de funcionar como mediadora de atividades, é sempre dialógica e permite que as pessoas tomem consciência de si e do que realizam.

Uma das manifestações languageiras concretas que viabilizam investigar a docência são os textos produzidos por professores em formação inicial e, embora

saibamos que a formação inicial de professores e as práticas várias são sempre reguladas no plano institucional e, conforme Amigues (2004), as prescrições sejam constitutivas da atividade docente, por meio da análise desses textos, é possível entender de que forma os professores se relacionam com a docência e de que modo isto impacta sua atividade.

Como já exposto, verifiquei que nos textos gerados quando das reuniões de avaliação do Programa Residência Pedagógica surgiram questões que se relacionam com aspectos vários da docência. As representações materializadas nos textos dos residentes podem fornecer meios para compreender as significações que eles atribuíram a sua formação, como se relacionaram com atividade docente e de que forma alcançaram uma dimensão reveladora de desenvolvimento profissional.

Ao organizar os dados para estruturar este capítulo, optei por iniciar com um texto mais descritivo dos primeiros momentos dos residentes no PRP, ***passando pelas dimensões da formação e da atividade dos professores para depois chegar a discussões que dizem respeito à profissionalização***, desse modo, guardando coerência com os objetivos do trabalho.

A seleção dos excertos, por sua vez, teve como critérios a tematização das três dimensões da docência e a apresentação de um panorama de indícios de desenvolvimento. Por esse motivo, alguns excertos trazem falas que permearam a situação inicial dos residentes, dão pistas de como eles se perceberam dentro do Programa e de que forma isso repercutiu na sua atividade. Há outros trechos que apresentam avaliações do PRP e dizem como os professores em formação inicial interpretaram o que foi vivido ao longo do Programa.

Assim, ao lançar o olhar sobre as características textuais, em especial os aspectos enunciativos dos dados, busquei identificar em primeiro lugar como se configuram os elementos que se referem à formação e pude verificar que a ela é atribuído, pelos residentes, um papel de *transformadora* e isto se manifesta de forma ambivalente na medida em que os residentes se veem em processo formativo com vistas a um trabalho docente futuro, mas ao mesmo tempo atuam e assim são formados.

Do excerto abaixo, para iniciar a discussão, podemos ver que Maria Júlia põe em relevo tanto a questão da *experiência profissional* adquirida no Programa quanto a sua percepção de como essa formação aconteceu. Em se tratando de um contexto de reunião de avaliação, é esperado que os residentes tragam à tona um juízo de

valor sobre o Programa e daí resultou que a residente considerou o Programa “estressante” a ponto de fazê-la arrancar os cabelos muitas vezes, mas disse que a experiência foi positiva, fato que ela atribuiu à quantidade de aulas que deu.

Excerto 1
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>47 R Maria Júlia Minha experiência ... tá bom ... <i>foi muito estressante. Eu arranquei meus cabelo muitas vezes, mas foi muito bom pra minha experiência profissional. Assim ... eu dei mais aula do que eu jamais imaginaria que iria dar dentro da graduação</i> então ... <i>eu acho isso um ponto muito positivo</i> pra Residência Pedagógica. Assim ... <i>transformou totalmente</i> minha maneira de lecionar mesmo. Mudou minha percepção da sala de aula. Eu comecei a criar uma identidade como professora. Tipo ... <i>fui crescendo, entendendo</i> e enfim ... me senti mais confortável dentro de sala de aula. Consegui fazer amizade com aluno, conversar com aluno ... só o preceptor que não foi muito bom assim maaas isso aí a gente deixa de lado. Mas fora isso foi uma experiência muito positiva. É isso.</p>

Observo que, no excerto 1, a fala de Maria Júlia está ligada ao elemento experiência e essa é uma primeira representação identificada nos dados: uma formação que é sinônimo de experiência, *que nada mais é do que a própria atividade docente. Um agir sob experiência e o professor que é transformado* está presente em trechos das duas reuniões e em falas de diferentes residentes que se dizem transformados ou mesmo apontam para o Programa Residência Pedagógica como experiência formativa que mudou sua percepção da sala de aula, sua atitude em sala ou mesmo lhes transformou como pessoas. Por vezes, essa transformação é referida como superação e os dados indicam a recorrência desse aspecto de mudança.

Ao investigar o que os residentes dizem sobre a formação foi imprescindível observar que, nas suas falas, formação e atividade docente se misturam. Formar é agir, agir é formar. A atividade docente (e repito, que os residentes chamam de experiência) parece ser, para esses professores em formação, a fonte privilegiada do seu desenvolvimento docente e os excertos apontam para essa ideia. Tanto assim o é que a residente, ao mencionar as aulas ministradas, diz também que sua maneira de lecionar foi transformada e que começou a criar uma identidade como professora.

A oportunidade formativa no PRP é representada por Maria Júlia, de fato implicada no processo, numa avaliação em que ela aponta para a quantidade de

aulas que ministrou como fator de transformação e, embora o texto não mostre dados numéricos, a residente diz: “eu dei mais aula do que eu jamais imaginaria que iria dar dentro da graduação”, tomando isto como o fator responsável por mudanças na forma de lecionar, pelo conforto que passou a sentir em sala de aula e até pela criação de uma identidade.

É possível verificar no texto que a residente oscila entre uma avaliação do Programa Residência Pedagógica que vai do estressante (porque deu muitas aulas) ao positivo (também porque deu muitas aulas) e desse modo sua fala é sustentada por uma espécie de paradoxo argumentativo, como podemos ler no excerto 1. O conflito (Fogaça, 2011) é fonte de aprendizagem nesse sentido porque permitiu à residente reconhecer a formação como fator de desenvolvimento.

Embora o trecho seja construído numa lógica em que a enunciadora aparece continuamente por meio do uso do possessivo “minha” e do emprego da primeira pessoa do singular, há um momento em que os dois polos, estressante e positivo, ligam-se às figuras dos alunos e do preceptor. No caso do último, a residente faz uso de uma estratégia em que o deixa aparecer no texto de modo que seja compreendido como um conflito, mas se afasta da responsabilidade de tratar do tema quando diz: “aí a gente deixa de lado”. É convocada neste trecho uma voz de personagem porque a Maria Júlia aqui está em outra situação. Essa voz aparece de forma provocativa, mas ao mesmo tempo é interdita pela voz da atora Maria Júlia. Além disto, o “eu” transforma-se em “a gente”, minimizando dessa forma a responsabilidade enunciativa.

As avaliações docentes podem incidir ora sobre o trabalho do coletivo, ora sobre um agente singularizado, seja ele o próprio professor ou outro profissional e, neste caso, a residente contribuiu para uma avaliação do trabalho do preceptor cujos critérios só aparecerão posteriormente na reunião quando a mesma questão é tratada pelo residente Mateus (reunião de avaliação de 6 de setembro – trechos 141, 143, 145 e 149). Só então Maria Júlia assume uma voz que corrobora com as falas acerca da falta de *feedback* sobre as aulas e a falta de diálogo.

Com relação ao aluno, o excerto 1 realça a interação estabelecida, tematizando uma dimensão relacional necessária à formação dos professores. Do modo como é colocada, a menção ao aluno faz parte daquilo que deixou a residente mais confortável e marcou o seu desenvolvimento.

Assim, o excerto 1 notabiliza a transformação (uma transformação que é verbalizada explicitamente nas falas da residente), característica que marcou o trabalho realizado no PRP, e o faz de forma que também aí aparece um exemplo de conflito, questão que preciso retomar e que acontece quando Maria Júlia diz sobre o preceptor que, para ela, “não foi muito bom assim”. No texto dessa residente, então, há também conflitos de representações que se originam das expectativas criadas em relação aos papéis que cada integrante do Núcleo deveria desempenhar e essa é uma voz da instituição que está implícita no debate gerado.

A fala de Maria Júlia, se considerada do ponto de vista da agentividade, ressalta uma relação em que a residente usa a primeira pessoa – “eu” para evidenciar o seu percurso singular de transformação. Além disto, ela consegue, por meio da modalização apreciativa “eu acho isso um ponto muito positivo”, avaliar o caminho percorrido.

Ainda no excerto 1, é interessante observar a dimensão processual que está presente. Vemos que a residente menciona: “fui crescendo, entendendo” e essas ocorrências de gerúndio também servem para demonstrar a característica da formação docente, que vai gerando novas formas de se conhecer e de agir em contexto de trabalho.

A condição do excerto 1, de mostrar esse caráter indissociável, no contexto do PRP, entre a formação e o trabalho do professor como fator de desenvolvimento, é repetida no excerto 2 em que aparece a residente Marina trazendo à sua fala o relato reflexivo, mostrado a seguir.

Embora pareça lugar comum a questão do uso dos relatos reflexivos em ambientes de formação, é preciso pontuar que, muitas vezes, eles são tidos como textos que avaliam um trabalho realizado com vistas a uma espécie de conscientização do professor sobre as atividades que foram bem-sucedidas ou não apenas, sem que, contudo, esses mesmos professores consigam ver, no trabalho posterior, os impactos gerados pelas reflexões. Falo de certo afastamento entre o que se deve fazer, no plano das prescrições do percurso formativo, e o modo como os trabalhadores enxergam e se colocam diante dessas prescrições.

Percebo que, no caso de alguns residentes, houve o estabelecimento de relações entre o que se exigiu na formação (relatos, comentários, relatos orais etc) e de que forma essas produções reverberaram no trabalho, mantendo uma relação de diálogo constante com a atividade docente. Vejamos o excerto 2:

Excerto 2
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>
<p>91 R Marina Não. Não, Beatriz. A Residência só foi um ponto a mais assim, pra minha carreira profissional. Esses dias eu dei uma ... a última microaula aqui ... que a gente deu. <i>Foi muito emocionante!</i></p> <p>92 R Maria Júlia Ô, Marina. Não CO- ME-ÇA. Vou chorar</p> <p>93 R Marina NÃÃÃ! DEIXA EU FALAAAR!</p> <p>94 R Luciano Foi muito</p> <p>95 R Mateus Ela ia falar mal</p> <p>96 R Maria Júlia Foram horríveis</p> <p>97 R Marina <i>Foi MUITO emocionante, emocionante de verdade</i> porque a gente ... <i>eu fiz... eu ... eu ... dei TAAANTO relato reflexivo!</i> Eu aprendi a refletir muito na minha vida e eu comecei a lembrar quando a gente terminou porque a gente ... a gente ... conversou depois sabe? NOSSA! QUE AULA A GENTE DEU HOJE! Sabe? QUE AULA DO CARAMBA QUE A GENTE DEU! E ... num foi? Aí depois eu comecei a pensar nas primeiras aulas que a gente deu no primeiro período.</p>

No texto acima, a residente Marina estabelece um elo entre seu trabalho, se referindo a uma aula ministrada (que, segundo ela, foi emocionante de verdade) e os relatos que escreveu. Aliás, ela repete duas vezes a modalização apreciativa “Foi muito emocionante” nesse trecho. Ademais, a ênfase na aula ministrada (NOSSA! QUE AULA A GENTE DEU HOJE!) ressalta um aspecto de enaltecimento, de elogio ao trabalho realizado.

Destaquei esse excerto justamente porque ele dá conta de uma problemática que existe, a meu ver, quando se trabalha com formação de professores, que é a transposição das atividades formativas, neste caso específico, o relato, de modo que elas se deixem ver nas ações dos professores e no modo como eles se relacionam com o trabalho. Ademais, ele demonstra a tomada de consciência sobre a relação entre os instrumentos formativos e o trabalho docente.

Penso que as atividades de formação precisam fazer sentido e nem sempre é fácil atribuir tarefas formativas a professores em formação inicial e vê-los compreender as possibilidades que elas lhes abrem e sua relevância do ponto de vista do trabalho.

Durante a formação, não é raro perceber situações em que os professores em formação inicial tomam as atividades como prescrições esvaziadas de sentido e as enxergam como tarefas que regulam seu sucesso ou insucesso acadêmico, que

definem quem fica e quem sai dos programas, quem será bolsista ou não e assim por diante.

Ainda que os relatos reflexivos, aos quais me refiro para exemplificar essa questão, consistam em textos que pouco tem a ver com normatizações e não se destinem a mostrar “resultados” *strictu sensu* de qualquer atividade docente (relato reflexivo não é relatório), há casos em que são tidos como textos de pouca relevância que apenas compõem um leque de obrigações a serem cumpridas. Além disso, considero que, para alguns professores em formação, é desafiador compreender esse gênero, resultando em textos que são extremamente descritivos e pouco trazem de reflexão crítica. Mais desafiador ainda é fazer os professores em formação perceberem nos relatos uma dimensão que não é só avaliativa do trabalho realizado, mas constitutivo do trabalho que está adiante.

Considero os relatos instrumentos formativos técnicos e semióticos. Por esse motivo, é importante lembrar o que Pino (2016) discute sobre instrumentos. Para ele, todo instrumento corresponde a uma unidade constituída de uma parte objetiva, material e externa ao sujeito e outra que é subjetiva, interna e psicológica. Ainda, não existe atividade humana sem instrumentos (Amigues, 2004). Os relatos se prestam, conseqüentemente, para registrar a atividade e os seus conflitos, permitindo a reflexão, a recriação e, por conseguinte, o desenvolvimento.

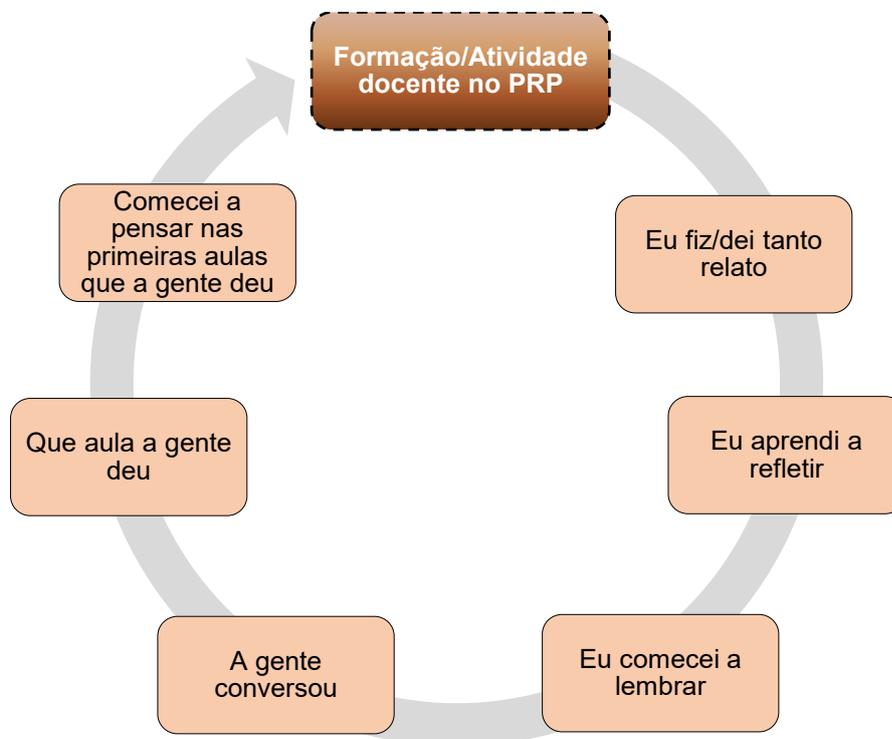
Diante disto, o texto que compõe o excerto 2 revela **um agir sob reflexão e o professor que avalia**, posto que a representação de formação apresentada evoca a racionalidade que os agentes dão às ações reflexivas dentro do PRP, ou seja, existe uma ação de linguagem que é materializada no texto e que sinaliza para a reconfiguração dos agires por meio da reflexão concretizada nos relatos.

A residente Marina reage a uma relação que ela faz entre os relatos e as aulas dadas. Marina fala sobre uma aula que foi “muito emocionante” e a modalização apreciativa consiste no modo que ela encontrou de avaliar sua experiência quando do trabalho no Programa Residência Pedagógica. Além disso, o termo usado aponta para uma dimensão afetiva do trabalho: um trabalho que emociona a residente.

A residente faz referência aos relatos reflexivos dizendo: “eu fiz... eu ... eu ... dei TAAANTO relato reflexivo!” e vincula o fato de ter aprendido a refletir ao sucesso de sua aula. Essa passagem, longe de ser um trecho com pouco significado, mostra um percurso formativo muito rico e, de modo a trazer mais clareza ao que exponho,

creio que é importante convocar algumas expressões e verbos utilizados no excerto, para mostrar esse ciclo reflexivo:

Figura 5 - O ciclo reflexivo



Fonte: elaboração da autora

Observe-se que no diálogo, e no qual há a adesão de Maria Júlia à questão da emoção proporcionada pela atividade docente de sucesso, Marina parte das reflexões que aprendeu a fazer quando da elaboração dos relatos, passa por uma questão da memória (possivelmente de aulas anteriores), conversa com os demais residentes (possivelmente o grupo com quem realizava as regências) e após dar a aula “do caramba”, consegue refletir novamente, dessa vez fazendo a relação com as aulas que tinham ministrado anteriormente em etapas iniciais da graduação.

Marina toma para si a responsabilização por várias ações e põe em destaque um posicionamento enunciativo em que ela é atora e compartilha desse papel com outros residentes, postos em cena através do uso do “a gente”, coletivo esse que teve sua atividade modificada. O coletivo a que ela se refere é o grupo de residentes que atuou de forma conjunta na regência de aulas.

Esses primeiros excertos introduzem dois aspectos da formação que me parecem essenciais para sua compreensão, tendo em vista que, para que se chegue

ao protagonismo, à integralidade dos professores, à cooperação ou mesmo à profissionalização; modo de conceber a formação da qual tratei no capítulo 3; é necessário referi-la como capaz de transformar e considerar os mecanismos a serem usados para essa condição seja instaurada.

Partindo dessa constatação, os próximos excertos demonstram um pouco mais da dinâmica inicial dos residentes em relação ao contexto formativo do Programa Residência Pedagógica e ao trabalho para, posteriormente, serem vistos os desdobramentos da formação.

Além da característica muito presente durante as falas das reuniões de formação que incidem sobre a questão da experiência e do desenvolvimento, os textos dos residentes no PRP partiram, notadamente, de um eixo comum que foi o sobressalto, isto é, o primeiro contato com a escola-campo que, independentemente de qualquer experiência anterior de alguns dos residentes em escolas públicas, provocou inquietações e esse é um aspecto que merece ser destacado.

No título desta tese me referi a uma história contada por professores justamente porque vi o desenrolar de uma aproximação com a escola e com a comunidade escolar que se deu na medida em que os residentes passaram a sentir-se parte dela. O excerto 3, a seguir, revela esse primeiro momento.

Excerto 3	
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>	
507 R Maria Júlia	Barthyra, SO-COR-RO! ((risadas)). O professor não tá na escola! A gente não tá encontrando o professor! ((risadas))
508 PO Barthyra	Pois é
509 R Lucas	Parecia o mestre dos magos ((risadas))
510 R Mateus	Ééé ((risadas))
511 R Maria Júlia	Então ... a aula vai ser em tal canto ... ah, tá bom, professor
512 PO Barthyra	Era um movimento no <i>WhatsApp</i> /cês não têm ideia. “Fulano, onde é que você tá? Onde você tá agora?” “Eu estou ... estou ...na sala tal”. Aí o outro grupo: “Tá não. Tá lá não”. Então ... procura-se ((risadas)). “Ele não tá lá não”
513 R Elias	No começo eu <i>eu rodava a escola todinha pra poder achar ... eu ia de sala em sala até chegar no momento que eu comecei a memorizar</i> tipo ... não, ele vai mais pra essa essa essa. Então eu já batia nas certa
514 PO Barthyra	Barthyyyra, o qué que a gente vai fazer? ((risadas))
515 R Mateus	Fiscal de tempo ((risadas))

No excerto acima, vemos que o residente Elias demonstra que sequer conseguia encontrar as salas de aula que o professor ocupava na escola, pois havia

pouca intimidade com o ambiente (“no começo eu eu rodava a escola todinha pra poder achar”). Concomitantemente, o excerto nos permite perceber a dificuldade de comunicação entre esse grupo em específico e seu preceptor também, como vemos na fala jocosa de Lucas ao mencionar que o preceptor parecia o Mestre dos Magos ou nos indícios da fala de Maria Júlia que evidenciam que, em alguns momentos, o preceptor informava onde as aulas aconteceriam, sem que, contudo, isso se confirmasse (“Então ... a aula vai ser em tal canto ... ah, tá bom, professor”).

De qualquer modo, é importante assinalar que o residente Elias julgou relevante mencionar a questão do espaço físico na reunião de avaliação porque ela constituiu-se como desafio para ele, um desafio que posteriormente foi superado, o que significa dizer que o processo formativo envolve elementos diversos que dizem respeito ao mundo físico, às relações interpessoais, ao trabalho e tantos outros aspectos (Machado, 2004, 2009).

Ao mesmo tempo, o excerto ilustra o distanciamento que havia ainda da dinâmica da escola. A expectativa dos residentes talvez fosse a de um horário previamente estabelecido e sempre seguido à risca e de um professor-preceptor que lhes daria acesso a todos os detalhes da agenda diária. A fala de Maria Júlia, ao dizer que não estava encontrando o professor, explicita justamente esse aspecto.

Isto posto, houve dificuldades iniciais quando da entrada nas escolas e a primeira delas teve relação com a estrutura e dinâmica da vida escolar, associada à comunicação com o professor-preceptor. Ressalto que alguns fragmentos são reveladores de uma maior dependência em relação à figura dos docentes-orientadores, inclusive, mesmo que esses não estivessem na escola-campo, como denota o pedido de socorro de Maria Júlia e a indagação sobre o que fazer.

Esses aspectos, ainda que pareçam mais simples, evidenciam que o processo formativo apresenta aos professores experiências de naturezas diversas, algumas das quais só podem ser vividas nesse lugar: a escola. Eles também apontam para a relevância de processos que permitam aos professores em formação inicial uma vivência menos estruturada e que lhes dê a consciência do imprevisível e do desencontro. Assim como afirma Clot (2010), o real da atividade surge justamente dessa necessidade de re-mobilização em que os professores são colocados diante das “surpresas da ação” (p. 18) e de situações em que se cruzam o possível e o impossível.

Quando da verbalização sobre sua formação ou sobre a atividade docente, os residentes afirmaram o processo pelo qual passaram e acentuaram várias dificuldades e conflitos. De fato, há excertos que demonstram que eles se sentiam confusos não apenas no que diz respeito ao espaço físico das escolas, mas de diversas outras formas.

Houve uma relação com a inquietude, o medo, a surpresa e vários outros sentimentos que remetem a um campo semântico de instabilidade e insegurança. Entre os subtemas identificados nos textos, **um agir sob inquietação e o professor que teme**, foi recorrente, como passo a mostrar também no excerto 4.

Excerto 4
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>
<p>83 R Marina Então, a vivência na Residência foi uma transformação muito grande ... assim ... que <i>eu posso dizer que foi um, foi muito gradativo</i>. No início a gente ... a gente... como é que eu posso dizer? <i>A gente tava em cima de um barco, um barco que taaavaaa ... não sabia pra onde ir. Tava meio assim uma tempestade ((risadas)) que chegou em Bayeux ((risadas))</i></p> <p>84 R Jefferson EM BAYEUX ((risadas))</p> <p>85 ((Ininteligível))</p> <p>86 R Marina Que chegou em Bayeux. É. Brincadeiras à parte. <i>No início foi, deu muito medo. A gente não sabia muito o que ia vir pela frente</i>. E a gente só tinha praticamente dois períodos pra acabar tudo ... e ... e <i>foi difícil assim ... porque eu e Luciano ... eu falo eu e Luciano porque Luciano foi minha dupla então a gente viveu praticamente tudo junto</i>. Então a gente olhou: MEU DEUS, LUCIANO, A GENTE PAROU EM BAYEUX! E a gente, eu nunca tinha ido em Bayeux assim, então eu ... a diferença pra hoje que a gente já sabe onde é padaria, lógico, né? ((risadas)). Padaria. <i>A gente fez amigos lá e ... então foi uma mudança muito grande. Ano passado, nos primeiros seis meses, a gente viveu uma coisa lá. Eu digo que foi duas coisas diferente. Parecia duas escolas. Ano passado foi uma escola que era regular, só tinha um período ... um turno, né? A gente ficou um turno. O professor TOTALMENTE diferente da professora atual. Eu ficava pensando ...foi só susto. E assim ... a gente passava, assim ... a gente ... eu não sei explicar. Não sei por causa da dinâmica da escola que é outra, mas foi praticamente outra vivência. Mas ano passado eu tava com muito medo, eu não sabia direito o que fazer. Eu não sabia muito o que reagir. Paralisada. Parecia uma planta ((risadas)).</i></p>

Marina inicia sua fala afirmando que houve transformação e por meio de uma modalização lógica indicia textualmente que o processo, referindo-se ao Programa Residência Pedagógica, foi gradativo (“eu posso dizer que foi um, foi muito gradativo”), mas logo depois associa a vivência no Programa a um barco que se encontrava no meio de uma tempestade, admitindo uma relação com o ambiente formativo que lhe era extremamente desconfortável.

Note-se que além de usar a metáfora do barco, ela explica em que condições esse barco se encontrava - “sem saber para onde ir”, ou seja, aflora em sua fala a questão do novo e desconhecido que foi central no início dos trabalhos do PRP e podemos depreender do texto que a sensação vivida era a de estar em um barco desgovernado.

Como resultado, as primeiras impressões de Marina sobre seu processo formativo anunciam medo e ela usa a palavra duas vezes nesse pequeno trecho, além de “susto” e “difícil”.

No decorrer do excerto, podemos perceber que Marina põe em cena duas vozes, a sua e a de Luciano, a quem ela evoca repetidamente. Ela marca a duplicidade de enunciadores, pois há um *eu* empírico que se funde com a voz de personagem de Luciano, resultando no “a gente” que, nesse trecho, é responsável pela avaliação feita sobre a experiência no Programa Residência Pedagógica e essa dimensão transpessoal (Machado, 2009) corresponde a um compartilhamento das dificuldades.

Partindo da ideia de que o medo normalmente gera estagnação, podemos compreender por que Marina ressalta ao final do excerto (e nesse momento ela se coloca como origem do que é dito) que se sentia paralisada, menção feita por meio de uma analogia com plantas. Esse trecho é particularmente interessante, como o vejo, porque o trabalho docente é constituído por ações e, dessa forma, ao dizer que está paralisada, Marina está também assumindo que não tinha como realizar o que estava proposto no Programa Residência Pedagógica ou, pelo menos, não sabia o que fazer, como é exposto no recorte.

Embora o texto revele questões outras como as mudanças que ocorreram na escola ou mesmo a troca de preceptor, vou me deter nessas primeiras questões porque elas me direcionaram a uma constatação com relação à formação: *foi necessário aos residentes verem a si mesmos como residentes e posteriormente como professores para que pudessem de fato organizar sua atividade. Houve no coletivo dos residentes uma necessidade de encontrar o seu lugar no Programa, na escola e demais espaços compartilhados, o que para mim, remetia a uma pergunta crucial: Quem sou eu aqui?*

Durante os 18 meses do Programa em sua primeira edição, pude acompanhar os residentes buscando ocupar um lugar de professor e percebo que os medos que se apresentaram no processo não estavam relacionados apenas à

atividade docente, às tarefas a serem realizadas, entre outros aspectos. O medo e a insegurança, muitas vezes, derivavam do embotamento dessa posição que dá sentido ao trabalho - a posição de professor, conforme podemos verificar no excerto seguinte:

Excerto 5	
Reunião de avaliação - 6 de setembro	
815 R Camilla	Da escola, com relação ao ambiente e com os professores, foi muito de boa assim. Eles tratam a gente <i>como se fossem professores</i> também e chegam: “ <i>Bom dia, professora!</i> ” Eu não senti nenhuma dificuldade com relação a isso lá não
816 R Wanda	É verdade
817 R Camilla	Eu só sinto um pouquinho quando chego na escola, não sei se porque eu pareço uma aluna, <i>o vigia não me reconhece como residente</i>

Considerando que as palavras são a representação dos trabalhadores, inclusive do seu papel profissional, no excerto 5, a residente Camilla nos dá acesso a três parâmetros que a ela importavam:

1. A necessidade de ser reconhecida como residente, o que não é realizado pelo vigia da escola, neste caso.
2. A relevância de ser reconhecida como professora, tanto assim que ela lida com este aspecto mencionando a ausência de dificuldades quanto a isto na escola.
3. A dificuldade de ver a si mesma como professora, constatada no trecho “como se fossem professores”.

Há um conflito importante nesse pequeno recorte. Introduzida pela modalização apreciativa “foi muito boa”, Camilla faz referência à relação com a comunidade escolar e ao fato de ser tratada como professora e ainda afirma que não sentiu dificuldade com relação a isso. Todavia, logo depois, ela usa “como se fossem professores” numa relação em que nega a sua própria condição de professora. Daí, constata-se que um dos desafios dos residentes se deu justamente na relação com a tomada de consciência de seu lugar social de professor.

Há também, no mesmo trecho, uma representação de Camilla como aluna. A residente diz que *parece uma aluna* e, neste ponto, ressalto que Camilla tinha apenas 20 anos quando começou a atuar no Programa.

Considero que essa relação com a posição profissional é um dos elementos que propicia o desenvolvimento dos professores em formação inicial e quando Ernica (2016) trata sobre lugares específicos em um sistema de relações e posições sociais, isso também se aplica ao lugar de professor, afinal de contas, há um papel social envolvido na atividade docente e o agir docente tal qual o agir humano de forma geral acontece no interior das sociedades, exigindo assim a identificação sobre quem são os trabalhadores.

Nesse sentido, parte do trabalho de formação de professores consiste em instrumentalizá-los para ocupar esses lugares. Nesse caso, ao analisar os textos percebo que havia na PRP **um agir sob indefinição e o professor sem nome**.

Corroborando com o excerto anterior, vemos no excerto 6 que as residentes Rebeca e Tatiana estão envolvidas na mesma sensação de não-pertencimento, o que exigiu nesta pesquisa a consideração dessa experiência ontogenética dos residentes de criação de si mesmos como professores.

Excerto 6
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>659 R Rebeca Eu nunca tinha sentido, maaas no mês passado, num foi, Maria? A gente ficou ... até vocês falando, vocês já tinham comentado e eu: Nossa! Não to sentindo isso e olha que já tinha acontecido algo que eu ... até hoje mas tudo bem. <i>Eu ia desistir daí, sabia?</i> Porque eu comecei a refletir, até hoje isso me vem na cabeça. Nem quero saber. Então ... eu não tinha visto isso presencialmente eee assim mês passado eu tava contigo, não foi? Era contigo? Não sei. Uma das duas. Eeee... <i>a gente viu aquele entrando e saindo que tem uma salinha assim e a gente não tá se sentindo bem e a gente sai quando fica um monte, a gente já sai porque ali não é nosso canto. É dos professores.</i> A gente ... até pra almoçar eu não ... <i>não gosto de almoçar dentro da sala dos professores</i>, eu prefiro ta no meio dos alunos eee ... ta sentada assim na no lago, do que ta na sala dos professores</p> <p>660 R Tatiana É aquela coisa, né? <i>Dá um pouco de medo pelo menos em mim.</i> Me dá um pouco de medo porque se a gente, se eu</p> <p>661 R Rebeca <i>É difícil falar bem</i></p> <p>662 R Tatiana <i>Se eu tiver na sala dos professores eu me sinto... sabe? Fora do meu lugar. E se eu tiver fora, eu fico com medo de poder acontecer alguma coisa em relação a algum aluno, entende?</i> Tipo, não tem ninguém ali acompanhando a gente naquele momento. A gente tá sozinho, almoçando e tem alunos por ali porque eles tão na hora do intervalo deles. <i>Então eu não me sinto bem em nenhum dos dois lugares, sabe?</i> É como se fosse ...</p> <p>663 R Rebeca Não. Eu me sinto bem fora porque sei que to com as meninas então</p> <p>664 R Tatiana Não, mesmo estando</p>

665 R Rebeca Mas aí é assim ... tem uma cadeira vazia e tem uma e a gente tá com o prato na mão e outras alunas tão com o prato na mão. Aí a gente não vai sentar na cadeira, né?

666 R Tatiana É

667 R Maria É tipo assim

668 R Rebeca *Complicado isso*

No excerto 6, as residentes expressam vontade de desistir, sentimentos como o não se sentir bem, medo e, inclusive, a dificuldade de falar sobre a temática. Rebeca trata a sala dos professores como um lugar do qual não faz parte e, nesse momento, ela evoca uma voz social que reconhece esse espaço como sala de *professores* e, ao mesmo tempo, fazendo uso do pronome “nosso” (“ali não é nosso canto”) remete ao coletivo dos residentes que atuam no mesmo espaço.

A residente Tatiana se diz “Fora do meu lugar” em referência à sala dos professores, mas, ao mesmo tempo, percebo que seu desconforto não está restrito a esse espaço, como ela mesma diz ao tratar do que é exterior a essa sala. “Então eu não me sinto bem em nenhum dos lugares, sabe?” indica que se opera num campo de inadequação à escola e de não reconhecimento de qualquer papel social. Não se trata apenas do lugar físico, mas de como a residente se reconhece e é reconhecida nesse lugar.

Compreendo que esse excerto nos permite pensar na dimensão de formação e do trabalho que desvela o desenvolvimento do professor ainda que ele de início não o compreenda, pois a tomada de consciência vai surgindo, é parte do processo. Não é um dado absolutamente visível e temporalmente marcado.

Ao realizar a leitura dos trechos em que Tatiana e Rebeca falam, podemos verificar que eles dão pistas de que na situação concreta do trabalho no PRP, é justamente pelas referências feitas a sua não-adequação que se vê a relação com o Programa como uma experiência que favoreceu o deslocamento de um professor em formação inicial que cumpre tarefas que lhe são atribuídas, para um trabalhador que precisa assumir um papel social para si e ter esse papel reconhecido. Dessa maneira, foi necessário aos residentes um reposicionamento subjetivo relativo aos papéis a ocupar.

Como ambos, formação e atividade docente são processos e os professores em formação são deles agentes singulares, ao analisar o excerto 7 (em seguida),

pude verificar que essa relação com o papel social do professor aconteceu com outros residentes, muito embora tenha havido diferenças nas experiências.

Excerto 7	
Reunião de avaliação - 6 de setembro	
674 R Marina	É incrível como é diferente porque lá no ... no Antônio Gomes a gente passa mesmo. <i>Eles veem até pelos pratos</i> porque, calma aí que a gente não passa na frente não
675 R Mateus	Oxente!
676 R Marina	É porque Beatriz tá me olhando assim ((risadas)). Deixa eu explicar
677 PO Beatriz	To prestando atenção
678 R Marina	É porque ... <i>até pelos pratos é diferente. O prato a gente come nos de vidro e eles no de plástico, então muitas vezes eles dão lugar assim: "Deixa a professora passar". Entendeu?</i>
679 PO Beatriz	<i>O prato é garantia de status</i> ((risadas))
680 R Marina	Éééé
681 R Luciano	É porque a gente também ganha garfo e faca. Eles não ganham garfo e faca
682 R Pedro	É uma colherzinha
683 R Luciano	É
684 R Marina	[[Eles comem de colher então ...
685 R Luciano	[[Eles comem de colher
686 R Marina	Enfim ... aí elas já sabem que a gente
687 R Maria Júlia	<i>A hierarquia dos pratos</i> ((risadas))
688 R Marina	<i>Aí eles já sabem que a gente é alguma coisa diferente</i>

O excerto 7 aparece na transcrição logo depois das falas de Rebeca e Tatiana já analisadas e é importante verificar que Marina assume como verdade que na sua escola-campo a realidade é diferente e “É incrível como é diferente”. Há uma modalização apreciativa que, de fato, se presta a reforçar o caráter da afirmação de Marina quando contrasta a sua realidade e a realidade vivida pelas outras residentes.

Existe uma avaliação que se coloca como uma apreciação de um aspecto positivo desse espaço formativo, mas, ao analisar o excerto, compreendo que, nesse caso, o “incrível” demarca um campo de uma espécie de constatação pura (“é diferente”), ou seja, forma-se uma espécie de mescla entre as funções definidoras das modalizações apreciativas e lógicas.

Por conseguinte, poder-se ia pensar que a questão do papel social no excerto 7 estaria resolvida. Do contrário, na análise feita, compreendo que a relação feita entre o artefato físico - o prato - confirma a relevância que os residentes atribuíram a

essa visão de si mesmos como professores e a sua natureza processual. Na verdade, eles precisaram do artefato para perceberem que já eram professores.

Marina faz um contraponto entre “a gente” e “eles”, os residentes e os alunos, que são reconhecidos em função de um prato e outros objetos. Os pratos dos professores são de vidro e os pratos dos alunos são de plástico. É por causa do prato e dos talheres diferentes que os alunos se referem à Marina como professora (“Deixa a professora passar”).

Se os alunos usam uma “colherzinha” para comer, os professores ganham garfo e faca e é assim que todos sabem que os residentes são “alguma coisa diferente”. Nesse jogo entre o que se usa e a sua função de marcadores de diferença revela-se um texto que não pode ser ignorado dado que ele interessa a uma reflexão sobre a indispensabilidade do papel social de professor que vai sendo construído durante a formação.

Assim, os momentos vividos na escola-campo fizeram nascer uma série de relações e diferentes aspectos que indicam de que modo a formação foi concebida pelos residentes e como ela impactou seu agir e concluiu essa primeira parte mostrando que os subtemas abordados até o momento, na verdade, culminam com uma visão da própria formação que foi sendo construída pelos residentes. Ela se relaciona com o primeiro subtema e tem ligação com a dimensão do trabalho a ser abordada em seguida: uma formação transformadora porque possibilitou atribuir sentidos ao trabalho e instaurou processos de criticidade.

Utilizo o excerto 8 (vide a seguir), para demonstrar como isto aconteceu no PRP, pois a formação deu lugar a **Um agir sob criticidade e o professor que ressignifica**, em referência a esse professor que interpreta sua prática de forma diferente, crítica, por conta do que viveu no processo formativo...

Excerto 8
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>
<p>607 R Luciano Não sei ... não sei ... é ponto a se pensar, é uma treta também mas ... é tem ... muita gente tem usado. <i>Eu acho que uma coisa também muito importante é pensar como é difícil ser professor, né?</i> Eu já tinha tido a ... a experiência do PIBID e eu sabia o quanto é de difícil ficar aí na frente, em sala da escola pública, realmente, <i>hard</i>, eu disse até numa primeira reunião que a gente fez e eu falei sobre isso, que eu achei bastante difícil. <i>Mas aí aqui a gente também as formações, né?</i> E aí eu lembro da da formação de Beatriz que foi sobre avaliação e eu disse: <i>Meu Deus, a gente tem que pensar até sobre isso?</i> ((risadas))</p> <p>608 PO Beatriz Até isso? ((risadas))</p>

609 ((Ininteligível))

610 PO Beatriz Avaliação!

611 R Luciano *Professor tem que se pensar, tem que pensar, aí meu Deus, É MUITA COISA! Mas, eu acho top*

612 R Marina *Por isso que é tão pouco pago, porque a gente pensa demais e não dá pra mensurar o pensamento que a gente gasta ((risadas))*

613 PO Beatriz Tem que pensar MUUUUITO sobre avaliação, Luciano ((risadas))

614 R Luciano Eu sei, mas eu digo assim ... antes ... antes *eu não tinha essa visão*

615 R Rebeca *É muito difícil avaliar*

616 R Luciano Mas depois da formação eu passei a ver de outra forma, mas é difícil, mas eu gosto de tudo e a Residência tá sendo muito massa. E é isso. Eee ... também teve o momento lá do Festival que foi muita massa. Muito top. Vocês querem falar? Que foi aquele pensado por Eduardo

Luciano, ao refletir sobre avaliação, no excerto acima, reconhece o valor da formação quando diz “eu não tinha essa visão” e continua “mas depois da formação eu passei a ver de outra forma”. Muito embora faça referência a uma participação sua anterior no Pibid, vejo que esse residente reconhece uma novidade que diz respeito ao trabalho docente que, no PRP, ele conseguiu enxergar - o professor tem que pensar até em avaliação. A partir daí, o residente vai construindo, dando sentido ao que constituiria esse papel de professor e o que esse profissional faz.

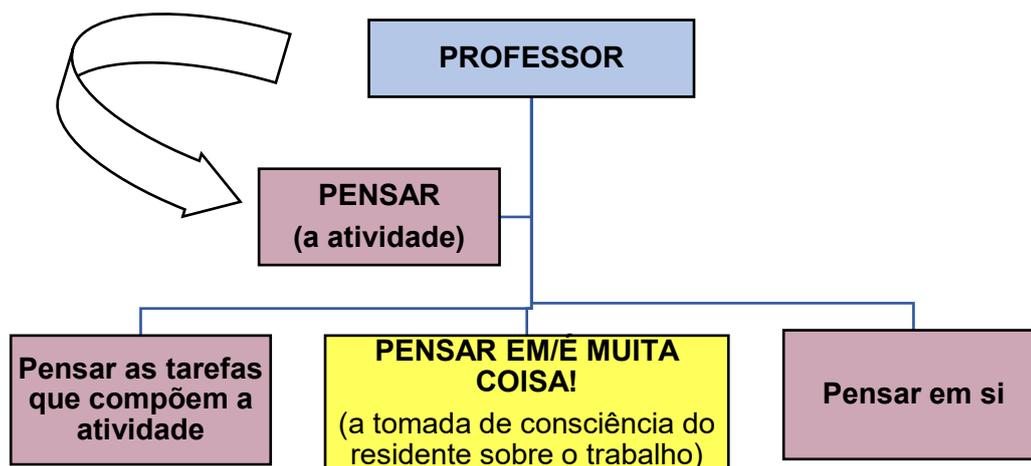
Esse tipo de reflexão problematiza elementos do trabalho docente e é bastante relevante que esteja explícito no texto desse residente que a reflexão advém da formação (*Mas aí aqui a gente também as formações, né?*). Luciano, ao referir-se ao trabalho do professor, reconhece que parte desse trabalho é pensar.

As repetições do verbo “pensar” indicam mais ainda: esse trabalho exige *pensar muito*, é um trabalho intenso; ou seja, há, pelo menos, três processos reflexivo-críticos instaurados nessa fala e relacionados à atividade docente, todos eles gestados a partir de uma visão primeira do processo formativo pela qual o residente passou.

Eles se manifestam quando Luciano enfatiza o pensar, quando consegue avaliar que essa atividade exige demais (“Professor tem que se pensar, tem que pensar, aí meu Deus, É MUITA COISA!”) e quando diz sobre a dimensão da reflexão sobre si (“de se pensar”). Luciano demonstra que além de ser esse indivíduo consciente da sua prática, vai se tornando questionador com relação a ela, de modo a atribuir-lhe nova significação.

Na figura abaixo, busquei sintetizar o que resultou da minha análise desse trecho em que Luciano expressa um papel importante da formação de professores e sua ligação com as ressignificações que ele faz do trabalho docente:

Figura 6: Descobertas formativas de Luciano



Fonte: Elaboração da autora

No mesmo excerto (excerto 8), há uma polifonia apresentada não apenas em virtude do diálogo estabelecido com outros residentes, mas também nas diferentes vozes que Luciano assume. Verifica-se no texto que o enunciador cria mundos discursivos em suas falas, cujas representações parecem estar em desacordo. Ao mesmo tempo em que põe em relevo uma visão de que ser professor é difícil, o que deriva de experiências anteriores em programa de formação (observe-se inclusive o segmento “aí, meu Deus”), ele põe em cena outra percepção, uma da voz que comenta o que foi dito: “Mas, eu acho top” e assim há uma espécie de atitude responsiva que redimensiona sua visão da atividade docente.

Dessa forma, existe o desenvolvimento em que os conflitos vão se deslocando nas “metamorfozes sociais do trabalho” como diz Clot (2007, p. 13), sem que desapareçam. Nesse caso, é relevante buscar analisar as outras vozes presentes no excerto porque nelas também há um movimento em que outras representações vão aparecendo e nem sempre coincidem com o percurso feito pelos demais professores em formação. Compreendo que, enquanto Luciano aborda a questão da avaliação para mostrar que a atividade docente é difícil porque o professor tem que pensar muito; a voz de personagem, que pode ser vista no trecho

da fala de Rebeca, esboça um comentário sobre a avaliação em si - a tarefa (e não à atividade docente). Marina, por sua vez, realiza uma reflexão que tem como foco uma temática diferente porque ela aproveita o discurso de dificuldade para inserir um eixo de reflexão que remete à profissionalização: “Por isso que é tão pouco pago, porque a gente pensa demais e não dá pra mensurar o pensamento que a gente gasta”.

Em outros termos, as representações sobre aspectos e contribuições da formação dão origem a um engajamento dos residentes em vários mundos de forma que os temas vão ganhando pertinência nos diálogos e desembocam em formas de compreensão da própria atividade docente, dimensão que trato na seção a seguir.

5.2 PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO: agir e ser

Considerando que uma das condições para que o desenvolvimento humano ocorra é a tomada de consciência sobre nossos papéis sociais, nossos comportamentos e sobre como pensamos e sentimos, e que a pretensão de conhecer as propriedades do agir dos professores em situação de trabalho e as representações que daí emergem acontece com mais propriedade nas suas próprias verbalizações; a leitura que fiz dos textos gerados buscou evidenciar a compreensão alcançada pelos residentes sobre a atividade docente. Não fiz análise do trabalho observável dos residentes (o que seria limitante, inclusive), mas busquei nessa seção, demonstrar como eles interpretaram sua atividade. Acredito que suas verbalizações tiveram papel fundamental no PRP conquanto instrumento de desenvolvimento docente e atribuo às reuniões várias um papel fundante nesse sentido.

As reuniões me deram acesso às propriedades do agir e, portanto, à sistemática de atribuição de significação ao agir dos participantes da pesquisa por eles mesmos. Foi possível reconhecer diferentes representações que são concebidas nos textos e pelos textos a respeito da atividade docente e a análise das transcrições das reuniões indicou a existência de representações preponderantes.

Obviamente, essas representações e seu aparecimento recorrente não fornecem um modelo aplicável a toda e qualquer situação de trabalho docente, mas

evidenciam algumas das significações que professores em formação inicial mobilizam. Além do mais, essas diferentes interpretações do agir construídas nos/pelos textos, têm o poder de configurar a ação humana (Cf. Machado; Bronckart, 2009) e dessa maneira, constituem-se também como um conjunto de pontos de vista que podem ser relacionados, por exemplo, ao estatuto global do campo profissional, embora seja preciso ressaltar que essas significações têm sua especificidade, porque foram resultado das experiências no PRP que se deram a conhecer de diversas formas, incluindo o debate interpretativo oral do agir (Cf. Bulea, 2010, p. 116) instaurado nas reuniões coletivas de avaliação.

Além dos trechos que evidenciam a compreensão dos residentes sobre sua própria formação, existem, nos dados, aparições de elementos que revelam o trabalho docente e o desenvolvimento que se deu em razão dele. Ganham relevância nesta seção o modo como os residentes conceberam as tarefas e sua realização efetiva e o estatuto atribuído aos actantes nelas implicados.

Contudo, precisei partir de uma relação com as questões já expostas na seção anterior porque o trabalho docente representado está articulado com a questão do papel social do professor e com a experiência, entre outras questões, como passo a explicar a partir do excerto 9.

Excerto 9
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>766 R Alice (...) E da escola, como professora, é assim... eu não dei aula. Como ela falou, <i>eu sempre tive em posição de aluna, nunca de professora, e assim ... eu ficava com medo, né? Sei lá e se perguntarem uma coisa e eu não souber responder? Se perguntarem a mim, o que que eu vou responder? Então ficava meio assim. E não era questão de assunto só, era questão normal mesmo sei lá. Posso ir no banheiro? Eu ficava: Meu Deus. Será que pode? ((risadas)).</i></p> <p>767 R Maria <i>Será que pode?</i></p> <p>768 R Rebeca <i>Será que eu posso?</i></p> <p>769 R Alice <i>Eu digo o quê? ((risadas))</i></p> <p>770 R Rebeca <i>Pergunte a Nicole ((risadas))</i></p> <p>771 R Alice <i>Aí eu: Pergunte a Nicole. Era bem assim. Aí uma aluna chegava atrasada ... “posso entrar?” Aí eu: Nicole ((risadas)). Hoje já tá mais ... hoje eu já mando os meninos tirar os fones de ouvido, eles obedecem porque, eu achava que eles nem iam me obedecer, né? ... então, é uma construção, né? Tipo ... a gente vai aprendendo no caminho, né?</i></p> <p>772 R Maria <i>É como um dia eu tava observando com Nicole a aplicação de uma prova que ela deu, né? Aí ela disse: “Ó, e Maria também vai poder, ela vai ficar observando também, o que ela ver ela vai poder falar e tirar da sala”. Aí eu: Como é isso? Ter essa autoridade sem ter essa autoridade, né?</i></p> <p>773 R Alice <i>Agora a gente vai ter a experiência, a gente já teve com ela, mas vai ter a</i></p>

experiência de aplicar prova sozinha. *Aí eu disse: Nicole, como é que aplica? Como é que fala? Onde é que fica? O que eu faço com as minhas mãos?* Ela disse: “Normal, né? Você num já viu?” Ééé ... mas... *com o professor é diferente.* E assim ... eu to pensando já. É semana que vem já, né?

774 R Rebeca Essa é que vai ser

775 R Maria Eu sei lá. Essa é que vai ser

Entendo que é crucial fazer uma reflexão sobre o gênero à vista do que acontece no excerto acima, antes de entrar na discussão sobre as representações da atividade dos residentes propriamente dita, porque como para agir no mundo e sobre si mesmos, os residentes precisariam assumir-se como professores, há falas que remetem a uma espécie de desconhecimento sobre aquilo que é a atividade socialmente organizada dentro do meio profissional da docência, os pressupostos genéricos da atividade, ou seja, o gênero (Clot, 2007) e isto desafia a compreensão sobre como os residentes lidaram com o trabalho. Eles detinham algum conhecimento sobre esses pré-construídos ligados ao agir de professores. Eles já foram alunos, eles estavam em contexto de formação docentes, e muitos, inclusive, vivenciaram processos de formação anteriores ao Programa Residência Pedagógica, a exemplo dos estágios supervisionados. É possível então pensar que eles já dominavam formas típicas socializadas preexistentes a sua atividade pois, conforme Faita (2021 *apud* Magalhães, Faita, 2021), as teorias estudadas na formação e a conduta dos formadores são fatores que contribuem para imprimir essas formas na consciência de futuros docentes. Nesse caso, em que residiria a justificativa para o aparecimento de trechos que expõem os residentes à deriva, sem saber o quê fazer?

Gêneros da atividade são *formas de fazer* impregnadas nas nossas ações (Faita, 2004), no entanto, quando da atividade, o trabalhador se depara com as novidades, com meios diferentes e sua ação está sempre destinada a uma reconstituição permanente das tarefas, e eu diria, de si mesmo e da atividade.

Esse é um aspecto que julgo relevante porque ele me diz que é preciso pensar que a questão do papel social incide fortemente na relação que os professores em formação inicial têm com o próprio gênero da atividade. Em outras palavras, realizar aquilo que é requerido nas situações de trabalho, exigiu um esforço dos residentes para que se vissem primeiramente como trabalhadores, e nessa investigação, me permitiu verificar que, nos textos, está em jogo a imagem que o agente dá de si ao agir (Bronckart, 1999).

Não foi o desconhecimento de formas relativas ao gênero da atividade apenas que desembocou nas situações de insegurança e medo; e sim, a significação profissional que os residentes ainda não atribuíam às suas ações. Assim sendo, a apropriação cognitiva das propriedades do gênero da atividade por si só não é suficiente para trazer significados ao trabalho docente. Há algo que a precede, a interiorização de um valor profissional. Quando esse valor falta, os professores em formação inicial passam a duvidar até mesmo daquilo que já conhecem e podem realizar em sala de aula. Prova disto é o que vemos no excerto 9: uma voz de atora mobilizada com a intenção de mostrar às residentes que elas já sabiam lidar com uma tarefa, referindo-se à aplicação de uma prova e a consequente rede de ações que ela incluía – observar, falar e tirar de sala. Nicole diz: “Normal, né? Você num já viu?”, mas, em resposta a essa fala de Nicole, é mobilizada outra voz que com ela entra em choque e demonstra a tensão verbalizada pela residente Maria: “Como é isso? Ter essa autoridade sem ter essa autoridade, né?” e a fala de Alice: “mas... com o professor é diferente”.

Esse movimento linguageiro, essa reflexão que tem origem no decurso do trabalho é o que vai contribuir para que sejam construídos modelos de agir pelos professores em formação inicial. Nesse ponto, as vozes que interagem evidenciam que os residentes viveram um momento de muita dependência, subtema ao qual denominei de **um agir sob dependência e o professor que duvida** porque sua primeira característica, como aparece nos excertos, é uma textualização que indica um momento de tensão tão grande que faz os residentes se questionarem sobre os elementos constitutivos do próprio trabalho docente. Não é à toa que a voz de Alice aponta para questões que remetem ao construto da atividade do professor, como se tudo lhe fosse desconhecido. A residente questiona: “Nicole, como é que aplica? Como é que fala? Onde é que fica? O que eu faço com as minhas mãos?” e suas indagações incidem sobre o lugar físico a ocupar, sobre como realizar a tarefa e até mesmo sobre as ações de linguagem a serem realizadas, ou seja, esse processo envolve muito mais que o conflito com escolhas a fazer ou com os outros envolvidos na situação de trabalho. Há um conflito que reside na desconfiança e no temor que se refere a essa situação em específico e às capacidades físicas e psíquicas do trabalhador e, por isso, ele está subordinado a outro indivíduo que seria o detentor dessas capacidades, nesse caso, a preceptora. Uma prova de que o trabalho do

professor mobiliza seu ser integral (dimensões físicas, cognitivas, languageiras, afetivas e assim por diante).

Como vemos, no mesmo excerto (excerto 9), o texto de Alice fala sobre uma posição de professora que ela nunca ocupou antes e remete à discussão que fiz na primeira parte desse capítulo. Nesse mesmo excerto, destaco a relação com a atividade docente que se dá de forma absolutamente dependente da preceptora. Observo que as ocorrências do verbo *poder* dizem muito sobre esse aspecto também. Há um critério subjetivo social que evidencia uma modalização pragmática do *poder fazer* e há um diálogo importante entre Alice, Maria e Rebeca. Diante das situações corriqueiras de sala de aula, como o pedido de um aluno para ir ao banheiro, por exemplo, as falas de Maria e de Alice colocam em relevo a questão da atividade e da dependência. Uma dependência que imobiliza. É preciso destacar, no entanto, que na fala de Rebeca, há um elemento diferente porque ela põe em cena o EU “(Será que eu posso?)” que na minha análise vinculo a uma relação singular com o papel social do professor.

Ainda, fica muito evidente no excerto que as perguntas que as residentes se fazem tem uma direção bem definida. Elas querem respostas e elas vêm de Nicole, e assim, sua atividade docente está assentada no que a preceptora lhes diz para fazer. (“Eu digo o quê? Pergunte a Nicole”). Esse agir completamente dependente que interdita a tomada de decisão no curso da atividade docente, já que as residentes demonstram que não conseguiam lidar com a gestão da turma sozinhas é muito característico das primeiras vivências no PRP.

A relação que faço ao ler esse excerto é que há, em princípio, um poder de agir (Clot, 2007, 2010; Spinoza, 2019 [1632-1677]) diminuído ao extremo porque havia para os residentes uma parte de sua atividade prenhe de impossibilidades e de dúvida. O que me diz também que a atividade docente pressupõe uma presença de si que conduz às ações e que só pode ser alcançada na experiência mesma do trabalho.

As questões de desenvolvimento não acontecem de forma linear e a atividade docente se apresenta em permanente movimento. Muito embora, estejam presentes nos dados evidências de que, em algum momento do percurso formativo no PRP, os residentes se enxergaram como professores, o que nos seus textos dá lugar a variados depoimentos sobre a atividade docente, no caminho, há momentos de

reprodução das condutas, das falas e dos modos de fazer dos outros residentes e, principalmente dos preceptores, conquanto instâncias de autoridade.

No excerto 10, no qual existe uma situação de diálogo entre três residentes é possível verificar duas ocorrências importantes do ponto de vista do desenvolvimento profissional.

Excerto 10
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>456 R Elias <i>Eu assisti uma aula do professor e eu TEN-TEI reproduzir. Imitar, sabe?</i></p> <p>457 R Maria Júlia <i>Vige, Maria! Imita não!</i></p> <p>458 R Elias <i>Eu fiquei ... ele fez: “Não. tu tá chegando agora, mas eu quero ver como tu vai se sair”. Eu fiz: Professor! Eu nunca dei uma aula na minha vida! ((risadas)). NUNCA!</i></p> <p>459 PO Beatriz <i>Nunca tinha dado aula na sua vida?</i></p> <p>460 R Elias <i>Não. NUUUNCA! Minha última experiência em sala de aula assim foi no Ensino Médio. Aí ... eu peguei ... aí ... eu queria mostrar serviço! ((risadas)). Eu digo: Não, já que eu to aqui ... ((risadas)) eu tenho que fazer alguma coisa. Eu tenho que desenvolver então eu tenho que dar a cara para fazer o que eu tiver que fazer. Então, vamo lá! E fui e deu certo.</i></p> <p>461 PO Beatriz <i>Deve ter um professor aqui dentro de mim ((risadas))</i></p> <p>462 R Elias <i>Não, eu fiz: Eu ainda não achei, mas eu vou procurar. Eu quero achar ele. Se eu não achar, então ... eu tentei ... mas, graças a Deus, eu achei</i></p>

O primeiro trecho mobiliza uma figura de professor que é reprodutor da atividade de outro actante, ou seja, um trabalhador que se apropria do agir como uma espécie de modelo que talvez para ele fosse garantidor da validade do seu trabalho. (“Eu assisti uma aula do professor e eu TEN-TEI reproduzir. Imitar, sabe?”). Creio ser necessário nesse ponto explicar que Elias foi uma figura emblemática no contexto do Núcleo, foco deste trabalho. Esse residente passou a integrar o grupo depois do período em que os demais já tinham vivido a ambientação na escola. O programa havia começado em 2018 e Elias começou a atuar no começo do ano seguinte. Além disso, o residente não tinha cursado nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado ou participado de qualquer outro programa e jamais tinha ministrado uma aula. Desse modo, sua situação era bem diferente dos outros professores em formação.

O modo como ele, em princípio, se relacionou com seu agir interessa também para enfatizar que a atividade docente de cada indivíduo encontra recursos e é desenvolvida graças a uma história coletiva que lhe é anterior. Isso me permite

pensar que, quanto mais o professor se relaciona com o mundo do trabalho e com os demais que aí estão, mais fortalecido ele se mostra para protagonizar o seu processo de desenvolvimento. Favorecer as relações sem dúvida é um pressuposto basilar de qualquer processo formativo e, por isso mesmo, explicitarei o elemento *colaboração* no capítulo 3.

Elias me fez ver nos dados gerados um subtema que se relaciona com a dúvida, mas não é idêntico a esta: **um agir sob insegurança e o professor que reproduz.**

A cópia, a reprodução de condutas, o agir replicado, esteve presente em vários momentos no PRP. Ele se estabeleceu quando os professores, numa relação com os demais envolvidos no processo, reconheceram nos agires dos preceptores os únicos possíveis. Elias, por exemplo, não tinha experiência e ele se valeu da atividade do professor-preceptor para construir a sua aula. Embora pareça ser uma escolha justificável, considerando que se trata de um professor iniciante, há uma contradição com os objetivos de uma formação tal qual descrita no capítulo 3. As representações de alguns residentes sobre o trabalho no início do PRP, eram a de que a eles cabia apenas replicar um modelo.

Há uma segunda relação nesse excerto, entretanto, que merece destaque tendo em vista que, nos dados, ora é colocado em evidência o estatuto individual que é atribuído a determinado agir, e, em outros momentos, o estatuto coletivo é preponderante. Enquanto o primeiro actante se mostra reprodutor de determinadas condutas, Maria Júlia incorpora uma voz que se contrapõe às escolhas feitas pelo residente Elias. Na continuidade da análise ficará mais evidente que em vários momentos os residentes se posicionam numa instância enunciativa de contraposição ao estatuto de proposições enunciadas por outros actantes. No caso do excerto 10, ao enunciar “Vige, Maria! Imita não!, a actante está assumindo um grau de afastamento do discurso posto e interpretando-o. O afastamento pode incidir sobre o que ela compreende como atividade do professor - que não seria imitar-, ou pode incidir sobre a constatação de que o trabalho do professor-preceptor em específico não deve ser imitado.

Uma das questões que são mais reveladoras nos dados gerados e que constituíram o *corpus* da pesquisa são um conjunto expressivo de segmentos que focalizam as tarefas que um professor teria que desempenhar e a superação de uma visão muito restrita do trabalho docente. Revelam-se nos dados referências que

caracterizaram o trabalho do professor numa medida do *dever ser* ou *dever fazer*, ainda que por vezes de forma implícita. Assim sendo, as modalizações pragmáticas, que se baseiam tanto no mundo subjetivo quando no mundo social, estão presentes em vários trechos. Elias, por exemplo, usa a expressão “eu tenho que” três vezes nesse excerto. (“Não, já que eu to aqui ... ((risadas)) eu tenho que fazer alguma coisa. Eu tenho que desenvolver então eu tenho que dar a cara para fazer o que eu tiver que fazer”).

Há, portanto, nas falas de alguns professores em formação inicial, uma relação com o gênero da atividade e com o gênero profissional²⁵ que privilegia o agir como se ele estivesse restrito a um quadro de tarefas a cumprir, às condutas ligadas a toda a história de um coletivo de trabalho – às técnicas de uma profissão, ou seja, há um lugar pré-figurativo (prescritivo) sobre o que é ser professor e o que um professor faz, uma espécie de imagem modelar da profissão a qual os residentes se agarram, sem perceber o seu caráter de relativa estabilidade.

No entanto, os dados também demonstram que decorre do desenvolvimento dos professores a capacidade de interpelar essa imagem modelar e daí acontece uma complexificação da compreensão de sua atividade.

Se a primeira representação do trabalho dos residentes mostrada nesta seção indica a dependência, os dados apontam que há um caminho percorrido que denota a saída desse lugar muito marcado pela dúvida, a ponto de não se *saber fazer*, para um lugar diferente, no qual os residentes atuaram e conseguiram enxergar no próprio trabalho o que potencializou o desenvolvimento. Retomo a constatação que as residentes fazem no excerto 9 de que sua relação com a atividade docente foi mudando (“a gente vai aprendendo no caminho”) e a partir daí o trabalho é realizado e aquilo que lhes parecia impossível, é transformado. Essa formação, esse aprender a ser professor, que é sempre processual, permitiu que os residentes passassem a reconhecer resultados de sua atividade. Alice (do excerto 9) que não sabia o que fazer, em outro momento, já pede aos alunos para tirarem os fones de ouvido e vê que eles lhe obedecem. Elias (do excerto 10) que também transita na insegurança, diz que “graças a Deus” achou um professor dentro de si.

²⁵ Amigues (2004) trata gênero da atividade como semelhante a gênero profissional. Clot (2007) entende que gênero da atividade é um prolongamento de um conjunto das atividades conjuntas anteriores, enquanto gênero profissional seria um sinônimo de gênero de situação profissional.

Nesse ponto, compreendo que o desenvolvimento dos residentes aconteceu por meio também do (re)conhecimento de quais conhecimentos e capacidades são necessários para o exercício profissional docente (Bronckart, 2006b), ou seja, que especificidades têm o seu ofício e como eles se relacionam com elas. Essa tomada de consciência se deu a partir do reconhecimento das nuances do seu próprio trabalho e de suas características como trabalhador. Dito de outro modo, as respostas ao trabalho se deram por duas vias, a redefinição dos residentes em relação a um coletivo mais amplo (revelador de como o engajamento vai produzindo uma adesão a um gênero profissional) e sua relação com as prescrições, com as ferramentas ou mesmo com as regras de ofício, ou seja, como eles criaram o seu meio de trabalho (Amigues, 2004).

No excerto 11 (vide abaixo), por exemplo, o elemento plano de aula é discutido e o modo como os residentes gerenciam as vozes aponta para a avaliação que eles fazem daquilo que caracteriza o ofício.

Excerto 11	
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>	
237 R Ana Laura	Como os meninos disseram, eu cresci muito em experiência de uma forma que eu não esperava, de experiência na sala de aula mesmo, de saber como tratar os alunos, como passar o conhecimento pra eles. Eu tive muita dificuldade, eu não sei porquê, deve ser algo pessoal, da minha personalidade. <i>Tive muita dificuldade com os planos de aula. Pra mim era HOR-RÍ-VEL fazer plano de aula. Era a pior parte.</i>
238 PO Beatriz	É muito divertido plano de aula ((risadas))
239 R Elias	<i>Né divertido não!</i> ((risadas))
240 PO Barthyra	É divertidíííssimo ((risadas))
241 R Maria Júlia	Você não tá sozinha não! (risadas)
242 R Marina	<i>É horrííível!</i>
243	((Ininteligível))
244 R Pedro	<i>É sofrido</i>
245 PO Beatriz	O quêêê? Vocês não gostam de fazer plano de aula? ((risadas))
246 R Mateus	<i>Eu acordo assim e faço: Por que não fazer um plano de aula? ((risadas)). Aí depois eu penso: Por que que eu tô fazendo plano de aula? ((risadas))</i>

Há várias vozes nesse excerto que assumem a responsabilidade pela representação do agir docente na relação com os planos de aula. As vozes de personagem desse trecho, implicadas na ação de elaborar planos de aula, avaliam que lhes foi difícil fazer isto. As modalizações apreciativas indicam que fazer planos de aula não é divertido, é horrível, é difícil e é sofrido. Há, inclusive, ironia quando Mateus diz: “Eu acordo assim e faço: Por que não fazer um plano de aula?”. Cada

voz emerge numa espécie de retomada da temática, plano de aula, de modo a reforçar a adjetivação negativa. Porém, é bem significativo que essa discussão sobre planos de aula apareça imediatamente após o reconhecimento de Ana Laura sobre o seu desenvolvimento na experiência, porque, observando sua fala, entendo que ela faz uma relação com o desenvolvimento e com as dificuldades encontradas ao longo da formação no PRP.

Considerando esse excerto (excerto 11), há representações distintas que recaem sobre a atividade do professor no que diz respeito aos planos de aula, como passo a mostrar na figura abaixo:

Figura 7 – Sobre planos de aula



Fonte: Elaboração da autora

Ao analisar o valor que é atribuído a essa atividade por meio dos índices de pessoa, entendo que Mateus introduz um valor totalmente diferente de Ana Laura, por exemplo, para quem fazer plano de aula foi a pior parte, mas ela imputa esse fato a sua personalidade, atribuindo a dificuldade para si mesma e não para a tarefa. Mateus, por sua vez, introduz uma instância enunciativa que reflete sobre a necessidade de se fazer planos de aula.

Se o desenvolvimento docente está explicitado nas demais vozes através da potencialidade de dizer sobre e de avaliar a tarefa de construir planos de aula, a voz de Mateus instaura um debate social diferente.

Há um subtema, **um agir sob consciência e o professor que interpreta a atividade**, que aparece nos textos gravados e que incide sobre momentos em que os residentes passam a não apenas avaliar o PRP enquanto espaço formativo, mas agregam a isto reflexões sobre em que consiste a atividade do professor e em que medida o trabalho lhes modificou. Um exemplo de como isto aconteceu é evidenciado no excerto abaixo.

Excerto 12
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>
<p>574 R Rita Mas ... isso aí ...foi excelente as aulas, a Residência mesmo porque eu sou muito assim muito insegura tipo assim.... caramba, será que eu sou capaz mesmo? Não sei o quê e tipo ... eu encarei e não, mas o que eu tenho que fazer eu vou fazer e vou fazer do melhor jeito que eu posso fazer. E assim ... <i>eu sou outra professora hoje em dia tipo ... de quando eu não tinha nada de experiência e hoje. Sei fazer tudo. E serviu muito pra tudo.</i> Beleza! Eu vou encarar isso por mais que não seja assim o mais agradável. É assim ... tipo ... <i>dar aula é a parte mais tranquila</i> ((risadas))</p> <p>575 R Elias Mais de boa</p> <p>576 R Rita Mais leve, eu achei, mas o pré e o pós ... JESUS DO CÉU ((risadas))</p> <p>577 R Maria Júlia AFE MARIA!</p> <p>578 R Rita <i>Preparar aula é complicado. A gente ... as meninas vão lá pra minha casa e a gente passa o dia inteiro planejando</i></p>

Saujat (2004), ao falar sobre a atividade de ensino cita alguns critérios que a definem, o que ele nomeia, com base em estudos anteriores, de cultura profissional. Em seu texto, o ensino se baseia em seis critérios, quais sejam: 1) uma base de conhecimentos ligados ao agir profissional; 2) uma prática adaptada em situação complexa; 3) uma capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; 4) uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício de suas competências; 5) uma adesão à normas coletivas constitutivas da identidade profissional; e, por fim, 6) um pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e valorização.

No domínio da atividade do professor, suas ações e a linguagem que as constrói contam uma história dessa experiência e apontam para questões contidas nesses critérios. No excerto 12, vemos residentes fazendo uma relação entre a

atividade de dar aula e a preparação da aula e, nesse ponto, eles revelam mudanças no trabalho interpretativo que realizam e que conduzem à ação, pois Rita diz sobre si mesma que já é outra professora e que sabe fazer tudo.

Quando considero os dados completos, entendo que houve uma sucessão de transformações das representações sobre o trabalho desses professores em formação inicial e o excerto 12 evidencia este fato. Rita, nesse momento, se considera professora e fala de suas capacidades em relação ao trabalho de forma a demonstrar que algo mudou. A residente usa o termo “hoje” para dizer que o seu agir se configura de forma diferente após a experiência no Programa Residência Pedagógica e no decorrer do texto ela se mostra capaz de refletir sobre a atividade.

O excerto 12 demonstra certa autonomia da residente com relação ao agir. Rita introduz uma discussão sobre o momento de ministração da aula e todas as tarefas que lhe antecedem. Para ela, “dar aula é a parte mais tranquila” e preparar é complicado. Os recursos linguísticos mobilizados que implicaram numa comparação, evidenciam desenvolvimento docente na medida em que Rita se apropria do elemento aula e avalia, argumenta, é capaz de refletir e de atribuir significado a cada tarefa.

Como a atividade, de acordo com Amigues (2004), é um ponto de encontro entre várias histórias, convém fazer referência ao excerto 13 (vide abaixo) porque quero evitar uma compreensão equivocada desse subtema sobre o desenvolvimento durante o processo formativo no PRP de que o resultado dele seria a fixação desse papel de professora capaz de agir e de refletir sobre a atividade por si só, conforme tratei em referência ao excerto anterior (o excerto 12).

O trabalho no PRP comportou experiências diferentes que reverberaram na construção de meios de trabalho e no desenvolvimento dos trabalhadores muito mais do que na constituição de profissionais executores de determinadas tarefas. Com isto, quero dizer que o processo formativo não se trata apenas de uma aprendizagem de técnicas e de modos de fazer, uma vez que ele passa pela personalização dos indivíduos (Clot, 2007), o que significa que ao serem afetados no plano da vida e da vida no trabalho, esses professores podem resistir, avaliar, experimentar, posicionar-se de formas diferentes. Importa enfatizar que os mundos vividos por cada residente e pelos vários coletivos foram diferentes e existiram oscilações. Subjetividades de cada trabalhador foram elaboradas no curso do mesmo lugar de formação – o PRP, mas isto não implica dizer que existiu

coincidência no modo como cada um se desenvolveu, nem poderia implicar, de forma alguma, como compreendo o processo de desenvolvimento docente.

Se no excerto anterior, Rita diz saber fazer tudo, no excerto 13, Marina aparentemente evoca o mesmo discurso, contudo com uma diferença, como passo a explicar.

Excerto 13
<i>Reunião de avaliação - 6 de setembro</i>
<p>102 R Marina Foi muito difícil. A gente tremou muito. A gente não sabia muito o que fazer e a evolução que a gente tem hoje. MEU DEUS! A gente deu uma aula muuuito boa! O professor elogiou DE - MAIS a gente. Disse que a gente tinha ... como foi? Ele falou pra mim que eu tinha um ... que a voz ... eu tava sabendo fazer não só a voz ... mas também os gestos ... e eu disse: TAMBÉM! Com 40 alunos ali naquela sala se a gente não gesticular e falar não tem nem como! ((risadas)). Então tudo remete a nossa prática mesmo. Foi a teoria e prática junto que fez a gente chegar onde a gente tá e é isso senão vou falar muito e vou passar pra Luciano agora porque Luciano também tem muito o que falar [[e ...</p>

Há, no excerto 13, uma voz de atora que se refere a um coletivo. Marina utiliza “a gente” para indicar que os residentes evoluíram e que da transformação surgiu a capacidade de dar aulas muito boas. Porém, existe uma representação nesse excerto em relação ao agir dos residentes que, de alguma forma, se encontra atrelada às avaliações que outros agentes fazem do seu trabalho.

Ainda que a voz de Marina fale das dificuldades de outrora, dos momentos em que os residentes não sabiam o que fazer e revele o desenvolvimento de uma capacidade de agir, de dar aula; percebo que, nesse excerto, ela recorre a outro actante (o professor-preceptor) para validar a avaliação do trabalho dos residentes. Há um diálogo estabelecido em que a voz do preceptor é também responsável por avaliar o trabalho dos residentes e, paradoxalmente, é por meio desse diálogo que podemos enxergar indícios de desenvolvimento (Marina se posiciona a respeito do elogio que recebeu). Com efeito, Marina acentua a avaliação do professor sobre o trabalho indicando que ele elogiou o trabalho coletivo, mas deixando marcado no texto que houve um elogio feito orientado para essa residente em particular, cuja voz e gestos estariam adequados à atividade. Além disto, ela demonstra concordar com a avaliação feita pelo preceptor.

Entendo que, nesse excerto, temos um exemplo do trabalho que mistura a atividade da residente que a si mesmo é dirigida, mas que engloba um conjunto de trabalhadores, dirige-se também a eles. A voz do preceptor, neste caso, pode perfeitamente nos fazer pensar sobre as prescrições e como os trabalhadores lidam com elas, visto que ele funciona como uma espécie de supervisor das atividades dos residentes. Marina se mostra animada porque o preceptor elogiou “DE- MAIS” o seu coletivo. É o mundo subjetivo individual entrelaçando-se com o mundo coletivo do trabalho, indicando também que há indivíduos implicados no agir fisicamente e outros que aparecem devido a sua função social.

Outro subtema que se refere ao trabalho do professor está presente no próximo excerto (excerto 14). Ele revela representações desse trabalho que denominei de **Um agir sob decisão e o professor que realiza**. Clot (2010, p. 86) menciona que “agir é, sobretudo, ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências”.

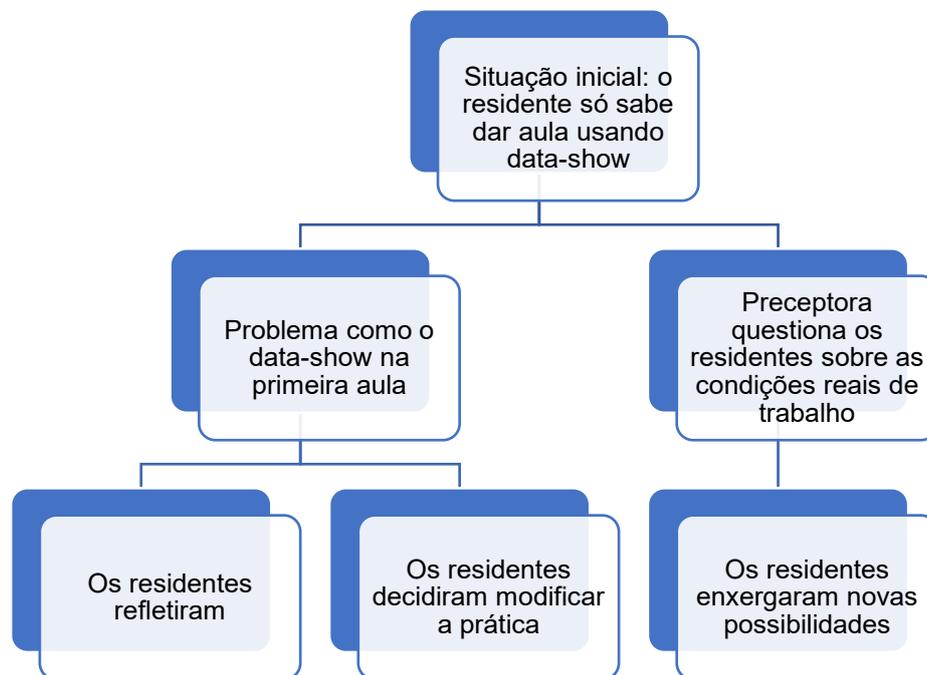
Partindo dessa afirmação, a leitura do excerto 14 exemplifica o processo de desenvolvimento no qual os residentes se apropriaram do seu agir de diferentes formas, na medida em que os problemas foram se intensificando.

Excerto 14
Reunião de avaliação – 6 de dezembro
<p>107 R Luciano Eu queria falar ... porque assim <i>a gente deu diversos tipos de aula, né?</i> Usando <i>data-show</i>, usandooo ... ou usando o quadro, levando texto. Tudo isso aconteceu como aprendizado pra gente também, né? Porque no começo assim ... eu gosto muito de trabalhar com <i>data-show</i> porque eu dou aula lá na associação também e lá eu uso muito o <i>data-show</i>. <i>Aí é a única forma que eu sei, né?</i> <i>Aí quando eu cheguei lá eu queria muito usar o data-show porque eu sei que as imagens prendem os alunos e nas primeiras aulas a gente levou mas ... logo na primeira aula a gente teve problema com o data-show que aí fez a gente pensar: Não, vamo preparar outra coisa porque senão a gente vai ficar na mão.</i> Foi o certo porque na segunda aula, que a gente chegou na escola ... pronto ... tava faltando energia. Se a gente tivesse só levado o <i>data-show</i> tinha dado tudo errado. <i>Tipo ... a gente virou professor de ter plano B.</i></p> <p>108 R Eduardo É</p> <p>109 R Luciano Então a gente foi aprendendo assim aí ... a gente passou a levar textos ... então levava texto impresso. <i>Aí a professora foi lá e perguntou assim: “No dia a dia, quando você tiver na escola, você acha que vai ter como levar texto impresso toda aula?”</i> <i>Aí a gente poxa ... ((risadas)) aííí ... ((risadas)).</i> <i>Aí a gente foi pro quadro, então ... a gente viu essa possibilidade também. Mudar os tipos de aulas</i></p>

Observo, no excerto 14, que existiu uma reorganização do trabalho dos residentes a partir do que eu chamaria de uma descoberta das condições reais do trabalho do professor. Há uma relação interessante nesse texto entre o que Luciano revela de sua experiência anterior (aulas numa associação), a natureza dialógica das relações de trabalho e a compreensão de atividade que instiga novos modos de agir e ser.

Na figura 8, busco demonstrar o que resultou da minha leitura do excerto:

Figura 8 – Reorganização do trabalho dos residentes



Fonte: Elaboração da autora

O trabalho do professor é afetado de várias maneiras no curso da atividade e houve no PRP um processo constante de ressignificação do agir. Como Dantas (2019) elucida, existem processos de mediação formativa que se dão informalmente, por meio das intervenções cotidianas e os que acontecem formalmente, compreendendo as questões de conhecimento e formação.

No excerto 14, ocorreram concomitantemente o processo de mediação instaurado na fala da preceptora, voz de atora, que questiona os residentes sobre o uso de texto impresso nas aulas e se isto seria possível sempre e, ao mesmo tempo, o processo que surgiu no curso da atividade, quando ocorre um problema com o instrumento a ser usado, neste caso, o *data-show*. Ambos, correspondem a uma

limitação do agir visto que o residente Luciano verbaliza que só sabia dar um tipo de aula (uma aula usando um *data-show*)

A principal implicação dos dois processos em relação à análise das representações de trabalho que realizei nesta tese, é que o processo de desenvolvimento promove não apenas a transformação das práticas e das situações, mas ele estende-se aos professores, ou seja, há desenvolvimento dos atores e do trabalho interpretativo que eles fazem do seu agir. Neste caso em específico, houve, pelo menos, três possibilidades de ir ao encontro da única prática conhecida por Luciano e ao professor que ali existia (partilhados, em alguma medida, com outros residentes, o “a gente” do excerto): 1. a reflexão sobre como lidar com os imprevistos do real da atividade, 2. a potencialidade de vislumbrar soluções e lidar com outros saberes e, por fim, 3. a oportunidade de tomada de decisões diferentes e conscientes.

Tanto a ZDP construída mediante a interação com a preceptora quanto a situação real da escola-campo impulsionaram os residentes a uma avaliação de suas práticas e confluíram para uma representação nova do agir em que os professores em formação não apenas realizaram algo novo, experimentaram práticas diferentes (“a gente deu diversos tipos de aula”) como ressignificaram seu papel de professor, o que pode ser visto na fala de Luciano quando diz: “a gente virou professor de ter plano B”.

Para finalizar esta seção, insisto no fato de que o ser humano possui o potencial de definir suas atitudes diante das experiências e nisto definir a si próprio. O professor, por sua vez, e assim aconteceu com os residentes, ainda que existam determinações de várias naturezas funciona também desta forma.

As representações dos professores em formação inicial evidenciam que no trabalho e mediante a atividade linguageira as transformações surgem. A formação instrumentaliza o trabalhador e gera transformação, pois a atividade desenvolve sua consciência. Nesse movimento constante, o desenvolvimento abre-se para a superação dos domínios práticos ou técnicos apenas e dão margem a uma dimensão de profissionalização, como passo a expor na próxima seção.

5.3 PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO: agir e reagir

Dos vários aspectos que são discutidos neste capítulo, aparece com muita clareza, e repetidamente no conjunto dos dados, as vivências de sala de aula e de seu entorno de forma partilhada, bem como os indícios que vão além das tarefas e se deslocam em direção a um trabalho docente constituído via diferentes vozes e diferentes agires ao longo do processo formativo nas ações do PRP.

Observando os excertos anteriores e os processos que daí derivaram, entendo que neles está sempre implicado um coletivo de trabalho e que não é possível discutir desenvolvimento de professores nesse contexto sem pontuar essa inscrição numa história coletiva para a qual todos contribuiriam (Cf. Clot, 2007).

É preciso ressaltar ainda que se desde o início o PRP anunciava em nosso Núcleo o estabelecimento de rotinas orientadas para ações coletivas, foi no decorrer do processo que surgiram os coletivos de trabalho construídos numa relação com o agir dos residentes.

Há representações que focalizam o medo e a insegurança, atestáveis nos dois grupos de dados e mais ligados ao início dos trabalhos no Programa Residência Pedagógica, e como já discuti, elas são particularmente relevantes porque expõem o professor em formação inicial que se sente à deriva e ancorado em lugar que lhe é desconhecido, mas fica sempre visível o coletivo dado que aos poucos converteu-se em coletivo construído.

Na continuidade das análises, busquei mostrar que esse lugar de professor iniciante, de aparente imobilidade, no qual os residentes mostram o temor relativo ao local desconhecido, às práticas com as quais não sabiam lidar e as suas próprias reações diante do trabalho e dos indivíduos nele envolvidos, na verdade é *precisamente o lugar onde se manifestam as transformações docentes, onde acontece o desenvolvimento*. Esse desenvolvimento, por sua vez, fez aparecer aspectos relativos às singularidades dos residentes, mas sobretudo características do trabalho coletivo desses professores em formação.

Os subtemas subsequentes a esse primeiro horizonte – o da insegurança e do medo –, me colocaram diante de associações bem diversas porque em um coletivo tão grande, as representações também são diferentes. Nesse sentido, as atribuições de significações ao trabalho passaram por compreensões da atividade

incidindo sobre a realização das tarefas, sobre como os residentes se relacionaram com seu agir e sobre como compreenderam a si mesmos e os demais enquanto professores. Todavia, ao lançar o olhar sobre os dados, verifico que seja qual for a interpretação dada ao agir dos residentes, repito, ela se encontra fincada em um desenrolar dessa história de professores que é coletiva e dinâmica

Bulea (2010) fala sobre uma compreensão do agir que não tem um caráter unívoco, nem predeterminado e isto é exatamente o que pode ser visto nos textos dos residentes. Os temas e subtemas aparecem numa relação com dimensões distintas, às vezes correspondendo aos acontecimentos de sala de aula, a um regime de comportamento que o residente supõe ser “adequado” ao professor, a questões como tempo para cumprir as atividades, entre outros aspectos, mas diz muito sobre a relação com os coletivos. A propósito, a existência de coletivos é um requisito primeiro do trabalho do professor tendo em vista a especificidade de que o seu objeto de trabalho são as pessoas, o que significa dizer que o trabalho sempre se realiza em um ambiente coletivo e na interação (Cf. Érnica, 2004).

Nos dados, pude encontrar segmentos como “então a gente viveu praticamente tudo junto” e “A gente fez amigos lá” (trecho 86 da primeira reunião de avaliação) essa experiência relacional mais afetiva. Ao mesmo tempo, existem outros segmentos que se referem às interações marcadas pelo conflito: “O preceptor super fujão” e “Se ele tivesse ajudado a gente” (trecho 27 da segunda reunião de avaliação). Em todos eles, porém, o desenvolvimento ganha vida porque é assegurada o componente relacional e como diz Clot (2007), o trabalho tem essa condição de impor a cada um poder de contribuir para a existência de todos.

Nesta tese, a leitura dos dados apontou para relações dentro dos vários coletivos que resultam em um processo de profissionalização, a última categoria de análise do trabalho. É sobre isto que trato nesta seção.

Uma primeira constatação com relação aos coletivos construídos dentro do PRP é a de que eles instrumentalizaram a atividade e o desenvolvimento. Os residentes desenvolveram uma experiência singular porque eles conseguiram estruturar seus agires numa espécie de *consciência do coletivo*, como verifico no excerto 15.

Excerto 15

Reunião de avaliação - 6 de setembro

86 R Marina (...) Até que chegou 2019 e com ele a nova preceptora e a escola com outra dinâmica. Então com essa dinâmica nova de uma vivência mesmo de escola, porque a gente passava dias, a gente ficava o dia inteiro. *A gente almoçava, a gente planejava, a gente tinha conversas com a professora e a gente acabou fazendo amigos, fazendo projetos. A gente construiu uma história.* Os meninos fizeram um projeto que eu também colaborei porque eles também ajudaram no meu, então a gente criou essa *união grande*. Um projeto que ocupou a escola inteira! *Então eu vivi o que eu sempre quis viver do lado do professor* porque eu vivia todas aquelas coisas como aluna, na escola do Ensino Médio e *eu vivi o que o professor pode fazer. Eu vivi o engajamento dos alunos que eu fazia.* Então *foi uma experiência realmente como professora, como professora ... é ... além de como professora, como uma professora INOVADORA* porque a Residência deu essa oportunidade de inovar ... de inovar ... *de fazer do nosso jeito não só ... como eu posso dizer ... não só na sala de aula, mas colocar isso pra fora da sala e trazer não só inglês, mas a reflexão. Eee ... e eu posso dizer que eu sou ... eu hoje, saindo da residência, eu posso trabalhar no ensino público. Eu ... eu ... eu ... sou modesta não! ((risadas)). BRINCANDO, GENTE! Eu sou sim. Um pouco.*

Existe na fala da residente Marina uma visibilização da dimensão social do trabalho e a sua voz de atora que avalia as vivências do ano de 2019, recupera elementos desse trabalho frisando nas ações com as quais lidou um engajamento com outros residentes (“A gente almoçava, a gente planejava, a gente tinha conversas com a professora e a gente acabou fazendo amigos, fazendo projetos”). *Tudo isso*, ela termina por nomear como *história* (“A gente construiu uma história”).

Os coletivos tiveram uma função importante no âmbito do PRP porque as relações alimentaram a experiência docente e toda uma construção que culminaria numa visão diferente do trabalho, voltada para o gênero profissional e seus desafios. Contudo, para começar a tratar sobre isto, foi preciso enxergar uma primeira representação que incide sobre a profissionalização: **Um agir sob convivência e o professor que se relaciona.**

As ocorrências de “colaborei” e “união” no excerto 15 (vide acima) se mostram como elementos constitutivos de um agir que se alimenta da experiência conjunta entre vários residentes e é graças a ela que Marina consegue dizer que viveu o que sempre quis viver como professora. Ou seja, da rede relacional criada, derivou o aumento do poder de agir dos professores em formação inicial que podemos depreender da modalização pragmática utilizada (“eu vivi o que o professor *pode fazer*”), a ponto de Marina caracterizar-se como uma professora que pode fazer as coisas do seu jeito e, por isso, é professora inovadora, o que possivelmente indica a

natureza desejável desse tipo de professora, projetando para dentro do seu texto uma voz social.

Ainda no mesmo excerto, existe um conteúdo que julgo relevante destacar e é o que aparece na voz da residente quando afirma que não é modesta e que já pode trabalhar no ensino público. Essa afirmação equivale a uma experiência vital para a profissionalização porque ela aponta para a gênese de um professor, para a afirmação de uma competência e para a viabilidade de um ofício que não se quer esconder. É a afirmação tocante de uma pessoa se assumindo professora.

O excerto 15 favoreceu a minha leitura do excerto seguinte porque, se do primeiro vislumbrei o feixe de relações alcançado no PRP, no excerto 16, a seguir, reconheço que essas relações são verdadeiras ferramentas que conduziram os residentes a considerar as condições reais do trabalho em virtude da presença de outras pessoas, dando vazão à reflexões sobre coletivos que vão além dos grupos formados apenas por professores em formação.

No excerto 16, Alice evoca professores de outras áreas e chama para o texto uma caracterização do trabalho docente como trabalho em equipe, posteriormente, vindo a chamar os professores de “colegas de trabalho”.

Excerto 16
Reunião de avaliação - 6 de dezembro
<p>266 R Alice (...) A Residência foi que ensinou tem ensinado a gente a trabalhar em equipe porque mesmo queeee ... na sala de professores estivessem todas as áreas, mas eles são colegas de trabalho e <i>respeito é muito importante. Respeito a tudo. Respeito a como seu colega atua, respeito a uma, uma certa dificuldade que seu colega tenha ... e não julgar e tentar ajudar.</i> /xa eu ver ... eu botei tanta coisa aqui! Eu tinha muita coisa pra falar. Ééé ... a questão deeee ... <i>as orientações de Mônica foram muito importantes também.</i> Acho que sem elas, sem a paciência dela, a gente não ... eu com certeza não teria conseguido fazer as coisas. O nosso plano de intervenção ... ela ajudou muito. Eu vou chorar ... eu sou muito chorona ((risadas)). <i>Eu só fico chorando ... da outra vez eu chorei ... peráí ((residente chora))</i> mas é isso ...</p> <p>267 PO Maria Clara Vamo montar uma sala do choro aqui</p>

Originados de reuniões diferentes e de vozes diferentes, os excertos 15 e 16 sinalizam para a profissionalização porque neles se apresentam não apenas a assunção de identidades docentes, mas também a criação de novos vínculos sociais e profissionais. Esses excertos, como os vejo, indicam os processos de subjetivação dos residentes, mas ao mesmo tempo inscrevem-se numa espécie de narrativa de

reconhecimento dos outros professores como parte de um meio profissional e é nesse ponto que recorro ao excerto 16 para demonstrar que o PRP tornou possível aos professores em formação inicial enxergar outros professores numa lógica de cooperação, respeito e cuidado, ou seja, numa dimensão ética.

Alice faz uma articulação entre a necessidade de respeitar os colegas de profissão e respeitar o modo como cada um atua. Há, na voz mobilizada no texto, várias ocorrências da palavra *respeito* e está colocada nesse trecho, ainda que de forma menos explícita, também a existência de uma diversidade de profissionais.

Diante da constatação de que o mundo profissional é heterogêneo e de que as práticas profissionais diferem de um professor para outro, a residente se posiciona quando diz que deve haver respeito na relação com “uma certa dificuldade que seu colega tenha” e, para mim, essa lógica do cuidado (exibida na voz da residente – “não julgar e tentar ajudar”) - é, sem dúvida, um grande diferencial na formação.

No mesmo excerto, é exteriorizada a relação com uma das docentes-orientadoras do Núcleo, a quem Alice atribui o sucesso de suas ações e, como o trabalho docente e a formação não se resumem a dar respostas às tarefas prescritas, há um segmento que se dirige a uma compreensão do agir que é capaz de emocionar, de provocar choro, ou seja, um princípio que desvela uma das muitas particularidades da vida no trabalho: provocar o humanizar-se. Além disso, promover o deslocamento de uma visão da atividade focada em comportamentos apenas para estabelecer relações com o que os professores sentem.

Uma segunda percepção oriunda da análise dos textos das reuniões foi a de que na relação com os demais residentes e com seu trabalho, nasceram possibilidades coletivas de visitar ou mesmo de elaborar regras de atuação profissional, tanto individuais quanto coletivas. **Um agir sob diálogo e o professor que compartilha** é o subtema encontrado que captura esta questão, como passo a mostrar com base no excerto 17.

Excerto 17
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>838 R Wanda E eu fico assim... teve até uma regência assim que era pra fazer uma revisão pra prova e a professora sempre faz dinâmica. Aí ela começou a chamar, fizeram lá uma gincana e ela que tava organizando e ela começou a chamar o povo assim: “Vem. Fulaninho, chama alguém pra fazer parte do teu grupo”. Aí tava um monte de gente lá na</p>

frente da sala. Aí na nossa quarta aula eu falei: Camilla, vê se eles ficam sentados. Não traz eles pra cá não! Aí ela disse: Não! Mas assim é que é bom! ((risadas)). Eu nesse estado ... *eu ainda não consigo lidar muito bem com o comportamento deles, não. Eu sempre fico assim sem saber o que fazer pra eles pararem maaas ... é isso isso*

839 R Maria Júlia *Tenta dar uns grito*

840 R Wanda *Eu não consigo*

841 R Maria Júlia *Cadê os grito?*

842 R Wanda *Eu não consigo*

843 R Maria Júlia *Lucas dá uns grito*

844 R Wanda *Camilla faz isso também. Camilla é das braba*

845 R Rebeca *Ai, gente. Eu acho isso. Eu não consigo e olha que eu falo alto*

846 R Maria Júlia *Cuidado com a voz, viu?*

847 R Marina *Às vezes eu silêncio. Fico lá com a cara DESSE tamanho. Olhando*

848 R Rebeca *Eu fico calada também*

849 R Maria Júlia *Eu também*

850 R Marina *Eu espero eles notarem*

851 R Maria Júlia *Eu gosto que eles ajudam. Os que a gente dava aula eles ajudavam*

852 R Mateus *Ééé*

853 R Elias *Tem uns que fazem: “Minha, gente. Cala a boca aí! Deixa o professor dar aula!”*

A temática apresentada no excerto acima (excerto 17) refere-se ao gerenciamento da sala de aula e à questão da autoridade da professora para se fazer ouvir. A voz de atora de Wanda é responsável por organizar o debate porque ela se apresenta como uma professora que tem dificuldade de lidar com os comportamentos dos alunos e consegue ver em Camilla justamente um comportamento oposto.

Esse excerto é bem rico porque há vários diálogos ocorrendo de forma simultânea. Um desses diálogos exhibe as vozes de Wanda e Camilla em momento anterior à reunião do PRP, ou seja, vozes que se relacionam de forma disjunta com o debate entre os residentes todos apresentados no excerto.

Wanda e Camilla realizam interpretações diferentes da atividade. A primeira se vê privada de um poder de agir que lhe traga confiança e permita que ela organize os alunos. Camilla faz o caminho oposto. Wanda quer os alunos sentados e sente falta do domínio de estratégias para que consiga fazer com que eles fiquem parados e Camilla acha bom vê-los em movimento, provavelmente em pé (“Não traz eles pra cá não! Aí ela disse: Não! Mas assim é que é bom!).

No excerto, a interpelação das professoras se dá não apenas entre elas como actantes (professoras diferentes!), mas também mediante a forma como se relacionam com a atividade. Seus posicionamentos são conflituosos e o desenvolvimento profissional exibido no texto acontece principalmente quando as

outras vozes começam a conversar reinterpretando as falas de Wanda e Camilla e dão início a um processo de procura por recursos que poderiam facilitar o trabalho.

Um dos recursos citados é o grito, mobilizado por Maria Júlia quando pergunta: “Cadê os grito?” e novamente as vozes várias entram em disputa porque se para alguns residentes o grito é recurso utilizado/ou utilizável, para outros não. Lucas e Camilla, nesse ponto do texto, aparecem como vozes de personagens e sobre eles incide a responsabilização por gritos. Marina e Rebeca aparecem como atorras e defendem pontos de vista que buscam desnaturalizar os gritos e provocar a reflexão sobre o silêncio, por exemplo, ou sobre outras estratégias, como ficar parada “com a cara DESSE tamanho”. Apesar de ter recorrido ao recurso grito em sua fala, a análise do texto mostra que apesar de implicada no debate gerador de desenvolvimento, Maria Júlia também não grita em sala de aula. Dessa maneira, o que está em jogo no excerto é a discussão sobre os gestos profissionais que fazem parte do ofício.

Embora saibamos que os modelos de agir, os gêneros, terminam por construir esses gestos, no curso da atividade docente, o professor realiza adaptações tendo em vista as situações reais do trabalho - essa é a medida da distância entre o trabalho prescrito e o realizado (Cf. Lousada, 2006). Além disto, a formação promove o constante cruzamento entre teorias e as práticas sociais e permite a cada actante rever constantemente esses gestos.

O excerto 17 contém também um “eles” que se refere aos alunos enquanto vozes de personagens que são trazidos para o debate de modo que Maria Júlia lhes confere um estatuto de também intervirem nas práticas - os alunos ajudam. Esses mesmos alunos são apresentados no trecho em que Elias reproduz sua fala: “Minha, gente. Cala a boca aí! Deixa o professor dar aula!”.

A questão do desenvolvimento profissional nesse excerto está vinculada a esse compartilhamento de visões, de opiniões, de representações da atividade e percebo que está muito evidente que os residentes se mostram conscientes de que podem fazer escolhas profissionais de modo a dar forma ao seu modo de ensinar (Faita, 2004). Assim sendo, são eles os protagonistas de qualquer que seja a mudança pretendida.

Segundo Bezerra; Andrade (2021, p. 317), as “nossas vivências como professores/as são afetadas pelo acontecimento particular da nossa existência” e essas mesmas experiências colaboram no sentido de que possamos traçar nossos

percursos profissionais. Em assim sendo, a profissionalização demanda dos professores dois movimentos distintos, mas que se complementam. O primeiro deles é conhecer o chão em que pisa e aqui me refiro não a uma sala de aula ou escola em particular; mas aos desafios da carreira, às relações de trabalho e os contextos de trabalho. Desse modo, optei por inserir na análise excertos que dizem sobre esses aspectos e que chamam a atenção para o potencial que a formação tem de se fazer verdadeiro espaço de experimentação e de inauguração de características profissionais em professores iniciantes.

Há um subtema que está muito presente nos textos dos residentes e ele diz sobre **Um agir sob dificuldades e o professor que conhece e se (re)conhece**. No excerto 18, a expressão “Eu acho que”, modalização apreciativa, anuncia as avaliações do residente Luan sobre a experiência no PRP e essa avaliação consiste na compreensão do residente de que ele pode dar aula em qualquer lugar (“Depois de dar aulas nas escolas integrais”).

Excerto 18
Reunião de avaliação - 6 de dezembro
<p>129 R Luan (...) Eu acho que agora eu posso dar aula em qualquer lugar. Depois de dar aula nas escolas integrais, olhe ... ((ininteligível)) também na no primeiro ... negócio muito muito pesado esse aqui. A gente teve uma trabalhadeira e teve que passar o dia todo. <i>Chegava às 7 da manhã e saía às 5 da tarde, 3 da tarde, 4 horas, o ar-condicionado não funciona nessa sala dos professores, a dor de cabeça, o suor tudo grudado.</i> As salas dos alunos não têm um ar-condicionado funcionando direito, né? <i>O cheiro da sala</i> que tão os alunos depois do dia todo, toda suja né? Uma experiência bem marcante, né? Porque é o que a gente vai conhecer quando sair da dessa da faculdade. Eu acho possível, a gente vai pra uma escola dessas, é essa a realidade. Ééé ... eu tava ouvindo aqui os colegas ... <i>falta energia, falta uma coisa ou outra</i>, mas tem também os alunos, né? No caso dos alunos, a gente precisava conhecer. Alguns não tem comida e só comiam na escola ... <i>é trabalhar mesmo numa ... numa zona de guerra.</i> Só que ... eu eu aprendi muito ... é importante ter amigos ééé ... também tem que ter várias alternativas. <i>Pra mim, eu coloquei vários pilares pra ser professor, pra parecer e para ser e ir construindo, ir se educando mesmo.</i> Muita muita solicitação. Ééé ... às vezes não se sabia muito bem o que tava acontecendo ééé ... a gente ficou um pouco perdido</p>

Se por um lado, o residente apresenta esse aspecto desenvolvimental ligado ao Programa Residência Pedagógica, ele também diz sobre o trabalho do professor que seria semelhante a trabalhar numa zona de guerra. A analogia é muito forte e ela pode ser explicada através de todos os elementos que Luan já vinha apontando em seu texto. A interpretação do trabalho como *zona de guerra* se coloca como

resultado de uma problematização que o residente organiza e que trata de múltiplos aspectos: carga horária grande, problemas de infraestrutura do local de trabalho (ar-condicionado quebrado, falta de energia), desconhecimento sobre quem são os alunos ou mesmo o contrário, o conhecimento sobre a realidade vivida por eles (os alunos que não têm o que comer, por exemplo).

No texto, me deparei com palavras que expressam sensações diversas. Luan fala do cheiro da sala onde estão os alunos, do suor, da dor de cabeça, da sujeira que vê após o dia inteiro de trabalho na escola-campo e entendo que é dessas sensações e das dificuldades vistas que nasce a sua avaliação da experiência como “marcante”.

Ocorre que, embora a atividade do professor ocorra, como diz Clot (2007), em regimes de produção do inesperado, o percurso formativo vai diminuindo as surpresas ou, pelo menos, ele constrói, para o bem ou para o mal, algumas cristalizações. No caso do excerto 18, o residente usa uma modalização lógica para expressar que a realidade que ele viveu no PRP, é também uma realidade possível no âmbito do trabalho (“Eu acho possível, a gente vai pra uma escola dessas, é essa a realidade”), o que significa dizer que ele tomou consciência de que os aspectos negativos apontados podem estar presentes em sua vida futura enquanto profissional professor.

Esse excerto se mostra em função de um conflito resultante da visão de uma possível realidade que é desafiadora e da tomada de decisão do residente de pensar em alternativas. Ao iniciar a leitura do excerto, talvez a primeira impressão seja a de que Luan foi levado a desistir da profissão, mas ao contrário, ele decidiu colocar “vários pilares *para ser* professor” e fala em ir construindo e se educando. Um exemplo das “possibilidades insuspeitas do real”, como mencionado por Clot (2010, p. 16).

Nesse caso, é válido pensar que as experiências de formação e o modo como elas impactam a profissionalização não está relacionado a uma mera constatação do que é positivo ou do que é negativo. É mais que isto. A saída de um lugar de aprendizagem para outro de desenvolvimento profissional implica o conhecer a si mesmo no processo porque só assim é possível fazer escolhas.

O segundo movimento demandado pela profissionalização é exatamente que o trabalhador se (re)conheça e o excerto 19 (vide abaixo) evidencia que esse conhecer-se pode acontecer por meio das relações com os coletivos, das

comparações feitas ou mesmo das avaliações provenientes de indivíduos implicados na formação e na atividade. É como se a profissionalização fosse um processo constante de avaliar e reavaliar que abrange uma amplitude de aspectos.

Excerto 19
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>249 R Tatiana Aí, o pessoal falou também aí e tal que teve muita união e tal, mas ao mesmo tempo, também teve assim, <i>eu também pude ver as nossas diferenças</i>. Ficou bem claro. E a nossa preceptora ... isso chamou a atenção dela. Ela falou pra gente várias vezes eee: “Ah, fulaninha tem um jeito mais diferente. Esses daqui, eles são mais soltos, vocês falam mais alto. Alguns falam mais baixo”. Mas, a aula acaba dando tudo certo, acaba desenrolando, cada um do seu jeito. <i>Isso foi bom também pra gente não se cobrar tanto, eu acho, pra gente não achar que só existe um jeito de dar aula e que se meu jeito é diferente do de Eduardo, o meu não presta ou o dele não presta</i>. Não é assim, sabe? Eu vi as meninas que elas são mais tímidas que a gente, mais tímidas do que eu ((risadas)) e elas pegaram uma turma ééé muito agitada, uma turma muito cheia e no início a gente falou pra elas: Desiste disso aí! Sai daí! E elas disseram: Aaah, a gente vai pegar o desafio. E deu certo. No jeito delas.</p>

No excerto 19, há a voz de Tatiana explicando que durante o Programa Residência Pedagógica ela pôde perceber as diferenças entre ela mesma e os demais residentes. Sua fala incide primordialmente sobre questões de estilização, o “jeito” mediante o qual cada profissional se apropriou do gênero.

Clot (2010) explica que o estilo participa do gênero, mas é um retrabalho deste, uma metamorfose que advém da situação. Sobre os diferentes modos de agir dos professores em formação, existem comentários que procederam de uma voz outra, a voz da preceptora, acentuando a caracterização de como os residentes se mostraram na atividade: alguns falando mais alto, outros mais baixo, uns mais soltos, outros não. E existem também as avaliações realizadas pela própria residente, avaliações essas que fizeram Tatiana perceber que as diferenças entre as residentes (algumas eram mais tímidas) não consistiram em impedimentos para a atividade.

Ainda sobre o excerto 19, é preciso ressaltar um aspecto importante da profissionalização porque ao perceber os diferentes estilos, a residente Tatiana também reconheceu que não existe em absoluto uma única maneira de dar aula e mais que isto, ela concluiu que não é preciso haver tanta cobrança. Essas duas questões, inclusive, estão relacionadas à discussão que fiz sobre formação no

capítulo 3, uma formação que não se restringe a modelos e que cuida desse ser integral: o professor. Percebe-se assim o imbricamento entre as categorias porque essa discussão serve muito bem à profissionalização também.

No início deste capítulo, expliquei que um dos objetivos da análise foi trazer reflexões sobre o desenvolvimento profissional a partir das representações dos residentes, o que demandou um afastamento maior para que eu pudesse compreender o que os dados dizem, tendo em vista que docentes-orientadores têm desejos e expectativas quanto ao desenvolvimento dos residentes e sua profissionalização.

Há ocorrências que indicam desenvolvimento profissional nas duas reuniões analisadas, conforme ilustram os excertos, contudo, a segunda reunião se mostrou como um registro contundente do desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial, pois os diversos elementos que nela aparecem parecem se ancorar em um outro espaço discursivo; um espaço que remete muito mais à profissão e aos conflitos relativos ao mundo do mercado de trabalho.

Esses elementos denotam um alargamento do poder de agir dos professores, ou seja, mostram como a apropriação dos instrumentos realizada por eles, provocou transformações não apenas sobre os objetos, as tarefas, mas sobretudo na sua relação com os outros, consigo mesmo e com a atividade profissional (Machado, 2009b).

Nesse momento, os residentes parecem problematizar a sua relação com a formação e a sua relação com a profissão e num primeiro olhar, muito do que dizem parece entrar em confronto com os achados que compuseram excertos anteriores, foco de análise.

Assim, esta seção materializa também um convite à compreensão dos conflitos gerados na e pela atividade docente e, embora sejam apresentados recortes das duas reuniões de avaliação de modo a evidenciar o desenvolvimento profissional dos residentes, dou maior ênfase a alguns aspectos vislumbrados no texto da segunda reunião.

Uma das questões que mais marcam o texto da segunda reunião de avaliação se faz nos trechos em que os residentes se dizem professores ou falam em perfis e em identidade e se questionam a respeito desses elementos. Assim, é possível dizer que o momento final do Programa Residência Pedagógica sublinha o debate social em torno do que é ser professor. Há expressões nos dados que

denotam esse aspecto, a exemplo de “meu perfil docente” (trecho 24), “nossa identidade” (trecho 103) ou “eu to feliz sendo professora” (trecho 243).

Do mesmo modo que Clot (2007, p. 44) considera que “a atividade individual não sabe por onde começar quando o sujeito não é capaz de emitir ao menos uma suposição ponderada sobre o gênero a que ela pertence”, eu entendo que a consciência de que, terminada o Programa Residência Pedagógica (que na maioria dos casos coincidiu com o término da graduação), os residentes se reconhecem como profissionais da área, é o que permite relações interpretativas e novas formas de ver e agir em face do mundo profissional. O conhecer incide sobre o gênero. O excerto 20 evidencia justamente isto.

Excerto 20
<i>Reunião de avaliação - 6 de dezembro</i>
<p>58 R Luciano A partir de agora vamos à luta <i>profissional de verdade, né? <u>Eu não sei se quero passar das 7 da manhã às 5 da tarde na escola, né?</u></i> ((risadas)). Mas ... acontece, né? Porque a gente diz assim a escola integral é massa e tal, mas é cansativo demais, caramba! Eu consigo imaginar assim como é que deve ser passar assim de segunda à sexta com essa quantidade de horas que eu falei</p> <p>59 R Pedro <i>Por isso a importância de um professor apoiar o outro, ter o apoio dos funcionários também</i></p> <p>60 R Luciano Se for num ambiente hostil assim onde as pessoas não se gostam eu acho que</p> <p>61 R Jefferson É</p> <p>62 R Eduardo Impossível</p>

Luciano sinaliza um momento diferente na história de formação dos residentes que é o momento em que eles se dizem explicitamente parte de um mundo profissional. Ele introduz uma marca temporal (“a partir de agora”) que tem relação com o fim da edição do PRP da qual ele fez parte e revela sua nova condição, a de um “profissional de verdade”.

Clot (2010), ao definir, gênero profissional, compreende que ele é uma espécie de senha conhecida por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional, mas ao mesmo tempo, reconhece que existe um plurilinguismo, uma polifonia profissional que permite debates em torno do ofício. A partir de Clot (*op. cit*), podemos compreender que o trabalhador na sua relação com os temas do ofício, com sua atividade e com os coletivos, é capaz de sentir-se parte integrante do

gênero, mas também existe o que o autor chama de um diálogo interior que autoriza um devir diferente.

Entendo que essa relação está presente nos dados na medida em que o actante não apenas se diz profissional de verdade. Verifica-se que no seu texto ele identifica um dos problemas que enfrentaria ao ser professor (problema anunciado pela voz social) e questiona se é isto que quer fazer (“Eu não sei se quero passar das 7 da manhã às 5 da tarde na escola, né?”), ou seja, ao reconhecerem-se professores, os residentes também assinalam a pertinência de atribuírem novos sentidos a sua condição e enxergam escolhas que podem fazer.

Há no texto ainda, uma avaliação sobre a escola integral quando ele diz “mas é cansativo demais, caramba!”. Aliás, as vozes enunciativas presentes nesse trecho se revelam numa proximidade com as modalizações apreciativas no sentido que exibem avaliações subjetivas de determinado tema e deônticas, posto que Luciano diz sobre a necessidade um professor apoiar o outro.

Ecoam nos vários segmentos das reuniões avaliação, a questão das reais condições de trabalho dos professores, os problemas advindos das interações com os outros e o valor que é atribuído a atividade profissional.

No excerto 21 abaixo, que foi extraído da segunda reunião, já se apresentam avaliações sobre o mundo laboral e a profissão professor. A residente Carla posiciona-se sobre o que é requerido de um professor tanto do ponto de vista das questões relativas à atividade, com destaque para o planejamento e a ministração da aula; quanto denota refletir sobre os traços da situação de trabalho. É importante ressaltar que essa residente já atuava em outra área quando do PRP, era graduada em Administração e tinha 49 anos. Para ela, em referência à atividade do professor, existe muito trabalho (“muita coisa”), pressão e as dificuldades relacionadas às relações humanas. O questionamento feito pela residente também é indicativo de desenvolvimento profissional, visto que ao perguntar “onde é que eu to colocando meus pés, né?”, Carla nos possibilita enxergar as reformulações que acompanharam os residentes durante o processo formativo.

Excerto 21

Reunião de avaliação - 6 de setembro

421 R Carla (...) Assim ... *onde onde que eu to colocando meus pés, né?* Onde é que eu vou trabalhar como professora nesse campo de atuação. Eu conhecia outro mundo

laboral que não tinha nada a ver com esse e me enriqueceu muito. Eu adoro. Gosto muito. Me identifico muito. Nicole, ela tá sendo um ... um ótimo exemplo na verdade ... né ... assim ... na organização, no planejamento, tudo assim ... ela tá sendo assim ... na paciência, né? *Que ela tem porque eu acho que é muita coisa, um mundo pedagógico na escola, a pressão, né?* Eu acho ... assim ... que ela tá sendo um grande exemplo pra mim particularmente, né?... de uma profissional muito competente mesmo. *E as dificuldades que os professores têm realmente dentro da escola, tanto nas relações humanas, né?* A gente observa muito assim os colegas, nós próprios, entre nós também, então tudo assim a gente consegue enxergar essa realidade. *Porque não é só dar aula, você tem que planejar uma aula, você tem que pensar como que você vai falar, como que você ... o que você quer pensar em falar antes de dar aula, você tem que pensar no que você vai falar antes de dar uma aula.* Eu trabalhava mais assim calculada ... só mais educada ... eu tomava assim decisões. Eu não tinha essa coisa de ... era muito executiva. Então a gente não imagina, é meio aquela piada: “Ah, você faz o quê? Só dá aula? Né?” E é essa a visão que as pessoas ainda têm. Eu falo pro meu marido ... meu marido ... meu marido fala bem assim: Ah mas ... de novo você vai pra escola? ((risadas)). Ele nunca sabe o que eu to fazendo. Eu fico lá horas planejando as coisas, pensando, né? ((risadas)). E aí ... eu acho queee ...

Outro aspecto presente nos dados remete ao fato de que a função transformadora da formação docente não está inequivocamente ligada a um resultado em que os professores em formação inicial serão efetivamente professores (a análise do excerto 20 já demonstrava essa questão), ou seja, os efeitos da formação não obedecem a nenhum tipo de causalidade linear. A formação não permite o controle sobre os resultados da atividade sobre cada residente.

O trabalho realizado no contexto do Programa Residência Pedagógica, conforme revelam os dados, ofereceu a possibilidade de cada residente se colocar como sujeito de uma história profissional, cujos conflitos, contradições e percepções individuais, permitiram a ele reinterpretar não apenas sua atividade, mas também estabelecer uma relação de reflexão ativa sobre o ambiente laboral e o acolhimento de novas decisões profissionais, o que remete à dupla significação da função psicológica do trabalho que de acordo com Clot (2007) está ligada ao trabalho sobre si e ao trabalho no mundo dos outros e das coisas.

No excerto 22, vemos que Rita se desloca de um lugar de deslumbramento sobre a escola integral, para situar-se numa posição de questionamento a respeito dela, assumindo que há pontos a serem melhorados. E, transpondo aquilo que idealmente prevaleceria como desfecho de uma participação em programa de formação docente, Rita agora reflete se realmente quer ser professora.

Como a discussão em questão relaciona-se ao conhecer, trouxe um último excerto para ilustrar esse subtema porque é notável que o mesmo programa de

formação tenha conseguido provocar reflexões e tomadas de decisão substancialmente diferentes, como passo expor em razão do texto que aparece no excerto 20.

Excerto 22
Reunião de avaliação - 6 de setembro
<p>216 R Rita (...) <i>Eu comecei tipo ... bem deslumbrada, que massa! Colégio integral, É ISSO! ESSE É O FUTURO!</i></p> <p>217 R Maria Júlia <i>Aaa, a gente também</i></p> <p>218 R Rita <i>Aí depois eu fiquei assim ...</i></p> <p>219 R Maria <i>Parece que eu to me vendo!</i></p> <p>220 R Rita <i>Ai depois eu vi, será que não é bem isso? Tem uns pontos a serem melhorados assim. Questão de horários, de sobrecarregar aluno. Por mais que eles passem o dia inteiro lá, a gente não tem a possibilidade de fazer o projeto de intervenção. Foi UM SUFOCO fazer porque tipo ... tinha que ser na hora do almoço, que é o único momento que eles têm pra relaxar um pouco. E aí tipo ... pensando essas coisas, e convívio com os próprios professores de lá, e com os alunos ... tretas, resoluções de tretas e tudo assim ((risadas)). Eu acho que eu amadureci muito essa visão mais profissional da minha carreira e... isso me fez refletir mais se é realmente isso que eu quero. Eu to tipo me perguntando, eu to me avaliando de ... eu reconheço agora os pontos positivos e os pontos negativos e eu to botando numa balança isso, sabe? De avaliar realmente se é isso mesmo o que eu quero pra minha vida ((risadas)). Mas assim</i></p>

No excerto acima, vemos um caminho que se distingue do caminho de desenvolvimento do residente Luan, exposto anteriormente. A residente Rita expressa uma relação complexa com o seu processo de formação no PRP e, em princípio, do mesmo modo que Luan, ela lista aspectos que a incomodaram, tais como a sobrecarga de horários dos alunos e o convívio com os professores e alunos.

No caso de Rita, a realidade concreta das escolas integrais é um fator crucial em seu texto porque ela se mostra como uma das causas para as avaliações que a residente depois faz sobre seu processo de profissionalização. Em seu texto, é enfatizada a palavra *sufoco*, relacionada à consecução dos planos de intervenção, mas Rita também se refere à convivência tanto com os professores quanto com os alunos como *tretas*. A descoberta pela residente das dificuldades que teve que enfrentar lhe conduziu a um questionamento que é legítimo. Na verdade, Rita reflete se quer ser ou não professora.

A reflexão de Rita e os possíveis efeitos desencadeados por ela constitui, como compreendo, uma marca de uma profissionalização. Pois, aquilo que foi posto

diante da Residente em função de sua atividade docente e do meio social em que aconteceu, passou a integrar a maneira como ela atribuiu significações à profissão. Quando Rita menciona que está colocando os pontos positivos e negativos numa balança, ela está falando da vida no trabalho que lhe permitiu repensar o profissional. Dessa forma, a profissionalização neste caso, opera com base na autonomia do professor em formação de não vir-a-ser e esse registro mostra a complexidade do processo formativo e marca o lugar da desrealização como possibilidade dentro do escopo do desenvolvimento profissional.

Como se vê, uma das questões com a qual me deparei no decorrer dessa pesquisa, foi a inevitabilidade de tratar sobre a profissionalização. Demorei a compreender essa categoria e por vezes li os textos da segunda reunião de forma equivocada não percebendo neles os indícios de desenvolvimento.

Tenho a tendência, como formadora (e talvez essa seja uma tendência de mais professores), de focar meu olhar, quando da leitura de textos de residentes e professores em formação inicial de forma geral no domínio da formação ou mesmo no domínio da atividade. O primeiro normalmente muito ligado a dispositivos que articulam conteúdos de formação e sua relação com o trabalho docente futuro que os professores em formação inicial irão desempenhar e o segundo notadamente mais confinado à realização das tarefas e às nuances que nelas recaem e que advêm dos processos construídos em sala de aula entre professores e alunos.

Ao analisar a atividade docente normalmente consideramos as características dos trabalhadores aí envolvidos e os elementos que dizem respeito ao ambiente e interpretamos a simbiose entre esses dois mundos como sendo o resultado do trabalho. Além disto, mediante esse modo de enxergar a docência que prioriza a formação e a atividade, pode surgir da primeira, a figura do professor-formador como mediador e figura central do processo formativo, o que de pronto já me provoca discordância. Do ponto de vista da atividade, ao revelar um professor em formação que é alçado à condição de professor mediante a tomada de consciência, soma-se a preparação para a utilização dos instrumentos e a capacidade de realização de tarefas.

Apesar de compreender que formação e atividade são eixos importantes, diante dos dados gerados nesta pesquisa, meu posicionamento sofreu uma mudança de modo que passei a ver com muito mais cuidado essa primazia concentrada nesses dois polos apenas, em detrimento de um olhar mais cuidadoso

que dê conta de questões sobre a profissionalização. Dito isto, embora esteja vinculada à formação e à atividade docente, a profissionalização tem um estatuto próprio que não se confunde com as demais dimensões, como venho explicitando.

Quevedo-Camargo (2011) define profissionalização, recorrendo à explicação de três termos: profissão, profissionalismo e profissionalização. Segundo a autora, o conceito de profissão do ponto de vista terminológico significa ocupação, emprego; mas ao mesmo tempo ele é dinâmico e sóciohistoricamente construído, englobando tanto os conhecimentos especializados, a titulação, a utilidade dos serviços prestados, a qualidade técnica e o prestígio social, quanto questões de ética, atitude reflexiva e autonomia dos trabalhadores.

O profissionalismo, por sua vez estaria ligado às características e capacidades da profissão que atuam de modo a fazer o trabalhador exercer sua profissão com dignidade e responsabilidade, por exemplo. Muito mais ligado a atitudes e valores, o profissionalismo não se confundiria, nessa perspectiva, com a profissionalização.

A profissionalização, para Quevedo-Camargo (2011), é um processo que inicia a partir do contato com teorias e conhecimentos que representam o que já foi produzido e o que existe de mais atualizado em disciplinas ligadas às profissões. No caso do profissional professor, parte desse processo seria, segundo a autora, fazer conexões entre os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos próprios dos professores, sobre língua, linguagem, aprendizagem ou mesmo ensino.

Bulea (2010), por sua vez, defende que a análise do trabalho real ²⁶constitui um meio de informação sobre as práticas profissionais concretas permitindo sua melhoria, um meio de informação sobre as emergentes ou novas formas de atividade e um instrumento que pode contribuir para a profissionalização. A autora entende profissionalização como um processo social de transformação de um ofício em profissão que pressupõe a formalização de saberes próprios ao ofício, a localização de formações profissionais específicas e procedimentos de construção de saberes e competências.

Quevedo-Camargo (2011), contudo, enfatiza em sua definição o aspecto continuado da formação que não está resumido à formação inicial apenas e diz que ela engloba uma socialização na prática profissional, ou seja, inclui o “engajamento

²⁶ A autora se refere a real para designar o trabalho realizado

na luta pela dignidade profissional, pelo *status* social da profissão, por boas condições de trabalho e remuneração de seus membros, enfim, na busca pelo desenvolvimento da agência humana” (p. 73).

Partindo dessas duas definições e do fato de o trabalhador professor ser um indivíduo ativo e capaz de transformar sua atividade respondendo às demandas que surgem, destaco que os textos dos residentes evidenciam que há um exercício de profissionalização imbuído em sua atividade discursiva. Isto significa dizer que, à medida que as competências dos professores em formação inicial se transformam, eles não apenas dão início a um processo definidor de quem são: alunos, residentes, professores etc, como também se assumem como profissionais e mostram-se parte de um processo genuinamente desenvolvimental de profissionalização. Desse modo, aquele professor sem nome que abordei quando da análise da categoria formação (Cf. excertos 5 e 6), agora não apenas é um profissional, como ele se vê parte de um coletivo muito mais amplo.

Vejamos um excerto que pode ilustrar alguns aspectos dessa profissionalização, em especial os conflitos:

Excerto 23
<i>Reunião de avaliação - 6 de dezembro</i>
<p>243 R Rebeca (...) <i>a Residência teve esse papel importante de eu ter essa confiança e eu saber os problemas existentes na escola com os professores: Gente, por que professor se odeia? É TÃO feio isso! Tipo ... eu to vivendo isso. Graças a Deus nas escolas privadas eu não tenho problema com ninguém. Ainda não ((risadas)). Né? Ainda não porque eu peguei umas dicas com a professora Maria Clara. Está funcionando. Obrigada, professora ((risadas)). Eee ... mas ... a nossa preceptora sofreu muita perseguição e eu ficava: Meu Deus! PRA QUE TUDO ISSO? Já tem TAAANTOS problemas nas escolas. A cidadã integral ... integral já puxa tanto e o professor ainda tem tempo pra ficar de picuinha! Meu Deus do céu! Então eu não fico conformada, a gente já, se a gente fosse uma classe mais unida talvez a gente, talvez a gente conseguisse é ... ter esseee ... ter essas conquistas que a teve antes ... tipo ... hoje a gente tem várias vários direitos porque antes lutaram, né? Hoje a gente é um brigando com o outro e se esquece da parte principal. Gente, o nosso salário tá errado. Gente! A gente trabalha demais! O que eu fico mais ééé ... revoltada com tudo isso é quee ... eu ganho 12 reais hora/aula mas eu tenho que corrigir, planejar, mas eu só ganho pela hora/aula. GENTE! ISSO É TÃO INJUSTO! A gente fez tudo aquilo pra ganhar 400 reais, a gente planejou, a gente vinha pras formações, vinha pra isso, vinha praquilo. Então, meu Deus! É duro! É algo que não tem sentido</i></p>

Em primeiro lugar, Rebeca vincula o Programa Residência Pedagógica a esse lugar de profissionalização quando demonstra “o papel importante de eu ter essa confiança e eu saber os problemas existentes na escola com os professores” e isso

me diz que esse ambiente formativo motivou, clarificou alguns aspectos da profissão e permitiu a Rebeca a atribuição de um sentido para si mesma enquanto trabalhadora; um lugar que ela chama de “confiança”. O trecho não evidencia uma professora que se mostra confiante porque realizou alguma tarefa com sucesso, ou porque deu conta de um planejamento. Perceba-se que a confiança apontada está relacionada ao *saber*. Rebeca “sabe” sobre os problemas da escola com os professores.

Esse *saber* firmado na experiência vivida pela residente denuncia a experiência singular e subjetiva de Rebeca que se sente desconfortável diante de situações de conflito na escola e desdobra-se no excerto em outros aspectos, como por exemplo a reflexão e a não-alienação, que podem dar vazão ao engajamento citado por Quevedo-Camargo (2011). Rebeca avalia a situação por meio de uma modalização apreciativa em que coloca “É TÃO feio isso!”, usando o acento para mostrar sua indignação diante do que ela percebe como “ódio” entre os professores. Esse primeiro sentimento é o ponto de partida para que ela problematize questões de carga horária, de salário baixo e de excesso de trabalho que também são avaliadas por ela como injustas e duras.

No texto, há um *eu* empírico que se coloca da seguinte maneira: “Eu não fico conformada” e ao mesmo tempo reclama esse lugar para os demais residentes. Para Rebeca, os conflitos não se justificam porque existem outras questões do mundo profissional que demandam “uma classe mais unida” e que ela não vê. Em sua fala, ela chama os demais a todo momento, ao fazer uso do vocativo “gente”, buscando tornar a sua vivência inteligível para os outros residentes.

Há em todo o trecho uma espécie de passagem de um registro individual para uma chamada ao coletivo quando a actante registra sua própria experiência, mas se percebe como pertencente a um grupo de profissionais que precisam lutar juntos. Este aspecto, inclusive, corrobora as definições que mencionei de profissionalização, pois indicia o processo social de transformação dessa residente que se reveste de uma condição de trabalhadora que questiona as condições reais de seu trabalho.

Da fala de Rebeca, a meu ver, depreende-se um **agir sob conflitos e o professor que questiona e luta**. Esse professor se constrói mediante capacidades de avaliação das situações de trabalho, o que pode ser desenvolvido ao longo do processo formativo e assim o foi no Programa Residência Pedagógica. Ademais, no

mesmo excerto (excerto 23), podemos ver que a residente convoca a professora Maria Clara, a cujas dicas Rebeca atribui o fato de não ter problemas ainda na escola privada em que trabalha, numa comparação que faz entre o que vê em termos de relacionamento entre os professores da escola-campo e a sua vivência como professora de escola privada, o que coloca a docente-orientadora como agente no processo de profissionalização de Rebeca.

Há também, no excerto, uma referência ao que já foi alcançado e essa é outra marca da profissionalização, a colocação em pauta daquilo que a coletividade dos professores já construiu. No texto, há uma voz de personagem que remete ao coletivo dos professores (que lutaram), quando a residente diz: *“talvez a gente conseguisse é ... ter esseee ... ter essas conquistas que a teve antes ... tipo ... hoje a gente tem várias vários direitos porque antes lutaram, né?”* e esses direitos constituem os segmentos temáticos centrais deste excerto, guardando relação com determinantes externos do agir, como pode ser inferido a partir do momento em que Rebeca fala sobre a quantidade de trabalho, as diversas atividades que o compõem e o valor da hora/aula e com a controvérsia em torno do agir de alguns professores aos quais ela se contrapõe.

Essa dimensão é uma dimensão política extremamente importante. Ela faz a residente discutir a desumanização dos professores que, em última instância, produziria a desprofissionalização. O excerto 24 demonstra esse aspecto.

Excerto 24
Reunião de avaliação - 6 de dezembro
<p>141 R Rebeca Eu acho que a Residência mostra o descaso psicológico que a gente vai ter quando sair da universidade. Eles não se importam com nossa <i>saúde mental</i>, eles não se importam com nada! Nem com a gente! Tipo ... a gente ganha ... a gente sempre vai ganhar pouco ... comparado a outras profissões. A gente não vai ter nenhum apoio tipo ... e agora, tem a reforma da Previdência que vai aumentar mais ainda. <i>Esse negócio de escola integral, é um absurdo, porque você ganha pouco pra trabalhar igual um condenado</i> e ter ainda ... ééé ...totalmente exclusivo praquele aquele projeto. Você sendo contratado é um absurdo. Você sendo efetivo ganha um pouquinho a mais mas continua sendo um absurdo. [[Só isso</p>

Observo, no excerto acima, que existem questões que evocam a profissionalização e essa capacidade de questionar e de buscar uma espécie de mobilização ou pelo menos a adesão do outro ao que se quer discutir. Rebeca

direciona sua fala para os demais residentes e usa “a gente” como se localizado em um polo oposto a “eles”. A instância enunciativa “a gente” apresenta-se como aquela cujo salário é baixo e que não tem nenhum apoio. Por outro lado, o uso de “você” é uma espécie de réplica. Não entendo que o excerto revela uma distância significativa entre os dois termos. Na verdade, Rebeca usa as duas formas para ressaltar o profissional professor (no caso, professores de forma geral e os residentes) e no seu texto, ora ela aparece mais implicada, ora não.

A instância do “eles” não é explicitamente definida nas falas da residente, mas é possível construir alguns pressupostos porque Rebeca cita em seu texto a Reforma da Previdência, ou seja, “eles” evoca muito provavelmente a figura *governantes, os que fazem as leis e os aplicadores*. Ela também demarca dois territórios que são alvo de seus questionamentos: a saúde mental dos trabalhadores, e os salários baixos na relação com a alta carga de trabalho e, por fim, sua crítica é direcionada à escola integral.

Penso que há um princípio fundamental que se refere ao texto de Rebeca: a profissionalização e a conscientização política não se separam. Sob esse aspecto é importante explicitar que ele é concordante com a concepção freiriana de educação como ato político (Freire, 1967, 1987), pois a conscientização dessa professora permite que ele veja a si mesma como participante de uma classe sociopolítica. O texto de Rebeca remete a uma compreensão das estruturas sociais que se relacionam com sua profissão e revela um dos resultados que pode acontecer quando da tomada de consciência profissional durante a formação: a resistência - uma trabalhadora-professora que compreende questões como a exploração e consegue se posicionar criticamente. E é por causa disto que no excerto 25, ela acrescenta outro elemento à discussão, a não-valorização do profissional professor.

Excerto 25

Reunião de avaliação - 6 de dezembro

245 R Rebeca Sim, sim. Se a gente botar na ponta do lápis ... *ser professor é fantástico, mas o sistema não tem sentido pro professor pra o que ele faz, pra importância do trabalho dele então* quandooo ... eu levo muito o que Feijó fala *que o sistema não valoriza a essência e a nossa importância deee ... da nossa profissão. A gente é a base de tudo mas a gente não é valorizado como a base de tudo e isso me revolta*. Por isso que eu quero tanto seguir essas minhas pesquisas, essas minhas indagações sobre formação de professor, sobre essas questões, e *sobre a nossa luta de classes que é tão importante. Então eu acredito queee a Residência me enviveceu*, vamos dizer assim, ééé ... essa questão de deu me ver mais como professor e deu dizer: Nossa! Eu quero isso! Nossa!

Eu vou lutar por isso! Eee é isso ((risadas))

Da leitura, vejo que Rebeca procura razões para o que limita o papel social do professor e em sua fala ficam evidentes três condições: a revolta em razão das condições reais do trabalho do professor, o poder que o Programa Residência Pedagógica teve de *envivecer* os questionamentos na residente e a decisão de lutar.

Do exposto, constata-se em primeiro lugar que a linguagem em situações de trabalho pode proporcionar essa reestruturação das representações do agir docente e das práticas profissionais. Ainda, que a formação é uma oportunidade de construir significações que possam potencializar o desenvolvimento dos professores, incidindo sobre seu poder de agir que não se limita às atividades numa sala de aula.

Por fim, entendo que o Programa Residência Pedagógica permitiu uma formação que implicou sempre em perguntas e no questionamento das vivências profissionais de modo que os professores puderam refletir e indagar sobre seu papel no mundo do trabalho, condição para a mudança, para o desenvolvimento e para a profissionalização.

6 PARA CONSIDERAR: a plantar e a colher

Residente Eduardo E eu sempre tive dúvida, eu sempre perguntei: Será que eu posso dar aula pra várias turmas? Eee ...sim ... hoje eu posso dizer que eu posso porque ... ééé ... como eu falei ... e comentei ... junto com as meninas às vezes a gente decidia dar aulas a manhã inteira. Vamos se juntar vamo juntar e ... dar aula a manhã inteira. A gente já deu aula um turno inteiro, uma manhã inteira quase toda eee ... EU POSSO SIM!

Uma tese é uma tese. Contudo, como anunciado no título deste trabalho, esta investigação abraçou os dados gerados como uma história de professores para professores. O texto tal qual finalizado resulta do meu desejo de compreender a atividade dos professores que fizeram parte do Programa Residência Pedagógica em sua primeira versão na Universidade Federal da Paraíba – Núcleo de Letras Inglês e Espanhol e da necessidade de analisar dados gerados em um contexto de formação do qual participei. Assim, o objetivo geral desta tese foi investigar o desenvolvimento de professores de Inglês e Espanhol em formação inicial, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir de suas representações sobre a docência, tomada em três dimensões: o processo formativo inicial, a atividade docente e a profissionalização. A tese de que o desenvolvimento dos residentes do ponto de vista profissional pode ocorrer a partir da tomada de consciência da formação como transformadora e apta a provocar a instauração de uma ontogênese do papel social de professor, da atividade docente como colaborativa e ética e da profissionalização como espaço de luta foi confirmada e o objetivo foi alcançado na medida em que a análise dos textos dos residentes demonstrou não apenas que houve desenvolvimento, mas também que ele aconteceu nas três dimensões.

Os residentes são os verdadeiros autores dessa história e eu assumi desde o início da pesquisa uma condição de leitora e de intérprete de suas falas, gravadas em duas reuniões de avaliação do PRP. É deles a imagem de uma planta, analogia feita com um sentimento de paralisação, que estruturou todo o meu texto porque não pude deixar de ver, durante todo o trajeto percorrido no Programa, o florescer dessas pessoas, seu desenvolvimento profissional e, por meio de seus textos, acessar o processo pelo qual passaram. Esse, aliás, é o meu conflito particular com

suas falas. Planta para mim é sinônimo de transformação. É também dos residentes a percepção do desenvolvimento enquanto caminho percorrido, trajeto iniciado em cima de um barco que aportou numa escola e marcou uma relação cheia de desafios individuais e coletivos.

O processo de desenvolvimento de professores em formação é instaurado na sua atividade de linguagem e mediante as tomadas de consciência que reestruturam os seus mundos objetivo, subjetivo e social. Assim, busquei nos textos os elementos que se sobressaíram e que tematizaram aspectos desse desenvolvimento, posteriormente, organizando-os em temas e subtemas, conforme passo a expor

6.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Em busca de uma estruturação que desse sentido aos resultados das análises e demonstrasse as representações dos residentes que indicam desenvolvimento, optei por dizer sobre a docência a partir de três dimensões: a formação, a atividade docente e a profissionalização, porém é necessário mencionar que compreendi desde o início da escrita da tese que, nos textos, esses elementos se misturam e revitalizam um ao outro a todo momento.

Três perguntas orientaram a pesquisa e trago nesta seção algumas respostas provenientes da análise realizada:

1. De que maneira os residentes construíram interpretações sobre seu processo formativo no PRP? 2. Que representações de atividade docente foram elaboradas ao longo do Programa Residência Pedagógica? 3. Quais aspectos, evidenciados nos textos-discursos, indiciam desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial?

Em primeiro lugar, preciso destacar que as representações de formação desveladas nos textos dos residentes sinalizam para uma compreensão que tem como ponto de partida a experiência, ou seja, há uma complexidade envolvida nesse primeiro registro porque a análise demonstrou que a atividade docente para os residentes não apenas é constitutiva da formação, mas coincide com ela. Disto resultou o primeiro tema da pesquisa Professores em desenvolvimento: agir e formar, formar e agir.

Por um lado, sendo o papel social um elemento fundador das práticas dos professores, constatei também que os primeiros momentos no Programa Residência Pedagógica foram desafiadores para os residentes por várias razões, mas o fato de ainda não ocuparem o papel de professores recorrentemente incidiu sobre como lidaram com sua formação e assim, as questões de medo, de preocupação, a sensação de deslocamento e de estarem “fora do ninho” tiveram um lugar de relevo em seus textos

Por outro, os dados mostraram que *na atividade docente* (pois as práticas situadas potencializam o desenvolvimento) os professores em formação inicial encontraram mecanismos para uma crescente transformação desse papel a ocupar, resultando em desenvolvimento do ponto de vista formativo e em capacidades de agir cada vez mais elaboradas. A seção da análise que trata da atividade docente foi nomeada Professores em formação: agir e ser, justamente porque nela tratei sobre os indícios de desenvolvimento que resultaram numa primeira instância de reconhecimento do papel social dos professores. Este papel derivou daquilo que lhes era exterior: do professor-preceptor, dos alunos ou mesmo de significações atribuídas a objetos e vivências na escola-campo. As representações da atividade docente nessa seção derivam em grande medida do modo como os residentes realizaram as tarefas, mas, como o trabalho do professor sempre se dirige aos outros e a si mesmo, elas foram ressignificadas a partir do estatuto dos actantes que nelas estavam implicados.

As respostas para a questão da profissionalização foram surgindo ao longo do processo de análise, mas apareceram de forma mais marcada no texto da 2ª reunião de avaliação porque, nesse ponto, a construção de coletivos que, por sua vez, no diálogo, reconfiguraram a percepção sobre o trabalho do professor já estava muito clara para os residentes.

A compreensão do agir desses professores passou por momentos distintos: uma fase cuja ênfase recaía sobre os impedimentos, outro momento no qual ganhou relevância uma espécie de procura por recursos para agir e por fim um reconhecimento de si como profissionais-professores.; momento esse que deu origem à última seção da análise chamada Professores em desenvolvimento: agir e reagir.

O Programa Residência Pedagógica, como Programa de formação de professores que foi, oportunizou a construção de representações das três

dimensões e nesta tese utilizei os mecanismos *vozes e modalizações* como instrumentos para analisar os textos dos residentes. Entendo que o agir dos professores foi, de fato, impactado no curso do PRP e que esses mecanismos foram suficientes para demonstrar que o debate social instaurado pelos actantes gerou desenvolvimento e que houve uma atribuição de nova significação ao trabalho fruto das avaliações feitas e das relações colaborativas, verdadeiros catalisadores de desenvolvimento.

Assim, a partir dos dados, pude discutir treze subtemas que se relacionam com as dimensões e passo a retomá-los para fazer a necessária relação entre os resultados da pesquisa e a tese que problematiza a concepção de formação de professores, em virtude das características do PRP. Foi possível constatar que as significações da formação só podem ser atualizadas no curso mesmo da atividade e que esse processo é sempre inacabado e independente em alguma medida das prescrições.

O Programa Residência Pedagógica é parte de um processo que tem atribuído ao governo federal um papel mais ativo nas políticas que dizem respeito à formação de professores, o que tem gerado a criação de variados documentos institucionais, sejam eles leis ou não. Se uma das características do PRP quando criado foi nutrir um viés regulador das práticas, tendo como base a Política Nacional de Formação de Professores, consubstanciada principalmente na BNC-formação (2019), o processo formativo no Núcleo de Letras-Ingês e Espanhol pôs em perspectiva os imperativos vários e operacionalizou uma formação indisciplinar que entendeu nas práticas sociais do trabalho a potencialidade de reinventá-lo e permitir aos residentes modos diferentes de agir, de pensar e de sentir. Desse modo, ao apontar para as temáticas resultantes da análise, estou também reivindicando um lugar de formação cuja função seja múltipla e combine aprendizagens, desenvolvimento profissional e humanização.

6.2 A FORMAÇÃO INICIAL E SUA DUPLA FUNÇÃO

As representações da docência presentes nos textos analisados não existem independentemente de sua inscrição no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no mundo da vida. Assim, a compreensão do agir profissional está relacionada ao

que as vozes todas também dizem sobre pessoas, inseridas em um mundo concreto.

Dito isto, entendo que a formação inicial tem uma razão dupla para sua existência. Ela trata da atividade docente e trata da vida humana. Por essa razão uma das primeiras características da formação que inseri neste trabalho diz respeito ao protagonismo que pode e deve ser lugar ocupado pelos professores.

Na análise, constatei que essa formação que promove protagonismo se revela nos vários excertos em que o professor se diz transformado pela experiência e desloca-se de um lugar sem nome e cheio temor para outro em que, por meio de um processo de subjetivação, torna-se professor e assim realiza seu trabalho. Os subtemas *Um agir sob inquietação e o professor que teme* e *Um agir sob indefinição e o professor sem nome* aparecem nos textos, mas são realinhados em função do recorrente aparecimento de excertos que evidenciam *Um agir sob experiência e o professor que é transformado*. As falas dos professores sinalizam para esse desenvolvimento por meio de termos como superação, adaptação ou mesmo transformação.

É importante destacar que essa transformação como apresentada nos dados está intimamente ligada à questão da formação que não impõe modelos, mas é teoricamente bem-informada, tendo em vista que os textos contemplam situações em que os professores se mostram capazes de refletir sobre sua atividade e afirmam inclusive que essa condição foi proporcionada na formação. Essas ocorrências foram referidas como *Um agir sob reflexão e o professor que avalia* e *Um agir sob criticidade e o professor que ressignifica*.

Os dados também me permitem dizer que é possível construir uma formação que objetiva a integralidade dos indivíduos, pois, o subtema *Um agir sob dificuldades e o professor que conhece e se (re)conhece* permitiu que fossem vistas nos excertos as questões relativas ao professor que está aprendendo a ser, mas que já reconhece que tem “um jeito próprio” de dar aula, o seu estilo. Demonstrou também que os residentes se colocaram algumas vezes como aqueles que estão se educando e, nesse caminho, reconhecendo as reais condições de trabalho, perceberam que é necessário criar ambientes saudáveis para si mesmos e para os outros. Ainda, através da análise foi possível compreender que essa integralidade diz respeito também à oportunidade de uma escolha de não-ser professor, aspecto esse que demorei a entender como desenvolvimento.

Sobre a formação que tem como prioridade estabelecer cooperação entre os seres humanos, nas representações dos residentes foram encontrados aspectos que tratam sobre o estabelecimento de vínculos, ora por uma necessidade de reproduzir, de imitar e, por isso, fiz questão de apontar para os subtemas *Um agir sob dependência e o professor que duvida* e *Um agir sob insegurança e o professor que reproduz*; e posteriormente pela própria natureza da atividade docente que é sempre relacional.

Nos dados, as representações do agir dos professores se ligam às necessidades de engajamento do coletivo nas discussões sobre as tarefas, *Um agir sob diálogo e o professor que compartilha*, ou mesmo nas considerações que fazem sobre essas interações, a exemplo da temática do respeito que aparece nos dados, ocorrências que foram organizadas em torno do subtema *Um agir sob convivência e o professor que se relaciona*.

Há, ainda, uma concepção de formação que, a meu ver, é extremamente relevante e aparece de forma contundente nos dados desta investigação. Uma formação que gera profissionalização e sinaliza para um lugar formativo que é sempre coletivo e que chama os professores para uma participação ativa na vida social profissional. É daí que nasce o professor que é capaz de interpretar sua atividade (*Um agir sob consciência e o professor que interpreta a atividade*) e compreender as tarefas que compõem seu *métier*.

Para além disso, os dados apontam para representações do agir em que os residentes são capazes de realizar adaptações, de desenvolver tipos diferentes de aula, (*Um agir sob decisão e o professor que realiza*), ou seja, se relacionam com a atividade de forma muito mais consciente, o que lhes aumenta sobremaneira o poder de agir. Em última instância, essa formação é o que permite que, diante das realidades objetivas do mundo profissional, das atividades contrariadas e dos desafios da profissão, os professores iniciantes tenham ideais profissionais e por eles lutem.

Este capítulo fala sobre plantar e colher e acredito, de fato, que o que se plantou no PRP, rendeu uma boa colheita e à guisa de uma conclusão que é também sempre processual, entendo que esta pesquisa reforça três questões: a primeira é a importância dos espaços de mediação formativa como o PRP e a necessária reflexão sobre a natureza dos Programas, sempre nascidos e/ou

descontinuados em razão de uma política pouco interessada no professor e no desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, ela é um convite ao engajamento.

Em segundo lugar, ela demonstra que há uma vocação transformadora da formação e que cabe deixar que as várias histórias aí sejam contadas e que as representações da atividade sejam produzidas de forma original e emancipadora. Florescer implica em reinventar/reinventar-se.

Por último, acredito que os dados desta pesquisa indicam que o desenvolvimento é um barco que sempre chega a algum lugar, “por que chegar sempre se chega”. Algumas pessoas transformam-se em professores no trajeto, outras não. Não temos controle absoluto sobre o caminho que se há de percorrer, nem sobre onde se vai chegar até porque há muitas pessoas navegando juntas e há muitas e diferentes histórias de desenvolvimento envolvidas. Contudo, é permitido permanecer no horizonte do que é mais respeitoso, mais justo, mais humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira: **A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-140024/pt-br.php>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

ALAB. **Associação de Linguística Aplicada do Brasil**. *Site*. Disponível em: <https://alab.org.br>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

AILA. **Association Internationale de Linguistique Appliquée**. *Site*. Disponível em: <https://aila.info>. Acesso em: 24 de março de 2020.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In.*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37 -53.

ANDRADE, Barthyra Cabral Vieira de. Encontros com o trabalho docente: dimensões do desenvolvimento profissional no Programa Residência Pedagógica/UFPB. Campina Grande: **Letras Raras**. Vol 12, nº 3. p. 32 - 46, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10436238>. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/832>. Acesso em 01 de janeiro de 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>. Acesso em: 3 de abril de 2020.

BASÍLIO, Raquel; PEREIRA, Regina Celi Mendes; MENEZES, Renata de Lourdes Costa de. A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 405-425, 2016. Disponível em file:///C:/Users/Regina%20Celi/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/Z812WT3E/1678-460X-delta-32-02-00405.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2019.

BENVENISTE, Emilie. *Semiologie de la langue*. *In*: *Problème de Linguistique Générale*. Tome 2. Paris, Gallimard, 1974.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; ANDRADE, Barthyra Cabral Vieira de. Por uma Linguística Aplicada engajada e sensível: discursos do/a professor/a sobre seu trabalho em tempos de pandemia. *In*: ERNST, Aracy Graça; PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Linguagem: texto e discurso*. São Paulo: Pontes, 2021. p. 317 – 346.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DP, Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de março de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, INEP, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao. Acesso em 02 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 3 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf. Acesso em: 9 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-18-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB nº 38, de 28** de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 12 de maio de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 junho 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006a. p. 121 - 160.

BRONCKART, Jean-Paul. As unidades de análise da psicologia e sua interpretação: interacionismo social ou interacionismo lógico? *In*: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006b. p. 25 - 58.

BRONCKART, Jean-Paul. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada *In*: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006c. p. 59 - 91.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). **O Interacionismo Sóciodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 19 - 42

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Posfácio. Ensinar um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 161 - 174.

BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem a Malu Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 85 - 108.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. *In*: BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo discursivo. Tradução e organização: Ana Maria de Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno. São Paulo, Mercado de Letras, 2017. p. 37 - 50.

BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, Ecaterina Bulea. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. *In*: BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo discursivo. Tradução e organização: Ana Maria de Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno. São Paulo, Mercado de Letras, 2017. p. 129 -160.

BRONCKART, Ecaterina Bulea; BRONCKART, Jean-Paul. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In*: BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo discursivo. Tradução e organização: Ana Maria de Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno. São Paulo, Mercado de Letras, 2017. p. 161 - 188.

BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da linguagem**: nova introdução crítica. Eliane Gouveia Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães (orgs). Tradução: Luzia Bueno e Ana Maria Mattos Guimarães. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. São Paulo: **ALFA**, v. 65. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/hKbg9YkPcxrGT7WZddVhgFK/?lang=pt#>. Acesso em 09 de junho de 2024.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CAPES **Portaria Gab nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, abril, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018Portaria_n_38Institui_RP.pdf. pdf Acesso em 01 de julho de 2019.

CAPES. **Portaria Gab nº 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, dezembro, 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 3 de janeiro de 2024.

CAPES. **Edital nº 10 de 28 de maio de 2024**. Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2024.

CELANI, Maria Antonieta. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem&Ensino**. Vol 8. nº 1, 2005. p. 101-122.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (orgs). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. São Paulo: Pontes, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Fabrefactum Editora, 2010.

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

CORDEIRO, Claudia Fumiê Oikawa. **O Programa Residência Pedagógica e a formação de professores de espanhol: uma análise autorreflexiva sobre os relatos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25928>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

COSTA, Dennis Souza da. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier**. Tese. Doutorado em Linguística. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15086/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2020.

COSTA, Lucas Piter Alves. Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas. **Entrepalavras**. Fortaleza - ano 3, v.3, nº 1, p. 287-301, jan/jul 2013.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**. Uberaba-MG, v.18, nº 39, p. 239-254, jul./dez. 2018, ISSN 1519-0919. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205/1394>. Acesso em: 28 de junho de 2024.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org). **Atividade docente e desenvolvimento**. São Paulo, Pontes, 2011.

DANTAS, Rosyclea. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. Tese. Doutorado em Linguística. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16774?locale=pt_BR. Acesso em 10 de março de 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. *In*: MUSSALIN, F; BENTES, A. C (orgs). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

ERNICA, Maurício. O trabalho desterrado. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p 105 - 130.

FAITA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 55- 80.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. *In*: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 91-105.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREUDENBERGER, Francieli. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeiras as ferramentas docentes**: um caminho para compreender o desenvolvimento? Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7715>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GIL, Juana M. Sancho, Hernández-Hernández, Fernando. **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

LEONTIEV, Aleksei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LACOSTE, Michèle. Parole, activité, situation. *In*: BOUTET, Josiane. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LIRA, Edvaldo Santos de; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino Araújo. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. Brasília: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, nº 2, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32851>. Acesso em: 13 de junho de 2024.

LOUSADA, Eliane Gouvea. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13806/>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, Anna Rachel (e colaboradores). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 31 – 77.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, Anna Rachel (e colaboradores). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17 - 42.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D' Orange. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do

professor. *In*: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D' Orange (orgs). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, Elisandra Maria; FAITA, Daniel. Auto-confrontação e formação de professores: diálogos e contribuições (entrevista). Fortaleza: **Revista Linguagem em Foco**. Vol 13. n° 3, 2021.

MAROJA, Rafaella Gomes Amorim. **As contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial e a construção identitária do professor de língua espanhola**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21584>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. **Leitura**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 01, p. 112-127, 2007.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (orgs). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista Sociodiscursiva. São Paulo: Pontes, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa** (orgs). João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T.; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FIGUEIREDO, Eduardo Enrique Diniz de. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": Entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Dossiê Especial FICLLA, v. 14, n° 5, 2019.

MILLER, Inés Kayon. 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, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística a uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da

(org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13 - 44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada e Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; DE GRANDE, Paula Baracat. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. São Paulo: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n° 57.1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/9F34PWqhZhYxfpSBzv4GLVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17 – 30.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Regina Celi; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla (Orgs). **Letramentos e Práticas Formativas**: Pesquisas Tecidas nas Entrelinhas do ISD. 1. ed. v. 01. João Pessoa: EDUF-PB, 2016.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Entrevista com Desireé Motta-Roth. **Letra Magna**. Ano 8, n° 15, 2012a.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Entrevista com Rosângela Hammes Rodrigues. **Letra Magna**. Ano 8, n 15, 2012b.

PEREIRA, Bruno Alves. **Trabalho docente e interacionismo sociodiscursivo**: um estado da arte de dissertações e teses de um grupo de pesquisa. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 13, n° 1, p. 165 - 183. jan/jun, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/8312>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

PEREIRA, Bruno Alves. **O Programa de Residência Pedagógica e as representações construídas nos e pelos textos**: um estudo a partir do diálogo entre o Interacionismo Sociodiscursivo e as Ciências do Trabalho. Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PINO, Angel. As marcas do humano – pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoa. *In*: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante;

ANJOS, Daniela Dias dos (orgs). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a Clínica da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

POTEBNYA, Alexander. **Thought and Language**. Moscow: Art Publishing, 1913.

QUEVEDO-CAMARGO. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. Tese. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/c71b159a-a2ab-4d1f-9c13-fce0ce5d83e6/content>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

REICHMANN, Carla Lynn, GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. (orgs). **Horizontes (im)possíveis do estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2018.

REICHMANN, Carla; COSTA, Walison Paulino Araújo.; MEDRADO, Betânia. Passos (orgs). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças** 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2023.

RICOEUR, Paul. **O discurso da ação**. 2 Reimp. Tradução: Artur Morão. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2012. [1913-2005].

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. V. 1. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re)construção da identidade docente no percurso Estagiária- professora iniciante de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15536>. Acesso em: 12 de março de 2023.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250065 2020. Disponível em: SciELO – Brasil. Acesso em: 03 de julho de 2023.

SANTOS, Érik Natan Silva dos. **Programa de Residência Pedagógica: discutindo a construção da identidade docente a partir de relatos e relatórios como prática reflexiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21587>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em Educação: um panorama. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 3 -34.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA**. Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8446>. Acesso em: 16 de dezembro de 2023.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. Resignificações do agir docente na formação inicial: reflexões sobre ensino de inglês para idosos. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; PEREIRA, Regina Celi Mendes; REICHMANN, Carla Lynn (orgs). **Ação-Texto-Formação**: Pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. (orgs). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 109-126

SILVA, Kléber Aparecido; DANIEL, Fátima de Gênova; KANECO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (orgs). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Vol III. São Paulo: Pontes, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**. Vol. 34. Belo Horizonte, 2018.

SILVA NETO, Lauro Ananias da. **Investigando o papel do professor-residente nas escolhas de transitividade em relatos reflexivos da Residência Pedagógica no Curso de Letras Inglês**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19792>. Acesso em: 27 de março de 2024.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva (org). Londrina: EDUEL, 2004. p. 81 - 104.

SPINOZA, Benedictus de. **Breve tratado de Deus, do homem e de seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 [1632-1677].

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TILIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de. **Inovações e desafios epistemológicos em linguística Aplicada**: perspectivas sul-americanas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 209, o 73, Dezembro, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

TOMAZ, Márcia Juciara. **Literatura e práticas meditativas**: uma proposta para as aulas de língua espanhola no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18112>. Acesso em 02 de fevereiro de 2024.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 (1986).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da
Universidade Federal da Paraíba



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática docente e construção identitária de professores de línguas estrangeiras em formação no Programa Residência Pedagógica/UFPB

Pesquisador: BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26641219.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.774.066

Apresentação do Projeto:

projeto organizado claro em sua proposição

Objetivo da Pesquisa:

coerentes as atividades da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tem interessante a partir do estudo da residencia pedagógica como parte integrante da formação docente em particular de línguas estrangeiras

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N	CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO	Município: JOAO PESSOA
UF: PB	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.774.066

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1479781.pdf	29/11/2019 16:43:24		Aceito
Outros	declaracaoproling.pdf	29/11/2019 16:41:24	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoplataforma.pdf	29/11/2019 16:40:12	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	certidaoaprovprojeto.pdf	29/11/2019 16:39:29	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoaplataformabrasil.pdf	29/11/2019 08:04:52	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	instrumentodecoleta.pdf	29/11/2019 07:49:40	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	cronograma.pdf	29/11/2019 07:44:27	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	anuencialetras.pdf	29/11/2019 07:41:56	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Outros	anunciadlem.pdf	29/11/2019 07:41:29	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOdeconsentimento.pdf	26/11/2019 22:57:19	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	26/11/2019 22:44:41	BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.774.066

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 16 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) residente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *Prática docente e construção identitária de professores de línguas estrangeiras em formação no Programa Residência Pedagógica/UFPB* (título provisório), desenvolvida por BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING/UFPB em nível de doutoramento, sob a orientação da professora Dra. Betânia Passos Medrado.

O objetivo da pesquisa é investigar práticas docentes e problematizá-las a partir das ações e objetivos do Programa Residência Pedagógica/UFPB, bem como compreender de que forma este Programa se mostra como articulador no processo de construção de identidade docente e desenvolvimento profissional dos alunos de Letras-Língua Inglesa e Língua Espanhola participantes.

Dada a recência do Programa na UFPB, a sua relevância enquanto espaço formativo e a sua participação nele, solicito autorização para gravação em áudio de suas falas durante as reuniões de avaliação do Programa Residência Pedagógica/UFPB, no âmbito do Núcleo Interdisciplinar Letras-Ingês e Espanhol e utilização delas e dos relatos reflexivos, relatórios, planos e demais textos que constam do *drive* do Núcleo, com vistas ao uso dos dados gerados, tanto em minha tese quanto em eventos acadêmico-científicos e em publicações. Em todas estas situações, seu nome será mantido em absoluto sigilo.

Esclareço que sua participação na pesquisa é de fundamental importância, mas é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer informações, a colaborar com qualquer atividade ou a permitir a gravação e utilização dos dados. Acrescento que, em todas as etapas da pesquisa, serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme disciplinados pelo Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Caso decida não participar da pesquisa ou resolver a qualquer momento dela desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto quando das gravações das reuniões de formação. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão relevantes e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Estarei a sua disposição para quaisquer informações que considere necessárias em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para a gravação em áudio das minhas falas e para a utilização delas e dos textos contidos no drive do Núcleo para fins de publicação dos resultados da pesquisa, conforme exposto. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinado por mim e pela pesquisadora responsável.

Assinatura dos(as) participantes da pesquisa:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



-
13. _____
 14. _____
 15. _____
 16. _____
 17. _____
 18. _____
 19. _____
 20. _____
 21. _____
 22. _____
 23. _____
 24. _____
 25. _____
 26. _____
 27. _____
 28. _____
 29. _____
 30. _____

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com Barthyra Cabral Vieira de Andrade - E-mail: barthyracabral@outlook.com

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B

Critérios utilizados nas transcrições

	OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
1	Indicação dos falantes – em negrito	R Residente PO = Professor(a) orientador (a) C = Coletivo	PO Maria Clara Quem começa?
2	Pausas curtas	,	Aí a gente se juntou, nós 5, do Olivina, e falou: NÃO!
3	Pausas longas	...	Tipo ... ééé ... sai do meu lugar
4	Ênfase/voz alta	MAIÚSCULAS	PERGUNTA, GENTE!
5	Alongamento de vogal	Repetição da vogal	Ôôô Mateus!
6	Silabação	-	DE-SAS-TRE!
7	Interrogação	?	Deixa eu ... posso perguntar?
8	Exclamação – segmentos que apresentam surpresa, entusiasmo, indignação, raiva, entre outros	!	Desiste disso aí! CALA A BOOOCA!
9	Final de frases/orações marcados nas falas	.	Causou comodidade também, eu sei que causou.
10	Palavras estrangeiras	<i>Itálico</i>	Sim, a gente não tinha <i>feedback</i> das nossas aulas.
11	Segmentos ininteligíveis	((Ininteligível))	Apaga ... brincadeira ... ((Ininteligível))
12	Trechos onde se ouve barulho de fontes diversas	((Burburinho))	((Burburinho))
13	Truncamento de palavras	/	“Ah, /cês prepararam aula?” En/... eu me senti muito grata
14	Comentários da pesquisadora	(())	Vocês tão olhando muito pra mim

			((risadas))
15	Citações	“ “	Aí eles disseram: “Ai teacher”
16	Superposição ou simultaneidade de vozes	[[Ele tava doente. [[Ele faltou
17	Ortografia (falas preservadas de acordo com as gravações)		Pra, to, tá, né, tava, num, nera, cê

APÊNDICE C

Transcrição da reunião de avaliação do dia 6 de setembro de 2019

- 1 ((Ininteligível))
- 2 **PO Maria Clara.** Boa tarde. Vamos começar?
- 3 ((Burburinho/Risadas))
- 4 **C** Boa tarde! ((residentes em coro))
- 5 **PO Barthyra** Bora, já vamos?
- 6 **C** Ok
- 7 ((Burburinho))
- 8 **PO Maria Clara** Quem começa?
- 9 **R Rebeca** A senhora! ... INTRODUZ PROFESSORA! A senhora nunca teve um rádio? Tem que introduzir.
- 10 ((Burburinho/Risadas))
- 11 **PO Maria Clara** Tá certo. Não ... agora eu sou viciada em *podcast* ((risadas)). Pense num negócio legal!
- 12 ((Ininteligível))
- 13 **PO Maria Clara** Não ... a reunião de hoje é praaa ... é quase que um encerramento...QUA-SE... eee ... porque tem alguns de vocês que estão terminando o curso então a gente precisava desse registro de vocês que é uma avaliação como eu tinha colocado lá antes ... então ... vocês precisam fazer uma ... um tipo ... um balanço de todo o trabalho que vocês fizeram desde o início, agosto do ano passado, até agora ... que já faz um ano que vocês tão nesse projeto e essa avaliação é uma avaliação do projeto, é uma avaliação do programa e é uma avaliação também pessoal, uma autoavaliação. E ... também seria importante sempre acontecer isso no final porque os outros alunos precisam saber o que foi que cada uma fez, né? É um momento também de compartilhar e ... compartilhar experiências ... e ... bom ... é isso. E aí? Quem começa? Vocês têm algo a acrescentar?
- 14 ((Ininteligível))
- 15 **R Rebeca** Entrada triunfal ((risadas))
- 16 **R Jefferson** Qué isso?
- 17 **R Rebeca** Isso é Maitê
- 18 **R Maitê** Desculpa
- 19 **R Rebeca** Isso é meu
- 20 **PO Beatriz** Acho que vai ter que abrir um pouquinho ó, vocês ((organizando a sala))
- 21 ((Ininteligível))
- 22 **PO Maria Clara** Mateus. Cadê Mateus?
- 23 **R Maria Júlia** Aí ... tá atrasado ((risadas))
- 24 ((Burburinho))
- 25 **R Maria Júlia** Primeiro período sabe? Que os alunos ficam assim... EITA!
- 26 **R Natália** Eu acho que Mateus deveria começar
- 27 **R Maria Júlia** Eu também
- 28 **R Mateus** Eu acho que mais nada ... ((Ininteligível))
- 29 **R Maria Júlia** A gente fez um sorteio: eu e Marina. Vamo Marina!

- 30 **PO Maria Clara** Vamos minha gente ... começando
- 31 **PO Barthyra** Todo mundo entendeu qual é a proposta? Tá clara?
- 32 **R Rita** Primeiro uma avaliação do projeto ... do núcleo
- 33 **PO Maria Clara** Isso
- 34 **R Rita** E depois uma autoavaliação
- 35 **R Maria Júlia** No caso SÓ A GENTE vai?
- 36 **PO Barthyra** Não, mas PRINCIPALMENTE, né?
- 37 **R Maria Júlia** Eu tava só preparada pra ouvir
- 38 **PO Maria Clara** Mas vai ter outro momento que ... quem vai terminar agora
- 39 **PO Beatriz** É acho ... mas pra avaliação ... esse primeiro ano ... esse primeiro aniversário ... é uma boa oportunidade
- 40 ((Ininteligível))
- 41 **R Maria Júlia** Ôôô professora!
- 42 **R Marina** Vai Mateus! Ôôô Mateus!
- 43 **R Lucas** Vai logo!
- 44 **R Natália** Eu vou!
- 45 **R Maria Júlia** Tá bom, mas é pra falar o quê?
- 46 **R Marina** Sua experiência
- 47 **R Maria Júlia** Minha experiência ... tá bom ... foi muito estressante. Eu arranquei meus cabelo muitas vezes, mas foi muito bom pra minha experiência profissional. Assim ... eu dei mais aula do que eu jamais imaginaria que iria dar dentro da graduação então ... eu acho isso um ponto muito positivo pra Residência Pedagógica. Assim ... transformou totalmente minha maneira de lecionar mesmo. Mudou minha percepção da sala de aula. Eu comecei a criar uma identidade como professora. Tipo ... fui crescendo, entendendo e enfim ... me senti mais confortável dentro de sala de aula. Consegui fazer amizade com aluno, conversar com aluno ... só o preceptor que não foi muito bom assim maaas isso aí a gente deixa de lado. Mas fora isso foi uma experiência muito positiva. É isso.
- 48 **PO Beatriz** Deixa eu ... posso perguntar? Diz assim uma coisa que a ... você falou...a gente pode perguntar, Maria Clara?
- 49 **PO Maria Clara** Pooode
- 50 **PO Beatriz** Não, porque assim, você fala assim ... mudou minha percepção ... eu ... ééé ... você falou no início aí ... que agora ... você tem uma outra visão de sala de aula. Uma coisa assim ... o que exatamente? Por exemplo ... só pra gente ...
- 51 **R Maria Júlia** Assim ... mudou minha atitude em sala de aula. Assim ... antes eu era ... assim, eu sempre fui muito tímida. Mas, quando eu conheço ... assim ... eu fico muito mais extrovertida eu fico muito mais espontânea e foi isso que aconteceu. Eu era muito retraída dentro de sala de aula quando eu ia lecionar ... até dar miniaulas. Até quando eu ia dar aula eu me sentia muito retraída, muito nervosa e isso foi mudando com o passar das aulas. Foi ficando muuuito melhor.
- 52 **PO Beatriz** [[Então ... muito legal.
- 53 **PO Barthyra** [[E você acha que mudou graças ao que, Maria Júlia?
- 54 **R Maria Júlia** Graças a essa convivência mesmo. Essa vivência de conhecer os alunos, de ta dentro da escola, de ta visitando sempre e fazer relato reflexivo. E ... ver o que que aconteceu, o que deu certo, o que deu errado. Conseguir ver o que o preceptor faz errado também
- 55 **R Mateus** Isso
- 56 ((Ininteligível))

57 **R Marina** Pergunta! PERGUNTA, GENTE!

58 **PO Beatriz** Vocês tão ... eu acho que os outros podem perguntar. Isso é uma conversa

59 **R Rebeca** Se tu pudesse falar ... porque tu falou no começo ... ai, foi muito estressante mas ao mesmo tempo tu falou que foi uma experiência muito boa, então se você pudesse selecionar esses pontos: o porquê, a razão desse estresse, a razão de ser muito bom. Quais palavras você selecionaria?

60 **R Maria Júlia** Assiiim ... estar na escola desde o início foi uma experiência muito prazerosa. Mas grande parte do nervosismo eu acho que foi porque como a gente vai concluir antes, a gente tem que fazer tudo muito rápido. Então ... a gente tipo ... eu e Mateus, a gente teve que dar várias aulas por semana. É ... tinha semana que a gente ia três vezes na semana na escola dar aula e terminou que foi ficando muito estressante e muito cansativo por causa disso aí. Mas fora isso

61 **R Eveline** Vai!

62 **R Ana Laura** Eu to ficando nervosa. Vocês tão olhando muito pra mim ((risadas))

63 **R Mateus** E também tem a questão da carga horária. Que assim, no início foi muito pior. Tava todo mundo aqui, né? Não só a gente que é residente, mas até os coordenadores também. Tava todo mundo sem saber de que forma essa carga horária ia ser distribuída e tudo. Então isso foi muito estressante pra gente. Ah, será que a gente vai conseguir fazer essa carga horária até o fim? Então ... esse foi um dos pontos ... várias vezes eu pensei: Meu Deus, eu queria desistir disso! Só que, né? Tinha toda uma coisa que não deixava. Mas enfim no final foi melhor não ter desistido porque valeu a pena, né? A experiência foi ótima como Maria Júlia falou, a gente progrediu como professor.

64 **PO Beatriz** O que não deixava desistir?

65 **R Mateus** Assim, né? O ponto principal era mais financeiro ((risadas)) mas é como eu falei, né? Foi melhor não ter desistido mesmo. Enfim ... foi melhor

66 **R Marina** Mas se pudesse desistir, tu desistia?

67 **R Mateus** Não. No início com certeza eu teria desistido se eu pudesse. ((risadas))

68 **PO Beatriz** To achando esse negócio da bolsa ótimo ((risadas))

69 **R Mateus** Eu acho que para os próximos grupos isso vai ser melhor, né? Porque já tem toda a experiência, né? Em relação à carga horária, então não vai ter esse estresse assim tão grande. Depois eu lembro mais

70 **PO Beatriz** Você pode falar ... você pode falar de novo ... se lembrar de alguma coisa você me diz.

71 **R Mateus** Tá bom

72 **PO Barthyra** Posso botar perto de você? Tá baixinho.

73 **R Marina** Tá gravando?

74 **PO Barthyra** Estou ((risadas))

75 **R Natália** Duas vezes ((risadas))

76 **PO Barthyra** Vai te incomodar? Aqui? ((risadas))

77 **R Marina** Não ((risadas))

78 ((Ininteligível))

79 **PO Barthyra** Eu to assim, desesperada ((risadas))

80 **PO Beatriz** Daqui a pouco ela esquece do gravador

81 **R Marina** É ... eu ia falar o quê? É ... é ... é ...

82 **R Mateus** Nossa!

83 **R Marina** Então, a vivência na Residência foi uma transformação muito grande ... assim ... que eu posso dizer que foi um, foi muito gradativo. No início a gente ... a gente... como é que eu posso dizer? A gente tava em cima de um barco, um barco que taaavaaa ... não sabia pra onde ir. Tava meio assim uma tempestade ((risadas)) que chegou em Bayeux ((risadas))

84 **R Jefferson** EM BAYEUX ((risadas))

85 ((Ininteligível))

86 **R Marina** Que chegou em Bayeux. É. Brincadeiras à parte. No início foi, deu muito medo. A gente não sabia muito o que ia vir pela frente. E a gente só tinha praticamente dois períodos pra acabar tudo ... e ... e foi difícil assim ... porque eu e Luciano ... eu falo eu e Luciano porque Luciano foi minha dupla então a gente viveu praticamente tudo junto. Então a gente olhou: MEU DEUS, LUCIANO, A GENTE PAROU EM BAYEUX! E a gente, eu nunca tinha ido em Bayeux assim, então eu ... a diferença pra hoje que a gente já sabe onde é padaria, lógico, né? ((risadas)). Padaria. A gente fez amigos lá e ... então foi uma mudança muito grande. Ano passado, nos primeiros seis meses, a gente viveu uma coisa lá. Eu digo que foi duas coisas diferente. Parecia duas escolas. Ano passado foi uma escola que era regular, só tinha um período ... um turno, né? A gente ficou um turno. O professor TOTALMENTE diferente da professora atual. Eu ficava pensando ...foi só susto. E assim ... a gente passava, assim ... a gente ... eu não sei explicar. Não sei por causa da dinâmica da escola que é outra, mas foi praticamente outra vivência. Mas ano passado eu tava com muito medo, eu não sabia direito o que fazer. Eu não sabia muito o que reagir. Paralisada. Parecia uma planta ((risadas)). Até que chegou 2019 e com ele a nova preceptora e a escola com outra dinâmica. Então com essa dinâmica nova de uma vivência mesmo de escola, porque a gente passava dias, a gente ficava o dia inteiro. A gente almoçava, a gente planejava, a gente tinha conversas com a professora e a gente acabou fazendo amigos, fazendo projetos. A gente construiu uma história. Os meninos fizeram um projeto que eu também colaborei porque eles também ajudaram no meu, então a gente criou essa união grande. Um projeto que ocupou a escola inteira! Então eu vivi o que eu sempre quis viver do lado do professor porque eu vivia todas aquelas coisas como aluna, na escola do Ensino Médio e eu vivi o que o professor pode fazer. Eu vivi o engajamento dos alunos que eu fazia. Então foi uma experiência realmente como professora, como professora ... é ... além de como professora, como uma professora INOVADORA porque a Residência deu essa oportunidade de inovar ... de inovar ... de fazer do nosso jeito não só ... como eu posso dizer ... não só na sala de aula, mas colocar isso pra fora da sala e trazer não só inglês, mas a reflexão. Eee ... e eu posso dizer que eu sou ... eu hoje, saindo da residência, eu posso trabalhar no ensino público. Eu ... eu ... eu ... sou modesta não! ((risadas)). BRINCANDO, GENTE! Eu sou sim. Um pouco. Ééé ... eu posso por causa dessa experiência, sabe? Porque eu vi as dificuldades. A gente viu o quão é difícil ... chegar em Bayeux ((risadas)). O quão é difícil tomar a atenção dos alunos, o quão é difícil olhar praquele *slide*, *slide* não, *data-show*. A gente pediu emprestado essa semana o *data-show*. A gente guardou só pro intervalo e quando a gente voltou ele não tava mais. Então a gente.... SOCOORRO! E agora? Mas a professora já tinha pego, primeiro que a gente, senão a gente ... tinha ... assim ... porque só tem dois na escola pra vários professores, então a professora pegou porque nem sabia que a gente tava usando então ... assim ... são várias coisas que fazem com que a gente veja como funciona e essa semana eu e Luciano vindo, no último dia que

a gente foi, que foi terça, o professor falou pra gente:” Ah, eu ... vocês gostam mesmo disso?” Sabe ... é muito difícil quando outro professor vai dizer ... vai perguntar. Não era professor da gente não. Era professor de outra disciplina, de Biologia. “Ah, eu já to fazendo outro curso pra mudar”, não sei quê. Aí eu disse: MEU DEUS, LUCIANO! A GENTE TÁ SAINDO AGORA ((risadas)). QUE INCENTIVO NESSE ÚLTIMO DIA DE RESIDÊNCIA!

87 **R Lucas** Era pra testar

88 **R Marina** Era pra testar realmente, mas foi o que eu e Luciano respondemos a ele na hora. NÃO! A gente ama a educação. Isso aqui foi só um teste pra gente continuar porque EU MERMA NÃO LARGO NÃO ASSIM! Foi o que eu nasci pra fazer e a Residência só provou mais, né? Eu falo demais viu, Barthyra? Vai dar um textão. Ééé... ((risadas)).

89 **PO Barthyra** Não. Vá falando ((risadas))

90 ((Ininteligível))

91 **R Marina** Não. Não, Beatriz. A Residência só foi um ponto a mais assim, pra minha carreira profissional. Esses dias eu dei uma ... a última microaula aqui ... que a gente deu. Foi muito emocionante!

92 **R Maria Júlia** Ô, Marina. Não CO- ME-ÇA. Vou chorar

93 **R Marina** NÃÃÃ! DEIXA EU FALAAAR!

94 **R Luciano** Foi muito

95 **R Mateus** Ela ia falar mal

96 **R Maria Júlia** Foram horríveis

97 **R Marina** Foi MUITO emocionante, emocionante de verdade porque a gente ... eu fiz... eu ... eu ... dei TAAANTO relato reflexivo! Eu aprendi a refletir muito na minha vida e eu comecei a lembrar quando a gente terminou porque a gente ... a gente ... conversou depois sabe? NOSSA! QUE AULA A GENTE DEU HOJE! Sabe? QUE AULA DO CARAMBA QUE A GENTE DEU! E ... num foi? Aí depois eu comecei a pensar nas primeiras aulas que a gente deu no primeiro período

98 **R Pedro** DE-SAS-TRE!

99 **R Marina** Maria Júlia chorou porque ... enfim ...

100 **R Maria Júlia** AAFAEEEE! ... ela lembra logo... ((risadas))

101 **PO Barthyra** Taí, Maria Júlia!

102 **R Marina** Foi muito difícil. A gente tremou muito. A gente não sabia muito o que fazer e a evolução que a gente tem hoje. MEU DEUS! A gente deu uma aula muuuito boa! O professor elogiou DE - MAIS a gente. Disse que a gente tinha ... como foi? Ele falou pra mim que eu tinha um ... que a voz ... eu tava sabendo fazer não só a voz ... mas também os gestos ... e eu disse: TAMBÉM! Com 40 alunos ali naquela sala se a gente não gesticular e falar não tem nem como! ((risadas)). Então tudo remete a nossa prática mesmo. Foi a teoria e prática junto que fez a gente chegar onde a gente tá e é isso senão vou falar muito e vou passar pra Luciano agora porque Luciano também tem muito o que falar [[e ...

103 **R Luciano** [[Eu concordo com Marina

104 **R Marina** [[É a residência foi muito importante pra mim

105 **R Maria Júlia** Bota assim, Luciano

106 **R Luciano** Se puderem perguntar fica mais fácil mas ... acho que uma das coisas que eu mais gostei foi o trabalho em grupo lá na escola. Vou sen/ sentir falta dos amigos, e justamente de fazer essas aulas, de assistir os outros ... deee ... isso daí

107 **R Maria Júlia** Essa questão da dinâmica em grupo foi muito importante pra gente conseguir ir pra frente. No início a gente tava dando umas aulas, a gente

tava planejando no susto: MEU DEUS DO CÉU TEM UMA REGÊNCIA AMANHÃ, vou fazer uma aula, pronto. Aí, deu ... a regência ... aí ... aí ... HORRÍVEL! Aí a gente não tava sabendo lidar direito com as coisas. Aí a gente se juntou, nós 5, do Olivina, e falou: NÃO! Agora a gente vai planejar junto. Toda aula a gente vai dar a mesma aula, a gente vai planejar junto. Aí pronto! A gente precisava construir um caminho, sabe? A partir dali a gente começou a desenvolver muito melhor, a gente chegava: Ah, tu desse em qual turma? Foi nessa. Ai, como é que foi? Foi ótimo! Eles responderam muito bem. E aí a gente falava da nossa experiência, das que não tinham sido tão boa. Foi assim ... foi um dos pontos principais lá na dinâmica do Olivina. Não o individual, [[mas o ...

108 **R Mateus** [[E... apesar da aula também ter sido planejada em conjunto, por exemplo eu e Maria Júlia a gente dava junto, a nossa aula também era completamente diferente da dos meninos

109 **R Maria Júlia** É ... cada uma era de um jeito, era diferente

110 **R Mateus** Sempre tinha uma adaptaçãozinha, né?

111 **R Luciano** Obrigado ((risadas))

112 **R Mateus** Até Barthyra foi assistir a aula da gente, né? Ela disse. A mesma aula foi bem diferente, a da gente e dos outros, né?

113 **R Luciano** Obrigada ((risadas))

114 ((Ininteligível))

115 **R Luciano** É ... acho que das últimas vezes que a gente foi, eu e Marina, é ... a gente percebeu que a gente teve uma ligação bas/ ... muito forte com os alunos, né? Então essaaa ... ligação ficou bem aparente das últimas vezes que a gente foi que eram as últimas vezes que a gente foi mesmo, né? Porque a gente não vai mais. Aí é bem complicado agora deixar e não ir mais toda semana

116 **R Marina** É ... a gente .. pra pra alguns a gente nem falou

117 **R Luciano** É ...

118 **R Marina** Porqueeee ... tem alguns bem apegados

119 **R Luciano** Tem alguns bem emocionados

120 **R Marina** É ... eles são muito apegados. Aí eles disseram: "Ai teacher", falou assim, "eu não quero nem nem sonhar esse dia que você "[vai

121 **R Luciano** [[Eles falaram no último dia

122 **R Marina** [[Ela falando isso no último dia! ((risadas)) É, né? Ela falando isso no último dia que a gente foi, né?

123 **R Maria Júlia** Eita

124 **R Marina** É, né? Eu também. Aí a gente não falou nada, né? Porque é difícil. E, alguns alunos falaram que vinham assistir a defesa da gente do TCC

125 **R Luciano** Unhumm

126 **R Marina** Ai Meu Deus ((suspira)). Vão fazer cartaz ... eles disseram ((risadas)). Espero que não! ((risadas))

127 **R Luciano** Já pensou quando chegarem aqui? ((risadas))

128 **R Marina** Vai, Eduardo também!

129 **R Eduardo** Deixa eu ver ... a gente já pode passar?

130 **R Luciano** Deixa eu falar ... vou contar ... uma coisa que não vou sentir falta ((risadas)) ... é pegar aqueles alternativos ((risadas))

131 **C** SIIM!

132 **R Luciano** AQUELE POVO PODRE! Não foi bom! Vocês pegavam também os alternativos? E busão?

133 ((Burburinho/risadas))

- 134 **R Marina** Pois é. Ai gente, que bom que vocês não pegam! É outro nível
 135 ((Burburinho/risadas))
 136 **R Luciano** Que bom. E aí? Quem vai? Quem vai ser o próximo?
 137 **R Marina** Bote isso no seu trabalho viu, Barthyra? ((risadas))
 138 **PO Barthyra** [[O papel dos alternativos ((risadas))
 139 **R Luciano** O papel dos [[alternativos ((risadas))
 140 **R Maria Júlia** [[Uma análise crítica ((risadas))
 141 **R Mateus** Assim ... acho que uma coisa que podia ser melhorada, pelo menos no caso da gente, era a relação com o preceptor [[realmente. Assim ... porque se se essa relação fosse melhor a gente poderia ter desenvolvido um trabalho muito melhor também
 142 **R Maria Júlia** [[Foi
 143 **R Mateus** Porque não teve muito diálogo com ele
 144 **R Maria Júlia** Não teve nenhum
 145 **R Mateus** A gente assim, a gente preparava as aulas eee ... Peraí. Meu Deus! Vocês tão me deixando nervoso, ficando nervoso ((risadas)). A gente preparava as aulas e ... só que ele nem via essas aulas antes
 146 **R Maria Júlia** Ele via na hora, quando ele via, né?
 147 **R Elias** Ele chegava lá
 148 **R Maria Júlia.** Ele via na hora quando ele via
 149 **R Mateus** Ele chegava lá de paraquedas. Ele vinha de paraquedas pra aula. Sentava lá. Era a mesma coisa dos alunos. Todo mundo sabia o que a gente ia fazer na aula na hora. Então eu acho que se a gente tivesse combinado antes, feito todo o plano, teria sido melhor, né? Realmente era pra ter feito, né? O plano de atividades era pra isso, né?
 150 **R Rita** Isso é o quê? É em Bayeux?
 151 ((Ininteligível))
 152 **R Mateus** Não, Olivina
 153 **R Maria Júlia** Olivina
 154 **R Mateus** Então eu acho que essa relação é muito importante. Sim, a gente não tinha *feedback* das nossas aulas. Ele assistia as aulas e não dava retorno. Aí assim, né? Poderia ter sido muito melhor, né? Porque a gente poderia melhorar também ... enfim ... ele poderia dar ideias.
 155 **R Marina** Uma coisa que a gente não teve ... a gente não teve esse problema com a preceptora da gente porque ela gostava muito de ver o que a gente ia fazer: “Ah, /cês prepararam aula?” Ou então quando a gente terminava a aula, ela dizia: “Tu viu que foi bom aquilo que tu fizesse?” Não sei quê. A gente tinha esse *feedback* assim. Uma pena realmente não ter no de vocês porque
 156 **R Maria Júlia** Não ... e assim ... quando a gente teve algum tipo de *feedback*, foi tipo ... na hora da aula, durante a aula, e ele interrompeu e foi muito horrível, muito traumático. Então a gente prefere até ficar sem. Se for pra ser assim, é melhor não ter nada.
 157 **R Natália** Como foi isso, hein?
 158 ((Silêncio longo))
 159 **R Marina** Melhor ficar quieto
 160 **R Maria Júlia** Não consigo narrar. Não consigo descrever.
 161 **R Mateus** Foi porque a gente tava falando sobre um tempo verbal em inglês, né?
 162 **R Maria Júlia** E ele discordou

163 **R Mateus** E aí na hora ele meio que foi retrucar isso, né? Aí começou a falar inglês pra os alunos não entenderem e a gente tava ... ééé ... discutindo, né? Enfim, foi uma atitude meio chata, porque assim ... se ele achava que a gente tava ensinando errado, digamos assim, ele teria tomado a frente, né? “Ah, pessoal!”. Mas, enfim, de outra forma, mas na verdade ele ficou só interrompendo a gente e tentou explicar pra gente. Assim ... a gente não tava explicando errado, mas enfim, nem a gente tava errado, nem ele. Ele poderia complementar o que a gente tava explicando, tá entendendo? Mas, enfim foi SUPER desconfortável. Foi o *feedback*. O *feedback* foi esse.

164 ((Ininteligível))

165 **R Natália** MEU DEUS!

166 **R Maria Júlia** Ééé ...

167 **PO Beatriz** Mas vocês, eu acho assim ... o pessoal do Olivina, desde o início a gente vem conversando sobre essa questão. Vocês vêm pontuando, né? Essa dificuldade. Mas vocês entendem o quanto isso também foi importante nessa Residência pra vocês?

168 **C Siiim** ((em coro))

169 **PO Beatriz** Assim ... é claro que uma relação mais próxima ..., mas vocês precisaram assim ... encontrar novos atalhos, né? Vocês precisaram superar outras coisas e passar, né? E compreender, e usar uma compreensão também sobre essas questões todas, então isso também implica em amadurecimento profissional, pensando que nem sempre a gente vai ter um grupo de trabalho, né? Assim coeso, que pensa igual, que pensa junto, que um ajuda o outro, né?

170 **R Mateus** É assim

171 **PO Beatriz** Nem sempre isso acontece. Então eu queria só aproveitar e parabenizar vocês

172 **R Mateus** E assim ... apesar dessas divergências, a gente acabou sabendo como lidar com ele também

173 **PO Beatriz** Iiisso

174 **R Mateus** A gente passou a trabalhar dos modos dele, né? Tipo ... ele faltava. A gente deu aula que não podia, né?

175 **R Natália** Ele faltou

176 **R Maria Júlia** Ele tava doente. [[Ele faltou

177 **R Mateus** [[Ele faltou

178 **R Maria Júlia** Ele faltou e a gente deu aula o dia todinho na escola

179 **R Mateus** Deu aula porque a gente também precisava das horas, né? ((risadas))

180 **R Elias** Seeempre!

181 **PO Beatriz** Então assim ... vocês estão de parabéns por terem superado, por terem encontrado os caminhos de vocês. Acho isso bem legal.

182 **R Rebeca** Ele assinou depois?

183 **R Maria Júlia** Assinou. E né doido? ((risadas))

184 ((Ininteligível))

185 **R Marina** Eduardo quer falar

186 **R Eduardo** Eu? Eu não. Eu to só escutando hoje ((risadas))

187 **PO Beatriz** Então ... você vai falar também. É só uma avaliação geral eu acho. Pega essa deixa aí

188 **R Marina** Fala ... fala aí

189 **PO Beatriz** Olha o que Marina disse. Olha o que ela disse

190 **R Marina** Fala que foi bom trabalhar comigo ((risadas))

191 **C** Aaaaaah ((risadas))

192 **R Eduardo** Mas foi! ((risadas)). Eu queria só falar que o trabalho na escola FOI IN-CRÍ-VEL, aí ééé... com a professora também. Pareciam outros residentes, né? É ... inclusive a gente dava aula. Ela via que a gente planejava também. Ela já chegou inclusive a dar aula que a gente planejou, que foi INCRÍVEL! Foi muito legal. Foi muito, muito legal também. Foi uma experiência INCRÍVEL!

193 **R Marina** Ela é incrível, né?

194 **R Eduardo** É, incrível!

195 ((Ininteligível))

196 **PO Beatriz** Eles planejavam e ela dava

197 **E Eduardo** É ... dava em outras salas

198 **R Marina** E ela pedia pra gente dar em outras salas também

199 **R Eduardo** Também. É ... se eu falar mais eu vou chorar ((risadas))

200 **R Jefferson** Chora aqui não, espera pra se formar ((risadas))

201 ((Ininteligível))

202 **PO Beatriz** Mas eu acho que todo mundo tem que falar um pouquinho, né? Depois a gente também pode até falar, né? Eu acho que ... que ... a gente também tem que pensar, senão depois esquece, acho que ... acho que é o momento de pensar um pouquinho sobre. A gente ainda tem 4 meses pela frente, né?

203 **PO Maria Clara** Os concluintes já falaram todos ou ainda tem algum concluinte?

204 **R Marina** Só foi nós quatro que falou

205 **R Maria Júlia** Somos só nós quatro

206 **PO Beatriz** Lucas ainda vai continuar ((risadas))

207 **PO Barthyra** Lucas gostou tanto que quer continuar ((risadas))

208 **PO Beatriz** Elias também, né?

209 **PO Barthyra** Também

210 ((Ininteligível))

211 **R Rita** Eu ia terminar agora, mas aí eu desisti porque não ia dar tempo de terminar as aulas porque a gente tem menos aulas e também teve um rolo de mudar os horários ... aí ... faltava um dia de regências pra mim, aí esse dia se prolongou aí ((risadas)). E também o plano de intervenção que a gente tava terminando ainda, mas assim a experiência toda ... vou comentar, né? ((risadas)). Eu tava fazendo com essa intenção de terminar junto com os meus queridos colegas, mas não se concretizou, né? E graças a Deus eu vou ficar até o fim, né? ((risadas))

212 **R Maria Júlia** Pra receber a bolsinha atééé ... ((risadas))

213 **R Rita** Sempre tem o lado positivo ((risadas))

214 **R Maria Júlia** Seeempre

215 **PO Beatriz** E vai ser bem leve pra você agora

216 **R Rita** É ... vai ser. Eu vinha num processo de ... eu tenho que cumprir as horas, eu tenho que cumprir, sabe? E corria atrás, e passava o dia inteiro, chegava lá as 7 e saía às 17. E aí, tipo, eu cumpri essa parte. Foi bom também pra eu concluir o TCC mais tranquila. Mas, assim a parte que eu mais aprendi, eu acho, sobre a Residência, que a Residência me proporcionou foi lidar com pessoas e mercado de trabalho. Que eu vi que eu ... tipo ... eu cheguei ... também a minha experiência foi assim: os primeiros 6 meses uma coisa e o outro um ano completamente outra. Só que ao contrário ((risadas)). Eu comecei tipo ... bem deslumbrada, que massa! Colégio integral, É ISSO! ESSE É O FUTURO!

217 **R Maria Júlia** Aaa, a gente também

218 **R Rita** Aí depois eu fiquei assim ...

219 **R Maria** Parece que eu to me vendo!

220 **R Rita** Ai depois eu vi, será que não é bem isso? Tem uns pontos a serem melhorados assim. Questão de horários, de sobrecarregar aluno. Por mais que eles passem o dia inteiro lá, a gente não tem a possibilidade de fazer o projeto de intervenção. Foi UM SUFOCO fazer porque tipo ... tinha que ser na hora do almoço, que é o único momento que eles têm pra relaxar um pouco. E aí tipo ... pesando essas coisas, e convívio com os próprios professores de lá, e com os alunos ... tretas, resoluções de tretas e tudo assim ((risadas)). Eu acho que eu amadureci muito essa visão mais profissional da minha carreira e... isso me fez refletir mais se é realmente isso que eu quero. Eu to tipo me perguntando, eu to me avaliando de ... eu reconheço agora os pontos positivos e os pontos negativos e eu to botando numa balança isso, sabe? De avaliar realmente se é isso mesmo o que eu quero pra minha vida ((risadas)). Mas assim

221((Burburinho))

222 **R Rita** É ... porque eu ia sair daqui e eu acho que de algum jeito eu ia me frustrar muito lá fora de não ter podido ... não ter podido... ééé ... não ter podido ter essa experiência antes, esse *background* na minha vida [[de me sentir segura.

223 **PO Beatriz** [[Isso

224**R Rita** E, acontece com as meninas, a gente se ajudava muito e se suportava muito também, [[de suporte mesmo ((risadas)), de um ajudar o outro

225 **PO Barthyra** [[É, entendemos ((risadas))

226 **R Rebeca** No sentido da palavra suporte

227 ((Burburinho/risadas))

228 **R Rita** En/... eu me senti muito grata por isso de ter trocado essa aprendizagem com elas e de a gente ter se organizado de um jeito que fluiu, sabe? Eu gostei do papel da preceptora também. Eu acho que nos grupos desses que a gente tem aqui ... o que menos pode reclamar de preceptora é o nosso porque desde o início ela foi muito organizada assim. Ela já vinha assim com meio caminho andado. A gente só tinha que fazer a nossa parte mesmo assim. Num foi esse, esse desafio que os meninos tiveram, né? Mas foi legal a experiência. E a bolsa foi joia também ((risadas)).

229 **R Maria Júlia** Obrigada Capes ((risadas)).

230 **R Rita** Se alguém tiver alguma pergunta?

231 ((Silêncio))

232 **PO Beatriz** Vamos gente?

233 ((Ininteligível))

234 **R Maria Júlia** Ela vai apresentar, né?

235 **PO Beatriz** Fala um pouquinho ... só um pouquiinho

236 **R Maria Júlia** Só um pouquinho

237 **R Ana Laura** Como os meninos disseram, eu cresci muito em experiência de uma forma que eu não esperava, de experiência na sala de aula mesmo, de saber como tratar os alunos, como passar o conhecimento pra eles. Eu tive muita dificuldade, eu não sei porquê, deve ser algo pessoal, da minha personalidade. Tive muita dificuldade com os planos de aula. Pra mim era HOR-RÍ-VEL fazer plano de aula. Era a pior parte.

238 **PO Beatriz** É muito divertido plano de aula ((risadas))

239 **R Elias** Né divertido não! ((risadas))

240 **PO Barthyra** É divertidíííssimo ((risadas))

- 241 **R Maria Júlia** Você não tá sozinha não! (risadas)
- 242 **R Marina** É horrível!
- 243 ((Ininteligível))
- 244 **R Pedro** É sofrido
- 245 **PO Beatriz** O quêêê? Vocês não gostam de fazer plano de aula? ((risadas))
- 246 **R Mateus** Eu acordo assim e faço: Por que não fazer um plano de aula? ((risadas)). Aí depois eu penso: Por que que eu to fazendo plano de aula? ((risadas))
- 247 **R** Hoje eu to feliz ... plano de aula ((risadas)) ... só pra relaxar!
- 248 **R Pedro** Que quinta-feira maravilhosa! Plano de aula! ((risadas))
- 249 **R Tatiana** Aí, o pessoal falou também aí e tal que teve muita união e tal, mas ao mesmo tempo, também teve assim, eu também pude ver as nossas diferenças. Ficou bem claro. E a nossa preceptora ... isso chamou a atenção dela. Ela falou pra gente várias vezes eee: “Ah, fulaninha tem um jeito mais diferente. Esses daqui, eles são mais soltos, vocês falam mais alto. Alguns falam mais baixo”. Mas, a aula acaba dando tudo certo, acaba desenrolando, cada um do seu jeito. Isso foi bom também pra gente não se cobrar tanto, eu acho, pra gente não achar que só existe um jeito de dar aula e que se meu jeito é diferente do de Eduardo, o meu não presta ou o dele não presta. Não é assim, sabe? Eu vi as meninas que elas são mais tímidas que a gente, mais tímidas do que eu ((risadas)) e elas pegaram uma turma ééé muito agitada, uma turma muito cheia e no início a gente falou pra elas: Desiste disso aí! Sai daí! E elas disseram: Aaah, a gente vai pegar o desafio. E deu certo. No jeito delas.
- 250 **PO Beatriz** Alice e Vânia?
- 251 **R Tatiana** Ééé ... Alice e Janaína. Elas pegaram, acho que foi o 2° C
- 252 **R Vânia** 2° B
- 253 **R Janaína** 2° B e C
- 254 **R Vânia** A é. O C é mais calmo
- 255 **R Janaína** Todos os 2° anos fazem barulho
- 256 **R Tatiana** Tinha muita gente e eles faziam muito barulho e elas falam bastante baixo assim. Elas não levantam a voz e tal porque eu fico estressada gritando com aluno: CALA A BOOOCA! ((risadas)) Mas elas, elas não fazem isso.
- 257 ((Ininteligível))
- 258 **R Tatiana** Eu acho que isso é uma coisa assim que isso na minha cabeça entre aspas prejudicou, mas não prejudicou ... deixou de dar assim um temperinho a mais na experiência porque assim na organização da nossa escola, os residentes tinham três grupos: era o grupo de 1° ano, o grupo de 2° ano e o grupo de 3° ano e ficou sempre nessas turmas. E não ter tido o contato, por exemplo, com o 1° e o 2° ano foi diferente do que ter tido o contato com o 1° e o 2° ano. Eu lembro que as meninas do 1° sempre falavam: Meu Deus, é muita ... a aula de vocês é incrível! A turma de vocês é incrível! Eles são uns anjos em comparação a nossa, entende? [[Porque a turma de 1° ano era mais densa, tinha mais gente e mais bagunceira, né?
- 259 **R Janaína** [[É, exatamente.
- 260 **R Tatiana** Então, as vezes eu fico analisando que se tivesse tido um rodízio assim, por bimestre, por exemplo, no primeiro bimestre nessas turmas, no segundo bimestre, faz um rodízio. Isso teria sido bom porque não teria tido acomodação, porque a gente se acomoda com as turmas também.
- 261 **R Alice** Essa organização no início foi feita pra nos beneficiar

262 **R Tatiana** Exatamente ... nos ajudou porque como cada pessoa tinha um dia. A preceptora também organizou turmas por dia. Então a gente só precisava ir uma vez pra escola, pra regência, e as outras vezes se a gente quisesse pra observação e aumentar o tempo de observação se a gente quisesse. Mas assim ... mesmo... foi ... ajudou muito, foi maravilhoso. Só que ter esse rodízio teria sido muito benéfico. Só que tem também aquela questão, né? Nossas aulas, os nossos horários. Será que eu no 3° ano que é ... era só na segunda-feira iria conseguir ir na quinta? Que é só no 1°? Será que eu não ia ter aula? Será que eu ia conseguir...? Claro, tem toda uma organização de tudo que é muito complicada, mas ter dado aula nos ((Ininteligível)) foi muito

263 **R Maria Júlia** [[benéfico.

264 **R Tatiana** [[Benéfico assim ... porque ela deu aula acho

265 **R Alice** 1° e 3°

266 **R Tatiana** 1° e 3° ano

267 **R Alice** Aí é ... tipo...o oposto porque o 1° tem muita gente e tá todo mundo chegando e o 3° já tão querendo lavar as mãos, né? Às vezes salas com 7, 10 alunos.

268 **R Janaína** [[O que era 40

269 **R Tatiana** [[E o 3° ano também, gente ...a maioria das pessoas já tão acostumadas com a organização da escola, com a rotina dos professores, ah agora é aula dessa e dessa

270 ((Ininteligível))

271 **R Janaína** E também quem não queria não ia pra aula, nera? Era ótimo

272 **R Alice** Porque era tranquilo. Não atrapalhava o 1° ano ir

273 ((Ininteligível))

274 **R Tatiana** Era tipo... eles iam, mas não queriam ir pra aula

Já observei

275 **R Tatiana** O 3° ano quando não queriam ir pra aula eles não queriam ir pra sala, entende? Então já auxiliava aí os professores nessa jornada, né? ((risadas)) ... nesse planejamento. Isso foi bem ... bem ... foi incrível. Não deixa de ter sido incrível por ter ido só uma vez na semana, não ter sido um trabalho misturado, né? [[Maaas

276 **R Janaína** [[Poderia ter sido uma diferença mais positiva

277 **R Tatiana** Causou comodidade também, eu sei que causou. É muito fácil a gente continuar em uma única turma ... com três outras turmas ((barulho externo))

280 **R Marina** [[Qué isso?

281 **PO Barthyra** [[Tão derrubando a universidade

282 **R Tatiana** Porque se a gente for dar aula numa escola integral mesmo, nós, a gente vai tentar outra coisa ... isso a gente não ...

283 **R Rebeca** E o que Tatiana falou eu nunca ... eu não tinha pensado sobre isso mas ... ela tem razão na questão de comodidade eu posso falar pelo meu trio ((risadas)). Então ... a gente ... a gente ficou com os 2° anos e diferente da ... da experiência do 1° que os meninos são intermediário por exemplo 1° bem bagunceiro, o 2° intermediário tem lá os seus e o 3° fica maaais ... eu não sei

284 **R Alice** [[Fica mais tranquilo

285 **R Janaína** [[É mais tranquilo

286 **R Rebeca** [[É mais tranquilo, né?

287 **R Janaína** É

288 **R Rebeca** Agora eu vou ver porque agora também mudou os horários então a gente vai ter oportunitada/ oportunidade de ver os 3°

289 **R Alice** [[1° não tem, né?

290 **R Janaína** [[Não, só os 3°

291 **R Rebeca** Então ... é ... essa...foi um pouco... bem incômodo e foi bom ... a parte boa é que a gente planejava pra quatro turma o mesmo plano. Então eu fi/ porque eu fiquei pensando quando tu falou, Tatiana. Ah, se mudasse a gente teria, por exemplo, se eu ficasse com o 1° e o 2° eu teria que fazer dois planos

292 **R Tatiana** Não. Faz que nem eles. Você não faz nenhum plano pra você e não necessariamente eles seriam prontos. Eram um plano compartilhado

293 **R Alice** [[Seria nesse caso

294 **R Janaína** [[Seria

295 **R Alice** [[Isso

296 **R Tatiana** Mas o que eu tava querendo dizer era o seguinte [[é... tipo ... o grupo que tava só com o 3° ano, no próximo, no outro, no segundo bimestre esse mesmo grupo ficava só com o 1°

297 **R Rebeca** [[Não, eu entendi

298 **R Tatiana** Só pra continuar essa organização de planos de aula que a gente fez. De cada grupo fazer seus planos

299 **R Rebeca** Sim não eu só to comentando no sentido, como a gente agora tem várias turmas sem ser num dia só. Foi uma confusão de uma hora pra outra. Então... a minha experiência ... assim...eu posso falar também? Foi tá sendo legal. A gente sempre tem aqueles altos e baixo tipo crise existencial e tal ((risadas)), mas as meninas me ajudam bastante e eu acho que ajudo elas mas ((risadas)) né?

300 **R Mateus** Dá uma forcinha aí! ((risadas))

301 **R Taciana** [[Mexe a cabeça, mulher

302 **R Mateus** [[Tipo ... fala aí

303 **R Rebeca** Então ... ter esse contato que a gente já tinha aqui na universidade e a gente levou pra Residência ... então ... eu passei com as minhas duas amigas. Foi bem legal porque a gente já tem aquele sincronismo, então foi não teve nenhum conflito nessa questão. Quando teve que trabalhar junto, a gente já pensa ... por mais que cada uma tenha a sua personalidade, Maria mais calma, Ana Laura intermediária e eu ((risadas)). Vocês já sabem ((risadas)) ... então a gente se combinava e foi muito legal e sobre a preceptora, assim ...eu aprendi muito com Nicole. Eu admiro demais o trabalho dela e ela tá sempre dizendo: “Rebeca, fala mais baixo”. E ela se preocupa ((risadas)), então ela já deu várias dicas ... é ... pra gente ...” é melhor ... né melhor fazer assim não?” Faz a gente refletir que ela dá sempre o *feedback*, na maioria das vezes... e ... é bem interessante.

304 **R Alice** Ela já disse que eu já to menos vermelha ((risadas))

305 **R Ana Laura** Não é caso da gente ((risadas))

306 **R Rebeca** E que Maria tá também desenvolvida e ela dá sempre essaaaa ... essas dicas e também os *feedback* em relação: “Ah, vocês perceberam que no começo, na primeira aula, vocês ficavam bem nervosa e agora nem ... nem sente mais, né Rebeca?” O nervosismo ((risadas)). Então... tá sendo muito ... muito tá sendo um processo bem enriquecedor pra minha formação e agora eu ... infelizmente e felizmente ((risadas)) eu to tendo o contato com a escola privada: MEU – DEUS! Eu prefiro meus alunos do da escola pública. Nunca pensei que eu ia dizer isso, mas os meninos, os alunos dos 2° anos sããão ... prestam mais

atenção ... eu não sei se é porque eu estou com Maria e Ana Laura ... mas eu to tendo esse processo. Não é que eu não ... como só faz menos de dois meses que eu to nessa ... uma escola faz um mês, vai fazer um mês e na outra dois meses, eu to tendo essa dificuldade de ... não de dar aula, não de planejar porque eu já tenho tudo pronto ... e a Residência ... eu to reaproveitando muita coisa. Mas, deee ... de realidade de alunos. Então eu vejo que quando ... uma escola privada os alunos são TÃO TÃO mimados. É, É essa a palavra. Eu fiquei, eu não acredito que eu ouvi coisas tipo: “Eu to pagando seu salário”. Eu fiquei tipo ... tá ceerto ... cê quer saber quanto eu recebo? ((risadas)) Não falei, eu não falei, falei outras palavras. Você sabe quanto um professor ganha? Vamos discutir sobre isso. Sabe que a gente ganha ... sabe que a gente não ganha para planejar ou ganha tudo junto? Aí vem um e fala: “Professora, a senhora é muito novinha”. Eu acho, acredito que seja isso porque eles acham que eu tenho 15 anos, 16. É COMPLICADO. Então todas essas questões na Residência também ... a gente não teve problemas com essa coisa de parecer mais nova, de autoridade porque eu acho que como a preceptora tava lá eu, eu, na escola privada eu to sozinha com to lá na selva ((risadas)).

307 ((Ininteligível))

308 **R Rebeca** Mas, tá dando certo. Eu já to ... tá dando certo ... eee ... e os alunos agora e a professora estão felizes, mesmo o 1° ano e o 9° que é um desafio que eu vou conseguir, eu conseguirei, eu disse a Rafaela. Maaas, os outros anos tirando o 9° e o 1° ... maravilhosos. Os alunos participam. Eu só to tendo dificuldade ... eu acho ... eu não sei ... eu conversei com outros professores da mesma escola ... não sou só eu 9° e 1° é um caso a ser estudado. É complicado

309 **PO Beatriz** É o final. É o último ano, né? do Fundamental. Se achando querendo ...

310 ((Ininteligível))

311 **R Rebeca** Então a Residência me preparou pra ter essaaa ... essa vivência em sala de aula. Por mais que eu eu já tivesse com alguns projetos, né? mas ... a Residência me provou, me colocou à prova mesmo em questão de planejamento, dar aula ... e agora eu me sinto preparada pra escola privada apesar que tem algumas coisas que diferenciam já que a realidade também é outra e tal, eu acredito que seja isso. Vou fazendo uma análise, maaas, estou ainda em processo de construção. Tipo crescendo, desenvolvendo, né? Um dia eu chego ao resultado. Mas, foi muito bom, está sendo muito bom e eu acredito que vai ser melhor, né?

312((Silêncio))

313 **PO Maria Clara** Alguma coisa, Maria, pra explicar? ((risadas))

314 **PO Barthyra** [[Fala aí, Maria!

315 **PO Beatriz** [[Maria, você foi citada várias vezes ((risadas)) então você tem direito à réplica. Aproveita esse espaço

316 **R Jefferson** [[Tem que provar que você tá aqui, viu Maria? ((risadas))

317 ((Ininteligível))

318 **R Jefferson** [[Maria, cadê Maria? ((risadas))

319 **R Lucas** Maria, você está aqui entre nós? ((risadas)) Se sim... ((risadas))

320 **PO Barthyra** Né você não que tá fazendo umas coisas lá com os alunos deitados?

321 **R Maria** Ah, sim!

322 **PO Beatriz** Eu vi também!

- 323 **R Maria** [[Bem, ao contrário de Rita, que já falou, né? Que ela tava esperando uma coisa da escola ... eu já fui sabendo mais ou mesmo o que era a escola, então eu não tinha essa imagem de ser um conto de fadas
- 324 ((Ininteligível))
- 325 **C** Quem é Maria? Quem é Maria? ((vários residentes falam))
- 326 **R Maria** Eu sou Maria
- 327 ((Burburinho/(Risadas))
- 328 **R Luciano** Agora sim
- 329 **R Maria** Então ... assim... eu lembro que Beatriz uma vez falou que a ... a ida à escola vai lhe trazer a certeza do que você quer ou não ((risadas)) de lecionar
- 330 **R Rita** Ou a dúvida ((risadas))
- 331 **R Maria** Então quase todos os dias eu e Ana a gente dizia: o qué que a gente tá fazendo aqui nessa escola?
- 332 ((Risadas))
- 333 **R Ana Laura** No primeiro dia de aula eu tava lembrando, Maria, que tu dissesse: O qué que a gente faz? ((risadas))
- 334 **R Maria** E a gente ainda se pergunta hoje o que a gente tá fazendo na escola ((risadas))
- 335 **R Marina** A dúvida ainda não foi solucionada ((risadas))
- 336 **R Maria** Mas apesar de tudo
- 337 **PO Beatriz** [[Às vezes eu também me pergunto: o que é que eu tenho feito?
- 338 ((Risadas))
- 339 **R Marina** [[NOOOssa
- 340 **R Mateus** Se VOCÊ se pergunta?
- 341 **PO Beatriz** Apaaaga
- 342 **R Rebeca** IMAGINA A GENTE!
- 343 **R Marina** Nossa!
- 344 ((Ininteligível))
- 345 **R Maria Júlia** DESISTI!
- 346 **R Marina** Desisti
- 347 **R Maria Júlia** Acabei de desistir!
- 348 **PO Beatriz** Apaga ... brincadeirainha ... ((Ininteligível))
- 349 **R Maria** Apesar de tudo a gente tá indo. Tá fazendo as coisas até direitinho.
- 350 **R Rita** E o jeito?
- 351 **R Rebeca** Muito direito
- 352 **R Maria** Como diz Nicole. Pelo menos Nicole tá lá pra dizer: "Olhe, você melhorou nisso. Você tá mais solta na sala de aula".
- 353 **R Ana Laura** Menos vergonha
- 354 **R Alice** Era tímida
- 355 **R Maria** É. Muito mais. Muita mais tímida.
- 356 **R Rebeca** Ela quem falou
- 357 **R Maria** Bem, então tá indo. As coisas estão acontecendo. Isso aí que você tava falando é porque foi preciso, era preciso fazer, né? A intervenção. Então ao longo do, das observações ... eu percebi que todos os alunos têm essa questão do estresse, de tá lá o tempo todo na escola. Não só os profe/ não só os alunos, mas também os professores sem momento, sem tempo pra nada, principalmente os do 3º ano que até uma vez essa aula que aconteceu ... ééé ... acho que era estudo dirigido ... aí a professora pediu que eu fosse fazer uma aula de relaxamento com os alunos. Então a gente foi pra um ginásio, colocou lá os

tatames, eles deitaram, chegaram até a dormir durante a aula. Então eu fui falando da questão do estresse, falando [[da ...

358 **R Luciano** [[Isso precisa fazer aqui! ((risadas))

359 **R Maria Júlia** Se botar um negócio aqui eu durmo também! ((risadas))

360 ((Ininteligível))

361 **R Rebeca** Vamo fazer agora!!

362 **R Maria** Todos estressados porque estão no TCC porque eles fazem TCC também

363 **R Maria Júlia** [[Poxa vida

364 **R Maria** [[A intervenção fez isso

365 **R Rebeca** [[É um trabalho

366 **R Ana Laura** [[TCC é um trabalho

367 **R Maria Júlia** [[Lá tem também mas a gente nunca soube disso não

368 **R Maria** Apresentação de TCC?

369 ((Burburinho))

370 **R Natália** É como se fosse no IF

371 **R Maria** Tem na segunda-feira agora... vai ser a banca

372 **R Rebeca** Eita, vai ser a banca já?

373 **R Maria** Já

374 **R Rebeca** [[Eu quero ver o de ...

375 **R Maria** [[Aí pronto. Eu direcionei a intervenção nessa questão de relaxamento, de tentar melhorar a concentração deles também, mudar o foco um pouco das coisas

376 **PO Barthyra** Como foi que a professora chegou pra te convidar? Você trabalha com isso?

377 **R Maria** Ela sabe que eu faço meditação e tal. Aí foi assim que ela chegou. Aí é isso. E a intervenção foi toda em cima dessa questão do relaxamento, de melhorar a concentração e terminei na semana passada. Foram cinco dias que eu fiz e eles ... tipo ... poxa, vai ser o último dia não sei quê. Aí um teve a ideia: "Vamos fazer um clube!" Porque eles têm os clubes lá, né? De meditação, de relaxamento, mas cada um traz sua almofada porque DÁ UM TRABALHO! Eu tinha que levar assim uns sacos enormes pras almofadas, forrar o chão pra eles se sentarem.

378 **R Marina** Meu Deus!

379 **PO Barthyra** Mas ... muito bom

380 **R Maria** E levava também algo teórico ... que eu passava normalmente os vídeos e alguma coisa falando sobre a questão dessa ... vamos dizer assim ... científico, levar alguma coisa científica que comprovasse os benefícios da meditação, então eu levava os vídeos todos em Espanhol pra eles assistir, né? Aí era pouco. Como só tinha ... 12:40 à 1:15, que dava o quê? Mais ou menos 30 minutos ... então ... tinha que ser alguma coisa bem rápida, pouca coisa porque eles realmente só queriam saber ((risadas))

381 **R Rebeca** [[Da prática

382 **R Maria Júlia** [[Da soneca

383 **PO Beatriz** [[Da sonequinha ((risadas))

384 ((Ininteligível))

385 **PO Beatriz** [[Mas eles devem ter gostado taaanto

386 **R Maria** [[Gostaram bastante

387 **PO Beatriz** Tanto que eles querem

388 **R Rebeca** Fazer um clube, né?

- 389 **PO Beatriz** Transformar em clube, né?
- 390 **R Maria Júlia** Clube do soninho ((risadas))
- 391 **R Maria** Então essa parte foi bem interessante
- 392 ((Ininteligível))
- 393 **R Rebeca** E eu fui uma das alunas ((risadas))
- 394 ((Ininteligível))
- 395 **R Rebeca** Teve uma vez ... vou contar, Maria ((risadas))
- 396 **R Maria** Aí ... a última vez
- 397 **R Rebeca** A última vez eu não fui
- 398 **R Maria** Uma professora perguntou e Nicole também se dava pra fazer também com os professores, mesmo sendo só trinta minutos. E eu disse: dá, né? Estamos abertos aí. Se vocês quiserem.
- 399 **PO Barthyra** Aí vão dormir, minha filha. Direto ((risadas))
- 400 **R Rebeca** Teve uma vez que foi tão bom. Eu tava bem cansada. Aí, o chão tava ... o ar-condicionado ... tava os dois ligados ... o chão tava bem friinho. Aí Maria falando pensem num canto bem bom onde vocês queriam ta. Ai eu já pensei numa cachoeira, num rio. Agora ... se sinta deitando nesse lugar. MENINA! Eu tava sentindo o rio assim passando por mim bem geladinho, aí eu toquei no chão... areia! NOSSAA! Como tá realista ((risadas)). Mas foi muito bom!
- 401 **R Maria** O que eu notei nessa escola é que é muito estresse pra todos os lados. Tanto dos alunos quanto dos professores porque eles não param. É ... agora teve essa confusão de mudança na gestão do horário mudou muita coisa. Então tem professor lá porque não podem ficar com aula vaga, principalmente Nicole que tá assim dando aula feito louca. Toda aula vaga tão praticamente botando ela pra dar aula então tá muito estressante pros professores.
- 402 **R Rebeca** Tá complicado mesmo
- 403 ((Ininteligível))
- 404 **R Luan** Ééé ... pra mim tem sido uma grande experiência porque o ... primeiro programa que eu to experimentando de como vai ser o mercado laboral, do trabalho, como está a situação lá fora, porque a gente vai sair sabendo como como funcionam as escolas. Para mim tem essa parte e também a parte cultural: como é trabalhar no Brasil, como são as relações laborais no Brasil, ééé ...
- 405 **R Marina** Vou voltar pro Chile ((risadas))
- 406 **R Mateus** Corta! Corta! ((risadas))
- 407 ((Ininteligível))
- 408 **PO Beatriz** Olha a máxima de quantidade, viu Luan? Você volte. Deixe de ser ambíguo ((risadas)), né? O que você quer dizer com isso?
- 409 **R Luan** Maaas, não, eu ... achei uma ótima experiência porqueee ... muitos dos meus colegas aqui não tinham trabalhado nunca antes em lugar nenhum, então essa foi uma ótima experiência para conhecer como é o mundo laboral, que é completamente diferente do mundo acadêmico ... as relações são diferentes
- 410 **R Maria Júlia** Antes eu tinha medo. Agora eu sei que posso enfrentar qualquer coisa ((risadas))
- 411 **R Marina** É verdade
- 412 **R Luan** É verdade. A gente termina tendo a experiência de trabalho ... então é muito interessante ééé ... a experiência eu acho que é um pouco de fazer calo, né? Os calos que a gente vai ganhando na vida, esses são os primeiros calos que a gente tá ganhando sendo professor, né? Ééé ... muito interessante, de ver

porqueee ... eu não esperava conhecer um projeto desse ... desse ... dessa forma, dessas escolas integrais. Que eu não sei o caso de inglês, *pero que* Espanhol eu acho que vai ser nossa grande fonte de trabalho agora ... saindo. Então eu acho que foi uma experiência ótima, muito boa, independente do todas as ... as ... as ...

413 **R Maria Júlia** Diferenças

414 **R Luan** Todas as diferenças, mas é assim mesmo. O mercado é assim mesmo, vai mudando, *cambia*, pode mudar de um dia para outro, um dia é assim, outro é assim. Mas, eu também acho que tem sido uma experiência ótima porque eu também não sabia o que ia ser sair para laborar, então já ter essa oportunidade antes de sair, como já falamos com a Maria Clara, eu acho que a gente vai ser um professor diferente. Eu acho que a gente vai sair com um respaldo diferente do resto dos colegas

415 **R Rita** E fora que ter essa experiência toda sabendo que você tá sendo assistido por todos os lados, tanto da preceptora quanto da universidade ... assim ... foi libertador, né?

416 **R Luan** [[É, exatamente

417 **R Rita** [[Porque a gente tinha pra onde correr, né?

418 **R Luan** [[É, exatamente

419 **R Rita** Quando for sair daqui

420 **R Luan** Imagina sair sem ajuda nenhuma

421 **R Carla** Eu acho que pra mim foi bem ... é ...embora eu já tinha trabalhado em outras áreas ... eu iniciei o curso de Letras porque ... era por outro motivo, né? Eu queria conhecer um pouco a carreira, né? Dentro da ... da licenciatura. Que eu sou formada ... tem nada a ver ... sou formada em Administração. Aí, por outro motivo, de um projeto particular meu, né? Do qual eu participo, eles têm um projeto pedagógico também. Aí eu pensei, eu preciso conhecer esse mundo pra poder dizer e trazer esse projeto pra cá, né? Então assim ... eu vim, iniciei na Letras e Letras já fazia parte de mim há muito tempo e eu só não fiz, não fazia ... assim ... porque eu já me identificava muito com essa área e quando comecei o curso de Espanhol aí é que, né? Que casou e acho que a Residência é uma experiência muito boa, né? Uma coisa que eu aprendi é que eu tenho que melhorar minha voz ((risadas)). Minha voz NÃO SAI ((risadas)). Mas, noutro ponto é ... muito bom porque a gente pode conhecer o ambiente profissional mesmo, né? Assim ... onde onde que eu to colocando meus pés, né? Onde é que eu vou trabalhar como professora nesse campo de atuação. Eu conhecia outro mundo laboral que não tinha nada a ver com esse e me enriqueceu muito. Eu adoro. Gosto muito. Me identifico muito. Nicole, ela tá sendo um ... um ótimo exemplo na verdade ... né ... assim ... na organização, no planejamento, tudo assim ... ela tá sendo assim ... na paciência, né? Que ela tem porque eu acho que é muita coisa, um mundo pedagógico na escola, a pressão, né? Eu acho ... assim ... que ela tá sendo um grande exemplo pra mim particularmente, né?... de uma profissional muito competente mesmo. E as dificuldades que os professores têm realmente dentro da escola, tanto nas relações humanas, né? A gente observa muito assim os colegas, nós próprios, entre nós também, então tudo assim a gente consegue enxergar essa realidade. Porque não é só dar aula, você tem que planejar uma aula, você tem que pensar como que você vai falar, como que você ... o que você quer pensar em falar antes de dar aula, você tem que pensar no que você vai falar antes de dar uma aula. Eu trabalhava mais assim calculada ... só mais educada ... eu tomava assim decisões. Eu não tinha essa

coisa de ... era muito executiva. Então a gente não imagina, é meio aquela piada: "Ah, você faz o quê? Só dá aula? Né?" E é essa a visão que as pessoas ainda têm. Eu falo pro meu marido ... meu marido ... meu marido fala bem assim: Ah mas ... de novo você vai pra escola? ((risadas)). Ele nunca sabe o que eu to fazendo. Eu fico lá horas planejando as coisas, pensando, né? ((risadas)). E aí ... eu acho queeee ...

422 ((Ininteligível))

423 **R Carla** A escola integral também, né? Esse modelo, o modelo da escola integral que a gente não conhecia, né? Eu acho que ela possibilita a gente, né? Que a gente pense em várias coisas. Se a gente for pensar ... muitas coisas ... a gente tá enxergando muitas coisas, em relação aos alunos também. Eu acho que o impacto tá sendo ... assim a gente começa a se identificar com os alunos, com as deficiências, com as carências que os alunos têm também, então eu acho que é muito interessante a gente poder tá junto assim...

424 **R Tatiana** Uma das coisas que Carla falou ... é ... sobre as relações ... uma das coisas mais importantes da Residência pra mim foi aprender a lidar com pessoas, trabalhar com pessoas, a conviver tanto tempo em trabalho com pessoas que eu não conhecia, que eu não tava acostumada. Apesar de que eu sou uma pessoa muito assim, tudo bem, vamo fazer isso aqui agora, eu vou conseguir, eu vou lidar porque isso é agora. Mas esse tempo inteiro assim, tão grande, conviver com pessoas diferentes, de jeitos diferentes do meu, de formas de pensar da minha, foi assim ... muito forte pra mim ... eu aprendi ... to aprendendo na verdade. Mas, é ... é ... isso é uma das coisas que me impactou mais. Acho que se não a que mais me impactou

425 **R Maria Júlia** Você falando assim ... e eu pensando ... eu acho que ... pensando assim no que mais me impactou ... a gente falou tanto nessa coisa do preceptor ... eu acho que foi ele no final das contas foi ele realmente que mais me impactou porque eu sempre fui uma pessoa que eu preciso me sentir segura, eu preciso tá no controle do que tá acontecendo e com ele a gente não tinha controle de nada, sabe? A gente não tinha controle DE NA-DA! Ele não sabia nem os horários dele, nem a sala que a gente ia dar regência. Deus me livre de ser um professor igual a ele. ELE NÃO SABIA DE NADA! Não sabia de nada. E eu acho que isso foi uma das coisas que mais realmente e ajudou a entender que a vida não é bem ... tipo ... 100% planejada por mais que eu tente, por mais que eu tente controlar tudo, nada no final das contas é controlado.

426 **PO Beatriz** Virginiana? ((risadas))

427 **R Maria Júlia** Eu sou

428 ((Ininteligível))

429 **R Maria Júlia** A gente sofre demais, Beatriz ((risadas)). E pensando também que eu entrei na Residência, eu sabia que eu queria ser professora, mas eu também ... eu também não tava ainda tão confortável com a ideia assim e hoje em dia eu digo: eu sou uma professora, eu REALMENTE SOU PROFESSORA

430 ((Aplausos))

431 **C Uhuuul** ((gritos))

432 **R Elias** Já puxando esse ... esse gancho de Maria Júlia,

433 **R Mateus** Vai, Elias. Conta tua história ((risadas))

434 **R Elias** Eu quando entrei, eu entrei já já em busca disso: Eee ... eu quero saber se eu quero ser professor ou não. Aí eu já entrei num momento conturbado assim porque ... é ... Elias chegou agora: VAI! ((risadas)). Pois se tá aqui, VAI!

435 **R Maria Júlia** Cumpra 440 horas ((risadas))

436 **R Elias** Eu fiz: to chegando e já to devendo 440 horas aí ((risadas)). To chegando agora aí, beleza. Então ... mas enfim ...apesar de todos os problemas, de ter essa loucura no começo de tá todo dia no Olivina, de tá dando regência e tal, a gente ter enfrentado esses problemas com o preceptor, apesar de tudo isso eu acredito que a gente conseguiu desenvolver um bom trabalho. Graças a essa atividade em conjunto que a gente fez, eu acho que foi como eu consegui encontrar um ... digamos ... uma calma pra poder desenvolver o meu trabalho, o nosso trabalho. Eu acho que se se não fosse isso eu ia ta totalmente perdido até hoje entããã ... esse trabalho que a gente desempenhou foi maravilhoso apesar dos pesares, da escola, né? ((risadas))

437 **R Maria Júlia** Tem que frisar ... apesar, né? ((risadas))

438 **R Mateus** Falando da escola, né? ((risadas))

439 **R Elias** Mas é ... porque ... porque tem que frisar mesmo, né? Mas enfim ... a gente conseguiu desempenhar um bom trabalho. Hoje eu vejo a escola como um local onde eu quero trabalhar, um local que eu quero ta na minha vida. Eu me considero um professor também graças a essa experiência. Então ... tem sido maravilhoso. Foi ... essa construção, essa construção do dia a dia

440 ((Ininteligível))

441 **PO Barthyra** Eita, eu quero falar. Sei não. Falo?

442 **PO Beatriz** [[Você que sabe

443 **PO Barthyra** [[Hoje eu to no conflito. Eu sou quem hoje? Sei não

444 **PO Beatriz** Deixa, deixa fluir

445 **R Elias** Essa correria de ... hoje eu já completei todas as minhas regências. Acabei essa semana, graças a Deus! Agora só falta

446 **R Maria Júlia** Acabou primeiro do que eu que to desde o início! ((risadas))

447 **R Elias** Só falta algumas horinhas de visita. Falta pouca coisa

448 **R Natália** [[É porque ele tava morando lá

449 **R Elias** [[É, eu tava quase morando lá, fazendo coisa que não devia

450 **R Marina** Júlia [[Apitou o jogo (risadas)

4451 **R Mateus** [[Consertou o teto da escola

452 **R Elias** Trouxe comida ((risadas))

453((Burburinho))

454 **R Elias** Fiz muita coisa

455 **PO Barthyra** Eu queria só ... por que assim como eu tava acompanhando os meninos, né? Eu queria só que Elias falasse um pouquinho porque eu lembro que a gente teve uma reunião aqui, faz um tempão, aí ele tinha ACABADO de entrar e eu disse: Bem gente, nós vamos começar a pensar nas regências, vamos começar a elaborar os planos, aí ele fez: Ah, eu já fiz uma regência. COMO ASSIM? ((risadas)) Como assim eu já fiz uma regência? Já? A gente nem ... a gente tava começando. E ele deu uma aula e depois ele foi falar dessa aula, ele não tinha preparado ... foi um primeiro momento lá ... conta aí

456 **R Elias** Eu assisti uma aula do professor e eu TEN-TEI reproduzir. Imitar, sabe?

457 **R Maria Júlia** Vige, Maria! Imita não!

458 **R Elias** Eu fiquei ... ele fez: "Não, tu tá chegando agora, mas eu quero ver como tu vai se sair". Eu fiz: Professor! Eu nunca dei uma aula na minha vida! ((risadas)). NUNCA!

459 **PO Beatriz** Nunca tinha dado aula na sua vida?

460 **R Elias** Não. NUUUNCA! Minha última experiência em sala de aula assim foi no Ensino Médio. Aí ... eu peguei ... aí ... eu queria mostrar serviço! ((risadas)).

Eu digo: Não, já que eu to aqui ... ((risadas)) eu tenho que fazer alguma coisa. Eu tenho que desenvolver então eu tenho que dar a cara para fazer o que eu tiver que fazer. Então, vamo lá! E fui e deu certo.

461 **PO Beatriz** Deve ter um professor aqui dentro de mim ((risadas))

462 **R Elias** Não, eu fiz: Eu ainda não achei, mas eu vou procurar. Eu quero achar ele. Se eu não achar, então ... eu tentei ... mas, graças a Deus, eu achei

463 **PO Barthyra** E mudou alguma coisa de lá pra cá?

464 **R Elias** Como assim?

465 **PO Barthyra** Daquela primeira aula ... pra suas últimas aulas

466 **R Elias** Mudou sim, com certeza!

467 **R Marina** Porque hoje em dia ele planeja, né? ((risadas))

468 **R Maria Júlia** Hoje em dia não é de surpresa ((risadas))

469 **R Elias** A familiaridade com o ambiente, com os alunos, com os professores, essa familiaridade de ta construindo um plano de aula, de ta planejando, de pensar no que fazer, me ajudou a desenvolver ... 100% eu diria. Então ... assim... o projeto de professor que eu era no começo e o professor que eu sou hoje ... é bem diferente. É uma evolução enorme assim. Mudou bastante não só minha experiência na escola como em vida, como pessoa. Foi top! ((risadas)). Tem sido top.

470 **R Maria Júlia** Lucas quer falar eu acho

471 **PO Barthyra** Tá doooido pra falar ((risadas))

472 **R Maria Júlia** Tá doido pra falar, Lucas ... Lucas e Jefferson ((risadas))

473 **R Natália** Vai Lucas!

474 **R Maria Júlia** Diga aí Lucas o que tá lhe afligindo

475 **PO Barthyra** Ele mudou até os óculos ((risadas))

476 **R Lucas** Pra ouvir melhor hoje ((risadas))

477 **R Maria Júlia** Pra ficar com cara de professor ((risadas))

478 ((Ininteligível))

479 **R Lucas** Então ... eu acho que eu to numa posição parecida com a de Rita, né? De duvidar das minhas escolhas assim e tal. No começo eu tava mais preocupado ... assim ... porque antes, antes da RP eu tava mais à vontade com as coisas

480 **R Rita** Eu tava até preocupada porque tá todo mundo: eu sou professor, eu sou professor. E eu: MEU DEUS! SÓ EU! ((risadas))

481 **R Lucas** Assim ... eu já sou professor, sou professor, eu não sei se é isso que eu quero pro resto da minha vida. Aí quando ela falou eu fiquei mais relaxado mesmo. Sei lá. Ah, perfeito ... não to como todo mundo. Eu vejo a correria dos professores, eu vejo a correria de Barthyra... e às vezes eu penso

482 **PO Barthyra** Eita, é por causa de mim! ((risadas))

483 **R Lucas** Não e tem que passar pela pós e tal... aí eu fico: Ai, isso é muito estressante. Lucas, tu tem que passar por tudo isso ... isso é muito estressante! ((risadas)). Se tu quiser tu tem que amar muito aí ... ((risadas)). Quanto à Residência, foi bem legal, foi ruim no começo, depois ficou menos pior e agora ficou legal

484 **R Maria Júlia** No final foi beem legal ((risadas))

485 **R Mateus** No final porque tá acabando ((risadas))

486 **R Elias** Oxe! Tá muito massa

487 **R Lucas** Mas assim ... foi legal ... se fosse pra trabalhar em escola pública, eu trabalharia. Eu acho que eu só não trabalharia com Educação Infantil na minha vida ((risadas))

488 ((Ininteligível))

489 **R Marina** Devia ter pelo menos uma disciplina sobre isso, porque é MUITA procura da Educação Infantil! EU TIVE QUE ME VIRAR PRA APRENDER quando eu comecei. Eu tive que assistir aula das professoras regulares pra elas me ensinarem, entendeu? Então, tudo bem que a criança olha pro meu nariz e vê um nariz de palhaço, eu acho, né? ((risadas)) mas ... TEM QUE TER JEITO ... TEM QUE TER UMA PRÁTICA. E eu só aprendi porque eu fui de cara assim e precisei ver aula das outras professoras, pedi ajuda: SOCORRO! Me ajuda aqui! Como é que eu faço? Tenho duas crianças autista e uma com apraxia da da fala na mesma turma. Qué que eu faço?

490 **R Lucas** Mas isso na Residência ou na escola?

491 **R Marina** Infantil! Na Residência?

492 **R Lucas** Aaah, tá

493 **R Marina** [[É isso. Essa falta que tem no curso

494 **PO Beatriz** [[Essa é uma questão complicada

495 **R Marina** [[Tem muita procura, inclusive se quiser que eu ensine na disciplina

496 **PO Beatriz** Essa é uma questão complicada ... só pra não ficar ... é ... porque assim ... a licenciatura, ela é voltada para a Educação Básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Então assim, isso vem das Diretrizes Nacionais para a Formação dos Professores do Ensino Superior, então a gente não pode, não poderia incluir no curso disciplinas voltadas à Educação Infantil ... por quê? Isso é da competência da ...? [[Pedagogia.

497 **C** [[Pedagogia ((vários respondem))

498 **PO Beatriz** E aí a gente entraria num outro território que não é nosso. Agora ... o que tá acontecendo hoje é que abriu- se o campo de trabalho, né? Para professores de língua estrangeira atuarem na Educação Infantil, nas escolas ditas bilíngues, nan nan nan. Aí é uma coisa que precisa se pensar etecetera e tal, mas já virou tema de dissertação.

499 **R Marina** Já?

500 **PO Beatriz** O que ... o que tá acontecendo é isso e a gente não pode negar. Que bom que a gente tem um campo de trabalho, né? Ééé ... aí pra vocês, né? Mas ... por isso ... só pra responder sua pergunta ... porque a gente não pode simplesmente inserir. Como é que isso justifi/ justificaria a inserção de disciplinas voltadas a Educação Infantil se isso é do campo da Pedagogia

501 **R Marina** Entendi

502 **PO Beatriz** Isso não se alinha aos documentos ... mas eu acho que isso vai mudar em algum momento

503 ((Ininteligível))

504 **R Lucas** O projeto assim ... foi massa, né? O coletivo que a gente fez, no final ficou todo mundo junto eee ... se ajudando. Foi bem legal, né? Não tinha muita dificuldade assim, né? com Elias, Mateus, Maria Júlia e Natália e a gente foi ganhando intimidade, ganhando intensidade junto e observando a prática do outro e conversando, né? compartilhando experiências e tal

505 **R Maria Júlia** Chorando com Barthyra ((risadas))

506 **R Lucas** Hã?

507 **R Maria Júlia** Barthyra, SO-COR-RO! ((risadas)). O professor não tá na escola! A gente não tá encontrando o professor! ((risadas))

508 **PO Barthyra** Pois é

509 **R Lucas** Parecia o mestre dos magos ((risadas))

510 **R Mateus** Ééé ((risadas))

- 511 **R Maria Júlia** Então ... a aula vai ser em tal canto ... ah, tá bom, professor
- 512 **PO Barthyra** Era um movimento no *WhatsApp* /cês não têm ideia. “Fulano, onde é que você tá? Onde você tá agora?” “Eu estou ... estou ...na sala tal”. Aí o outro grupo: “Tá não. Tá lá não”. Então ... procura-se ((risadas)). “Ele não tá lá não”
- 513 **R Elias** No começo eu eu rodava a escola todinha pra poder achar ... eu ia de sala em sala até chegar no momento que eu comecei a memorizar tipo ... não, ele vai mais pra essa essa essa. Então eu já batia nas certa
- 514 **PO Barthyra** Barthyryra, o qué que a gente vai fazer? ((risadas))
- 515 **R Mateus** Fiscal de tempo ((risadas))
- 516 **R Natália** Ficar aí ((risadas))
- 517 **R Maria Júlia** Boa sorte
- 518 **R Mateus** Tem como riscar ele da folha de horário? ((risadas))
- 519 **R Maria Júlia** Ei, não bota mais ele não, visse? Bota mais ele não que ...
- 520 **R Lucas** Não vai ter segunda temporada
- 521 ((Ininteligível))
- 522 **PO Beatriz** Não vai ter segunda temporada? Quem disse isso?
- 523 **PO Barthyra** Qué isso, minha gente!
- 524 **R Luciano** [[Vai ter?
- 525 **R Marina** [[VAI TER
- 526 **R Natália** Vai ter
- 527 ((Ininteligível))
- 528 **PO Maria Clara** Até agora vai ter
- 529 ((Burburinho))
- 530 **R Maria Júlia** O negócio é quando [[ele se candidatar
- 531 **R Rebeca** [[O negócio é já ter uma técnica ...o negócio é já ter o local
- 532 ((Ininteligível))
- 533 **PO Beatriz** Devia fazer ... fazer uma pergunta assim no final: Vocês recomendariam? ((risadas))
- 534 **R Maria Júlia** Olhe
- 535 **R Elias** Eu recomendaria
- 536 **R Maria Júlia** Também! Ele é doido por tu!
- 537 **R Mateus** Meu residente favorito ((risadas))
- 538 **PO Beatriz** Vocês recomendariam pros próximos coordenadores?
- 539 **R Rita** Eu achei uma tática muito boa pro projeto, né? Se você fizer qualquer coisa, se você quiser sair do projeto, você tem que devolver as bolsas se não fizer tudo.
- 540 **R Maria Júlia** Nooossa! Foi uma tática genial pra manter todo mundo porque ... sinceramente ... pelos estresses ... talvez eu tivesse desistido
- 541 **PO Beatriz** Pior é que não pode desistir agora, né? Porque senão ...
- 542 **R Maria Júlia** Não ... então
- 543 **PO Beatriz** Agora é que tá mais complicado mesmo ((risadas))
- 544 **PO Maria Clara** Agora vamos até o fim
- 545 **PO Beatriz** Quem não desiste até o segundo mês ... depois não
- 546 **R Elias** Mas eu acho que mesmo apesar de todo esse estresse ... pra nossa formação assim ... é uma coisa incrível! Eu achei tudo incrível
- 547 **PO Beatriz** Isso
- 548 **R Maria Júlia** Mas no pico do estresse?

- 549 **R Rita** Não, mas realmente tipo ... apesar de ter dúvidas, eu me reconheço tipo ... eu sou capaz de fazer isso, eu estudei pra isso, eu me formei nisso [[então eu tenho a competência de exercer essa profissão
- 550 **R Mateus**[[Sim
- 551 **R Maria Júlia** [[Sim
- 552 **PO Beatriz** Mas vocês ... mas vocês acham que a gente também não tem estresse? Que a gente pode tudo?
- 553 **R Rita** Com certeza, né?
- 554 **PO Beatriz** Assim ... estresse ... eu to falando de estresse, mas assim ... pressões eee conflitos eee ...
- 555 **R Rita** Não, lógico que tem
- 556 **R Maria Júlia** Insegurança
- 557 **R Rita** [[Insegurança
- 558 **R Rebeca** [[Insegurança? Vocês têm?
- 559 **PO Beatriz** Insegurança
- 560 **R Rebeca** Nossa!
- 561 **PO Beatriz** [[Siiiiim, lógico que tem!
- 562 **R Rebeca** [[Eu pensava que era uma coisa diferente
- 563 **PO Beatriz** A gente lida de uma forma diferente
- 564 ((Ininteligível))
- 565 **PO Beatriz** Mas insegurança em relação a quê? A entrar em sala de aula, é?
- 566 **R Rebeca** Sim, porque assim ... eu vi nessas primeiras experiências que a insegurança tipo ... por mais que eu não tenha ... muita vergonha, eu não sou uma pessoa que tem muita vergonha, mas dava aquele frio na barriga logo no começo. Agora dá, mas é menos, de leve.
- 567 **R Maria Júlia** Mas é porque é uma experiência nova, né não?
- 568 **R Marina** Ééé
- 569 **PO Barthyra** Aos poucos você vai enfrentar outras coisas
- 570 **R Rebeca** Maria tá de testemunha que eu tentei ... eu disse: Não, Nicole. Eu ...essa última vez, foi no ano passado, “eu vou te ajudar”. PRA QUE EU FUI DIZER ISSO? EU FIQUEI NERVOSA! Mas eu já tinha visto ela fazer em três aulas, mas eu como ela... eu vi que ela tava cansada, eu disse: Tá, eu vou ajudar Nicole. Mai ... não deu muito certo. Pra Nicole, ela disse: “Ah, foi legal”. Mas eu não gostei
- 571 **PO Beatriz** Se bem que assim ... a primeira aula do semestre
- 572 **R Rebeca** Lembra. Maria, desse dia? ((risadas))
- 573 ((Ininteligível))
- 574 **R Rita** Mas ... isso aí ...foi excelente as aulas, a Residência mesmo porque eu sou muito assim muito insegura tipo assim.... caramba, será que eu sou capaz mesmo? Não sei o quê e tipo ... eu encarei e não, mas o que eu tenho que fazer eu vou fazer e vou fazer do melhor jeito que eu posso fazer. E assim ... eu sou outra professora hoje em dia tipo ... de quando eu não tinha nada de experiência e hoje. Sei fazer tudo. E serviu muito pra tudo. Beleza! Eu vou encarar isso por mais que não seja assim o mais agradável. É assim ... tipo ... dar aula é a parte mais tranquila ((risadas))
- 575 **R Elias** Mais de boa
- 576 **R Rita** Mais leve, eu achei, mas o pré e o pós ... JESUS DO CÉU ((risadas))
- 577 **R Maria Júlia** AFE MARIA!
- 578 **R Rita** Preparar aula é complicado. A gente ... as meninas vão lá pra minha casa e a gente passa o dia inteiro planejando

- 579 **PO Beatriz** Mas qual é o ônus de não preparar?
- 580 **R Rita** O ônus?
- 581 **PO Beatriz** Assim ... se não preparar
- 582 **R Maria Júlia** Não tem aula, né?
- 583 **R Pedro** O que seria o pós, hein?
- 584 **R Maria Júlia** RELATO REFLEXIVO ((risadas))
- 585 **R Marina** Ah, mas isso é
- 586 **R Maria Júlia** Choro, né?
- 587 **R Luciano** Só lembrei daquela reunião aqui que Maria Clara trouxe não sei quantas páginas aí que a gente tem que cumprir, relatórios, tabelas, não sei quê.
- 588 ((Ininteligível))
- 589 **PO Beatriz** Vai, Luciano. Já que você tá com o turno ((risadas))
- 590 **R Luciano** Eu tive sorte de tá com um dos melhores professores da Paraíba ((palmas e gritos/ ÊÊÊ))
- 591 **R Marina** Ele é MARAVILHOSO! INCRÍVEL!
- 592 **R Luciano** Mas como Marina falou, a escola foi bem diferente do ano passado pra esse ano. Até com relação a sentir a escola, porque no ano passado a gente ia pra escola e a gente não tinha nenhum contato nem com aluno, só falava com o professor e muito mal.
- 593 **R Marina** Ele não sabia nem quem a gente era
- 594 **R Luciano** É
- 595 ((Ininteligível))
- 596 **R Luciano** E aí esse ano, eu senti, eu me senti dentro da escola assim com esse contato com os alunos que é o que eu gosto, sabe? Tipo assim ... além de ensinar, né? Ter esse contato com os alunos, conversar com eles, falar besteira mesmo assim. Eu gosto bastante de
- 597 **R Marina** Cuidado pra não te gravarem ((risadas))
- 598 **R Luciano** Eu não tenho medo. Eu acho que lá na escola ... é ... um cenário bem assim ... com relação a isso, com medo de gravar, porque tem professor que vai bem militante e aluno que vai militante do outro [[também
- 599 **R Pedro** [[Militante
- 600 **R Marina** É
- 601 **PO Barthyra** Como assim? Não entendi
- 602 **PO Beatriz** Militante
- 603 **R Marina** Militante
- 604 **PO Beatriz** Professor militante, aluno militante do outro lado
- 605 **R Maria Júlia** No final todo mundo milita ((risadas))
- 606 **R Jefferson** Mas tem uns que milita bastante ((risadas))
- 607 **R Luciano** Não sei ... não sei ... é ponto a se pensar, é uma treta também mas ... é tem ... muita gente tem usado. Eu acho que uma coisa também muito importante é pensar como é difícil ser professor, né? Eu já tinha tido a ... a experiência do PIBID e eu sabia o quanto é de difícil ficar aí na frente, em sala da escola pública, realmente, *hard*, eu disse até numa primeira reunião que a gente fez e eu falei sobre isso, que eu achei bastante difícil. Mas aí aqui a gente também as formações, né? E aí eu lembro da da formação de Beatriz que foi sobre avaliação e eu disse: Meu Deus, a gente tem que pensar até sobre isso? ((risadas))
- 608 **PO Beatriz** Até isso? ((risadas))
- 609 ((Ininteligível))
- 610 **PO Beatriz** Avaliação!

- 611 **R Luciano** Professor tem que se pensar, tem que pensar, aí meu Deus, É MUITA COISA! Mas, eu acho top
- 612 **R Marina** Por isso que é tão pouco pago, porque a gente pensa demais e não dá pra mensurar o pensamento que a gente gasta ((risadas))
- 613 **PO Beatriz** Tem que pensar MUUUUITO sobre avaliação, Luciano ((risadas))
- 614 **R Luciano** Eu sei, mas eu digo assim ... antes ... antes eu não tinha essa visão
- 615 **R Rebeca** É muito difícil avaliar
- 616 **R Luciano** Mas depois da formação eu passei a ver de outra forma, mas é difícil, mas eu gosto de tudo e a Residência tá sendo muito massa. E é isso. Eee ... também teve o momento lá do Festival que foi muita massa. Muito top. Vocês querem falar? Que foi aquele pensado por Eduardo
- 617 **R Eduardo** Afe, foi todo mundo
- 618 **PO Beatriz** Mas foi muito bonito o engajamento de todos assim ... de vocês, [[todo mundo trabalhou, todo mundo ajudou
- 619 **R Eduardo** [[Todo mundo trabalhou
- 620 **R Marina** Dê meus créditos
- 621 **R Eduardo** [[Não daria certo se
- 622 **R Marina** [[Dê meus créditos que eu apresentei, eu peguei o microfone e disse ... eu falei pra escola todinha ... então, dê meus créditos ((risadas))
- 623 **PO Beatriz** É. A escola TODA falou, gente! Os professores ficaram assim, na parede ó, assistindo, de todas as disciplinas
- 624 **R Eduardo** E não daria certo sem os 10. Foi incrível o trabalho dos 10
- 625 **PO Beatriz** É!
- 626 **R Marina** FOI LINDO!
- 627 **R Luciano** Não teria acontecido sem a ideia ((risadas))
- 628 ((Burburinho))
- 629 **R Luciano** Mas então, participar desse momento também nos mostra o quanto a gente é capaz de fazer as coisas desse tipo né? De ser professor, de movimentar a escola desse jeito, de levar os alunos a criarem coisas mesmo
- 630 **R Eduardo** E a gente teve suporte de de muita gente na escola: professores, ééé ... coordenadores ... a coordenadora pedagógica ajudou muito a gente e ela sempre sem ela não daria certo porque ela auxiliou muito a gente na colaboração desde junho até agosto. Foi muito, muito legal. Aí ... eu só quero colocar uma coisa que a Residência foi muito legal pra mim pra ... acho ... eu desconstruir estereótipos ruins sobre a escola pública ... porque eu vim de escola pública mas quando eu entrei aqui eu achei muita coisa da escola pública e eu fiquei com medo de chegar na escola pra dar aula, primeiro porque foi minha primeira experiência como professor, lá. E eu fui pra escola pública, pra Bayeux ... e eu não conhecia, eu não conhecia o bairro. As pessoas falaram: “Ah, você ficou em Bayeux, ó. Cuidado! Vai em grupo, aí já com pessoas conhecidas” ((risadas))
- 631 **PO Beatriz** Eu me lembro da cara de vocês ((risadas))
- 632 **R Eduardo** Aí teve toda aquela experiência de agosto até dezembro com o preceptor e com a escola como era
- 633 **R Marina** Foi
- 634 **R Eduardo** E em janeiro a gente não sabia como ia acontecer, né? Se era ... aí foi bem menos complicado. Quando a gente chegou lá, a gente viu a nova preceptora, a gente se aproximou muito mais esse ano também, os 10, e... e ...

foi incrível pra desconstruir toda essa coisa que eu construí sobre escola pública, mesmo sendo de escola pública.

635 **R Luciano** Quando eu falei de sentir a escola, teve essa coisa também, essa parte da gestão entra nessa parte aí. A gestão deu uma força a gente aí, a coordenadora. Teve uma troca de diretor, a gente não sabe por que foi, mas sabe que existia algum conflito porque também existem essas coisas, né? A professora também uma vez me falou que também houve um problema lá com um professor ... que ... é ... mas aí os professores se juntaram pra resolver ... pra dar uma força ao professor, essas coisas todas, né? Tem esses dados aí sobre professores também, além dos alunos. E é isso.

636 **R Tatiana** Eu acho que a gente na nossa escola teve um ... meio que o oposto a isso, né? Porque a gente sentia sempre uma, problemas, que eu conversei sobre isso, sentia muito uma repressão, uma repressão muito grande em relação aos outros professores de não se sentir confortável, não se sentir bem no ambiente, se sentir deslocado, se sentir incomodando, se sentir ... sabe? Mas acho que é isso.

637 **R Rita** Tá falando isso aí recentemente ... essa semana?

638 **R Tatiana** Não. Não, acho que foi semana passada

639 **R Rita** Tá

640 **R Taciana** Ela tá com outra sala ... porque no início do ano ... ele... [[tem uma obra

641 **R Rita** [[É porque tá se passando tão rápido!

642 **R Taciana** [[E ...

643 **R Maria** [[Tiveram que trocar toda a instalação elétrica da escola no início do ano

644 **R Rebeca** É ... pra começar as aulas, aí tá tendo aula no sábado. Aí eles fazem um sorteio dos professores que vão. Aí na hora do sorteio aí fui eu e Maria assim olhar, né? Sorteio, tá todo mundo lá! ((risadas)). Aí eu entrei e tem um que é bem legalzinho e falou: "E até as residentes vão ser sorteadas também". Aí teve uma que olhou assim ... e tipo ... aí eu: Vixe! Vou sair daqui ((risadas)). Aí eu passei ...

645 **R Maria** Semana passada isso

646 **R Maria Júlia** Sério?

647 **R Rebeca** Porque antes era sóóó ... mas ela olhou assim, ela olhou com a cara feia e virou

648 **R Tatiana** [[Era a de inglês?

649 **R Rebeca** [[Ai, meu pai!

650 **R Tatiana** [[Só sei que

651 **R Rebeca** Não. É não.

652 **R Marina** Mulher, se for de inglês é porque ela queria residentes, né não? ((risadas))

653 **R Tatiana** Ou ela NÃO queria ((risadas))

654 **R Rebeca** É verdade

655 **R Maria Júlia** Mas eu também já senti assim ... olhares ... e ... coisas do tipo

656 **R Rita** Nann, eu tive uma experiência péssima

657 **R Rebeca** Mas foi muito assim ... e

658 ((Ininteligível))

659 **R Rebeca** Eu nunca tinha sentido, maaas no mês passado, num foi, Maria? A gente ficou ... até vocês falando, vocês já tinham comentado e eu: Nossa! Não to sentindo isso e olha que já tinha acontecido algo que eu ... até hoje ... mas

tudo bem. Eu ia desistir daí, sabia? Porque eu comecei a refletir, até hoje isso me vem na cabeça. Nem quero saber. Então ... eu não tinha visto isso presencialmente eee assim mês passado eu tava contigo, não foi? Era contigo? Não sei. Uma das duas. Eeee ... a gente viu aquele entrando e saindo que tem uma salinha assim e a gente não tá se sentindo bem e a gente sai quando fica um monte, a gente já sai porque ali não é nosso canto. É dos professores. A gente ... até pra almoçar eu não ... não gosto de almoçar dentro da sala dos professores, eu prefiro tá no meio dos alunos eee ... tá sentada assim na no lago, do que tá na sala dos professores

660 **R Tatiana** É aquela coisa, né? Dá um pouco de medo pelo menos em mim. Me dá um pouco de medo porque se a gente, se eu

661 **R Rebeca** É difícil falar bem

662 **R Tatiana** Se eu tiver na sala dos professores eu me sinto ... sabe? Fora do meu lugar. E se eu tiver fora, eu fico com medo de poder acontecer alguma coisa em relação a algum aluno, entende? Tipo, não tem ninguém ali acompanhando a gente naquele momento. A gente tá sozinho, almoçando e tem alunos por ali porque eles tão na hora do intervalo deles. Então eu não me sinto bem em nenhum dos dois lugares, sabe? É como se fosse ...

663 **R Rebeca** Não. Eu me sinto bem fora porque sei que to com as meninas então

664 **R Tatiana** Não, mesmo estando

665 **R Rebeca** Mas aí é assim ... tem uma cadeira vazia e tem uma e a gente tá com o prato na mão e outras alunas tão com o prato na mão. Aí a gente não vai sentar na cadeira, né?

666 **R Tatiana** É

667 **R Maria** É tipo assim

668 **R Rebeca** Complicado isso

669 **R Tatiana** É com medo de algum aluno falar alguma coisa e dizer que a gente fez alguma coisa que a gente não fez. A gente se preocupa muito, sabe?

670 **R Rebeca** É. Não. Na fila eu sinto isso, eu não gosto ... eu deixo os alunos, né Maria? Passar na frente porque uma vez uma aluna chegou, a gente não viu eee ela foi e disse o quê, Maria? Mas tu lembra desse dia?

671 **R Maria** Não

672 **R Rebeca** Eu não lembro que ela disse, mas tipo assim: Tipo ... ééé ... sai do meu lugar. Mas não foi com essas palavras. Eu ... eu não tava contigo, não? Eu tava com alguém. Aí, aí eu até disse assim. Eu fui pra trás e ela disse assim: "Eu tava brincando, professora". Aí eu ... ((risadas))

673 **R Maria Júlia** Toda brincadeira tem um fundo de verdade ((risadas))

674 **R Marina** É incrível como é diferente porque lá no ... no Antônio Gomes a gente passa mesmo. Eles veem até pelos pratos porque, calma aí que a gente não passa na frente não

675 **R Mateus** Oxente!

676 **R Marina** É porque Beatriz tá me olhando assim ((risadas)). Deixa eu explicar

677 **PO Beatriz** Tô prestando atenção

678 **R Marina** É porque ... até pelos pratos é diferente. O prato a gente come nos de vidro e eles no de plástico, então muitas vezes eles dão lugar assim: "Deixa a professora passar". Entendeu?

679 **PO Beatriz** O prato é garantia de status ((risadas))

680 **R Marina** Éééé

- 681 **R Luciano** É porque a gente também ganha garfo e faca. Eles não ganham garfo e faca
- 682 **R Pedro** É uma colherzinha
- 683 **R Luciano** É
- 684 **R Marina** [[Eles comem de colher então ...
- 685 **R Luciano** [[Eles comem de colher
- 686 **R Marina** Enfim ... aí elas já sabem que a gente
- 687 **R Maria Júlia** A hierarquia dos pratos ((risadas))
- 688 **R Marina** Aí eles já sabem que a gente é alguma coisa diferente
- 689 **R Luciano** É, eles sempre deixam passar
- 690 **R Marina** Aí ... aí... a gente vai pra frente e fica só assim... a gente fica com o pratinho assim ((risadas))
- 691 **PO Beatriz** Teve uma pessoa que foi na na comer uma coisa, até Willian foi na na comer uma coisa não foi? No dia que eu estava assistindo aula
- 692 **R Marina** Eu fui, eu, eu levei Willian na cozinha
- 693 **PO Beatriz** Willian deu uma fome! ((risadas))
- 694 **R Marina** Porque tava dando uma turica nele de tanta fome ((risadas))
- 695 ((Burburinho))
- 696 **R Marina** Aí eu disse: Bora, professor! Aí eu fui com ele. Aí eu disse: Ele tá passando mal de fome, alguém dá uma comida pra ele! ((risadas))
- 697 **PO Beatriz** Não era nem hora da comida, era? Era hora da merenda?
- 698 **R Marina** Era não! ((risadas)) Não era nem hora do lanche!
- 699 **PO Beatriz** Foi depois do intervalo.
- 700 **R Marina** Foi. Aí deram PÃO, CA-FÉ
- 701 **PO Beatriz** Ele chegou animado. Ele chegou distribuindo
- 702 **R Marina** Foi. Sentou lá
- 703 **PO Beatriz** Eu fui lá que saiu um cafezinho, um pãozinho ((risadas))
- 704 **R Maria Júlia** Lá no Olivina o da gente era tudo na sala dos professores.
- 705 ((Ininteligível))
- 706 **R Maria Júlia** A gente chegava: Bom dia! Bom dia! Tudo bom? ((risadas)). A gente ia e sentava. A gente se reunia muito lá pra planejar aula. Pra ficar
- 707 **R Natália** A biblioteca é que era da gente
- 708 **R Maria Júlia** Era também
- 709 **R Natália** A sala dos professores nem cabia
- 710 **R Mateus** Era a sala dos professores da gente
- 711 **R Maria Júlia** Era ótimo. Principalmente quando o ar-condicionado tava ligado
- 712 ((Ininteligível))
- 713 **R Luciano** Isso aí não acontecia com a gente porque os professores também comem com os alunos
- 714 **R Marina** É
- 715 **R Luciano** No pátio
- 716 **R Maria Júlia** O da gente era separado ... os professores. Aí quando a gente comia, a gente comia com os professores
- 717 **R Marina** A gente comia com os alunos
- 718 **R Tatiana** O problema lá é que os professores se dividem. Tem uma salinha onde ficam uns professores com os alunos e outra salinha onde ficam os professores amigos
- 719 ((Ininteligível))
- 720 **R Tatiana** Então, a gente sempre se juntava com os alunos mermo

- 721 ((Burburinho))
- 722 **PO Beatriz** Vocês recomendariam?
- 723 **PO Maria Clara** Vamos lá
- 724 **PO Barthyra** A próxima pergunta. Vocês teriam assim alguma sugestão a dar pra ... o próximo, se Deus quiser ((risadas)). Enfim ... vocês têm alguma sugestão?
- 725 **R Rebeca** EU não posso mentir que eu queria mais um ano
- 726 **PO Beatriz** Sério, Rebeca?
- 727 **PO Barthyra** Tu queria mais um ano?
- 728 **R Ana Laura** Eu também queria
- 729 **R Rebeca** Eu quero. Eu queria mais um ano. Pra me sentir mais como professora
- 730 **R Ana Laura** Eu tenho ... sugestão
- 731 **PO Beatriz** Então assim ... ela tá deixando de ficar vermelha ((risadas))
- 732 **R Maria Júlia** Vocês não têm a sensação de que quando tá ficando bom acaba não?
- 733 **R Marina** Deixa ela se acalmar, minha gente. Ela tá nervosa
- 734 **R Rebeca** Ninguém olha pra ela. Todo mundo olha pra parede ((risadas))
- 735 **PO Barthyra** Afeeee!
- 736 **R Ana Laura** Não ... é assim ... assim experiência própria. É como. Eu acho que até falei no primeiro dia do encontro da gente e alguém fez uma pergunta pra gente que ... que ... o qué que a gente esperava da Residência? E uma das coisas que eu falei foi é que se isso é realmente o que eu quero pra minha vida, assim, ser professor, então eu ainda to com Maria ainda. Tipo, tem horas que dá vontade e tem horas que não dá vontade. Aí assim ... se fosse pra passar mais tempo, sei lá ... não sei. Não sei. Era só uma sugestão.
- 737 ((Ininteligível))
- 738 **R Maria** A UFPB vai falir com tanta bolsa
- 739 **R Mateus** Essa é a sugestão?
- 740 **R Ana Laura** É
- 741 **R Marina** Tu recomendaria?
- 742 **R Maria Júlia** EU RECOMENDARIA
- 743 **R Tatiana** Apesar de tudo eu recomendaria. Recomendaria mil vezes
- 744 **R Maria Júlia** É. É a prova de fogo! Você quer ou não ser professor? Entra aqui
- 745 **R Tatiana** É uma experiência extrema ...
- 746 **R Maria Júlia** Aham
- 747 **R Tatiana** E benéfica
- 748 **PO Barthyra** É *extreme*. Como é o nome daquele programa?
- 749 **R Tatiana** Mas é muito benéfica. É extrema porque ... pelo menos pra gente foi muito extrema porque a gente entrou sem saber o qué que ia acontecer. Acho que alguém falou aí que era um barco assim sem
- 750 **R Maria Júlia** Todos nós
- 751 **R Marina** Ééé
- 752 **R Tatiana** Isso foi o mais difícil e então ... não ia ter isso agora, né? Já tá mais ... vai ser bem mais
- 753 **R Mateus** Já se sabe
- 754 **R Maria Júlia** É. Vai ser muito mais estruturado
- 755 **R Tatiana** Então com certeza. Eu tava dizendo a ela

756 **R Patrícia** Eu aconselharia as pessoas de Letras, TO-DAS, a fazerem porque ... realmente

757 **R Rebeca** Toda licenciatura, né?

758 **R Tatiana** Porque eu não me sentia capaz nem um pouco de assumir nenhuma aula. As pessoas diziam assim: Vai Tatiana! Tu não quer dar aula naquela escola, não? Eu dizia: Não! Não consigo! Não sei. Porque eu tive uma experiência na Extensão, só que na Extensão duas coisas eram entre aspas benéficas: uma, eu preparava as aulas com minha orientadora que era Mônica eee ... ia lá, dava aula, era super tranquilo, e saía e dava certo ou não dava certo. E o segundo é que eu ... eu adorava meus colegas e tal, só que a gente só se encontrava lá na hora da salinha nos dias que tinha aula. Então era mais, né? Cada um mais tranquilo, por si, com seu orientador. Não essa coisa desse contato todo que a gente tem

758 **R Luan** Uma outra coisa também é que os alunos eram de faculdade, né?

759 **R Tatiana** Exatamente

760 **R Luan** É outra figura, né?

761 **R Tatiana** Não é aluno de Ensino Médio

762 **R Luan** A gente tava, digamos assim, num ambiente seguro, né?

763 **R Tatiana** Exatamente. Eu não tinha, eu não tinha. Mesmo dando aula na Extensão eu não tinha essa segurança pra dar aula na escola, de jeito nenhum, principalmente no Ensino Médio. O TERROR que fazem pra gente do Ensino Médio!

764 **R Marina** É, viu?

765 **R Tatiana** Sem condições

766 **R Alice** Só voltando. Um dos meus maiores medos assim da de começar a Residência era: Como é que eu vou fazer com o trabalho que eu tenho. Aí eu tava no no projeto de Maria Clara. Aí ela: Não, vai dar certo. Vá. Faça sua inscrição". Aí fiz a prova. Mas, cada reunião daquelas primeiras: Meu Deus! Será que vai dar pra mim? Eu vou ter que devolver a bolsa que não vai dar porque ... não tem, não tem nem como. Aí assim voltando assim, voltando ao que tu falou, a questão do horários que Nicole ajustou, né? Talvez se não fosse isso eu não tinha como ter ... por exemplo eu hoje já tenho 80 horas de regência, talvez eu não teria conseguido se ela não tivesse feito isso porque eu só posso tá lá na quarta-feira de manhã, então se tivesse uma hora na quarta-feira de manhã eu teria que dar aula independente da turma. Então, pra mim, essa questão de não saber como vai ser foi difícil pra participar. E da escola, como professora, é assim... eu não dei aula. Como ela falou, eu sempre tive em posição de aluna, nunca de professora, e assim ... eu ficava com medo, né? Sei lá e se perguntarem uma coisa e eu não souber responder? Se perguntarem a mim, o quê que eu vou responder? Então ficava meio assim. E não era questão de assunto só, era questão normal mesmo sei lá. Posso ir no banheiro? Eu ficava: Meu Deus. Será que pode? ((risadas)).

767 **R Maria** Será que pode?

768 **R Rebeca** Será que eu posso?

769 **R Alice** Eu digo o quê? ((risadas))

770 **R Rebeca** Pergunte a Nicole ((risadas))

771 **R Alice** Aí eu: Pergunte a Nicole. Era bem assim. Aí uma aluna chegava atrasada ... "posso entrar?" Aí eu: Nicole ((risadas)). Hoje já tá mais ... hoje eu já mando os meninos tirar os fones de ouvido, eles obedecem porque, eu achava

que eles nem iam me obedecer, né? ... então, é uma construção, né? Tipo ... a gente vai aprendendo no caminho, né?

772 **R Maria** É como um dia eu tava observando com Nicole a aplicação de uma prova que ela deu, né? Aí ela disse: “Ó, e Maria também vai poder, ela vai ficar observando também, o que ela ver ela vai poder falar e tirar da sala”. Aí eu: Como é isso? Ter essa autoridade sem ter essa autoridade, né?

773 **R Alice** Agora a gente vai ter a experiência, a gente já teve com ela, mas vai ter a experiência de aplicar prova sozinha. Aí eu disse: Nicole, como é que aplica? Como é que fala? Onde é que fica? O que eu faço com as minhas mãos? Ela disse: “Normal, né? Você num já viu?” Ééé ... mas... com o professor é diferente. E assim ... eu to pensando já. É semana que vem já, né?

774 **R Rebeca** Essa é que vai ser

775 **R Maria** Eu sei lá. Essa é que vai ser

776 **R Alice** E assim eu to pensando já

777 **R Rebeca** Aí meu Deus!

778 **R Alice** Por aí

779 **R Maria** Semana que vem

780 **R Mateus** Eu tenho uma sugestão também. Assim eu senti falta de ter tido experiência no Ensino Fundamental porque eu tive a experiência de um ano e meio mais ou menos no PIBID e foi no Ensino Médio. Quando eu vim pra Residência também foi só no Ensino Médio e como dispensou os Estágios a gente não passou de jeito nenhum pelo Ensino Fundamental. Então eu senti um pouquinho de falta de ter tido essa experiência no tempo da graduação.

781 **R Marina** E eu tenho uma dica. Ééé ... eu não sei se isso tá no regulamento ... seria muito bom se a escolha do preceptor fosse não só uma prova, assim, uma prova escrita, mas que fosse também uma regência

782 **R Maria Júlia** Histórico! ((risadas))

783 **R Elias** Ou então assim um acompanhamento assim ... de ir à escola

784 **R Marina** Então! Isso que eu tava pensando. Eu acho que isso não depende da coordenação, que já vem uma coisa maior, né? Só que seria muito bom se pudesse ter essa avaliação antes porque ... ééé ... por mais que seja bom ter um preceptor meio difícil, né? Pra o aluno, né? Aprender com isso ... mas às vezes causa outro tipo de resposta. No caso dos meninos, eles se uniram e deu resposta boa no final. A maioria, a maioria já sabe realmente o que quer, mesmo com essas coisas. Então eu acho que, por exemplo, do Antônio Gomes, se não fosse a mudança de preceptor, seria igual a vocês, sabe? Seria muito igual a vocês. Eu acho que se tornaria até mais cansativo do que já era a ida pra Bayeux se fosse um professor como era antes, muito mais difícil, que ... a gente não teve acolhi/ acolhimento, a gente entrou na sala, a gente não foi nem apresentado lá pros alunos. A gente foi apresentado esse ano. A gente passou seis meses na escola invisíveis, entendeu? Então ... é isso. Eu acho que ... ou então que eles tenham, eles sejam, como é que eu posso dizer ... que eles tenham, sejam formados também antes de levar a gente pra escola. Assim, eu sei que pode ter toda a formação do mundo que não muda a pessoa, né? Maaas

785 **R Rita** Tem que existir algum tipo de cobrança pra eles também, né? Eu sinto que cobra muito da gente assim, que existe uma exigência

786 **R Marina** É

787 **R Rita** É tipo

788 **R Maria Júlia** É como se o preceptor fosse autônomo nessas situações, entende? Eles não ... normalmente não têm. Não sei

789 **R Marina** Outra dica também pra isso podia ser, já pensou se o professor preceptor também mandasse relato reflexivo nem que fosse uma vez por mês?

790 **R Maria Júlia** Pois é

791 **R Marina** UMA VEZ POR MÊS. O que que os residentes fizeram? Quais foram as aulas que eles olharam? O plano? E deram *feedback*? Tá entendendo? Que conectasse os nossos relatos e as coisas

792 **R Maria Júlia** Eu tava pensando essa semana, tem que dar trabalho ao preceptor

793 ((Ininteligível))

794 **PO Beatriz** Professora Maria Clara tá anotando [[pra passar

795 **PO Maria Clara** [[Deixa eu explicar. Existe ... os preceptores passaram por uma formação, mas nós orientadores, a nossa relação é com vocês, certo?

796 **R Marina** To entendendo

797 **PO Maria Clara** Nós somos responsáveis pela formação de vocês. A reitoria ... o setor que toma conta do Programa na reitoria fez toda uma formação. Eu não me lembro o número de horas, muuuitas horas com os preceptores e era muito exigência. É ... depois dessa formação eu ... eu não sei exatamente como foi feita a cobrança posterior, mas eu vou procurar saber.

798 **PO Beatriz** Porque eu e Willian até conversamos com os preceptores inicialmente: E aí, como é que tá a formação? E os textos? Quais são os textos que vocês tão lendo? Passem pra gente os textos. Conversamos com os dois preceptores antes de Vivian entrar como preceptora de vocês e com o do Olivina. Não tivemos resposta. Um deles eu acho que mandou assim ... um texto, mas a gente economiza pra dizer assim: É complicado a gente intervir já que não é, né? Maaas

799 **R Tatiana** Agora falando assim dos relatos reflexivos e tudo isso que a gente tinha que produzir ... é incrível, é algo assim, é muito trabalho, é algo totalmente 100% benéfico pra gente porque pra mim esse relato final, as meninas fizeram, pra mim, né? Eu não teria, eu não conseguiria fazer esse relatório final, nem os relatórios de Estágio se a gente não fizesse tantos relatos

800 **R Rita** Tanto os relatos reflexivos quanto os comentários críticos

801 **R Maria Júlia** Sim, com certeza

802 **R Tatiana** Sim

803 **R Maria Júlia** Dá pra copiar muita coisa ((risadas))

804 **R Tatiana** A gente vai fazendo como se fosse peças de quebra-cabeças

805 **PO Beatriz** Iiisso

806 **R Maria Júlia** Ééé

807 **R Marina** Aí no final você junta e dá uma coisa legal

808 **R Tatiana** Então tem que continuar mesmo sendo estressante, mesmo sendo muito, mesmo sendo difícil de fazer

809 **R Maria Júlia** Um Picasso

810 ((Silêncio))

811 **PO Maria Clara** Jéssica quer falar?

812 **R Tatiana** Ei, faltou uma coisa: Espanhol do Olivina.

813 **R Elias** É verdade

814 **R Tatiana** Não falaram

815 **R Camilla** Da escola, com relação ao ambiente e com os professores, foi muito de boa assim. Eles tratam a gente como se fossem professores também e chegam: "Bom dia, professora!" Eu não senti nenhuma dificuldade com relação a isso lá não

- 816 **R Wanda** É verdade
- 817 **R Camilla** Eu só sinto um pouquinho quando chego na escola, não sei se
- 818 porque eu pareço uma aluna, o vigia não me reconhece como residente
- 819 **R Natália** Aí, não. O vigia é péssimo!
- 820 **R Maria Júlia** É com todo mundo
- 821 **R Mateus** Coitado
- 822 **R Elias** Me deixa entrar?
- 823 **R Maria Júlia** Vou entrar
- 824 **R Mateus** Ele faz: Aaah. Tu é o estagiário aí?
- 825 **R Elias** Né rapaz?
- 826 **R Maria Júlia** Podia ter um crachazinho
- 827 **PO Beatriz** Boa ideia um crachá
- 828 **R Elias** É
- 829 **R Natália** Mas a gente tem a blusa, rapaz!
- 830 **R Maria Júlia** Leia! ((risadas))
- 831 **R Wanda** E com relação a preceptora também no início foi um pouco difícil., não sei se era mais meninas, eram cinco na época. Era uma coisa assim bem distante assim. Só depois, com a regência, a gente foi se aproximando mais porque a gente tinha que combinar as coisas com ela. Ela se abriu mais pra mostrar as coisas mesmo da escola como é que acontecia. A gente não tinha problema igual aos meninos tinham. Ela foi presente assim, ela ajudou a gente e ajuda ainda em muitas coisas. A minha maior dificuldade hoje em dia na escola é lidar com o comportamento dos alunos. Ainda não me acostumei ((risadas)). Eu sempre tomo um susto assim, às vezes a gente vai fazer uma dinâmica, uma coisa assim, eles sempre ficam muito agitados, eles gritam muito. EU NÃO CONSIGO!
- 832 **R Maria Júlia** Tu tá dando aula em qual turma? É segundo ano?
- 833 **R Wanda** Primeiro ano
- 834 **R Maria Júlia** Aaaahh, eu amo
- 835 **R Wanda** É. Aí eles ficam muito agitados e eu sempre me assusto. Aí minha colega assim, Camilla, não sei se é porque ela é mais nova que eu... ela gosta disso ((risadas)). Ela fica, sabe? ((risadas))
- 836 ((Ininteligível))
- 837 **R Maria Júlia** Camilla é ótima
- 838 **R Wanda** E eu fico assim... teve até uma regência assim que era pra fazer uma revisão pra prova e a professora sempre faz dinâmica. Aí ela começou a chamar, fizeram lá uma gincana e ela que tava organizando e ela começou a chamar o povo assim: "Vem. Fulaninho, chama alguém pra fazer parte do teu grupo". Aí tava um monte de gente lá na frente da sala. Aí na nossa quarta aula eu falei: Camilla, vê se eles ficam sentados. Não traz eles pra cá não! Aí ela disse: Não! Mas assim é que é bom! ((risadas)). Eu nesse estado ... eu ainda não consigo lidar muito bem com o comportamento deles, não. Eu sempre fico assim sem saber o que fazer pra eles pararem maaas ... é isso isso
- 839 **R Maria Júlia** Tenta dar uns grito
- 840 **R Wanda** Eu não consigo
- 841 **R Maria Júlia** Cadê os grito?
- 842 **R Wanda** Eu não consigo
- 843 **R Maria Júlia** Lucas dá uns grito
- 844 **R Wanda** Camilla faz isso também. Camilla é das braba
- 845 **R Rebeca** Ai, gente. Eu acho isso. Eu não consigo e olha que eu falo alto

- 846 **R Maria Júlia** Cuidado com a voz, viu?
- 847 **R Marina** Às vezes eu silencio. Fico lá com a cara DESSE tamanho. Olhando
- 848 **R Rebeca** Eu fico calada também
- 849 **R Maria Júlia** Eu também
- 850 **R Marina** Eu espero eles notarem
- 851 **R Maria Júlia** Eu gosto que eles ajudam. Os que a gente dava aula eles ajudavam
- 852 **R Mateus Ééé**
- 853 **R Elias** Tem uns que fazem: “Minha, gente. Cala a boca aí! Deixa o professor dar aula!”
- 854 **R Luciano** Ei, boy. Peraí
- 855 ((Ininteligível))
- 856 **R Wanda** Eu não sei se vocês já pegaram uma turma como a gente pegou e eles são assim: tem gente participando da aula. Aí tem uns que não querem assistir de um lado e tem umas meninas se maquiando do outro. É sempre a mesma coisa
- 857 **R Elias** A gente não pegou nenhum primeiro ano porque Fagner tá só com os segundos e terceiros. O primeiro é Manu.
- 858 **R Wanda** Ah, tá
- 859 **R Maria Júlia** A gente dá aula pras turminhas de primeiro
- 860 **R Elias** A única experiência que eu tive com o primeiro foi pra aplicar uma prova
- 861 **R Maria Júlia** Ele te chamou?
- 862 **R Elias** Foi. Foi aqueles simulados que tem, preparatórios.
- 863 **R Maria Júlia** Né tua turma não, né?
- 864 **R Elias** Foi o primeiro A
- 865 **R Maria Júlia** Ah, eles são ótimos. É a melhor turma
- 866 **R Elias** Assim... eu fiquei por ali depois, depois que eles foram terminando a prova. Aí a gente ficou conversando lá
- 867 **R Marina** Mas isso é muito, como é que se diz, é irrelevante porque eu disse: Eita, eu vou pegar esse primeiro D aqui pra fazer meu TCC. São tão bonziinhos. Aí apliquei meu plano de intervenção. Todo mundo saiu chorando de lá. Foi difícil, viu? E era a turma que tinha menos alunos. Mas foi muito problemática. Mas foi bom. Mas deu certo no final. Mas foi muuuuito difícil!
- 868 **R Elias** Dos males
- 869 **R Marina** Foi difícil
- 870 **PO Barthyra** Então ... eu não sei se todo mundo falou, né? A gente, por conta do horário, a gente vai ter que interromper agora, mas eu quero dizer pessoalmente que eu adorei ouvir vocês, certo? É muito bom pra gente também, né Beatriz, Maria Clara? Ter esse retorno. Ééé ... vou falar ... e aí também choro, já to chorando. Então assim, é muito bom ouvir, é muito bom acompanhar, né? Eu também, eu estava na Residência, mas entrei um pouquinho depois porque me afastei, já peguei o bonde andando, assim como Elias, pra mim também foi atropelado, né? Aquele início. Ééé ... eu tenho a sensação de que as coisas foram se organizando, né? Os meninos começaram ... que tavam comigo ... a se organizar e a formar um grupo de fato. Eu acho que a gente também começou a se organizar e a formar um grupo realmente também depois de algum tempo porque no começo era tudo meio disperso: fica Espanhol, fica Inglês, fica esses que eu conheço, esses que eu não conheço. Então assim é muito bom ouvir

também, até onde a gente chegou, né? Até que ponto a gente chegou hoje. É muito lindo o trabalho que vocês estão fazendo. É emocionante ouvir e ver, né? Porque a gente teve oportunidade de VER também. A gente só vai interromper agora porque a gente tem uma coisinha pra falar ainda e pra fazer, né? Porque domingo foi o aniversário de Beatriz e assim... a gente não pode deixar passar esse momento

871 **C** ÊÊÊ

872 ((Ininteligível))

873 **PO Barthyra** Vou falar bem rápido. Eu sei que quem tava mais diretamente com Beatriz sabe exatamente o que eu estou falando, mas assim ... você representa muita coisa pra gente aqui

874 **C** Uhuuul!

875 **C** Parabéns pra você (todos cantam e batem palmas)/ É pique é pique ...

876 **PO Beatriz** Obrigada. O que foi isso?

877 **R Maria Júlia** Gravou! ((risadas))

878 **PO Barthyra** É Gravou

879 **R Marina** EITA, TÁ GRAVANDO!

880 ((Risadas))

881 **PO Barthyra** Vou botar na minha tese! Até a última fala!

882 **PO Beatriz** Nossa! Que coisa mais linda isso! Quero agradecer. Obrigada! Vocês não precisavam fazer isso. Vocês aprontam comigo. Obrigada, obrigada pelo carinho. Eu amo estar no espaço da Residência. Vocês percebem isso, acho que os colegas sabem. A formação pra mim é muito preciosa, né? A formação de professores. Ver o crescimento de vocês, acompanhar. Eu me emocionei aqui em vários momentos, VÁÁÁRIOS. Porque tudo o que vocês dizem, a maneira como vocês falam com relação a como vocês percebem o curso, essa primeira experiência, a primeira entrada e como vocês realmente se reconhecem crescendo. Mesmo os questionamentos não se cobrem tanto, né? Eu disse brincando ... eu to aqui há tanto tempo ... claro que eu, né? Tenho certeza e não me arrependo, né? ((risadas)) do que faço a tantos anos, mas eu acho que a gente tem que deixar de se cobrar tanto, né? Ééé ... uma coisa que eu escrevi há um tempo diz assim: a gente tem que se aliviar do peso de ser o mesmo a vida toda. Eu acho que isso tem tudo a ver com construção identitária, né? Então, a gente tem que se reconstruir o tempo inteirinho, assim o tempo todo, em todos os momentos. Então eu acho que é isso. Brigada

883 **C** ((Gritos e palmas))

884 **PO Maria Luíza** E aí, a gente faz o quê?

885 **PO Barthyra** COME!

886 ((Ininteligível))

897 **R Marina** Vamo tirar foto! Foto gente! Vamo tirar foto!

888((Burburinho))

APÊNDICE D

Transcrição da reunião de avaliação do dia 6 de dezembro de 2019

1 **PO Barthyra** E aí, Maria Clara? Você quer falar ou eu começo?

2 **PO Maria Clara** Pode começar

3 **PO Barthyra** Tá bom. Então assim ... a gente convidou vocês novamente, né? Esse é nosso terceiro momento de avaliação porque a gente teve um momento de avaliação bem inicial quando a gente ainda tava ... a maioria de vocês ainda nem tinha começado a fazer as regências e a gente teve uma avaliação bem rápida. Foi ótima, a gente conseguiu ver algumas questões da Residência. Depois tivemos o segundo momento que foi no dia 6 de setembro, salvo engano, a data ... mas acho que foi isso 6 de setembro. E aí vocês já conseguiram falar daquela etapa inicial da Residência, já conseguiram falar desse momento de regências, né? Porque foi mais para o final. Eee ... a gente chamou hoje e esse é o nosso momento de encerramento também, dessa jornada, porque foi uma jornada! ((risadas)). Então assim, é nossa última reunião de avaliação, para avaliação, eu acredito que seja também o nosso último encontro enquanto grupo maior, né Maria Clara? Então assim ... a gente vai passar novamente pela avaliação porque de setembro pra cá com certeza vocês ainda atuaram nas escolas, vocês ainda tiveram contato com preceptor. Alguns de vocês eu sei que já estavam mais livres com relação às atividades nas escolas, mas outros não. Cada caso é diferente aqui e a gente vai fazer esse momento novamente. O que a gente pretende aqui não é nada demais, certo? É contar um pouco dessa nossa história, da Residência, a gente também tem os nossos momentos de orientadores aqui, né? Porque também foi desafiador pra nós, é a primeira edição da Residência. Então ... é importante pra gente ouvir vocês. O programa é um programa de formação docente e isso já diz muito do que a gente pretende aqui. A gente não tá aqui só para contar horas ou receber bolsa, embora ela seja importante ((risadas)). Talvez a grande questão nossa aqui com relação a vocês hoje seja: em que medida isso impactou ou não minha formação? Impactou positivamente? Impactou negativamente? Como foi esse meu caminho na Residência? Algo mudou? Não mudou? Retrocedeu? Que decisões eu tomei enquanto docente? Então é esse tipo de avaliação que a gente pretende fazer e, além disso, a gente sabe que a Residência tem uma marca de coletivo muito forte, né? Vocês estavam inseridos aí em vários coletivos. Esse é nosso grande coletivo, há o coletivo da escola, o coletivo do grupo de Inglês, aquele outro coletivo das duplas, dos trios que ministraram aulas e a gente sabe que isso tem aparecido nas falas e textos de vocês. Então assim, fiquem bem à vontade pra falar o que vocês quiserem, seja sobre a relação de vocês com o preceptor, com a sala de aula, falar um pouquinho sobre a Residência, como vocês estavam no início, como estão hoje que estão concluindo ... com louvor ((risadas)). Estamos também agora no momento de relatório. Fiquem à vontade também para falar dos desafios. É isso.

4 ((Ininteligível))

5 **PO Barthyra** Aí a gente não vai ter uma sequência aqui. Somos poucos hoje. Nem todo mundo pôde estar aqui hoje. Então vocês podem ir falando com

tranquilidade, tá? Podem fazer perguntas também aos outros. É uma conversa mesmo.

6 **R Alice** Posso começar?

7 **PO Barthyra** Pode, meu amor

8 **PO Maria Clara** Pronto, Alice vai começar

9 **R Alice** Então ... com relação à experiência, o projeto, sem palavras. Eu acho que todo mundo concorda aqui. A oportunidade que o projeto deu pra gente de ta na escola, de se desenvolver, de aprender, massa! Beleza. Muito bom. Agora ... a burocracia ... as planilhas, as coisas, os relatos, os relatórios, isso e aquilo, isso foi chato assim ... Isso foi muito maçante. Mas assim o projeto em si foi, pelo menos pra mim, foi maravilhoso. Hum ... assim... eu não conseguiria pensar, pelo menos pra mim que não tinha nenhuma experiência em sala de aula antes, em outro projeto melhor, sinceramente. Foi muito bom!

10 **PO Barthyra** Por que maravilhoso, Alice?

11 **R Alice** Porque professora ... ééé, como eu falei ... eu não tinha ... eu tava verde ((risadas)). No sentido assim bem popular da palavra. Eu não tinha experiência MEESMO. A única experiência que eu tinha era de Estágio, Estágio 5, eu acho. Já paguei Estágio e vim participar. E assim, comparado à experiência no projeto ... nem se compara, porque foi ... FOI LINDO! Foi bom também, claro, mas foi pouco pouco. E, como eu falei assim ... ta na escola, conhecer a direção, conhecer como funciona, conhecer os alunos, essa aproximação ... FOI MUITO BOM! A preceptora também. A nossa sorte foi que ela também ajudou muito a gente, em todos os sentidos e ela foi uma boa pessoa maravilhosa também com a gente. E assim ... se tirasse só essa parte da burocracia ((risadas)), das coisas chatiiinhas ... porque eu sei que todo projeto tem essa parte e de se fazer e tal. Mas eu acho que ... assim, por exemplo ... esse projeto de atividades ... até agora eu to assiiim

12 **R Janaína** Já começou?

13 **R Jéssica** Eu já comecei

14 **R Maria** Eu também

15 **PO Barthyra** Eu acho é bom porque aí vocês exercitam pra quando vocês tiverem aqui no lugar da gente ((risadas)) ... é a vida ((risadas))

16 **R Alice** Foi muito complicado. Assim, eu tava pensando que eu tava pensando certo. Aí quando eu falei com Eduardo e ele me explicou ((risadas)). E ele disse que dia - por - dia ((risadas)) e eu: MEU DEUS! Mas enfim ... vai dar certo.

17 **PO Barthyra** Vai sim

18 **R Alice** No toodo foi muito bom. Bom mesmo

19 **PO Maria Clara** E quem vai corrigir isso aí? ((risadas)). Tenha piedade dos seus orientadores!

20 ((Silêncio))

21 **PO Maria Clara** Quem vai?

22 **R Elias** Elias que vos fala. Assim como Alice também foi a minha primeira experiência de docência. Pra mim também foi bastante complicado, o início, pelo fato de que eu entrei apenas em fevereiro. Então quando eu comecei aqui eu tive que passar por todo aquele momento de ambientação, só que além disso eu tive que fazer ambientação e também regência. Então no começo eu já sofri um pouco, né?

23 **PO Barthyra** E sofreu depois? ((risadas))

24 **R Elias** Depois foi só festa ((risadas)) ... principalmente porque ... porque eu tinha que completar as 400 ... 440 horas até o final do ano e eu fiquei: Ai, Meu Deus! Como é que eu vou fazer isso? Então assim, no começo eu levei o nome residência ao pé da letra mesmo, eu praticamente tava residindo na escola ((risadas)) e apesar de toda essa loucura, entre aspas, que foi o começo, foi bastante gratificante pra mim porqueee ... apesar de ter sido complicado, foi bastante valioso, tá assim no dia a dia da escola porque eu consegui me descobrir como professor. Será que consigo dar aula, sabe? Era o que eu queria pra esse ano. Aí foi engraçado porque eu consegui entrar nesse projeto e consegui consegui construir a cada dia o meu perfil docente. Então ... a Residência pedagógica foi e tem sido crucial pra minha formação, crucial pra eu me entender como professor e pra dizer que essa é a profissão que eu quero ser pra minha vida. No Olivina, que foi a escola que eu trabalhei, teve todos os seus problemas, né? Mas desde o início foi ... eu fui bem recebido tanto pelo próprio preceptor, principalmente pelos residentes que atuaram comigo e eu acho que sem eles a experiência não teria sido tão rica quanto foi, o ... a escola em si tanto os alunos quanto os professores, eles me acolheram, nos acolheram e eu acho que muito bem. Então foi ... foi muita rica essa experiência de ensino, da Residência. Como Alice disse, foi maravilhoso. Eu faria de novo! ((risadas)).

25 **R Úrsula** Tem muita coisa que a gente não disse ainda. Eu queria falar assim... essa experiência de trabalhar em conjunto, né? Porque a gente, né? Como grupo a gente se aproximou, se conheceu mais e também fez um trabalho construtivo, fez um bom trabalho de professor

26 **R Elias** E você, Natália?

27 **R Natália** Ééé ... então ... eu entrei pra esse projeto e eu até já tinha feito quase tudo dos Estágios práticos, como fala ... chama Estágios práticos, né? Mas ok, eu precisava ir na escola pública, né? Eu tinha muito medo, eu não sabia o que tinha na escola pública ééé ... tem todo esse rumor, né? Que é difícil dar aula na escola pública, é muita tensão ... e eu: To nem aí. Eu falei: Eu vou pra uma sozinha ou eu não vou me sentir pertencedora desse lugar, sabe? Assim ... tudo isso eu pensei. Aí quando apareceu esse projeto assim ... foi a primeira coisa, foi a primeira coisa que eu pensei foi os Estágios, pra poder dispensar os Estágios e depois comecei a pensar aí ... pra poder exercer... assim ... eu realmente nunca tinha pensando em realmente exercer... lecionar em uma escola regular, tanto pública quanto particular. Nunca tinha pensado. O que eu tinha pensado é que eu tava dando aula num cursinho de línguas ... que é meu nicho de conforto. Eu já sei como dar aula lá, né? Tranquilo pra mim. Aí eu pensei: Não, eu vou encarar isso. E ... os primeiros seis meses foram ESSENCIAIS porque você realmente você entra naquele lugar, TOTALMENTE desconhecido, você nervoosa. Só que ... você PODE entrar nesse lugar, né? Assim ... tão te acolhendo, o preceptor, você conhece tudo aos poucos, vai saber quaaando. Então ... esses primeiros seis meses já derrubou vários mitos assim que eu tinha na minha cabeça sobre escolas particulares, não sobre públicas, que não funcionava, de que era ... tudo muito bagunçado. Não, né? Eu vi que era ... na verdade eu vi que era ... pelo contrário, eu vi que eram alunos muito legais, muitos professores interessados. Nas aulas que eu observava, né? Não era uma aula ideal maaasss, tinha uns momentos assim, sabe? Que todo mundo falava, sabe? Eu ... tavam ali não tão interessados assim, sabe? Mas ... pum ... por diversos outros motivos ...diversos temas era ... eram discutidos. Quando eu comecei a dar as regências, né? Teve algumas regências que eu dei sozinha e aí sim, deu muito nervoso porque eu

fiquei lá sozinha, na frente daqueles alunos ... mas quando começou a regência, principalmente com Elias, eu dei muita regência com Elias, era um apoio moral ((risadas)) e ... sabe? Ele lá do meu lado e me ajudou bastante. E ... quando a gente começou a planejar juntos, todo mundo pensando no perfil dos alunos, o que ia motivar, aí ficou muito tranquilo, sabe? Começou a ser algo muito prazeroso, muito tranquilo entrar na sala de aula. No começo eu ficava muito nervosa, mas depois a gente ... então, vamo lá ... vamo ... sabe? Era muito de boa. A gente se divertia. No final da aula era muito prazeroso ver que os alunos tavam participando, tavam querendo responder. Dava tudo certo, sabe? Só no começo é que foi meio tumultuado, mas a gente se surpreendeu ... com as aulas dos outros ... principalmente. O preceptor super fujão, eu acho que se ele tivesse ajudado a gente de verdade, ele traria um lado muito positivo, a gente não teve, mas por não ter isso, a gente conseguiu construir uma relação muuuito boa. A gente teve que se ajudar. A gente vê o lado positivo dele, sabe? Essa colaboração que a gente se deu

28 **R Elias** Talvez essa distância dele nos aproximou mais ainda

29 **R Natália** É

30 **R Maria Júlia** Acho. Eu acho que sim

31 **R Natália** E ... no final ... assim ... ficou muito prazeroso e eu comecei a realmente a me ver dando aula na escola regular. Pensei em fazer um concurso, eles falavam muito de concurso lá, os próprios professores e era algo ... uma possibilidade que eu não imaginava, mas hoje eu me vejo, sabe? Atuando. Daqui a um ano. Atuando. Gostei muito. Era muito prazeroso, nera? Sempre prazeroso. Sacrifício de acordar cedo ((risadas)) ... mas deu tudo certo.

32 **PO Barthyra** Ok

33 ((Silêncio))

34 **PO Maria Clara** Pedro

35 **R Pedro** Então ... resumindo a minha experiência com a Residência ... então eu posso dizer que ela foi boa e ruim ao mesmo tempo. Vou falar do começo, da minha primeira fase. A primeira fase foi com outro preceptor e a gente observava o que ele fazia, o que a gente tinha e a gente não se via ... sendo professor daquelas turmas porque era muito... realmente uma metodologia totalmente diferente. Aí veio outra preceptora e a dinâmica do colégio também mudou ... porque antes era regular com três turnos e mudou para ooo

36 **R Elias** Integral

37 **R Luciano** Integral

38 **R Pedro** E isso não não foi apenas um reflexo pra gente, como também pros alunos que eu vi porque ... os alunos do outro tipo de colégio não tinham autoestima, iam pra sala e ... parecia uns zumbis, uns fantasmas. E ... quando mudou pro integral ... a gente deu pra perceber que os alunos começaram a ter mais ... mais protagonismo. As inteligências múltiplas desses alunos eram trabalhadas ... a gente podia encontrar desenhos, via eles dançando, cantando, entre outras coisas. Agora, falando de mim ... no mês de novembro ... tava tudo ótimo, mas nesse mês de novembro quando veio essa reunião com a ... toda aquela burocracia que a gente teria que fazer eu entrei em pânico ((risadas)) e esse pânico veio com ansiedade. Então eu não conseguia nem vir pra faculdade, nem ir pro colégio, tanto é que eu nem vim pra última reunião. Quem ... quem me ajudou muito foi os colegas da Residência que me apoiaram. Eu tava com muita ((ininteligível)), aí eles disseram: Não, Pedro! Você tá perto. Só faltam algumas horas. Só faltam algumas regências. Vá em frente. Porque ... realmente, eu tava

quase desistindo. Agora ... a parte boa ...essa foi a parte ruim ((risadas)) ... é que ...eu AMEI ser residente, entrar em contato com os alunos porque eu vim de colégio público então EU SEI qual a necessidade qual o tipo de necessidade que esses alunos têm que é ser reconhecido como aluno, não apenas como um indivíduo ali. E eu eu percebi que eu conseguia dar atenção à turma, a todos de certa forma, eu ia de cadeira em cadeira falar com cada um, dava as instruções, eu me dirigia a cada um, respeitava quando eles não queriam participar da aula. Outra ... outro ponto positivo, acho que é o mais positivo pra mim foi a preceptora Vivian ... porque ela nos ajudou DESDE o primeiro dia. Nos apoiando. Ela vinha ... quando ela via que a gente tava meio que ... ela via que tava em perigo lá, na sala de aula, dando aula, ela vinha nos ajudar, pedia silêncio aos alunos. No ... eu acho que ... no meio do ano ... ela também nos deu *feedback*, sabe? FOI MARAVILHOSO! ... porque ela também tava reconhecendo o lugar da gente como residente lá, né? A gente não era só alguém que tava tomando o lugar dela, era parte da escola também. E da escola, só pra finalizar, o que eu pude perceber é que ali eu vi uma família, não são só professores, não são só funcionários, não só direção. A gente vê como uma família, o colégio

39 **R Luciano** Eu gostaria de falar. Deixa eu falar.

40 **R Pedro** Sim

41 **R Luciano** Sobre essa questão da família que eea falou, né? Eu acho que tem muito a ver também com a escola, né? Que é integral agora ... os professores se comportam dessa forma. Até a professora Vivian já havia comentado com a gente.

42 ((Ininteligível))

43 **R Luciano** Então ... eles ficavam lá, com os alunos e com a gente também não foi diferente. Às vezes a gente tava lá. Eduardo passava o dia todo lá, eu nunca consegui passar porque eu tinha outras coisas pra fazer. Mas quando a gente tava lá, os alunos vinham lá falar com a gente, sabe? E isso muito depois que a gente teve aquela grande experiência com o plano de intervenção. Foi ... uma ideia de Eduardo, surgiu de uma ideia de Eduardo e aí deu naquele resultado lá que foi maravilhoso pra gente. Mas antes deu falar disso, ééé ... eu gostaria de falar que quando eu entrei na Residência não foi pra ter essa certeza se eu queria ser professor ou não porque eu já sabia com certeza que eu queria ser professor. Foi só pra aumentar a experiência. Eu já tinha participado do PIBID, já tinha dado aulas já em escola pública, etc ... já sabia o que era isso. E aí com essa experiência sendo da Residência, agora sim a gente se sente muito mais confiante, né? Como eu tava falando aqui. E a agora assim ... voltando prooo Festival que eu queria destacar esse momento, essa experiência que foi muito mágica assim partiu da ideia de Eduardo mais uma vez ... ééé ... e a gente conseguiu mobilizar a escola toda assim, botando os alunos todos pra cantar, pra dançar, recitar poemas em inglês

44 **R Eduardo** Tudo participando, né?

45 **R Luciano** É

46 ((Ininteligível))

47 **R Eduardo** Foi massa demais isso aí, né? Colocar a dança com Inglês. O meu sonho, né? queeee ... aí teve também aquele momento lá de apresentação dos países que foi um momento show de bola eles apresentando lá e tudo ... e a gente ... foi massa

48 **R Eduardo** E acrescentando uma coisa que eles que foi eles que fizeram, né? Tudo foi eles que produziram então

49 **R Marina** É ... eles fizeram tudinho

50 **R Luciano** E sem falar que a partir dessa experiência aí a gente conseguiu ir pro evento lá em Campina Grande também e participar. Não sei se Eduardo já tinha ido, mas eu nunca tinha participado e isso deu essa oportunidade, né? A gente foi lá, a gente apresentou trabalho, falou pro povo, tirou as dúvidas

51 **R Maria Júlia** Apresentaram, né?

52 **R Luciano** Sim, a gente foi pro EPPI

53 **R Jefferson** Foi pro EPPI

54 **PO Maria Clara** liisso

55 **R Luciano** Então Residência foi isso aí, né? Portas e portas e portas

56 **PO Maria Clara** Que continuem se abrindo ((risadas))

57 **R Rebeca** É a vida

58 **R Luciano** A partir de agora vamos à luta profissional de verdade, né? Eu não sei se quero passar das 7 da manhã às 5 da tarde na escola, né? ((risadas)). Mas ... acontece, né? Porque a gente diz assim a escola integral é massa e tal, mas é cansativo demais, caramba! Eu consigo imaginar assim como é que deve ser passar assim de segunda à sexta com essa quantidade de horas que eu falei

59 **R Pedro** Por isso a importância de um professor apoiar o outro, ter o apoio dos funcionários também

60 **R Luciano** Se for num ambiente hostil assim onde as pessoas não se gostam eu acho que

61 **R Jefferson** É

62 **R Eduardo** Impossível

63 **R Jorge** Vou falar

64 **R Pedro** É estranho mesmo

65 **R Luciano** Vai

66 **R Jorge** Eu vou

67 ((Silêncio))

68 **R Luciano** É isto

69 **R Jorge** Boom eu vou iniciar eu vou falar bom, a primeira coisa é a iniciação à docência antes do término do curso, né? Nos Estágios, nas disciplinas de Estágio a gente tem a iniciação à docência durante o curso, mas não é uma iniciação assim tão profunda assim quanto a Residência. Na Residência pedagógica a gente tem uma imersão bem maior, bem mais profunda na escola, né? No nosso caso que foi a escola pública ... dentro da escola pública antes do término do curso. Isso lhe dá a oportunidade de você saber, de você ter a antecipação de como é que será seu futuro profissional. E aí? Você realmente vai querer essa profissão de acordo com o que você tá vendo? De acordo com a realidade que você tá se deparando, de acordo com certos momentos que ... vamos dizer assim ... aaa ... que o ambiente fica um pouco inóspito. E aí? Você quer seguir essa profissão? Será que vale à pena? Então ... essa imersão na Residência pedagógica serviu entre outras coisas pra me me responder se é isso, serve pra lhe responder sobre isso, se é realmente isso que você quer seguir. É essa profissão que você quer? Será que realmente vale à pena de acordo com o que você tá vendo aí, tá experimentando ... será que realmente vale à pena? Nesse intervalo de tempo ... de tempo que eu fiquei na Residência Pedagógica, não existiu nenhum momento de eu chegar pra mim mesmo e dizer: Não vale à pena. Maaas ... ééé ...antes do término do ... da Residência pedagógica aconteceu um fato que de eu ser contratado temporariamente numa escola do estado da Paraíba pra assumir 16 turmas no lugar de um professor que

se acidentou e teve que se afastar. Então aí foi mais uma experiência que tive além da Residência pedagógica, uma experiência paralela à Residência pedagógica ... eee ... e essa foi que foi profunda. Essa ... essa realmente veio uns momentos que ... de eu dizer: Não dá pra mim, não! Eu vou é desistir da profissão. Não é isso que dá pra mim. Porque foi muito complicado porque eu assumi sozinho 16 turmas, Fundamental II e Ensino Médio numa escola particular, escolar particular não. Desculpe. Numa escola do estado, aqui em João Pessoa. E foram 3 meses, mas foram 3 meses de ... de batalha e tudo. Mas em relação à Residência pedagógica ... naqueles momentos que a gente teve lá, a gente sempre tava junto, os residentes, geralmente tavam no mínimo 4, 5, 6 residentes por dia. Nós tínhamos a presença da preceptora em sala de aula pra nos ajudar em alguma coisa que a gente tava precisando enfim ... não foi muito ... muito difícil a Residência pedagógica em relação à convivência na escola não. Pra mim não. Foi complicado não. Foi muito benéfico porque aaann ... trouxe essa experiência de justamente você tá de uma escola e conhecer a realidade da escola pública. Aí em relação ao impacto, tem aquele impacto inicial que você tem, né? Com a realidade de hoje na escola pública, né? É totalmente diferente dos tempos de antigamente quando quando eu estudava no antigo 1° e 2° grau, hoje é Ensino médio e Ensino fundamental. Existia uma realidade e era uma realidade diferente da realidade de hoje, mas essa realidade que a gente vê hoje é a realidade dos tempos, né? Os tempos mudam, né? As coisas mudam. A *internet* taí ... ééé ... na mão da da dos alunos. Eles têm acesso todo dia inclusive levam o telefone pra dentro da sala de aula enfim ... mudou tudo, né?

70 **R Marina** Né bom?

71 **R Jorge** Comportamento em sala de aula. Mas, são sinais dos tempos que o professor sabendo como ... tangenciar esse tipo de problema ... com relação ao comportamento de alunado dentro da sala de aula e segue em frente. E... enquanto ... enquanto ... essa experiência da Residência pedagógica colaborou pra os planejamentos futuros, né? Pra os planos de aula que a gente possa fazer daqui pra frente, né? E com relação à experiência que a gente teve na Residência pedagógica. Por exemplo, eu percebi ... aaa ... não sei os outros residentes, mas eu percebi o conhecimento da língua inglesa pelos pelos alunos da escola pública é muito reduzido. Talvez não seja muito, mas É REDUZIDO. Não há como negar.

72 **R Marina** Eu não acho

73 ((Ininteligível))

74 **R Jorge** Não existe conhecimento da língua inglesa do jeito que a gente espera. A gente tem que ter tem que ter um pouco de paciência com esse pouco conhecimento do alunado mas, você tendo isso em mente ... esse reduzido conhecimento da língua inglesa, você tem como planejar suas regências futuras, né? De acordo com o que você viu. Aaa ... então é isso. Em relação também a ... alguns alunos, não são muitos, mas tem poucos alunos, alguns alunos que também demonstram não ter o menor a menor vontade de aprender uma língua estrangeira, de ter contato com a língua inglesa ... sei lá ... a língua espanhola. No nosso caso, a língua inglesa, né? Os residentes lá da Antônio Gomes. MAS EU PERCEBI os alunos, poucos alunos que não têm interesse nenhum em aprender, nem de ter contato com a língua inglesa. São alunos que podem ter o pensamento mudado lá na frente ... pode? Dependendo do acompanhamento, o aconselhamento pedagógico. Eles podem mudar o seu entendimento com relação a isso, a ter contato com uma língua uma língua franca como a língua

inglesa. Talvez um acompanhamento pedagógico eficiente possa mudar isso aí. Em relação a alunos bagunceiros, existem ... e geralmente esses alunos são alunos que não querem nada com a vida ... infelizmente. Eles devem ter problemas muito sérios muito sérios dentro de casa, com a família e esses problemas devem vir de fora pra dentro da escola e acaba atrapalhando o andamento desses alunos em sala de aula ... interferindo no comportamento que eles devem ter dentro da sala de aula mas mas isso acontece, né? Nessas regiões periféricas onde estão inseridas essas escolas públicas. A gente sabe que a maioria das escolas públicas no Brasil estão inseridas em comunidades pobres, carentes, que têm poucos poucos recursos ... até por parte do governo como a infraestrutura, problemas pessoais, [[violência.

75 **R Marina** [[Oxe

76 **R Jefferson** Não concordo

77 **R Marina** Deixa pra lá. Deixa ele falar

78 **R Jorge** Isso acaba interferindo na vivência da própria escola, né? De fora pra dentro. Maaas, são desafios que podem ser superados com o tempo. Então isso aí depende do de quem está dentro sala de aula, do acompanhamento da sala de aula, do acompanhamento que é feito na escola, dos professores. Pode ter acompanhamento psicológico, pedagógico, tudo isso pode ser mudado. Maaas, pra resumir a experiência ... muito válida. Não tenho nada que reclamar. Foi muito válido antes do término do curso pra você ter o contato inicial com a sua profissão. Se você quer realmente quer seguir nessa profissão de professor então essa experiência na Residência pedagógica é fundamental. Tá mostrando uma realidade que você realmente vai se deparar quando você tiver trabalhando ... nessa profissão de professor ... eu não tenho nada que reclamar, só agradecer ... por essa oportunidade de participar junto com todo mundo dessa grande experiência que foi esse esse Programa de Residência Pedagógica.

79 **PO Maria Clara** Ok

80 ((Silêncio longo))

81 **PO Barthyra** A gente fica numa crise, né? Crise nossa... de orientadora. Doida pra ver a orientadora fazendo umas perguntinhas, mas a gente nem tem tempo pra isso.

82 **R Marina** Eu quero fazer

83 **PO Barthyra** Eu também

84 **R Mateus** Vamo fazer

85 **R Marina** Eu to me controlando

86 **R Jefferson** Eu também

87 **R Luciano** Vamo segurar

88 **R Marina** VAMO SIMBORA

89 **R Eduardo** Eu acho que eu vou fechar a Antônio Gomes. Só falta eu agora

90 **PO Barthyra** Vai, Eduardo

91 **R Eduardo** Então eu acho que o pior momento da Residência pra mim ... acho que ... eu já falei pro pessoal lá ... foi 2018, principalmente o final, o finalzinho, principalmente o final, né? O segundo semestre ... porque ééé ... lá na escola... lá na escola ... a gente ... nós não éramos vistos na escola. Nem pelos alunos, nem pelo residente, desculpe, pelo preceptor aliás. Porque a gente entrava na sala, a gente não foi apresentado em nenhum momento pros alunos, a gente chegava, sentava lá no final da sala, eee ... aí a gente pegava, observava, e no final a gente ira pra casa. Complicado. E foi assim até novembro, dezembro, né? Aí quando chegou aquele momento da escola ficar integral, né? A

gente não sabia como ia ficar ... tipo como ia ficar a situação da gente. A gente vai pra uma ... ficar na escola? Vai ficar em que lugar? Vai pra uma escola em outro lugar? Vai ficar na mesma escola com outro preceptor? E foi BEEEM louco. Acho que foi o momento que eu pensei em desistir foi aquele mesmo. Eu não pensei antes ... nem depois só depois. Mas quandooo ... vai mudar a escola ... não sei como vai ser. Em Bayeux ... ainda em outra cidade ((ininteligível)) ... vai ser em João Pessoa? Então eu ... eu vou desistir logo ... maaas ... felizmente não desisti porque 2019 foi... meio que ma-ra-vi-lho-so ((risadas))

92 **R Marina** Eu tenho uma dúvida. Só uma perguntinha. Desistir da RP ou desistir de ser professor?

93 **R Eduardo** Da RP

94 **R Marina** Ah, da RP

95 **R Eduardo** Isso

96 **R Marina** É

97 **R Maria Júlia** Eu já ia perguntar isso ((risadas))

98 **R Marina** Meu Deus!

99 **R Eduardo** Porque eu queria repetir, repetir inclusive ... de novo ... pra fazer tudo de novo... o projeto de novo porqueee ... de setembro pra cá eu pensei que eu não tinha feito muita coisa na Residência porque ... eu fui pra escola, toda semana, mas eu não fiz muita coisa. Mas aí eu fui ver agora o relatório e eu voltei pra tudo que eu fiz durante esse ano inteiro e foi muito mágico, sabe? A gente fez MUUUITA COISA. Muita coisa. ERA CADA REGÊNCIA QUE A GENTE PREPARAVA! Porque gente trabalhou muito no começo do ano ((ininteligível)). Éramos 11, 10 residentes e a preceptora, como um grupo só que se ajudava o tempo todo. A gente a gente passava o dia inteiro lá na escola na quarta-feira, era sempre quarta na maioria das vezes e a gente observava aula, a gente dava aula, a gente observava as aulas de TO-DOS os 10 que eram 9 aulas. A gente ficava lá até 5 horas e ... ééé ... era incrível porque ... a gente observava, observava o outro dando aula ... ééé desconstrói muito, desconstrói muita, sabe? Tinha aulas que era ... tipo ... eu dava aulas no 2° ano com Leo e Aline dava aulas no 2° ano com Janine, em dois 2° anos e a aula ... o conteúdo da aula era o mesmo mas a gente observava: Ah, a gente podia ter feito isso aqui na aqui da gente, sabe? Eee ... ééé ...o início... 100 horas de regência ((risadas)) eu me assustei um pouco. Eu fiz: Nossa! É muita coisa! Mas ... EU QUERIA MAIS! ((risadas)) porque ... eu queria muuuito mais

100 **R Marina** Ainda tem tempo! ((risadas))

101 **R Eduardo** /xa eu ver mais ... aaa ... eu mudei muitos estereótipos ... porque eu vim de escola pública mas eu construí vários estereótipos ééé durante ééé meu curso aqui. Eu tinha muito medo de ir pra escola pública e eu estudei em três escolas públicas diferentes de Ensino Médio, uma diferente da outra, elas todas eram diferentes. Mas eu tava com muito medo de chegar na escola pública como professor eu ééé ... tinha muito medo. É ... acho que foi até ... eu fui pra aula de Estágio 5 ... o meu grande desafio era chegar lá maaas ... inclusive na primeira regência eu fiquei muuuito nervoso por causa disso. Porque a gente observou no ano passado, era a mesma escola, os mesmos alunos, mas a realidade era muito diferente e esse ano a gente observou março, chegou na escola em março mas a gente começou a dar aula em abril então pouco tempo pra ver como seria. Lááá ... lááá' ... a gente foi a primeira dupla a dar aula então ... mas ... foi muito legal ... chegar ... show de bola ... chegar a dar aula. E eu sempre tive dúvida, eu sempre perguntei: Será que eu posso dar aula pra várias

102 turmas? Eee ...sim ... hoje eu posso dizer que eu posso porque ... ééé ... como eu falei ... e comentei ... junto com as meninas às vezes a gente decidia dar aulas a manhã inteira. Vamos se juntar vamo juntar e ... dar aula a manhã inteira. A gente já deu aula um turno inteiro, uma manhã inteira quase toda eee ... EU POSSO SIM! A gente É capaz! Ééé ... acho que eu só levo coisas boas. A gente tava falando da burocracia mas eu acho que a burocracia dos relatos, dos relatórios eu acho ela é muito necessária porque sem ela eu nem tinha terminado o relatório tão rápido ((risadas)) como fiz, sabe? ((risadas)) então eu acho que eu tiro coisa boa disso

103 **R Pedro** Além do mais é um artefato, um artefato não, um objeto que a gente se ... se constrói nossa identidade ali porque a gente vê nossos erros, nossos acertos, né?

104 **R Eduardo** É

105 **R Pedro** O que pode melhorar

106 **R Eduardo** A gente chora também ((risadas)). Quando eu fui fazer o relatório eu chorei várias vezes ((risadas)) mas ... é isso aí. Ééé ... isso aí. Foi massa. Foi muito legal. Foi muito legal ta lá na escola, Antônio Gomes, com os 10, com a preceptora e ... sem ela a experiência não teria sido tão significativa.

107 **R Luciano** Eu queria falar ... porque assim a gente deu diversos tipos de aula, né? Usando *data-show*, usandooo ... ou usando o quadro, levando texto. Tudo isso aconteceu como aprendizado pra gente também, né? Porque no começo assim ... eu gosto muito de trabalhar com *data-show* porque eu dou aula lá na associação também e lá eu uso muito o *data-show*. Aí é a única forma que eu sei, né? Aí quando eu cheguei lá eu queria muito usar o *data-show* porque eu sei que as imagens prendem os alunos e nas primeiras aulas a gente levou mas ... logo na primeira aula a gente teve problema com o *data-show* que aí fez a gente pensar: Não, vamo preparar outra coisa porque senão a gente vai ficar na mão. Foi o certo porque na segunda aula, que a gente chegou na escola ... pronto ... tava faltando energia. Se a gente tivesse só levado o *data-show* tinha dado tudo errado. Tipo ... a gente virou professor de ter plano B.

108 **R Eduardo** É

109 **R Luciano** Então a gente foi aprendendo assim aí ... a gente passou a levar textos ... então levava texto impresso. Aí a professora foi lá e perguntou assim: “No dia a dia, quando você tiver na escola, você acha que vai ter como levar texto impresso toda aula?” Aí a gente poxa ... ((risadas)) aííí ... ((risadas)). Aí a gente foi pro quadro, então ... a gente viu essa possibilidade também. Mudar os tipos de aulas

110 **R Eduardo** Foi uma experiência ...

111 **R Luciano** É eu dei aula

112 **R Eduardo** Os *feedbacks* ... e o legal dela, era ... eram os *feedbacks* que ela dava ... e eram gerais eee ... a gente voltava pra casa ... uma vez ela falou do quadro

113 **R Jefferson** É

114 **R Eduardo** Da organização do quadro

115 **R Jefferson** Sim

116 **R Luciano** “É melhor desse jeito”

117 **R Eduardo** Quando você fala isso aqui, coloca isso aqui, escreve assim, porque quem chega depois não vai ver queeee ... isso era aqui ... eu também queria falar dos orientadores também ... queeee ...porque foi muito massa também esse coletivo, porque eu falei dos 11 lá, residentes e preceptora, mas eu acho

que a gente também construiu um coletivo aqui na universidade com os professores

118 **R Pedro** Só pra finalizar o Antônio Gomes.... uma coisa que eu esqueci de mencionar é que foi o caso da da como a RP substitui os Estágios, a gente a gente agora e no final e talvez nos próximos anos a gente vai sentir falta de uma formação em educação especial para cursinho e materiais que é o que agora a gente vai ter que correr atrás ... pra estudar ... chegar eee

119((Silêncio))

120 **PO Barthyra** E aí, quem é o próximo ou próxima?

121 **PO Willian** Qual é a pergunta que eu cheguei tarde?

122 **PO Barthyra** A gente tá fazendo uma reunião de avaliação. Retomando um pouco aqueles momentos iniciais da Residência, contando um pouco da história de vocês na Residência. Uma reunião de avaliação, tá certo? Aí a gente precisa ouvir um pouquinho sobre isso, inclusive sobre essa finalização, né?

123 **PO Willian** Tá

124 **PO Barthyra** E eu estou gravando ((risadas))

125 **R Marina** Tá me informando, né? ((risadas))

126 **PO Barthyra** To informando ((risadas))

127 **R Jefferson** Eita ((risadas))

128 **PO Barthyra** Mas eu sei que vocês ADORAM ((risadas)) falar com o gravador ligado então vamo lá

129 **R Luan** Eu queria falar da minha história. Para mim foi uma experiência ... tá bem próxima ...então ainda to um pouco avaliando, né? Minha própria experiência. Tá muito próxima ainda pra ter ainda uma visão global. Maaas, como toda experiência, tem pontos positivos e pontos negativos. Pontos positivos, ééé ... o que eu aprendi nesse tempo eu acho que nenhum projeto da faculdade poderia me dar essa oportunidade de ter aprendido tudo o que eu aprendi. Eu acho que agora eu posso dar aula em qualquer lugar. Depois de dar aula nas escolas integrais, olhe ... ((ininteligível)) também na no primeiro ... negócio muito muito pesado esse aqui. A gente teve uma trabalhadeira e teve que passar o dia todo. Chegava às 7 da manhã e saía às 5 da tarde, 3 da tarde, 4 horas, o ar-condicionado não funciona nessa sala dos professores, a dor de cabeça, o suor tudo grudado. As salas dos alunos não têm um ar-condicionado funcionando direito, né? O cheiro da sala que tão os alunos depois do dia todo, toda suja né? Uma experiência bem marcante, né? Porque é o que a gente vai conhecer quando sair da dessa da faculdade. Eu acho possível, a gente vai pra uma escola dessas, é essa a realidade. Ééé ... eu tava ouvindo aqui os colegas ... falta energia, falta uma coisa ou outra, mas tem também os alunos, né? No caso dos alunos, a gente precisava conhecer. Alguns não tem comida e só comiam na escola ... é trabalhar mesmo numa ... numa zona de guerra. Só que ... eu eu aprendi muito ... é importante ter amigos ééé ... também tem que ter várias alternativas. Pra mim, eu coloquei vários pilares pra ser professor, pra parecer e para ser e ir construindo, ir se educando mesmo. Muita muita solicitação. Ééé ... às vezes não se sabia muito bem o que tava acontecendo ééé ... a gente ficou um pouco perdido. Desistir, eu nunca pensei em desistir. Eu vi como um desafio: Você vai até o final. Mas ... ééé no departamento da bolsa ... a bolsa não é suficiente pra o trabalho que a gente faz. Pra mim o projeto, o programa deveria ser um semestre exclusivo só da Residência. Porque no meu caso ... tava estudando aqui na faculdade ... trabalhando na escola e fazendo nas tardes as coisas da Residência. Ééé ... pra mim eu acho que não ... nesse ponto não foi

suficiente. Eu até felicito aqueles que conseguem. É muito difícil. Pra gente de Espanhol ... a gente só tem só uma hora na semana pra cobrir todas as coisas e fazer todos os negócios. Pelo menos de Inglês vocês têm duas, né? A gente tem uma, então a gente tinha que correr atrás das horas, né? E assim mesmo ... eu acho que o Programa tinha que ver essa coisa e adequar segundo a carga horária de cada disciplina ou ... ou tem que ser exclusivo. Pra gente pelo menos de Espanhol, inglês talvez a mesma coisa, tinha que ser um semestre exclusivo pra isso. Então ... tem plano de aula, observação, regência ...

130 **R Patrícia** Pode ser eu agora?

131 **PO Maria Clara** Pooode

132 **R Patrícia** Patrícia Ferreira ... missão Bayeux. Então ... vamos lá. Talvez na nossa cabeça a gente nem imaginava, na nossa cabeça, foi mesmo que sair do céu pro inferno, foi essa sensação, enfim no ano passado a gente aquela primeira experiência e ... todo mundo se encantou. Vocês lembram dos nossos relatos, né? Era uma escola fantástica, com estrutura fantástica ... que era tudo um sonho, né? Tudo isso. E... nesse ano muitas coisas mudaram. Muitas coisas mudaram, muitas coisas que não estavam no nosso alcance como ... ééé ... questões mesmo burocráticas da escola, né? E a nossa programação também ... porque assim ... a nossa própria preceptora era também coordenadora de área ... e ela abdicou do cargo por questões óbvias, né? Não tem lógica você trabalhar tanto pra ganhar tão pouco e ser tão cobrada. Maaas ... foi muito difícil porque ela sofreu muitas represálias por causa disso e pegou bem no momento que a gente tava pra concluir as horas e a gente ficou ... pronto pessoal ... só tinha uma aula por semana e tinha que encaixar nos horários da professora que ela também ela também tinha que dar aula, não podia ser só os residentes pra dar aula, ela tinha que encaixar na rotina dela e foi muito turbulento. Também ... eu comecei a ser professora esse ano por conta da Residência, ééé ... eu consegui trabalhar em duas escolas a mais como professora substituta porque minha amiga teve neném e eu fui ajudar ela assumindo a responsabilidade dela então ... fora ela eu dou aula em escolas particulares, nessas escolas eu dou aula em sete turmas. Então assim ... foi muito difícil pra mim, muito difícil. Ééé ... assim... ainda não terminou pra mim, né? Eu ainda não terminei as coisas que é pra fazer. Esse período eu só não tranquei devido a questão do ... da Residência Pedagógica, mas como eu disse, eu ainda não acabei porque foi impossível. Ééé ... e assim ... realmente como Luís falou dessa questão da organização ... eu acho que pra mim o ponto mais positivo do negócio foi as pessoas porqueee... eu conheci pessoas fantásticas, pessoas que não estavam no meu círculo de amizades como Alice, Rebeca, Maria... né? São pessoas que assim ... foram surpresas fantásticas e eu não teria a oportunidade de conhecê-las em outro momento. A gente não chegou a cursar só Beca ... mas Alice e Maria não as conheceria na minha vida porque assim ... a gente não ia se bater. Mas assim ... foram pessoas ... Alice e Maria principalmente, elas foram fundamentais para eu estar aqui falando com vocês hoje porque eu pensei em desistir não uma vez ... mil vezes, muitas vezes, muitas vezes, certo? Ó eu pensei foi que eu entrei numa fria. Eu sofri, viu? Quando eu lembro da Residência, no começo, nas cobranças, no medo de dar aula e se sai ou não a bolsa enfim ... foi uma questão psicológica MUUUUITO complicada pra mim, mas enfim ... teve um saldo muito positivo. Conheci o povo de Inglês que a maioria eu não conhecia. Eu acho que eu só conhecia Lucas, né? E foi fantástico conhecer, a gente se conheceu, esse grupo tão legal ... foi muito legal a gente conhecer. São pessoas que ... pronto ... a

gente foi ... tivemos conversas juntos. Então ... foram experiências fantásticas, né? Em relação a conhecer pessoas, eu acho que é isso. A preceptora também, uma pessoa fantástica, que eu já conhecia mas que ... eu tive uma vontade de conhecer melhor ainda, né? Ajudou muito a gente. Eee ... realmente pra mim foi bem isso ... foi o céu, o paraíso, mas teve umas coisas do inferno porque foi muito, quer dizer, não só foi, ainda é muito difícil pra mim porque pronto, eu ainda não terminei. Então ainda não terminou. A minha esperança junto com minhas colegas ((risadas)) elas tão mangando ... é ver Patrícia terminando. Ai, meu Deus! ((risadas)). To torcendo por mim aqui hoje e obrigada as que estão aqui hoje, obrigada Alice, obrigada Maria ((risadas)) porque elas que ficavam no meu pé: Vamo lá, vamo lá, vai dar certo, vai dar certo. E eu chorando desesperada: Não vai dar, não vou conseguir e ainda vou ter que devolver a bolsa ((risadas)) enfim ...

133 **PO Barthyra** Eu acho que

134 **PO Maria Clara** Mas deu certo

135 **R Patrícia** Tá dando

136 ((Ininteligível))

137 **R Patrícia** Não, na verdade. Essa é a questão

138 **R Rita** Eu acho que se não fosse devolver a bolsa, sabe? Eu acho que metade tinha corrido ((risadas))... então segurou, né?

139 **R Patrícia** Tipo assim ... foi uma questão assim ... eu acho ... eu deixo uma recomendação ... que pra um projeto com tanta intensidade tinha que ter um apoio psicológico, né? Porque são muitas questões, são muitas coisas, muita cobrança, enfim ... é algo muito novo. Tanto é que nem ninguém nunca tinha feito antes.

140 **R Pedro** Quando a gente quando tava ... fazendo a Residência, tava no casco ... e tinha coisa que complicava mais ainda a vida da gente

141 **R Rebeca** Eu acho que a Residência mostra o descaso psicológico que a gente vai ter quando sair da universidade. Eles não se importam com nossa saúde mental, eles não se importam com nada! Nem com a gente! Tipo ... a gente ganha ... a gente sempre vai ganhar pouco ... comparado a outras profissões. A gente não vai ter nenhum apoio tipo ... e agora, tem a reforma da Previdência que vai aumentar mais ainda. Esse negócio de escola integral, é um absurdo, porque você ganha pouco pra trabalhar igual um condenado e ter ainda ... ééé ...totalmente exclusivo praquela aquele projeto. Você sendo contratado é um absurdo. Você sendo efetivo ganha um pouquinho a mais mas continua sendo um absurdo. [[Só isso

142 **R Patrícia** [[Você no final

143 **R Pedro** [[É a tendência agora em 2020 é aumentar a quantidade de escolas

144 **R Patrícia** [[Então

145 **R Rebeca** [[É apenas um reflexo do que a gente vai vivenciar pro resto da vida

146 **PO Barthyra** Entãooo

147 **R Rebeca** É triste? É. Dá vontade de desistir? Dá. Mas é o que eu amo fazer, tipo ... EU, eu falo por mim, Rafaela. EU não to animada não. Nessa nesse quesito da profissão não to animada não. O resto a gente vai levando ((risadas))

148 **R Maria** Não, mulher. Né assim não ((risadas))

149 **R Patrícia** Em relação à Priscila. SIM, EU QUERO ser professora. Agora ... outro projeto, guento não. Eu acho que é um projeto muuuito longo porque no decorrer de dois anos muita coisa muda, muita coisa pode mudar. Porque foram,

dois ou três semestres, meu Deus? OLHA A QUANTIDADE DE COISA QUE MUDOU! Você ... a gente tinha os mesmos dias pra ir pra escola, porém a universidade continuava com a mesma rotina. Com dias diferentes em cada nova ... acabou o semestre? Um novo dia, né? Então assim ... foram três semestres. Um deles pra mim já perdido, né? Dos três ... eu não ... pelo meu trabalho também, pela Residência também. Foram duas ... me pegaram muito nessa questão. Então eu acho que meu conselho é esse: tempo. Tem que ter tempo, tempo pra vir pro projeto. É muito tempo pra o projeto. Não é tempo reduzido e daí pra pessoa terminar bem psicologicamente tem ...é uma coisa queeee ... difícil

150 **R Marina** Eu gostei

151 **R Natália** Pra mim foi

152 **R Patrícia** Eu merma não terminei! ((risadas)). É assim ... eu nunca tive tão 100%, mas não tão ruim como nesse momento

153 **R Marina** Vixe!

154 **R Rebeca** Vou rezar por você ((risadas))

155 **R Marina** Qué que tá acontecendo?

156 **R Natália** Eu acho que a pessoa tem que trabalhar isso, sabe? Eu acho que muita gente começou a trabalhar durante o projeto. No final do curso, muita gente tem a necessidade de trabalhar

157 **R Pedro** Exato

158 **R Rita** Então ... quando a gente começa a trabalhar e tem a universidade, e o projeto ... é sufocante

159 **R Rebeca** Muuuito pesado. Assim ... essa é a intenção ... que você passe pelo projeto pra poder você entrar no trabalho, mas você não pode entrar porque você tá no projeto então assim ... é um pouco ambíguo porque prepara você pra conseguir atuar, então você vai tá atuando como? Você não consegue nem render o suficiente na graduação, nem render o suficiente no seu trabalho e pior ainda Residência.

160 **PO Barthyra** Eu preciso só dizer assim que ele prepara DURANTE a graduação, né? Então ... é claro que o o projeto, viu Patrícia? A gente entende. Nós também passamos pelas pressões ééé ... nós trabalhamos também e a gente entende perfeitamente o que vocês estão dizendo porque a gente vivencia também. Mas assim ... de fato ... o projeto acontece na graduação então ele não vai prever que você durante a graduação assumiu um emprego. A gente faz esforço também, tem que fazer mesmo ((risadas)). Mas assim ... não é pretensão de nenhum projeto ... nenhum projeto acadêmico vai dizer assim pra você: Ai, ele começou a trabalhar agora. Não vai, né? Porque é um projeto acadêmico que funciona NA graduação, né? Então não vai nunca prever. Só pra assim ... a gente não ficar assim com essa ideia de que vai amansar, vai amansar aqui porque começou a trabalhar. Vai não. Não, num tem esse negócio não. Vai amansar não. É projeto de formação acadêmica que acontece durante uma graduação. A gente assume, porque a vida pede, a vida anda, né? Eee ... é bom ... é bom que vocês comecem, que vocês tenham essas experiências aí com 16 turmas ((risadas)). A bichinha! Eu fiquei só olhando pra ela ((risadas)). A gente também, 20 turmas, lembra aí, né Willian? ((risadas)). Manhã, tarde, noite, sábado, domingo e feriado. É isso mesmo. Eu acho ótimo ((risadas)), lindo, maravilhoso. Tô brincando com vocês! ((risadas))

161 **R Pedro** Vocês têm 15, 16, 17 alunos ((risadas))

162 **PO Barthyra** Agora ((risadas))

163 **R Pedro** As turmas que a gente pega são de 35, 40

164 **PO Barthyra** Olha, gente, nós passamos por esse percurso inteiro aí. Faz parte. Vou me juntar à reza por vocês

165 ((Risadas))

166 **PO Barthyra** Eu to dizendo né pra dar medo não! Ao contrário! É pra motivar. É pra dizer assim: Minha gente! Olha, a gente tá aqui, a gente passou, não passou? Não passou, Willian? Pelos mil alunos lá. Paaassa e fortalece. Eu sei que é muito pesado. Não é fácil. A gente não escolheu uma profissão fácil. Eu lembro de uma vez que Luan falou da coisa lá de medicina ... isso mesmo ... porque o pessoal de lá tem uma residência em separado. A gente não tem isso. A gente vivencia Residência junto com aula e é muito desafiador mesmo. Mas assim ... prossigamos ...

167 **R Maria Júlia** Tem a bolsa

168 **R Rebeca** É

169 **PO Barthyra** A bolsa é maior, a nossa bolsa é pequena. É verdade isso aí. Mas bora lá ... eu nem queria tá falando não ... é porque assim ... quando eu ouvi assim: Foi do céu pro inferno. Vixeee! Aí eu já fiquei com uma dor... ((risadas)). Mas tem quem saiu do inferno pro céu ((risadas)) então eu já fiquei mais ...

170 **R Natália** Aliviada ((risadas))

171 **R Jefferson** É porque são quantos?

172 **R Elias** Nós temos aqui quanto? São quantas pessoas? 30 pessoas? Então cada cabeça é um mundo e cada um tem uma experiência

173 **PO Maria Clara** Isso mesmo

174 **R Maria** Cada caso é uma experiência

175 **R Patrícia** Por mim, eu admiro a experiência do meu colega, aplausos, mas a minha não foi igual então ...

176 **PO Willian** Vocês tão falando em projeto, é isso mesmo?

177 **PO Maria Clara** É um programa

178 **PO Barthyra** É programa

179 **PO Willian** Aí ... e eu aqui ... oxe, que projeto é esse que eles tão falando? ((risadas))

180 **R Luciano** Aí tá ((risadas))

181 **PO Willian** Eu fiquei. Gente, eu to num projeto?

182 **PO Maria Clara** É porque tem um projeto institucional

183 **PO Barthyra** Tem o Programa e tem o nosso projeto que faz parte de um Programa maior

184 **PO Maria Clara** É maior, na verdade

185 **R Elias** É uma coisa muito maior ((Ininteligível))

186 **PO Barthyra** É porque o nosso é o projeto institucional da UFPB, que faz parte do Programa nacional

187 **R Ana Laura** [[É CAPES, né?

188 **R Alice** [[É CAPES

189 **R Ana Laura** Ah, tá

190 **PO Maria Clara** Um detalhe sobre as bolsas ... tem projetos aqui na UFPB sem bolsas. E se ... se ... e tem mais ... tem projeto que se o aluno tiver vínculo empregatício ele não tem bolsa. E tem uns que não tem bolsa

191 **R Rebeca** Vije, minha Nossa Senhora! ((risadas))

192 **PO Maria Clara** Inclusive se ele ééé

193 **R Pedro** Tiver um emprego

194 **PO Maria Clara** Conseguir um emprego durante o período da bolsa, ele tem que cancelar a bolsa

- 195 **R Patrícia** Professora
- 196 **PO Maria Clara** A novidade da RP é devolver bolsa. Isso, eu nunca tinha escutado falar
- 197 **R Jefferson** No ISF também tem que devolver as bolsas
- 198 **PO Barthyra** É
- 199 **R Marina** lé?
- 200 **R Rita** Isso que eu queria falar
- 201 **R Natália** Em relação as horas, eu queria falar, eu achei as horas de regência, embora pareceu assustador, foi muito bom durante o ano, sabe? Em Inglês ficou até tranquilo o ano. Mas em relação às horas de visitas, sabe? Teve uma hora que não tinha não tinha mais, sabe? Eu fiquei me perguntando ... vai lá pagar essas horas ... tipo ... podia ser menos só que. Aí depois eu já achei que podia até ser mais ((risadas))
- 202 **R Maria Júlia** Porque foi bom, né?
- 203 **R Natália** Foi massa
- 204 **R Elias** Eu já tava acostumado
- 205 **PO Willian** Não existe alguma coisa que a gente possa assim ... levar essas essas falas assim ... né? De forma que se repense, porque eu acho interessante que é algo bem recorrente nas falas de todo mundo assim... a questão dos dias. Ééé ... será que a gente não podia, sei lá
- 206 **PO Barthyra** A gente não tem ingerência sobre isso, mas de repente nos nossos fóruns a gente pode levantar, porque de fato definir ...
- 207 **PO Maria Clara** Não pode
- 208 **PO Willian** Que fórum?
- 209 **PO Maria Clara** Eu acho que de todos os cursos
- 210 ((Ininteligível))
- 211 **PO Maria Clara** Quem vamos ouvir agora?
- 212 **R Patrícia** Só uma pergunta aqui
- 213 **PO Willian** Agora ... interessante que eu queria dizer, uma coisa que eu queria dizer bem rapidinho. O próximo edital já vai sair sem consulta prévia alguma, então certamente ... é ... não teve espaço pra
- 214 **PO Maria Clara** Isso
- 215 **PO Willian** Aaaah
- 216 **PO Maria Clara** Não teve espaço pra ver o que foi bom, o que podia ser melhorado
- 217 **PO Barthyra** Já vai sair?
- 218 **PO Maria Clara** Já vai sair
- 219 **R Luciano** [[Então ... a gente não sabe se vai ter bolsas
- 220 **R Jorge** [[Nós receberemos até janeiro ou fevereiro?
- 221 **R Luciano** Vê na plataforma
- 222 **PO Maria Clara** Tem uma planilha lá e você consegue checar
- 223 **R Jefferson** Janeiro
- 224 ((Ininteligível))
- 225 **PO Barthyra** Gente, quem vai falar agora?
- 226 **PO Maria Clara** O trio
- 227 **R Marina** O trio
- 228 **PO Barthyra** Então vamos ouvir o trio
- 229 **PO Maria Clara** Rebeca
- 230 **PO Barthyra** Rebeca, vamo lá

231 **R Rebeca** Ééé ... eu vou primeiro falar dos pontos negativos e depois dos pontos positivos

232 **PO Barthyra** Graças a Deus o inferno foi esquecido ((risadas))

233 **R Rebeca** Então ... o que aconteceu comigo, eu acho que a experiência, a sensação, eu senti assim, eu senti um pouco, mas não tããão, senti essas coisas de infeeerno não. Essas coisas não

234 ((Risadas))

235 **R Rebeca** Foi complicado somente porque eu ... como eu vou fazer meu intercâmbio, eu optei por trabalhar praaa me ajudar, eee ... foi bem complicada essa experiência, mas a Residência ... o que tem a ver a Residência com esse início de trabalho? Tipooo ... eu ... não me sentia capaz antes de começar a reger porque eu dizia, ficava pensando: MEU DEUS! COMO É QUE EU VOU DAR AULA! Eu sabia que eu tinha capacidade porque eu já tinha passado em outros projetos mas, eu ficava ... sozinha? Ah, não! Tipo ... com Maria e Alice, dá pra ir. Eeee sempre nos projetos eu sempre tava com alguém. No primeiro projeto eu tava com Camila que ajudaaava, tinha as ideias e tal. Eu adoro planejar e aplicar também ((risadas)). E ... e ... no segundo eu tava com Tati e depois agora eu tava com as meninas, então eu tinha esse meu porto seguro de ... ah, vai dar certo porque as meninas tavam comigo e eu fui percebendo que eu conseguia fazer sozinha. Então, nessa experiência da escola privada eu peguei de 6° ano ao 3° ano eee ... foi muito bom

236 **R Alice** Apesar da escola pagar pouco

237 **R Rebeca** Mas FOI MUITO BOM!

238 ((Risadas))

239 **R Alice** Tive problemas

240 **R Ana Laura** Né?

241 **R Rebeca** Então ... tive problemas ééé ... então ... foi muito bom porque ... onde ... porque eu pude ver que tudo que eu vivenciei no ensino, com os 2° anos, eu pude aproveitar muuuita coisa e pude ganhar confiança. Eee... ver os *feedback* dos meus alunos que eu sempre peço nas avaliações, eu aprendi bastante com ... eu acho que foi com Beatriz que falou sobre avaliar. Naquela oficina dela de avaliação eu vi que eu já fazia umas coisas sem saber e aprimorei muita coisa de entender esse meu aluno porque minha abordagem é beeem ... eu to com medo, eu to vendo que não é tão bom ser tão próxima assim do aluno ((risadas))

242 **R Maria** Depende ((risadas))

243 **R Rebeca** É complicado porque eu tive que resolver nessas outras escolas assuntos bem complicados e na Residência não, como eu tava sempre em trio, eu fiquei numa bolha. Eu fui perceber isso e depois eu comecei a analisar. As meninas, a gente tava sempre juntas. Maria que tem o olhar beeem mais avançado e é bem mais analista do que eu. Quando via assim algum problema: Vamo, vamo almoçar com a gente. Então a gente, a gente sempre teve essa proteção dessa bolha. Aí, até ter o problema maior que foi a troca na escola de direção daquelas coisas, eu NEM TAVA PERCEBENDO a reclamação das demais porque eu tava na minha bolha, EU TAVA CUR-TIN-DO e TAVA MUUUITO BOM! E a gente trabalhava junto com a preceptora, compartilhava aulas eee ... ela ... ela modificava algumas coisas, mostrava a gente. Então era uma coisa muito legal porque a gente se ajudava e a preceptora também nos ajudava e os alunos, GENTE! A gente teve muita sorte! A gente só ficou com os 2° ano e ELES SÃO FO-FI-NHOS, MARAVILHOSOS! Eee ... a gente criou um

elo muito grande e eles me ajudaram muito no meu projeto deee Resi/ daaa da intervenção. Então a gente pôde ... claro que tinha gente perturbada. Claro! Tem, né? Sempre tem alunos ruins e bons, sempre existem. É bom existir, né? Aí, e só sei que foi um processo bacana. Eu pude ver a minha evolução e a evolução das meninas e consegui essa confiança que eu não tinha, de me sentir capaz. Eee ... e saber lidar com os problemas, também insegurança de ensinar gramática em si. Falar de cultura? Adoooro. E adoro falar de várias coisas relacionada à parte cultural da língua que é o que eu mais amo, eu gosto muito de estudar sobre isso, mas quando entra na parte da gramática aí eu já fico com o pé atrás porque até a gramática da Língua Portuguesa eu nuuum... eu não tenho tanta confiança. E o que aconteceu? 2º ano, gramática o ano todo? ((risadas)) E foi uma coisa muito louca pra planejar porque eu dizia: Gente! Como é que a gente vai fazer isso? Meeeu Deus! Eee ... a preceptora ajudou, Maria Clara ajudou, a gente se ajudou, todo mundo ajudou e descomplicou e começou a olhar com outros olhos. É importante? É. Mas a gente não precisa jogar na cara dos alunos gramática sem trabalhar de outra forma e tal e eu pude levar isso pra escola privada. Então ... E EU TAVA SÓ APRENDENDO e eu fiquei tipo ... ((risadas)) nossa! Eu fico muito feliz porque por mais que eu ganhe pouco, ou não ganhe (risadas). Por mais que eu tenha tido esses problemas, então eu fico muito feliz ((residente chora)) porque, Meu Deus, eeu ... eu to feliz sendo professora! Então a Residência foi, gente eu sou muito chorona, muito importante porque eu tive a certeza de que é isso que eu quero fazer. Não sei se pro resto da vida porque eu não sei se eu vou ter juízo e paciência para ... mas enquanto eu tiver saudável para, é isso que eu quero fazer porque eu entro em sala de aula é uma coisa, parece que eu esqueço todos os meus problemas. É uma coisa INCRÍVEL! ((residente continua chorando)). Até as meninas repararam ... tipo, eu tava ruim, mas depois de dar aula, eu to feliz, comecei a falar e esqueci. Eee ... isso é muito legal porque não era minha primeira opção de curso, então eu pude ver quee ... o o segundo plano também se torna o primeiro eee ((mais choro))... a Residência teve esse papel importante de eu ter essa confiança e eu saber os problemas existentes na escola com os professores: Gente, por que professor se odeia? É TÃO feio isso? Tipo ... eu to vivendo isso. Graças a Deus nas escolas privadas eu não tenho problema com ninguém. Ainda não ((risadas)). Né? Ainda não porque eu peguei umas dicas com a professora Maria Clara. Está funcionando. Obrigada, professora ((risadas)). Eee ... mas ... a nossa preceptora sofreu muita perseguição e eu ficava: Meu Deus! PRA QUE TUDO ISSO? Já tem TAAANTOS problemas nas escolas. A cidadã integral ... integral já puxa tanto e o professor ainda tem tempo pra ficar de picuinha! Meu Deus do céu! Então eu não fico conformada, a gente já, se a gente fosse uma classe mais unida talvez a gente, talvez a gente conseguisse é ... ter esseee ... ter essas conquistas que a teve antes ... tipo ... hoje a gente tem várias vários direitos porque antes lutaram, né? Hoje a gente é um brigando com o outro e se esquece da parte principal. Gente, o nosso salário tá errado. Gente! A gente trabalha demais! O que eu fico mais ééé ... revoltada com tudo isso é quee ... eu ganho 12 reais hora/aula mas eu tenho que corrigir, planejar, mas eu só ganho pela hora/aula. GENTE! ISSO É TÃO INJUSTO! A gente fez tudo aquilo pra ganhar 400 reais, a gente planejou, a gente vinha pras formações, vinha pra isso, vinha praquilo. Então, meu Deus! É duro! É algo que não tem sentido

244 **R Luan** Essa é a realidade da escola particular

245 **R Rebeca** Sim, sim. Se a gente botar na ponta do lápis ... ser professor é fantástico, mas o sistema não tem sentido pro professor pra o que ele faz, pra importância do trabalho dele então quandooo ... eu levo muito o que Feijó fala que o sistema não valoriza a essência e a nossa importância deee ... da nossa profissão. A gente é a base de tudo mas a gente não é valorizado como a base de tudo e isso me revolta. Por isso que eu quero tanto seguir essas minhas pesquisas, essas minhas indagações sobre formação de professor, sobre essas questões, e sobre a nossa luta de classes que é tão importante. Então eu acredito queeee a Residência me enviveceu, vamos dizer assim, ééé ... essa questão de deu me ver mais como professor e deu dizer: Nossa! Eu quero isso! Nossa! Eu vou lutar por isso! Eee é isso ((risadas))

246 **PO Maria Clara** Então

247 **PO Barthyra** Gente, eu tenho que falar uma coisa. Nós temos bem pouco tempo dentro do nosso planejamento aqui. Tem outras coisas. Eu não sei quantos tem ainda pra falar, mas a gente vai ter que correr um pouquinho pra gente dar conta do restante, tá certo?. Me desculpem eee ... eu realmente adoraria ficar ouvindo vocês até meia-noite ((risadas))

248 **R Patrícia** Só pra fechar a questão do negócio ... céu e do inferno ((risadas)). Não foi bem a residência em si. Foram as questões da escola. Porque como Rebeca falou, nossa professora foi muito perseguida. Todos os funcionários que trabalham junto com ela diretamente muito insatisfeitos, tipo ... os discursos que eu ouvia nos intervalos sempre era: "Ai, não aguento mais, ai meu Deus do céu essa escola tá muito ruim, a direção tá terrível, eles não ajudam a gente, eles" ((ininteligível)) do pessoal que é efetivo, entende? Aí teve também a questão de uma das alunas que se suicidou recentemente. Foi uma coisa assim muito forte pra gente. Teve um aluno psicopata lá que disse que ia matar todo mundo da escola então assim ... é isso que eu to falando, daquela pressão de você ir pra esse ambiente ééé ... perigoso, pra esse ambiente doente mentalmente, pra esse ambiente de insatisfação. Por isso que eu fiz essa associação

249 **R Rebeca** Não. A gente entendeu?

250 **R Patrícia** Entendeu?

251 **R Rebeca** É porque cada um entende da sua forma

252 **R Patrícia** Assim só pra explicar que foram situações reais

253 **PO Maria Clara** Gente

254 **R Jéssica** Eu quero falar!

255 ((Ininteligível))

256 **R Rebeca** Professora? Quem vai?

257 **PO Maria Clara** Eu to fazendo uma pressão psicológica aqui ((risadas))

258 **R Jéssica** Vai, Alice

259 **R Patrícia** Vai

260 **PO Barthyra** É Alice, né?

261 ((Ininteligível))

262 **R Alice** Ai, eu escrevi muitas coisas pra falar mas assim ... a palavra que define a Residência Pedagógica pra mim é superação em todos ... os significados possíveis ééé ... como Rebeca eu achava que eu não seria capaz de estar no Programa porque quando eu fui convidada, as meninas chamaram e eu disse: Eu não tenho tempo. Eu não tenho tempo de fazer de fazer parte de um Programa assim. Eu não vou ficar na universidade porque eu não tenho tempo eee ... e aí disseram: Não, vai ser fácil! ((risadas)).

263 ((Ininteligível))

264 **R Rebeca** Não vai ter muita coisa não! ((risadas))

265 **R Luciano** Receba ((risadas))

266 **R Alice** Aí eu ... tá bom. Vou. Foi foi você... muita gente fez num foi só você não. E aí fiz a seleção, passei. Fiquei foi surpresa de ter passado porque eu achei que nem isso eu conseguiria até porque eu não tinha estudado todas essas coisas eee com o decorrer do do Programa dentro da escola assim ... a gente já falou da relação com a professora que de início não foi fácil. Esse ano a gente teve assim aconteceram muitas coisas dentro escola com relação a professores, esse que não vale não vale à pena citar ééé ... na escola também a gente passou por muita coisa com relação à infraestrutura da escola. Eu sofri muito porque como eu não tinha muito tempo pra dar as horas, por exemplo no início desse ano, no fim do ano passado e quando eu tive tempo esse ano, faltava água, não tinha todas as aulas do dia. Qualquer coisa era motivo pra não ter aula na escola. Se a água do bebedor tava com uma cor diferente, eles liberavam. Os meninos torciam pra a Cagepa anunciar que não ia que ia faltar água porque não podia ter aula. Eee ... a gente tava já no finalzinho, a gente precisava das regências, eu precisava cumprir minhas horas ... outra coisa assim que eu percebi ... a nossa foi, foi satisfatória ... a nossa presença na escola foi boa também pra nossa preceptora. A gente ajudou muito ela ... com as aulas ... com, com... com os planos de aula e tudo mais. Só que eu acho que criou uma certa dependência. Eu acho que aconteceu a mesma coisa com ... assim ... a professora criou uma dependência assim da gente. Quando nó dissemos que as nossas horas de regência tinham acabado ela ficou meio assim, que ela queria continuar com a gente ((residente ri)) e eu sei que era importante, pra ela isso e era importante. Foi tão bom, né? A gente conseguiu, no finalzinho a gente conseguiu se dar tão bem ((ininteligível)). Citar as dificuldades assim, como residente, são inúmeras, é difícil. Tudo é muito complicado eee ... eu já fiz uma outra graduação e na outra graduação eu participei de um projeto com uma professora lá e ela disse que eu não sabia escrever e ... quando eu comecei a escrever eu achei que, eu fiquei confusa nos primeiros relatos, eu achava que era pra escrever um artigo e não pra escrever um relato, entendeu? E assim foi superação por cima de superação eu tive queeee ... me adaptar a muitas coisas ... a questão de horárioo ... eu não trabalho na área, eu trabalho com outra coisa, no final de semana eu trabalho muito por isso que eu trabalho durante a madrugada e vive ... eu tive que trabalhar a madrugada inteira e ir pra escola. Assim ... as dificuldades realmente são muitas mas eu vejo como superação. Assim ... eu quis desistir, inclusive no início desse ano teve uma reunião com a professora Maria Clara pra gente decidir o que fazer no Olivina de Espanhol porque ficou só eu e Camilla eee ...aí eu disse eu queria muito desistir mas eu não podia também porque a gente tinha que pagar ... mas eu me coloquei na posição de ou vai ou racha. Tem que ir! Dá conta! Fazer o quê? Assim ... ééé ...Camilla me ajudou muito na sala de aula, assim ... o que faltou da gente foi se reunir mais fora a gente ... a gente teve muito problema de se reunir pra fazer alguns trabalhos e isso prejudicou um pouco assim a nossa ...o nosso entrosamento ... fora, né? Dentro era perfeito. Eu chegava na aula. Ela sabia o que fazer e eu sabia o que fazer também mas ... a questão de você ter, como Rebeca falou, uma bolha, assim ... ter pessoas pra te ajudar é muito importante. A Residência foi que ensinou tem ensinado a gente a trabalhar em equipe porque mesmo queeee ... na sala de professores estivessem todas as áreas, mas eles são colegas de trabalho e respeito é muito importante. Respeito a tudo. Respeito a como seu colega atua, respeito a uma, uma certa

dificuldade que seu colega tenha ... e não julgar e tentar ajudar. /xa eu ver ... eu botei tanta coisa aqui! Eu tinha muita coisa pra falar. Ééé ... a questão deeee ... as orientações de Mônica foram muito importantes também. Acho que sem elas, sem a paciência dela, a gente não ... eu com certeza não teria conseguido fazer as coisas. O nosso plano de intervenção ... ela ajudou muito. Eu vou chorar ... eu sou muito chorona ((risadas)). Eu só fico chorando ... da outra vez eu chorei ... peraí ((residente chora)) mas é isso ...

267 **PO Maria Clara** Vamo montar uma sala do choro aqui

268 **R Alice** Eu quero dizer pra vocês queeee

269 **R Maria** Aí vocês vão ter que chorar também ((risadas))

270 **R Alice** Que foi muito

271 **R Ana Laura** Por isso que eu não quero falar

272 **R Alice** Ei

273 **PO Maria Clara** Agora as duas falam

274 ((Ininteligível))

275 ((Risadas))

276 **R Rebeca** Vamo lá, gente. Vamo lá

277 **R Natália** Quem é agora?

278 **PO Maria Clara** Ana Laura

279 **R Rebeca** Ana Laura, é você agora

280 **R Alice** É sério

281 **R Ana Laura** Tá. Vou tentar tipo não falar nada muito pessoal senão vou chorar de verdade e não vou conseguir nem falar e eu fico toda vermelha ((risadas)). Éee ... eu acho assim, eu até falei na outra reunião de avaliação, queeee ... eu e Maria ... o qué que eu to fazendo aqui? E hoje assim eu tenho eu já tenho a sensação diferente. Inclusive depois que terminou as regências eu conversei recentemente com as minhas eu fiz a minha pesquisa que é do TCC com Maria Clara, eu fiz lá e eu ainda dei três mais aulas sozinha. Sozinha assim ... elas até me chamaram pra tirar foto rápido mas ... eu tava regendo sozinha. Foi muito ... massa! Outra sensação também ... e a primeira foi dessa menina aí que teve o suicídio e aí ficou um pouquinho complicado maaas deu certo a primeira aula e depois ... aí foi outro dia enfim ... como sempre as coisas, né Luan? Ééé ... às vezes atrapalha, essas coisas que acontece em escolas é complicado mas desde o início a única parte assim que eu pensei em desistir foi na questão do tempo. Acho que foi só em dezembro, acho que a última reunião do ano acho, de 2018 que a gente soube como é que ia ser a quantidade de horas, né? Pra cada coisa. Mas cada reunião que tinha: Ah não sei o quê. Aí eu: Ai, Meu Deus, como é que eu vou fazer? ... porque primeiro, eu trabalho em outro horário mas é tipo ... é outro horário de choque. Então ... eu dependo de lá também então ficou muito assim meu Deus! Primeiro, eu nem queria Residência ((risadas)), eu tava no projeto de Maria Clara e ela fez não: Ah, vocês vão ter que ir, vocês vão ter que ir eu, Patrícia e Natália, num foi? Vocês vão ter que ir. Façam a inscrição. Eu fui mesmo porque a senhora me falou porque senão, se dissesse: Vai ter o Programa Residência. Não iríamos querer mas ... aí ... maaas ... deu certo eee passei tudinho eee ... vamos lá. Né? Vamo ver como é que vai ser essas horas e aí pronto ... só nessa parte aí ... que tipo ... como é que vai ser, aí quando descobriu como é que vai ser essa quantidade de horas! 100 horas só de regência! E as horas de observação se eu só posso vir uma vez na escola? Então eu fiquei meio perturbada com isso mas graças a

Deus deu tudo certo. No meu tempo, mas eu eu consegui terminar tudo direitinho e é isso aí.

282 ((Ininteligível))

283 **R Elias** Pronto

284 **R Rebeca** Arrasou

285 **R Maria** Nem ficou vermelha

286 **PO Barthyra** Não ficou vermelha. Não riu parou e só ficou rindo ((risadas))

287 **R Ana Laura** É. Outra coisa, gente! Eu percebi isso. Eu já fui mais tímida! ((risadas)); Eu já fui mais tímida mas ... ééé ... eu tenho desenvolvido muito nessa parte

288 **PO Barthyra** É perceptível

289 **R Ana Laura** Eu

290 **PO Maria Clara** Vamo lá, Maria

291 **R Maria** Bem, como Ana falou, do início ao final a gente se perguntando o que a gente tava fazendo lá. Eu me pergunto até hoje. Às vezes ainda não consigo me ver

292 **R Rebeca** Eu vejo

293 **R Maria** Eu sei

294 ((Risadas))

295 **R Rebeca** Eu sempre falava: Meninaas, vocês conseguem! Vocês ... é incrível, né?

296 **R Maria** Porque a preocupação ... será que tá aprendendo? Será que não tá aprendendo? Aí foi difícil, acho que pra todo mundo foi mas também foi interessante, foi gratificante também, não podemos negar essa parte. Acho que em outra oportunidade ... as, as outras pessoas que se formaram não tiveram essa oportunidade e a gente teve e eu achei que isso foi muito importante, pelo menos pra mim. Praaa ... saber como é realmente chegar numa escola que até então ... eu descobri isso depois eu não sabia. Eu não sabia como era realmente. No primeiro dia de regência o coração parece que ia sair pela boca. Até hoje! ((risadas)). O ponto negativo que eu achei foi porque como era um Programa que ... teoricamente, eu não sei se teoricamente, a escola era escolhida pelo MEC, os professores também ... a gente tivesse um apoio maior dentro da escola. Não foi isso o que a gente percebia lá. Éramos estranhos, verdadeiros estranhos no ninho. Então issooo ficava meio estranho ... assim eu ficava meio sem saber meio deslocada sem saber o que fazer. Eu preferia ficar sempre lá fora, nunca na sala dos professores, nem naquela salinha que tinha lá. Eu não gostava de ficar. Preferia ficar lá fora. Então só quando Nicole ia falar alguma coisa com a gente é que a gente tinha realmente que ficar lá. Então esse sem saber onde ficar era realmente um ponto chato da Residência porque ... se tava todo mundo sabendo que a gente ia, se a escola foi escolhida, por que não tinha esse acolhimento? O que mais pesou lá dentro da escola pra gente, nada contra Nicole, tivemos muita sorte e quando a gente escuta falar de preceptor ... pelo menos pra gente assim, eu não sei se todos concordam maaas ... todo apoio que poderíamos ter, ela nos deu. Consegui a grande façanha no início que foi juntar todos os horários praticamente das de todas as quatro turmas num horário só pra facilitar assim o nosso processo... então com ela ... no último dia, pra que a gente não saísse assim, no último dia teve uma regência e fomos lá observar pra não ficarmos assim ... pra nos despedirmos dos alunos, resolvemos fazer um fechamento com todo mundo, com todas as turmas. Aí preparamos umas ... uns lápis

- 297 **R Ana Laura** Lembrancinhas
- 298 **R Alice** Lembrancinhas ... com o que deu
- 299 **R Maria** Fizemos slides com fotos também
- 300 **R Ana Laura** Também
- 301 **R Maria** Fizemos slides com fotos de toda a nossa trajetória, vamos dizer assim e enquanto a gente falava ... fizemos praticamente uma última regência na realidade
- 302 **R Rebeca** A aula da saudade
- 303 **R Maria** É. Foi uma aula da saudade e a gente deu essas lembrancinhas pra eles e quando a gente tava passando as fotos eles: Olha, to aí!
- 304 ((Ininteligível))
- 305 **R Marina** Que povo delicado
- 306 **R Jefferson** [[Passa os bombons
- 307 **C** [[Aaaa
- 308 **R Maria Júlia** [[Obrigada, gente!
- 309 **R Luciano** [[Obrigada também
- 310 **R Maria** Terminamos assim a nossa última regência
- 311 **PO Barthyra** Coisa linda no final
- 312 ((Ininteligível))
- 313 **PO Maria Clara** Essa turma é demais
- 314 **R Marina** O lápis é colorido
- 315 **R Rebeca** Sim! Outro detalhe também. Gente, outro detalhe. Se vocês olharem o adesivo do lápis, é o desenho da blusa da gente sendo colorido, a gente forneceu, viu? ((risadas))
- 316 **PO Barthyra** Gente. A gente só vai acabar porque é o jeito, certo? Mas vocês são umas fofinhas ... ééé ... eu queria só dizer ... eu eu tenho que fechar, mas eu queria dizer que quando eu falei de jornada, foi uma jornada pra nós também. Nós não estamos de fora observando de foora o trabalho de vocês, né? O que vocês fazem, o que vocês trazem ... ééé ... aqueles momentos que vocês tem com a gente. A gente tá dentro desse trabalho também. Embora vocês estejam lá na escola e a coisa fique mais centrada na escola- campo , o fato é que a gente vivencia algumas questões também. A gente vivencia os aperreios, as pressas, os editais que saem, as novas tarefas ... porque nós recebemos essas novas tarefas, os perigos, acho que Pedro falou, os perigos, né Luís? Nossa! Todo dia tem um perigo eee ... a gente tá junto eee ... eu me vejo muita na fala de vocês com relação aos coletivos também porque nós precisamos construir aqui nossos coletivos. Eu mesma não me via, não iria ... eu adoro trabalhar trabalhar sozinha ((risadas)). É verdade, né? E a gente ... eu acho que eu ganhei muuuito, eu Barthyra, como professora aqui também, eu ganhei MUITO nesse nosso coletivo aqui, né? A gente conseguiu trabalhar com muita tranquilidade. Eu nem conhecia Mônica, conhecia pouco Maria Clara. Era mais próxima de Willian e tal. Maaas ... essa nossa convivência também eu acho que foi ótima, aprendi demais e preciso dizer isso, quero deixar isso marcado mesmo. Porque esse período de Residência ... convivendo tanta gente, tanta gente diferente e que pensa diferente de mim e com os meninos também, certo? ... Lucas ... eu sei que o grupo não tá todo aqui mas foi muito bom também. Então a gente também agradece a vocês. Foi uma viagem aí. É uma viagem longa e acho que tem um porquê de ser tão longa assim. É um exercício pra nós. É um exercício pra vocês e espero que vocês tenham entendido a relevância desse exercício, tá. A gente agradece. A gente queria ter mais tempo pra falar sobre

outras coisas que vão surgindo, né? Não dá mas assim ... fiquem à vontade pra ... a gente tá encerrando mas fiquem à vontade pra procurar a gente sempre que precisarem. Vários de vocês tão concluindo o curso, nossos colegas de trabalho, eu particularmente me sinto muito feliz de olhar pra esse grupo. Ave Maria, vou chorar também, é o fim! ((risadas)) A gente lembra muito de vocês no início, no início da Residência, no início do curso. Eu fico olhando uns que foram meus alunos lááá atrás ... nossa! Como amadureceram, sabem falar, sabem fazer ... é muito bom ver, muito gratificante ver! Acho que essa é a melhor coisa da nossa profissão que é desafiadora mas é assim ... eu sou suspeita pra falar ... é fantástica! Eu to há anos, eu adoro! Com todos os aperreios, né Willian? Com todos os desafios, é muito bom ser professora porque a gente trabalha na construção não só daquele conteúdo que a gente ministra, da disciplina, mas na construção do humano.

317 **R Natália** Vou chorar

318 **PO Maria Clara** Eu quero completar o que Barthyra falou. A gente vê esses desafios todos os dias. Eu vi Lucas falando aí dos relatórios , etc ... isso é vida do professor a gente preenche planilha, faz relatório. Na Residência eu me deparei com coisa que eu achei que eu nunca seria capaz na vida: fazer uma planilha Excel ((risadas)). Eu pensei: Como é que eu faço isso? Consegui. O que é pior é que eu fiquei especialista, pode perguntar a mim

319 **PO Barthyra** Tá dando aula

320 **PO Maria Clara** To dando aula e ... todas essas coisas novas que a gente aprendeu é porque o professor aprende muito mais do que ensina. É porque ele aprende com o outro, ele aprende observando o outro, ele aprende com a experiência do outro, ele aprende assistindo aula. É assim que o professor se constrói. É assim que ele se retroo alimenta. Eee ... eu acho que ... eu me lembro assim de quando a gente começou e a gente vê de início, a gente vê não, a gente prevê como vai terminar. Eu previa como ia terminar e eu achava que quase ninguém ia desistir apesar dos desafios e eu acho que eu acertei porqueee ... muitos são ... vocês são muito corajosos porque chegaram até o final, enfrentaram muitas coisas nesse ano e meio e resistiram. Então ... não é algo que a gente deva deixar passar. Temos que lembrar disso.

321 **PO Willian** Ééé ... eu posso falar um pouquinho? Ééé ... eu vou pegar o gancho também de Maria Clara ééé ... evidenciando essa a trajetória que vocês fizeram que definitivamente não foi nada fácil, né? Pelo que eu tenho sentido já individualmente ... e nessa reunião a gente acaba também indo de encontro a essa mesma conclusão ... que não foi nada fácil. Ééé ... por outro lado também eu faço ... eu pego carona nas palavras de Barthyra quando ela diz que a gente, que a nossa ação enquanto docente deve ser, claro, além de aprender, óbvio mas, no que diz respeito ao ensino, isso vai muito além do que o campo disciplinar a que a gente se propõe, né? E aí eu fico pensando até hoje ... que na verdade esses conteúdos ou essa disciplina ou essas disciplinas por onde a gente trafega, elas de fato só servem de mote pra que a gente consiga acessar outros desenvolvimentos, outras superações, outras ... ter outras sensações ... se colocar no lugar do outro, de reaprender, de se reconstruir, de se rever, de ressignificar, né? E eu acho que isso ... eu acho! Que isso é possível ... vivenciando o que cada um de vocês vivenciou, vivenciando o que a gente também vivencia na contraparte, né? Com vocês. Com as nossas experiências lá independente da RP. Então eu acho que ... ééé ... esse grupo, né? Ao final a gente só pode se dizer exitoso, né? E, claro, isso não é o término de

absolutamente nada, né? É apenas o fechamento do do de um percurso temporal, né? O fechamento de um projeto, de um Programa, agora eu nem sei mais como se chama ((risadas))

322 **PO Barthyra** Programa que fica mais chique ((risadas))

323 **R Marina** É. É ... uma coisa mais

324 **PO Maria Clara** Uma coisa maior

325 **PO Willian** Mas assim ... a gente tá vivo ... é algo contínuo, é processual, né? E a gente como docente nunca vai dizer: Pronto. Agora acabou minha formação. Não. Então pessoal, parabéns pra vocês. A gente vai sentir saudade, né? De vocês pessoalmente falando. Outros virão. Outras virão. Eeee ... vocês foram pioneiros, né? Então assim ... foram carimbados

326 ((Ininteligível))

327 **PO Barthyra** Eu quero pegar o gancho agora ... e vocês tão de parabéns, mas a gente tem que cantar parabéns porque hoje é o aniversário de Mônica ((risadas)). Eu não sei se vocês sabiam então assim ... Mônica, é muito bom ter você aqui e a gente te deseja tudo de melhor. Uma nova RP pra você se divertir ((risadas))

328 **PO Willian** Que presente, né Maria?

329 **PO Barthyra** Puxa aí

330 **R Marina** Puxa aí o parabéns pra você

331 **PO Barthyra** Puxa aí, Érik!

332 **Coletivo** Parabéns pra você ((todos cantam e batem palmas))

333 **R Rebeca** Discurso

334 **R Jefferson** Discurso

335 **PO Mônica** Eu não vim preparada

336 **PO Maria Clara** Prepara aí

337 **C** Discurso, discurso ((em coro))

338 ((Risadas))

339 **PO Mônica** Não. Eu só gostaria de me juntar às palavras de Willian, de Barthyra, de Maria Clara eee ... dizer que é um grande mérito ... levando em conta que é pioneiro porque é a primeira, né? Primeira vez que gente tem esse Programa. Acho que é uma grande conquista ter chegado até aqui e... as dificuldades que a gente enfrenta nas escolas são as dificuldades que os brasileiros enfrentam, que milhões de latino-americanos enfrentam diariamente então ... faz parte dessa uma realidade. Na universidade também, né? Eu sei que a gente também vive essas dificuldades Temos alunos passando por problemas enormes, temos suicídio, tem aluno que não dá conta de terminar o curso porque tem que procurar emprego e tem que largar tudo, ((ininteligível)), então de alguma maneira isso dá uma lição pra gente, pra... pra se fortalecer, e ir pra frente ... dar conta de ... e mudar essa realidade, mudar de alguma maneira, colocar dentro do possível, apontarmos alguma coisa, cada um de nós, pra podermos mudar essa realidade

340 **PO Willian** E aí só mais uma coisinha ... eu juro que essa ... essa ... porque eu tava, eu sou horrível assim, eu sou caótico ... aí eu to olhando aqui e eu quero retomar uma coisa que Rebeca falou lá atrás. Ainda sobre essa questão do trabalho docente, né? Porque a gente além da gente se preocupar com o desenvolvimento do outro, da gente mesmo para além dos nossos campos disciplinares... o nosso trabalho, a gente nunca pode perder isso de vista, o nosso trabalho é um trabalho eminentemente político então ... as questões que ela traz ali ... é para além de partidos, né? De questões partidárias. Eee ... trouxe

ali e são coisas interessantíssimas que DEVEM fazer parte da nossa agenda porque têm a ver com continuar a existir, né? Porque assim nós não decidimos ser professor simplesmente porque ... ah, tenho vocação. Vocação ... ou foi um dom que eu recebi

341 **PO Maria Clara** É verdade

342 **PO Willian** Entãooo ... não tem nada a ver com isso! A gente precisa comer, a gente precisa ter dignidade, a gente precisa passear, a gente precisa ser feliz, a gente precisa uma série de coisas

343 **PO Barthyra** Não é sacerdócio

344 **PO Willian** Então não é trabalho de iluminação divina nem nada. Então por isso que nosso trabalho deve ser transformar o mundo mas deve também ser transformar a nossa profissão em uma profissão que nos traga respeito, que nos traga dignidade. É isso. Então que a gente tenha dignidade.

345 ((Palmas))

346 **PO Barthyra** Vamo organizar a sala

347 **R Alice** ANTES

348 **R Maria** Antes ... a gente não preparou nada mas a gente trouxe uma lembrancinha pra vocês

349 **C** Aaaa (em coro)

350 **R Ana Laura** Vai, Maria!

351 ((Risadas))

352 **PO Barthyra** Cadê as fotos gente?

353 **R Natália** Eita!

354 **PO Barthyra** Eu fiquei gravando, esqueci o negócio aqui, aí nada de fotos.

355 **R Marina** E agora?

356 **PO Barthyra** Vamo tirar foto! ((risadas))