



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

MATHEUS SILVA BARRETO

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR INICIANTE NO PROCESSO DE  
APROPRIAÇÃO DO GÊNERO DA ATIVIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

CAMPINA GRANDE - PB

2022

MATHEUS SILVA BARRETO

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR INICIANTE NO PROCESSO DE  
APROPRIAÇÃO DO GÊNERO DA ATIVIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)  
apresentado ao Curso de graduação em Letras -  
Português, da Universidade Estadual da Paraíba -  
UEPB, como requisito parcial à obtenção do  
título de graduado em Letras.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B273f Barreto, Matheus Silva.

A formação identitária do professor iniciante no processo de apropriação do gênero da atividade no Programa de Residência Pedagógica [manuscrito] / Matheus Silva Barreto. - 2022.

60 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC. "

1. Residência pedagógica. 2. Formação docente. 3. Gênero da atividade. 4. Identidade. I. Título

21. ed. CDD 371.225

MATHEUS SILVA BARRETO

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR INICIANTE NO PROCESSO DE  
APROPRIAÇÃO DO GÊNERO DA ATIVIDADE NO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)  
apresentado ao Curso de graduação em Letras -  
Português, da Universidade Estadual da Paraíba -  
UEPB, como requisito parcial à obtenção do título  
de graduado em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Linguística Aplicada

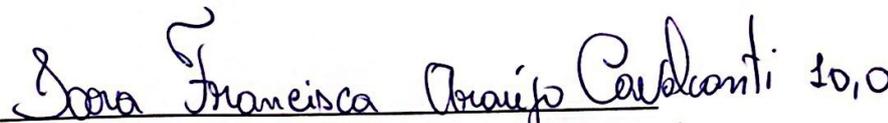
Aprovado em: 30/11/2022

**BANCA EXAMINADORA**



10,0

Prof. Dr.ª Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr.ª Iara Francisca Araújo Cavalcante (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



10,0

Prof. Me. Bruno Alves Pereira (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Às mulheres da minha vida: Mãe, avó e tia. Ao meu avô (*In memoriam*), que sonhava todos os dias com este momento. E ao meu pai, DEDICO.

CARREIRA PROFISSIONAL  
PRECEPTORA  
LINGUÍSTICA APLICADA  
EVOLUÇÃO REFAZER PORTUGUÊS  
RESIDENTES DOCÊNCIA PROCESSO  
EDUCAÇÃO  
REGÊNCIA GÊNERO DA ATIVIDADE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA  
CAPES TCC  
TRABALHO AGIR IDENTIDADE ESCOLA  
REFLEXÃO LETRAS TRANSFORMAÇÃO CONSTRUÇÃO  
ORIENTAÇÃO FORMAÇÃO INICIAL MATURAÇÃO  
APERFEIÇOAMENTO PROFESSOR INICIANTE  
TEORIA E PRÁTICA SALA DE AULA  
APRENDER A ENSINAR SUBCOORDENADORA

## AGRADECIMENTOS

“Aqueles que confiam no senhor são como o monte de Sião: nunca se abala, está firme para sempre” (Sl. 125:1).

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por não desistir de mim em momento algum, mesmo eu sendo falho em todos eles.

Em segundo lugar, a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, pela intercessão infinda a Jesus Cristo por minha vida. Não há um bom filho que não ouça a sua mãe; portanto, obrigado mãezinha do céu, pelos pedidos que fizeste a teu filho, em meu nome, nesses dias de labor.

Gostaria de agradecer às mulheres que representam o alicerce da minha vida: minha mãe/mainha/rainha (Magna), a pedra mais preciosa que existe na face desta terra; depois, minha avó (Maria/Maruca) e minha tia (Conceição/Ceiça), meus grandes xodós e bem. Acreditem, se estou onde cheguei devo gratidão a vocês!

Ao meu avô (Pedro - *in memoriam*), um grande exemplo de ser humano, que com certeza estaria orgulhoso de me ver alcançando este galardão. Ao meu pai (Marcos), que mesmo com o seu jeito particular de demonstrar carinho, sempre emanou boas energias e se preocupou com o processo.

A minha orientadora, Tatiana Fernandes Sant’ana (vulgo, Tati), que abraçou com carinho a minha proposta. Gratidão, professora, por todos os conhecimentos repassados ao longo da minha jornada acadêmica, principalmente advindos do Programa de Residência Pedagógica. Se antes de me orientar eu já a admirava, agora, minha admiração e apreço por sua pessoa, social e profissional, triplicou. Obrigado por tudo!

A minha banca examinadora: Iara Francisca, uma grande amiga, que me estimulou nos primeiros passos dados na profissão docente, quando me deu a oportunidade de participar do PIBID, e com certeza continuará estimulando para os próximos passos. Bruno Alves, um grande pesquisador, que com certeza contribuirá significativamente para com este trabalho e os próximos que virão. Enfim, gratidão a ambos por aceitar apreciar a minha contribuição científica.

Ao corpo docente da minha casa (UEPB), em nome das professoras Dalva Lobão e Marta Anaísa, grandes seres humanos e referências profissionais, que acompanharam o meu crescimento no curso do meu coração. E elas sabem disso!

Aos profissionais não docentes que fazem a UEPB acontecer, cito as secretárias do Departamento de Letras Português Célia e Ayméé, pela solicitude e carinho de sempre.

Aos meus colegas de turma (Letras Português - 2017.1), pelo companheirismo, risadas e muito conhecimento compartilhado. Em nome de todos, agradeço de modo especial a Rita de Cassia, por nosso elo de irmandade construído graças ao Programa de Residência Pedagógica. Obrigado, minha amiga, por ter sido luz e calma em minha vida acadêmica.

Às pessoas do meu coração: tia Gorete (Gó), tia Esther (Té), Daniela (Élen), Gabriel, Dayanna e Tayná (Milk).

Ao querido Taynan Oliveira, uma de minhas grandes referências, pela mão estendida nos momentos de turbulência.

Aos colegas colaboradores desta pesquisa, membros do Programa de Residência Pedagógica.

A minha amada Universidade Estadual da Paraíba, que me recebeu com muito carinho e me transformou tanto para a vida acadêmica quanto para além desta.

E, por fim, à CAPES, pela oportunidade de viver o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, programas que me prepararam para a profissão docente. Menciono, particularmente, o Programa de Residência Pedagógica, sobre o qual surgiu a proposta deste trabalho.

## RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação criada pelo Governo Federal, que se insere dentro das Políticas Nacionais voltadas à Formação de Professores da Educação Básica. Trata-se de um programa, instituído nas Instituições de Ensino Superior através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo propósito central é introduzir licenciandos/as, ainda em formação na academia, no ambiente escolar como um todo. Na sua segunda edição, cota 2020-2022, proposta na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em face da pandemia do coronavírus, todas as suas atividades foram adaptadas ao modelo de ensino remoto, o que não impediu os licenciandos/as de refletirem acerca do que subjaz o trabalho realizado (MACHADO, 2002). Nessa situação, ancorados na Linguística Aplicada, que investiga as práticas languageiras (MOITA LOPES, 2006), apresentamos como objetivo geral: diagnosticar a constituição do PRP como um Gênero da Atividade, a partir de uma reunião audiovisual videogravada, com os membros (licenciandos/residentes, professora da educação básica/supervisora e docente da universidade/subcoordenadora do projeto) do grupo de Letras-Português/UEPB/Campus I. Depois, elencamos dois objetivos específicos: analisar, a partir das modalidades, o posicionamento desses residentes quanto à formação de sua identidade docente, após as intervenções realizadas em turmas da educação básica, durante essa cota; e avaliar, através das modalidades, as contribuições das professoras formadoras (a subcoordenadora de área e a preceptora da escola) na constituição dos residentes enquanto professores iniciantes. Para desenvolvermos tais objetivos, tivemos por base as contribuições teóricas de: Garcia (1999), Machado (2002), Amigues (2004) e Tardif (2012), para discutirmos o processo de formação docente; Clot (2010), Nouroudine (2002) e Bronckart (1999), para abordarmos, respectivamente, o Gênero da Atividade, a Linguagem sobre o Trabalho e os mecanismos enunciativos (com foco nas modalidades); e Hall (2006), Bauman (2005) e Guedes-Pinto e Kleiman (2021), para refletirmos sobre a construção identitária. Em nossa pesquisa qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), consideramos como colaboradores uma dupla de residentes, a preceptora e a subcoordenadora do projeto, que participaram de uma reunião, em ambiente virtual, para discutir e avaliar a regência desses residentes em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Campina Grande/PB. Os resultados obtidos apontam para a identificação do Gênero da Atividade no PRP, como também a formação da identidade desses licenciandos, pois o programa permite que o professor em formação inicial tenha mais vivências com o trabalho docente, em sala de aula.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Formação Docente. Gênero da Atividade. Identidade.

## ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) is an action created by the Federal Government, which is part of the National Policies aimed at the Training of Basic Education Teachers. It is a program, instituted in Higher Education Institutions through the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES), whose central purpose is to introduce graduates, still in academic training, into the school environment as a whole. In its second edition, quota 2020-2022, proposed at the State University of Paraíba (UEPB), in the face of the coronavirus pandemic, all its activities were adapted to the remote teaching model, which did not prevent undergraduates from reflecting on what underlies the work performed (MACHADO, 2002). In this situation, anchored in Applied Linguistics, which investigates language practices (MOITA LOPES, 2006), we present the general objective: to diagnose the constitution of PRP as a Genre of Activity, based on a video-recorded audiovisual meeting with the members (graduates/ residents, basic education teacher/supervisor and university professor/project sub-coordinator) of the Letras-Portuguese/UEPB/Campus I group. Then, we list two specific objectives: to analyze the position of these residents regarding the formation of their teaching identity, after interventions carried out in basic education classes, during this quota; evaluate the contributions of the teacher educators (the sub-coordinator of the area and the school preceptor) in the constitution of residents as beginning teachers; and investigate, based on the modalizations, the experiences and findings revealed in a final PRP meeting on teaching and learning. In order to develop these objectives, we used as a basis the theoretical contributions of: Garcia (1999), Machado (2002), Amigues (2004) and Tardif (2012), to discuss the process of teacher education; Clot (2010), Nouroudine (2002) and Bronckart (1999), to approach, respectively, the Activity Genre, the Language on Work and the enunciative mechanisms (focusing on modalizations); and Hall (2006), Bauman (2005) and Kleiman (2021), to reflect on identity construction. In our qualitative-interpretative research (MOITA LOPES, 1994), we considered as collaborators a pair of residents, the preceptor and the sub-coordinator of the project, who participated in a meeting, in a virtual environment, to discuss and evaluate the regency of these residents in a class elementary school II, from a public school in Campina Grande/PB. The results obtained point to the identification of the Gender of the Activity in the PRP, as well as the formation of the identity of these graduates, as the program allows the teacher in initial training to have more experiences with teaching work in the classroom.

**Keywords:** Pedagogical Residency. Teacher Training. Activity Genre. Identity.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 01 - Momentos de discussão, planejamento, avaliação das aulas entre os membros do PRP.....</b>	<b>27</b>
--	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01 - Organograma dos módulos (I, II, III).....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 02 - Perfil dos colaboradores.....</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 03 - Procedimentos de análise.....</b>	<b>31</b>

## **LISTA DE ABREVIACOES**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DLA - Departamento de Letras e Artes

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IES - Instituição de Ensino Superior

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação  Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PRP - Programa de Residência Pedagógica

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO DA ATIVIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: um panorama teórico sobre o trabalho do professor .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Formação inicial do professor: uma atividade contextualizada, significativa e reflexiva.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Reflexões sobre o trabalho: por um Gênero da Atividade o Programa de Residência Pedagógica.....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Identidade Profissional e Docência: um processo de (des)construção do indivíduo pós-moderno.....</b>	<b>23</b>
<b>3 PERCURSO DA PESQUISA: procedimentos metodológicos.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Natureza da pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Contexto de investigação .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Instrumento de geração de dados.....</b>	<b>28</b>
<b>3.4 Colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>3.5 Sistematização e procedimentos de análise.....</b>	<b>30</b>
<b>4 LINGUAGEM SOBRE O TRABALHO NO PRP: experiências e constatações.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 O trabalho que ensina a ensinar: os primeiros passos dos residentes na profissão docente.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2 O trabalho que ensina a aprender: das professoras formadoras aos residentes em formação.....</b>	<b>41</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>52</b>
<b>Apêndice A – Transcrição da Videoaula Gravada.....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação configura uma importante pauta de discussão, principalmente em se tratando de políticas educacionais de investimentos. Os problemas referentes à contrapartida de capital financeiro para as atividades educacionais, por parte das instâncias governamentais, é uma preocupação proveniente especialmente da classe dos professores (SAVIANI, 2009), já que uma das comunidades mais afetadas pela insuficiência de financiamento dos setores políticos são os profissionais da docência, que vêm sofrendo com a exacerbada desvalorização evidenciada nos baixos salários e na falta de condições de aprimoramento profissional.

Deixando as discussões sobre remuneração para outro momento e direcionando o olhar ao aprimoramento do trabalho do professor, é de nosso conhecimento que somente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) que houve uma sistematização organizacional na educação. Em virtude disso, o aperfeiçoamento por meio de capacitações na formação inicial e continuada foi diagnosticado como necessário para a consolidação da autonomia do professor, de preferência os iniciantes, em sala de aula. Vejamos as definições da LDB, retiradas do Diário Oficial da União (BRASIL, 1996), sobre o assunto em questão:

O § 1º do art. 62 da LDB define que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério";  
O inciso III do art. 63 da LDB define que "os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis"

Com base nestas atribuições, algumas medidas foram pensadas para o melhoramento da educação no Brasil, considerando primordialmente o desenvolvimento do professor à docência. Dentre tais, detendo-nos de modo especial às necessidades daqueles que estão nos primeiros passos da profissão, destacamos o Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP), uma ação criada pelo Governo Federal, que se insere dentro das Políticas Nacionais voltadas à Formação de Professores da Educação Básica.

Trata-se de um programa, instituído nas Instituições de Ensino Superior (IES) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo propósito central é introduzir licenciandos/as, ainda em formação na academia, no ambiente escolar como um todo; logo, representa consideravelmente uma oportunidade capacitativa a esses/as

graduandos/as, para compreenderem, refletirem e discutirem acerca do que subjaz o agir docente, sobretudo, nesse momento em que estão iniciando na profissão.

De acordo com o edital CAPES/nº 003/2020 (p. 1) o Programa de Residência Pedagógica propicia a

elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, para promover a integração entre educação superior e educação básica. E deste modo, proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Convém ressaltar que essas concepções que regem o Programa de Residência Pedagógica são resultado do processo de estruturação mais efetivo, que aconteceu em 2017, ano em que a CAPES efetivou um novo olhar para esta proposta, que tem como foco a formação inicial dos professores iniciantes. Contudo, até chegar nesse estágio organizativo, o referido programa passou por outras experiências na formação de professores, a exemplo: Residência Educacional (2007); Residência Pedagógica (2012) e Residência Docente (2014), conforme pontuado pelos autores Silva e Cruz (2018)<sup>1</sup>.

Em face de todo o exposto e considerando também o tempo de duração (440 horas) das vivências que o PRP proporciona, particularmente as reflexões feitas pelos residentes acerca do trabalho, é cabível que possamos pensar no programa obviamente como um trabalho, como também sobre o conceito de Gênero da Atividade (CLOT, 2010) atrelado aos residentes.

Segundo Clot (2010), o Gênero Atividade refere-se a um “roteiro” que caracteriza determinada profissão. A materialização desse roteiro acontece a partir da sistematização organizacional do trabalho que compreende essa profissão, que ordena as etapas necessárias para a sua constituição. No PRP, isso se revela nos residentes que se comportam e agem de determinada maneira, resultado principalmente das relações estabelecidas entre subcoordenador(a) de área, preceptor(a) e residentes<sup>2</sup> que se voltam para o agir docente em sala de aula, como veremos mais adiante.

---

<sup>1</sup> Não nos interessa para este momento tais experiências. De todo modo, para uma informação mais detalhada sobre cada uma delas, indicamos a leitura do artigo de Silva e Cruz (2018).

<sup>2</sup> Tratam-se do grupo de colaboradores envolvidos no Programa de Residência Pedagógica, que representam e desempenham as seguintes funções: a subcoordenadora de área é a(o) docente da Instituição de Ensino Superior, responsável pelo PRP em uma Licenciatura; o preceptor é o professor da escola de educação básica, que acompanha os licenciandos na escola-campo; por fim, os residentes são os discentes, com matrícula ativa no curso de licenciatura, que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período e que vão desenvolver atividades em uma escola da educação básica.

Além do mais, nesse âmbito de apropriação e de reconhecimento da condição de profissionais residentes assumida no trabalho propiciado pelo programa, os bolsistas acabam, por consequência, submetendo-se a um processo de transformação em sua identidade (HALL, 2006), dado que a partir das vivências experienciadas no PRP, os/as licenciando/as com poucas ou quase nenhuma experiência evoluem a um ponto que os levam a assumir-se professores iniciantes.

Ancorando-nos ao campo da Linguística Aplicada (LA), que investiga as práticas languageiras e as vozes dos sul socialmente à margem da sociedade (MOITA LOPES, 2006), esta pesquisa surgiu das reflexões favorecidas pelo programa, no curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/Campus I - Campina Grande/PB, na sua segunda edição, cota 2020-2022 - edital CAPES/nº 003/2020. Assim, por meio das falas dos colaboradores (subcoordenadora de área, preceptora e residentes), na última reunião realizada, em ambiente virtual, videogravada (CARVALHO, 1996), despertamos para a necessidade de discutirmos o Gênero da Atividade Residentes e a sua influência na formação identitária dos residentes, a partir dos procedimentos enunciativos de modalizações (BRONCKART, 1999).

Dito isso, ansiamos apresentar a seguinte pergunta de pesquisa, elaborada para atender às afirmações expressas anteriormente e identificadas ao longo da discussão:

- Como a identidade dos residentes é formada a partir do Gênero da Atividade no Programa de Residência Pedagógica?

Para responder a essa questão, elencamos os seguintes objetivos:

#### Geral:

- Diagnosticar a constituição do Gênero da Atividade no PRP, a partir de uma reunião audiovisual videogravada, com os membros (licenciandos/residentes, professora da educação básica/supervisora e docente da universidade/subcoordinatednadora do projeto) do grupo de Letras-Português/UEPB/Campus I, com foco para a formação identitária desses residentes;

#### Específicos:

- Analisar, a partir das modalizações, o posicionamento desses residentes quanto à formação de sua identidade docente, após as intervenções realizadas em turmas da educação básica, durante essa cota; e
- Avaliar, através das modalizações, as contribuições das professoras formadoras (a subcoordenadora de área e a preceptora da escola) na constituição dos residentes enquanto professores iniciantes.

Diante do exposto, para que essas discussões colocadas em pauta sejam bem explanadas, organizamos este trabalho da seguinte maneira:

- Um tópico de fundamentação teórica, composto por três partes: a primeira, voltada à formação docente do professor em início de carreira profissional, embasada nos estudos de Garcia(1999), Machado (2002), Amigues (2004) e Tardif (2012); a segunda para os pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), Gênero da Atividade (CLOT, 2010), Linguagem sobre o Trabalho (NOUROUDINE, 2002) e das contribuições do ISD, através das modalizações (BRONCKART, 1999); e a terceira, às concepções de identidade, defendidas por Hall (2006), Bauman (2005) e Guedes-Pinto e Kleiman (2021).
- Um tópico metodológico, subdividido em cinco seções: natureza da pesquisa, contexto de investigação, instrumento de coleta, colaboradores da pesquisa e geração de dados.
- Um tópico de análise do corpus, com dois tópicos centrais: um, centrado nas falas dos residentes, e outro, direcionado às contribuições das professoras formadoras, visando atender aos objetivos listados acima.
- Um tópico para as considerações finais, outro para as referências e um último, para o apêndice.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO DA ATIVIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: um panorama teórico sobre o trabalho do professor**

No Programa de Residência Pedagógica, os residentes, ao imergirem no ambiente escolar, têm a chance de analisar a formação docente, refletir sobre o seu trabalho que necessita fundamentação teórica, sistematização e colaboração de outros sujeitos, bem como observar o início de sua construção identitária profissional.

Avaliando sobre como isso acontece de forma entrecruzada, organizamos as discussões teóricas desta pesquisa da seguinte maneira: em um primeiro momento, abordamos concepções basilares sobre a formação inicial; posteriormente, relacionamos o conceito de Clínica da Atividade, pilar do Gênero da Atividade, ao da Linguagem sobre o Trabalho e ao que demarca o posicionamento do trabalhador; por fim, elucidamos a construção da identidade profissional docente, como um processo resultante das etapas anteriores.

### **2.1 Formação inicial do professor: uma atividade contextualizada, significativa e reflexiva**

As Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela capacitação de professores à sala de aula. Nesse processo, inúmeras teorias são disponibilizadas aos discentes, por parte dos docentes da academia, a fim de que compreendam de forma didatizada como o profissional docente deve ser e agir em sua práxis<sup>3</sup> (PIMENTA e LIMA, 2010).

Entre essas teorias, que dialogam sobre esse processo na formação inicial, voltadas especialmente ao auxílio daqueles que estão começando a adentrar à profissão docente, primamos pelos fundamentos teóricos defendidos por Garcia (1999), que descreve de modo gradual o desenvolvimento profissional desses indivíduos nessa transição da condição de estudantes a de professores iniciantes.

Quando estabelecemos contato com os postulados de Garcia (1999), através da leitura, um ponto bastante recorrente é que: os(as) professores(as), em seu agir docente, devem ser reflexivos. Para ele, trata-se de um dos pontos de maior relevância, mas só compreendemos a validade dessa prática reflexiva, no momento em que somos submetidos a uma turma na

---

<sup>3</sup> Para Pimenta e Lima (2010), “práxis” é a forma como o(a) professor(a) relaciona simultaneamente teoria e prática dentro da sala de aula de maneira transformadora da realidade.

condição de titular e começamos, por exemplo, a enfrentar alguns “choques de realidade”<sup>4</sup> (GARCIA, 1999), como também levantar alguns questionamentos sobre o porquê de estarmos a fazer determinadas coisas em sala de aula.

Segundo o mesmo autor, esses questionamentos surgem exatamente quando somos novatos na profissão, por se tratar de uma “fase de descobertas” em que os estudantes recebem muitas informações, precisam lidar e agir com tais na prática e avaliam a utilização dessas informações adquiridas ao longo do percurso através da reflexão. A prática reflexiva, por sua vez, deve ocorrer constantemente antes, durante e depois das ações, pois ajuda os professores/as a aprimorar essas ações e, conseqüentemente, alcançar o melhor de si, para si e para o outro.

Perante o exposto, notadamente essa prática reflexiva não acontece de forma desarticulada ou aleatória, mas sistematicamente acompanhando o processo que rege o desenvolvimento das ações docentes. Assim, podemos imbuir essa prática aos níveis de trabalhos elencados por Machado (2002)<sup>5</sup>, que organizam a atividade do professor: 1º o prescrito, que diz respeito aos objetivos e metas determinados pela instituição escolar, os quais precisam ser alcançados ao final de cada aula, do bimestre e do ano; 2º o planejado, que se trata do “script/roteiro” elaborado para atender os levantamentos feitos na primeira etapa. Nesta fase, elaboram-se estratégias e analisam-se as necessidades do alunado, considerando todos os fatores cognitivos e sociais: nível de aprendizagem, realidade socioespacial, econômica e cultural, relação de conteúdos e etc; e 3º o realizado<sup>6</sup>, que concerne no momento em que se coloca em prática o “prefigurado” (prescrito e planejado) e, posteriormente, estabelece-se uma avaliação sobre o que foi feito ou não no agir e quais pontos o olhar docente deve se voltar com mais vigor e cautela.

Somando a essas etapas defendidas por Machado (2002), Amigues (2004) complementa essa sistematização aliando outros elementos que contribuem para a organização do agir do professor no trabalho em sala de aula, quais sejam: as prescrições; os coletivos; as regras de ofício; e as ferramentas. De acordo com Amigues (2004)<sup>7</sup>: as prescrições representam todas as normas/obrigações que devem ser seguidas no âmbito

---

<sup>4</sup> Expressão, segundo Garcia (1999), que explica os questionamentos dos professores no momento em que se depararam com a realidade encontrada no cotidiano das escolas, diferente do idealizado na formação. Para o autor, é comum isso acontecer por docentes que estão iniciando na profissão, inclusive, defende que os programas de iniciação servem para reduzir o “choque de realidade” nesses professores iniciantes.

<sup>5</sup> Em nossa análise nos deteremos ao trabalho planejado e realizado.

<sup>6</sup> Mesmo sabendo a existência de outros tipos e da divergência que autores apontam entre o trabalho “real” e o “realizado”, vamos explorar nesse texto o trabalho realizado.

<sup>7</sup> Por mais que citamos todas essas categorias defendidas por Amigues (2004), só utilizaremos na análise os coletivos de trabalho.

profissional em que o docente está inserido; os coletivos explicam que o exercício docente se constitui de colaborações de outrem, ou seja, não é individual; as regras de ofício representam as memórias coletivas de experiências vivenciadas por outros da mesma área que, de uma forma ou de outra, determinaram o comportamento no ambiente de trabalho do professor em sala de aula; e as ferramentas são todos os meios possíveis que os(as) docentes usam para dinamizar a aula.

É importante destacar, por um lado, que a consolidação dessa sistematização pelos professores iniciantes acontece por intermédio dos saberes (TARDIF, 2012), adquiridos ao longo da formação e que esses docentes precisam mobilizar. Por outro lado, esses profissionais adquirem com a prática outros saberes que, aliados aos citados, fortalecem as ações não só para esse momento inicial, mas para toda a vida profissional desses indivíduos. Eis os saberes, segundo Tardif (2012)<sup>8</sup>: os disciplinares, que tratam dos conhecimentos específicos da disciplina a ser ministrada e daqueles advindos de outras áreas de atuação (Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc.); os da formação profissional, perpassados pelos processos formativos nas instituições de ensino; os curriculares, adquiridos ao longo da formação acadêmica sobre as documentações que regem as instituições de ensino, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2000), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e os objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pela instituição escolar para o cumprimento pelo/a professor/a; e os experienciais, adquiridos durante a atuação docente, ao passo que são obtidos na e pela prática integrativa em sala.

De maneira geral, é possível concordar, à vista dessas considerações, que o processo de formação do professor é uma atividade complexa, decorrente da mobilização de conhecimentos teóricos, sobre os métodos de ensinar e das experiências (TARDIF, 2002; apud KLEIMAN, 2008). Além do mais, esse processo formativo está sujeito a constantes metamorfoses (NÓVOA, 2019), ou seja, transformações e adaptações inerentes à organização do trabalho que geralmente os professores precisam enfrentar, dada a inconstância do ambiente educacional.

O contexto formativo oferecido pelo objeto de nossa pesquisa (o Programa de Residência Pedagógica), por exemplo, precisou passar por um processo metamorfofísico para atender às necessidades da comunidade escolar como um todo, em sua segunda cota (2020-2022), já que toda a procedência aconteceu de forma remota, virtual. Tornou-se, pois,

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, nos restringimos aos saberes experienciais e profissionais.

necessário pensarmos em uma ressignificação do ambiente de formação que continuasse desenvolvendo de forma eficaz a articulação desses conhecimentos, durante o trabalho no Gênero da Atividade que defendemos ser o Programa de Residência Pedagógica. Mas, primeiro, compreendamos sobre o Gênero da Atividade.

## **2.2 Reflexões sobre o trabalho: por um Gênero da Atividade no Programa de Residência Pedagógica**

Para alcançarmos as concepções de Gênero da Atividade legitimadas por Clot (2010) e, conseqüentemente, integrar os residentes nesse rol, aliamos outros conceitos ao de Gênero que dão suporte à discussão que pretendemos realizar na análise dos dados deste trabalho: o mais importante de todos, a Clínica da Atividade (CLOT, 2010); depois, a Linguagem sobre o Trabalho<sup>9</sup> (NOUROUDINE, 2002) e o Interacionismo Sociodiscursivo, por meio das modalizações (BRONCKART, 1999).

De acordo com Clot (2010, p. 125), o Gênero da Atividade:

trata-se de um sistema flexível de variantes normativas e de descrições, comportando diversos cenários e um jogo de indeterminação que nos diz como funcionam aqueles com quem trabalhamos, como agir ou abster-se de agir em situações precisas; e como conduzir a bom termo as transações interpessoais exigidas pela vida em comum, organizadas em torno dos objetivos da ação.

O mesmo autor reforça que o Gênero da Atividade é sustentado por “memórias coletivas” que atribui à profissão um modelo sistemático de composição (o que contém?), estilo (como se caracteriza?) e conteúdo (quais considerar?) a serem seguidos, de modo que a ação não aconteça de forma descontextualizada.

Relacionando essa ideia sobre Gênero da Atividade ao Programa de Residência Pedagógica, objeto de estudo desta pesquisa, observamos que os residentes precisam seguir uma estruturação, ou melhor, um roteiro que prioriza a organização sistemática do trabalho docente, elemento que aponta sua íntima relação com a perspectiva teórica em análise.

Em vista disso, no decurso de nossa análise, mostraremos os fatores que levam os residentes, enquanto profissionais iniciantes, a constituírem um Gênero da Atividade. Para tanto, faremos isso com o auxílio das três correntes teóricas citadas no início deste tópico e que veremos a partir de agora.

---

<sup>9</sup> Nouroudine (2002) cita três linguagens que subjazem o trabalho: Linguagem no Trabalho, Linguagem como Trabalho e Linguagem sobre o Trabalho. Em nossa pesquisa, adotamos a Linguagem sobre o Trabalho, que atende aos nossos objetivos, por se reportar a uma análise sobre o trabalho já realizado.

Em primeiro lugar, a Clínica da Atividade (CLOT, 2010), representa um instrumento de análise do trabalho, com foco para a reflexão do comportamento humano perante o real da atividade. Atenta-se para o que foi e não foi realizado durante a ação, mediante os conhecimentos adquiridos nas vivências individuais e oriundos da coletividade.

Esse real da atividade, que firma a Clínica da Atividade, consiste no trabalho real (ação realizada ou não) do profissional durante sua atuação no trabalho. O benefício desse real da atividade, principalmente através do poder de agir do/a professor/a, está na competência de transformar, organizar ou reorganizar determinada realidade na realização da atividade, mobilizando as possibilidades e amplitudes encontradas nas reflexões pré, durante e pós a ação profissional.

Assim sendo, observaremos o trabalho oferecido pelo PROGRAMA Residência Pedagógica e como se comportam os nossos colaboradores (residentes, subcoordenadora e preceptora) durante a vivência no programa, evidenciado nas falas de cada um.

Em segundo lugar, a Linguagem sobre o Trabalho, defendida por Nouroudine (2002), que consiste em uma ferramenta de interpretação do trabalho de colaboradores que comentam e avaliam as práticas languageiras de suas experiências. Além do mais, em face dessa corrente teórica, temos a oportunidade de levar em consideração, no momento da interpretação, os fatores externos e internos que circundam essas vivências.

No que diz respeito a esta pesquisa, Nouroudine (2002) nos permitirá, em nossa análise, percorrer os melhores caminhos interpretativos, para que mesmo fazendo uma interpretação subjetiva dos dados, possamos alcançar resultados contundentes e estabelecer afirmações com coerência.

Por último, as modalizações, advindas do Interacionismo Sociodiscursivo<sup>10</sup> - ISD (BRONCKART, 1999), consiste em analisar o “dizer” dos falantes/colaboradores, levando em consideração a maneira como se posicionam subjetivamente sobre o assunto em discussão, neste caso, as vivências no PRP que fazem dos residentes um Gênero da Atividade. No tocante às modalizações, Bronckart (1999) cita as seguintes:

- Epistêmicas - expressam as condições de verdade que os colaboradores exteriorizam sobre o assunto, em geral, fatos certos, possíveis, prováveis e improváveis. Exemplificamos com os marcadores do tipo: **realmente**;

---

<sup>10</sup> Em linhas gerais, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um arcabouço teórico, corrente da Psicologia da Linguagem, criada por Bronckart (1999), que reconhece o desenvolvimento da linguagem humana sob uma perspectiva muito mais sócio-histórico-cultural que biológica propriamente. O ISD legitima que a linguagem produzida pelo indivíduo, reflète a maneira como este pensa, enxerga e entende o mundo/contexto do qual faz parte. Nessa direção, optamos por uma teoria fundada a partir dessas concepções, que considera a linguagem e tudo aquilo que a envolve.

**obviamente; eu sei; de jeito nenhum; eu acho;** e etc. Expresso em: “[...] E aí, quando a gente planeja e vai executar, vê que aquilo **realmente** deu certo” - recorte da videogravação

- Deônticas - exprimem ações realizadas conforme as regras ou pressuposições do mundo social. O colaborador expõe fatos que socialmente têm valores de permissão, obrigação e decisão. Por exemplo: **devo; tenho a obrigação de; posso;** e etc. A exemplo de: “[...] a gente **tem de fazer** a aula, né, para os alunos [...]” - recorte da videogravação
- Apreciativas - o colaborador avalia o assunto da discussão de forma subjetiva, afetiva e/ou moral, estabelecendo um julgamento crítico positivo ou negativo. Vemos com frequência os marcadores: **muito bom; super certo; muito nervosa;** e etc. Como aparece em: “[...] eu fiquei **muito nervosa**, porque já tava pensando na produção final e eu falava, falava [...]” - recorte da videogravação Pragmáticas - o colaborador revela a sua responsabilidade em relação ao processo do qual é agente, especialmente na capacidade de ação (poder-fazer), da intenção (querer-fazer) e das razões (dever-fazer). Exemplos: **tem de fazer; podem fazer; querer fazer;** e etc. Como marcado em:
- Psicológicas<sup>11</sup> - objetiva estabelecer relação com o mundo real/objetivo, através de expressões que remetem ao processo cognitivo do colaborador. Exemplificamos com: **eu penso; eu sinto; eu mobilizo;** e etc. Como registrado em: “[...] Antônio, **tu já pensou** se a gente chegasse, quando a gente concluisse o nosso curso, numa sala de aula, sem ter passado pelo [Programa de] Residência Pedagógica [...]” - recorte da videogravação

A intersecção entre as teorias apresentadas nos permite consolidar um esqueleto relativamente estável para as discussões que faremos sobre os residentes e suas experiências no Programa de Residência Pedagógica, pois ao longo das reflexões, com base nesse aparato teórico, vamos criando uma espécie de "roteiro" norteador, tanto para os que estão ingressando na profissão docente como residentes, através do PRP, quanto para os que vão ingressar. Ao roteiro em questão, Clot (2010) nomeou justamente de Gênero da Atividade que, retomando a discussão do início deste tópico, representa as “obrigações”, sobre determinada profissão, compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar.

---

<sup>11</sup> Também encontraremos no decorrer de nossa análise, um exemplo de modalização com valor psicológico. Para tanto, citamos a modalização em questão por conter na tese de doutorado de Sant’ana (2016), que adiciona ao rol das modalizações a psicológica

Além do mais, durante essa discussão que viabilizará caminhos para entendermos os residentes como um Gênero da Atividade, perceberemos também, no decorrer das falas dos residentes, especialmente, o surgimento daquilo que chamamos construção de uma identidade profissional, sobretudo, porque esses colaboradores estão em período de transição de estudantes à condição de professores iniciantes.

### **2.3 Identidade Profissional e Docência: um processo de (des)construção do indivíduo pós-moderno**

É comum encontrarmos algumas pesquisas responsáveis por investigar as concepções de identidade profissional nos diversos âmbitos do trabalho. Para esta pesquisa, daremos prioridade aos estudos sobre a identidade que subjaz à docência e as discussões que pretendemos fazer a respeito dela sustentam-se à luz do ponto de vista cultural (HALL, 2006). Esse autor (2006) cita três concepções que contemplam o percurso para se chegar a esta ideia de identidade cultural, são elas: “sujeito do Iluminismo”, “sujeito sociológico” e “sujeito pós-moderno”.

No momento em que se começou a pensar no conceito de identidade, comungava-se a ideia de uma pessoa humana que já nascia centrada, unificada e hábil para desenvolver em si mesmo a própria identidade. Para esse indivíduo, inserido nesse período de pensamento individualista, Hall (2006) o chamou de “sujeito do Iluminismo”.

Não demorou muito para que percebessem a necessidade de remir essa concepção de sujeito egoísta e começar a se pensar em um outro sujeito que se constituísse não apenas em si, mas no outro, na sociedade. A esse sujeito, Hall (2006) deu o nome de “sociológico”. Vale ressaltar que os defensores desse princípio acreditavam que um indivíduo interagira com outros para criar a sua própria identidade e, assim, conceber uma unificação.

Em razão das mudanças que estavam acontecendo em vários setores na era pós-moderna (por volta da segunda metade do século XX), a concepção de identidade também passou a ser vista de outra maneira, em uma perspectiva cultural, fragmentada, descentralizada. O sujeito dessa nova perspectiva identitária não tem interesse pela unificação, mas busca sempre (des)construir-se perante os diversos contextos em que se insere.

É possível compararmos essa forma de conceber a identidade com o que diz Bauman (2005) sobre a formação identitária “líquido-moderna”. Para Bauman (2005), a identidade de um indivíduo não possui tanta solidez, porque não é garantia para toda a vida, por outro lado é

fluida, pois à medida que o indivíduo experiencia novas situações, há um processo de transformação de si e sua identidade se molda para atender a essa mudança.

Centrados nos estudos da Linguística Aplicada (LA), Guedes-Pinto e Kleiman (2021) fortalecem a discussão sobre identidade profissional e seu processo de construção. De acordo com os autores:

[...] a identidade é entendida como um construto transitório e dinâmico, moldado pela língua e por relações de poder e a percepção destas pelos participantes de determinada situação, nos discursos disponíveis em determinado contexto de interação. Assim, a identidade não é uma categoria essencial, estável, mas múltipla e relacional, a ser construída, negociada e reivindicada pelos participantes da interação. (KLEIMAN, 2021, p. 9).

Diante disso, apoiando-se nas negociações estabelecidas com o outro, que Guedes-Pinto e Kleiman (2021) colocam em pauta, elas acontecem através da linguagem nas situações de uso com os integrantes do contexto sócio-histórico do qual faz parte. No tocante à construção da identidade profissional realizada na docência, o contato é estabelecido entre professor(es), alunos e comunidade escolar, podendo observar essa relação no Programa de Residência Pedagógica, interesse desta pesquisa.

De modo geral, é possível compreendermos a construção da identidade profissional voltada à docência como um processo interminável que se inicia na formação inicial (academia), com os programas de iniciação à docência (como o PRP e o PIBID<sup>12</sup>) e os Estágios Supervisionados e só termina no último dia útil do exercício docente. Isso quer dizer que, enquanto o(a) professor(a) se assume como tal, exercendo a sua função de agente mediador(a) do conhecimento dentro da sala de aula, estará diariamente tecendo, semelhante a uma aranha, uma teia da construção de sua identidade profissional, só que com fios diversos de si e de outros colaboradores.

Nas análises que faremos das vivências no PRP, perceberemos, nas falas dos colaboradores, identidades sendo construídas e ressignificadas, através da passagem de cada etapa do trabalho que vai moldando o indivíduo à profissão. Atentemo-nos para isso nos tópicos subsequentes.

---

<sup>12</sup> O Programa de Iniciação à Docência - PIBID, agenciado financeiramente também pela CAPES, visa inserir os/as licenciandos/as que estão na primeira parte do curso, no contexto escolar. Para mais detalhamento de experiências vivenciadas no PIBID, indicamos a leitura de Barreto, Brito e Cavalcanti (2019).

### **3 PERCURSO DA PESQUISA: procedimentos metodológicos**

Apoiados sob uma concepção da Linguística Aplicada (LA), que investiga as práticas linguageiras de vozes do sul (MOITA LOPES, 2006), em um contexto social específico, por sujeitos reais, apresentamos o trajeto metodológico desta pesquisa, o qual descreve caminhos para discutir o contexto de produção do professor iniciante no seu local de trabalho, o PRP, e a maneira como esse influi na construção identitária que vai de residente a professor iniciante. Para tal intuito, a nossa metodologia está estruturada em cinco seções: natureza da pesquisa (3.1), contexto de investigação (3.2), instrumento de geração de dados (3.3), colaboradores da pesquisa (3.4) e sistematização e procedimentos de análise (3.5).

#### **3.1 Natureza da pesquisa**

Este trabalho é fruto da abordagem qualitativo-interpretativista. Segundo Prodanov e Freitas (2013), no tocante à abordagem qualitativa, o pesquisador investiga de forma meticulosa e fidedigna a relação estabelecida entre indivíduo da ação, objeto natural e mundo real. A partir disso, as reflexões observadas sem manipulação são analisadas, de modo a coletar o maior número possível de elementos existentes na realidade sobre a qual se está investigando.

A perspectiva interpretativista, atrelada ao método qualitativo, urge, conforme Moita Lopes (1994), para auxiliar a discussão sobre o que esses elementos traduzem como significação para a(s) conclusão(ões) que desejamos chegar com a(s) problemática(s) levantada(s). Os elementos em questão são observados pelo pesquisador que se assume não neutro e nem passivo, mas participante e ativo na interpretação e interação do que busca observar e, justamente por isso, na LA, optamos pela nomenclatura “colaboradores”, que constroem, destroem e reconstroem os significados.

#### **3.2 Contexto de investigação**

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de inserir o/a graduando/a, ainda em meados do curso, no contexto real da escola pública de educação básica. Esta proposta, que visivelmente proporciona a aproximação entre Instituição de

Ensino Superior e educação básica, representa também uma forma de articular a teoria com a prática sem dissociação (SILVA; CRUZ, 2018).

O/A licenciando/a, uma vez inserido/a no PRP, tem a oportunidade de alçar os primeiros passos da profissão com o auxílio daqueles sobre os quais a LA nomeia colaboradores, que são o(s) subcoordenador(es), preceptor(es) e outros licenciandos/residentes.

Desenvolvemos esta pesquisa nesse contexto do Programa de Residência Pedagógica, oferecido em especial pelo núcleo de Letras Português, do Departamento de Letras e Artes (DLA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/Campus I - Campina Grande/PB, a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas pelo grupo de colaboradores que participaram do programa em sua segunda edição, entre 2020-2022.

Entre 2018, ano em que o PRP entrou em vigor, e 2022, ano de escrita deste trabalho, o programa realizou apenas duas edições. A primeira (cota 2018-2020) contou com vinte e oito bolsistas, uma subcoordenadora de área (professora da universidade) e três preceptoras (professoras da educação básica), cada uma atuando em uma escola, em três cidades diferentes. As atividades aconteceram de forma presencial, tanto na IES, quanto nas escolas conveniadas.

Já a segunda versão do programa (cota 2020-2022), objeto deste estudo, em razão dos cortes públicos de financiamento à educação, contou com um número menor de residentes, restringindo a oito e uma preceptora vinculada a uma escola. Todavia, o programa manteve uma subcoordenadora, para gerir sua equipe, durante a cota.

Diferentemente da realidade exposta na primeira edição, nesta segunda cota, as demandas do PRP (planejamentos, orientações, regências, avaliações, reuniões etc.) ocorreram no formato remoto, a partir de momentos síncronos e assíncronos, devido à pandemia do covid-19, que perdurou da metade de 2020 até o fim de 2021. De todo modo, mesmo nessas condições, as demandas das 440h exigidas no PRP foram cumpridas satisfatoriamente, dada as adaptações realizadas para atender às pressuposições da escola e das necessidades dos alunos.

Nesta segunda cota, para o cumprimento de todas as horas, as atividades foram organizadas em três módulos, com aproximadamente 147h cada, conforme o organograma a seguir:

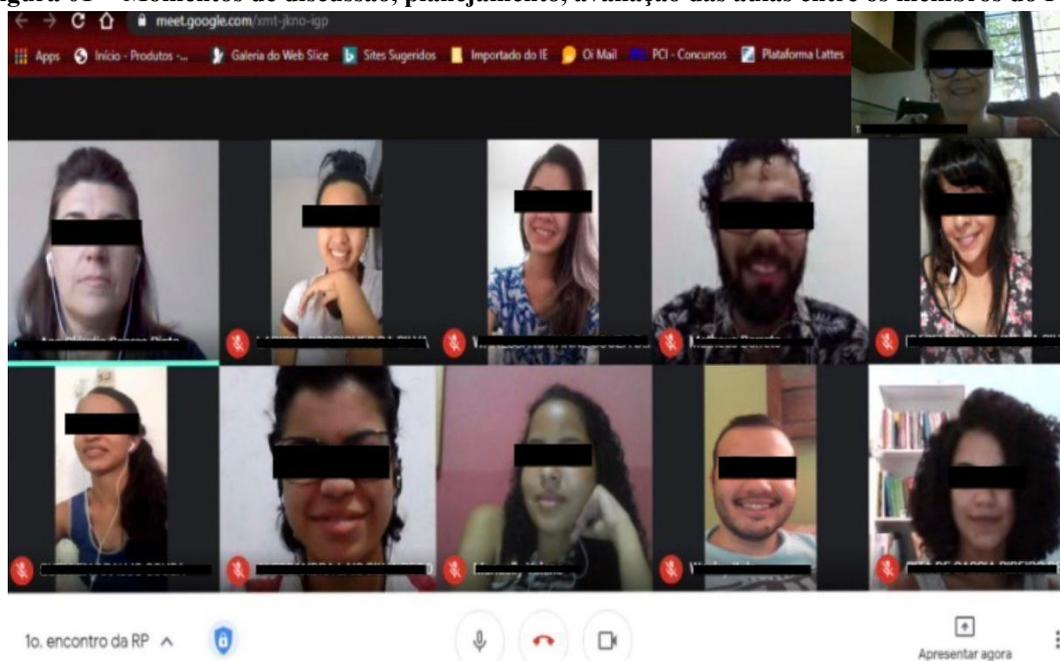
Quadro 01 - Organograma dos módulos (I, II e III)

Plano de atividades		Carga horária
<b>Ações formativas</b>	Discussão teórica; Observação; Orientação; Participação nas atividades escolares; Reuniões; Relato de experiência das atividades realizadas.	95h
<b>Elaboração de planos de aulas</b>	Elaboração e apresentação de plano de aulas;	12h
<b>Regência escolar</b>	Imersão e regência em sala de aula.	40h
<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA POR MÓDULO</b>		147

Fonte: Elaboração do autor

Para cada uma dessas ações formativas ilustradas no quadro acima, havia reuniões por videoconferências, através da plataforma *Google Meet*, com todos os membros do subprojeto, proporcionadas para as orientações e esclarecimentos de dúvidas, reflexões sobre as regências, discussões teóricas, partilha das participações nas atividades escolares (conselho de classe, encontros pedagógicos) e entre outros, todas gravadas em vídeo, já que o *Google Meet*, na época, permitia a gravação de eventos institucionais. A figura a seguir mostra um desses momentos:

Figura 01 - Momentos de discussão, planejamento, avaliação das aulas entre os membros do PRP



Fonte: Captura de tela pelo autor do trabalho

Dentre essas discussões, os colaboradores (residentes, subcoordenadora e preceptora), faziam reuniões semanais para discutir sobre as regências ministradas pelos residentes. O objetivo principal destas reuniões era avaliar e refletir sobre a postura dos residentes nas aulas, se tinham ou não atingido o trabalho planejado e repensar seu agir docente, no âmbito do trabalho realizado (MACHADO, 2002).

Mas, poderíamos nos perguntar, afinal, como isso acontecia? Os oito<sup>13</sup> residentes foram divididos pela subcoordenadora em duplas, para a realização das atividades dos três módulos; logo, quatro duplas se formaram. Quando adentramos no programa, em 2020, a preceptora contemplava quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (duas de 6º anos e duas de 8º anos), que, em razão da COVID-19, foram condensadas em apenas duas, já que a quantidade de alunos diminuiu e as turmas precisaram se aglutinar. É importante ressaltar que os 6º anos tinham aulas às segundas-feiras, e os 8º anos, às quartas-feiras. Em 2021, ano seguinte de imersão e regência, a preceptora e os residentes permaneceram com os mesmos alunos e dias, mudando apenas o ano das turmas, agora 7º anos (nas segundas-feiras) e 9º anos (nas quartas-feiras), uma vez que as aulas continuaram remotas.

Diante desse cenário, duas duplas assumiam as duas turmas em cada bimestre, uma se responsabilizava pela turma da segunda-feira e a outra da quarta-feira, e somente na quinta-feira era feita essa reunião para a reflexão e avaliação das duplas daquela semana. Esse revezamento foi feito durante todos os meses de regência pelos residentes.

### **3.3 Instrumento de geração de dados**

Entre as inúmeras reuniões que foram realizadas para a reflexão das regências, selecionamos como dados para este estudo a reunião que finaliza o ciclo de discussão sobre as regências da dupla responsável pelo sétimo ano, em 2021, por se tratar de uma reunião em que houve uma avaliação geral, após um ano e meio de atuação.

As falas dos colaboradores, que transcrevemos na análise, foram retiradas dessa última reunião gravada em vídeo e a nossa escolha pela geração de dados em questão se deu pelo fato de que a videogravação (ver apêndice A) nos permite uma maior aproximação com o objeto de análise, bem como a fidedignidade das informações prestadas pelos colaboradores,

---

<sup>13</sup> Eram 9 (nove) residentes, mas uma desistiu por não ser bolsista.

graças à possibilidade de “ver” e “rever” que a videogravação propicia, trazendo às pesquisas em ensino uma coleção de percepções pontuais (CARVALHO, 1996).

Outrossim, em pesquisas qualitativas, a videogravação audiovisual de sequências de trabalho realizado se faz pertinente e necessária por viabilizar a construção de materiais empíricos confiáveis e válidos na compreensão de determinado fenômeno, sobre o qual se deseja comprovar de maneira aprofundada (DUARTE; EISENBERG; GARCEZ, 2011). Esses materiais empíricos tendem a ser refletidos dialogicamente com um fundamento teórico (CARVALHO, 1996), assim como faremos nas alíneas ulteriores, relacionando as falas dos colaboradores aos pressupostos teóricos desta monografia.

Antes de adentrarmos propriamente em nossa análise, julgamos pertinente: i) fazermos um panorama dos dados da reunião utilizada para atingirmos os objetivos deste estudo; ii) traçarmos os perfis dos nossos colaboradores; e finalmente, iii) situarmos o leitor quanto à organização das discussões dessas informações na análise.

Referente ao primeiro ponto, a reunião com duração de 1h e 34 minutos traz as discussões e avaliações<sup>14</sup> sobre o trabalho realizado durante as três últimas aulas de finalização do ciclo por duas das quatro duplas, considerando suas turmas e respectivas abordagens temáticas preconizadas pela escola pública de Campina Grande/PB, onde atuaram. No entanto, usaremos apenas a primeira parte do vídeo, que apresenta os pontos pertinentes à regência da dupla responsável pelos 7º anos dos anos finais do Ensino Fundamental, que abordaram como conteúdo em sala de aula o gênero textual biografia.

### 3.4 Colaboradores da pesquisa

Contamos em nossa análise com quatro colaboradores, sendo dois residentes, uma preceptora e uma subcoordenadora, os quais serão identificados com nomes fictícios, na intenção de preservar a identidade de cada um, mas que serão identificados no quadro que segue:

**Quadro 02 – Perfil dos colaboradores**

Colaboradores	Perfil
---------------	--------

<sup>14</sup> Avaliação por parte da subcoordenadora, preceptora e os outros residentes que deviam assistir às aulas mesmo não estando regendo e autoavaliação pelos residentes regentes. Ou seja, todos exercem a função de avaliadores: orientadora e preceptora avaliam residentes, residente avalia residente e, não obstante, residente se autoavalia.

<b>Residente</b> Glória	Casada, 21 anos, residia em Aroeiras/PB e cursava o 7º período do curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, campus I, no turno da manhã. A primeira experiência de Glória com o ensino básico foi no PRP, porém, já conhecia o ambiente escolar, pois atuava em uma instituição de educação infantil na parte pedagógica.
<b>Residente</b> Antônio	Solteiro, 23 anos, residia em Lagoa Seca/PB e cursava o 7º período do curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, campus I, no turno da manhã. Antônio também nunca havia vivenciado experiência no ensino básico na condição de titular, apenas auxiliou alguns dias uma colega, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande/PB.
<b>Subcoordenadora</b> Clarissa	Casada, 43 anos, residia em Campina Grande/PB, doutora em Linguística pela UFPB e professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), há 15 anos, campus I. Atuava pela segunda vez como subcoordenadora de área do PRP, gerindo as ações da equipe. Durante a segunda edição do programa. Suas pesquisas voltam-se prioritariamente à formação inicial e continuada do professor.
<b>Preceptora</b> Regina	Casada, 49 anos, residia em Campina Grande/PB, doutora em Linguística pela UFPB e professora do quadro efetivo, tanto da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, quanto da Secretaria de Educação de Campina Grande/PB. Atuava pela segunda vez como preceptora do programa, supervisionando os residentes em sua turma de origem.

Fonte: Elaboração do autor

Após a apresentação dos colaboradores deste trabalho no quadro acima, julgamos pertinente justificarmos o motivo que nos levou a escolhê-los. Com relação aos residentes Glória e Antônio, foram selecionados pela forte proximidade com o autor deste estudo, que também fazia parte do grupo de residentes dessa cota e atuava em sala de aula no mesmo período, mas que optou por não ser colaborador da pesquisa.

No tocante à escolha da subcoordenadora Clarissa e da preceptora Regina se deu em razão das considerações que realizaram sobre as nossas ações enquanto professores iniciantes, mostrando autonomia, sensibilidade e atenção para falar de cada residente em suas particularidades. Por isso, são figuras extremamente importantes para a sustentação dos objetivos de nossa pesquisa.

### 3.5 Sistematização e procedimentos de análise

Para situarmos o leitor quanto à organização das discussões na análise, dispор-nos-emos de quadros com fragmentos enumerados progressivamente, com os recortes das falas de cada um dos colaboradores. Dada a quantidade de informações contidas nas falas de cada um, segmentamos e enumeramos os fragmentos em (17) trechos, com a finalidade de tanto facilitar a identificação do leitor quanto melhorar a minúcia da análise.

Organizamos esses fragmentos tendo por base as modalizações (BRONCKART, 1999), que determinam veementemente o(s) posicionamento(s) dos colaboradores e são responsáveis por sinalizar os direcionamentos argumentativos dos enunciados (neste caso, das falas, nos fragmentos que seguem). Vale ressaltar que destacamos as modalizações que acreditamos serem pertinentes a nossa análise, identificadas em negrito.

Concluimos essa sustentação metodológica, retomando os procedimentos de análise desta pesquisa:

**Quadro 03 - Procedimentos de análise**

<b>Pergunta de pesquisa</b>	Como a identidade dos residentes é formada a partir do Gênero da Atividade no Programa de Residência Pedagógica?
Objetivos específicos	Analisar, a partir das modalizações, o posicionamento desses residentes quanto à formação de sua identidade docente, após as intervenções realizadas em turmas da educação básica, durante essa cota; e Avaliar, através das modalizações, as contribuições das professoras formadoras (a subcoordenadora de área e a preceptora da escola) na constituição dos residentes enquanto professores iniciantes.
Dados em análise	Transcrição de uma videogravação
Categorias de análise	Fala dos residentes Fala das professoras formadoras

Fonte: Elaboração do autor

Com base nos procedimentos de análise apresentados neste quadro, buscaremos contemplar cada um desses pontos para atender efetivamente o propósito almejado em nosso estudo, ou seja, ao final de tudo, objetivamos ter, por meio dos dados e categorias de análise elencados, dado conta tanto de nossas perguntas de pesquisa quanto dos nossos objetivos. Vejamos a concretização disso a partir de agora, dando início ao tópico destinado à análise deste trabalho.

#### **4 LINGUAGEM SOBRE O TRABALHO NO PRP: experiências e constatações**

Com o intuito de analisar as discussões que versam acerca da Linguagem sobre o Trabalho (NOUROUDINE, 2002), no processo de formação inicial do professor iniciante (AMIGUES, 2004; GARCIA, 1999; LIMA, 2001; MACHADO, 2002; TARDIF, 2012) e como esse processo nos reverbera o Gênero da Atividade Residentes (CLOT, 2010) mais a mudança identitária (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; GUEDES-PINTO e KLEIMAN, 2021) desses colaboradores, optamos por estabelecer dois tópicos de análise: um relacionado à aprendizagem dos residentes quanto à experiência vivenciada durante o entorno do PRP, destacando suas impressões, descobertas e sensações sobre o ser professor (4.1); e outro voltado às constatações das professoras formadoras, no que se refere à avaliação, ao diagnóstico e à reflexão que elas apresentaram sobre os residentes em busca de sua identidade docente (4.2).

A abordagem que propor-nos-emos para cada tópico, com colaboradores que enxergam por ângulos diferentes, objetiva interpretar e avaliar se todos comungam com a mesma Linguagem sobre o Trabalho no PRP.

##### **4.1 O trabalho que ensina a ensinar: os primeiros passos de residentes na profissão docente**

Neste tópico, traçaremos um panorama das experiências vivenciadas pelos residentes, que começam a configurar o Gênero da Atividade, enfatizando a maneira como se deu o processo de imersão no trabalho, o que precisaram mobilizar, enfrentar e aprender para atender aos objetivos, principalmente da sala de aula, como conseguiram e o sentimento que levam dessa vivência. A partir disso, discutiremos também a transformação e a evolução da identidade profissional dos residentes, mostrando que eles adentram nesse contexto de trabalho meramente residentes e finalizam o ciclo se reconhecendo professores iniciantes.

Para iniciarmos nossa análise, abaixo, no fragmento 01, visualizamos nas falas de *Glória* e de *Antônio* seus posicionamentos que retroagem o momento de imersão à sala de aula, quando se deparam com a verdadeira realidade, e o papel significativo que teve a orientação no auxílio dessa imersão pelos dois residentes.

### FRAGMENTO 01

**Glória: (1)** Desde o planejamento que a gente teve até a execução, foi tudo **muito tranquilo**. [...] Mas isso é resultado da bagagem que a gente conseguiu ao longo desses outros módulos. **(2)** Eu tava conversando com Antônio e disse: Antônio, **tu já pensou** se a gente chegasse, quando a gente concluísse o nosso curso, numa sala de aula, sem ter passado pelo [Programa de] Residência Pedagógica, o tipo de profissional que a gente ia ser? O que é que a gente ia fazer na escola? [...] **(3)** porque quando Clarissa [fala]: “Olhem, vocês **podem fazer** isso” – na nossa mente se abre um leque de possibilidades. E aí, quando a gente planeja e vai executar, vê que aquilo **realmente** deu certo, é **um prazer muito grande!**

**Antônio:** [...] **(4)** Teve uma orientação sua, Clarissa, que a gente fez {aplicou} na nossa aula do estágio. Fizemos a aula de gênero, né, depois a senhora falou de nós mesmos apontarmos os aspectos que estávamos discutindo no texto: voltar ao texto, apontar, destrinchar bem e depois apresentar um novo texto do gênero e solicitar que eles fizessem isso. E aí a gente fez isso no estágio, tipo, de forma **completamente intuitiva**, depois da sua orientação... [Antônio saiu da chamada por problemas de conexão]

**Glória: (5)** Quando a gente foi executar, percebemos – Oxente, a gente fez aquilo que Clarissa orientou que fizessemos na residência – e foi uma coisa que deu **super certo** e toda aula de gênero a gente **quer fazer** isso.

Com base na leitura do fragmento 01, em linhas gerais, depreendemos que o agir docente começa a ser visto pelos residentes como uma construção processual. Já no primeiro trecho de sua fala, a colaboradora Glória, que trata especificamente das suas últimas aulas de finalização do ciclo, tomando por base a modalização apreciativa - **muito tranquilo** - deixa clara a articulação entre essa ideia de processo e agir docente, para elucidar que o planejamento consciente, nesse último momento, possui relação direta com práticas anteriormente vivenciadas no PRP, as quais permitiram à colaboradora a construção de uma postura mais confiante e tranquila em relação às suas ações docentes.

Nesse sentido, a colaboradora Glória (trecho 1), conseguindo compreender o desenvolvimento da carreira docente como um processo contínuo de aprendizagem profissional, resultado da “bagagem” (trecho 1) decorrente das práticas, salvo, norteadas por fundamentos teóricos (LIMA, 2001), deixa evidente que sua identidade profissional sofreu alteração, percorrendo de uma fase com pouca experiência a outra de mais experiência.

Dando continuidade à análise da fala de Glória (trecho 2), quando ela expõe uma das conversas que teve com o seu colega de regência, acerca do valor do PRP em suas vidas, enquanto novatos na profissão, asseveramos que, durante esse processo até chegar à postura de confiança e de tranquilidade, os residentes passam por uma das fases da profissão que Garcia (GARCIA, 1999) identifica “choque de realidade”: “tu já pensou, se a gente

chegasse[...] numa sala de aula sem ter passado pelo [Programa de] Residência Pedagógica, o tipo de profissional que a gente ser? O que é que a gente ia fazer na escola?” Neste exemplo, a partir da modalização psicológica - **tu já pensou** - interpretamos que ao se depararem com a realidade da sala de aula e perceberem que se tratava de um ambiente complexo, sobre o qual precisariam mobilizar ações para realizar o trabalho satisfatoriamente e, conseqüentemente, alcançar os objetivos pretendidos, tiveram o choque de realidade da profissão.

Inferimos ainda, a essa modalização psicológica, que em razão do PRP os residentes conseguiram avançar nessa problemática sem muita dificuldade, uma vez que o contexto do programa como um todo permitiu direcionamentos/nortes necessários para a consolidação dos seus agires em sala de aula. Inclusive, Garcia (1999) defende que os programas de iniciação à docência realmente possuem essa função de reduzir o “choque da realidade” dos professores em início de carreira.

Esses direcionamentos, em geral, acontecem pelas orientações oriundas principalmente da subcoordenadora do PRP, figura que tem autonomia para interferir diretamente no desenvolvimento da formação docente dos(as) residentes. Observamos isso na fala de Glória (trecho 3), no momento em que aponta Clarissa (a subcoordenadora) como grande contribuinte no processo do aprender a ensinar pela dupla.

Nos programas de iniciação, a figura do mentor, responsável por assessorar os bolsistas e/ou voluntários, nesse caso nos reportamos à subcoordenadora Clarissa, quando compartilha com esses colaboradores os seus saberes profissionais (TARDIF, 2012) exerce o papel de incitar a transformação desses indivíduos iniciantes no professorado, mediando-os para o alcance do estado de autogestão/autonomia das suas ações docentes.

Em continuação à interpretação do trecho 3, seguindo das informações complementares expostas nos trechos 4 e 5, visualizamos essa influência por parte da subcoordenadora, nas falas dos residentes, em duas etapas, por nós identificadas conforme os tipos de trabalho do professor elencados por Machado (2002): 1<sup>a</sup>) o “planificado”, mais aparente no trecho 3; e 2<sup>a</sup>) o “realizado”, visivelmente nos trechos 4 e 5.

Em (3), a princípio, construímos a interpretação de que os colaboradores com o repertório reduzido de saberes experienciais (TARDIF, 2012) se permitiram ouvir e introjetar as sugestões da subcoordenadora, a serem aplicadas em sala de aula, expressa através da modalização pragmática - **podem fazer**. A residente Glória assente que houve uma planificação dessas orientações e nas modalizações epistêmica e apreciativa diagnosticamos os resultados obtidos pela dupla. Na modalização epistêmica - **realmente** - entendemos que esses direcionamentos dados funcionaram de forma fidedigna; já na modalização apreciativa -

**um prazer muito grande** - indica a sensação de satisfação pelo trabalho, planejado, bem realizado .

Em (4), dentre os direcionamentos oferecidos por Clarissa, Antônio apresenta o exemplo que a dupla adotou acerca de como abordar o gênero textual, especialmente biografia, em sala. A execução de tal orientação do gênero no PRP, vista sob o ângulo do trabalho realizado, permitiu que os residentes analisassem o que havia sido realizado ou não, durante a prática, e se representava uma boa alternativa para a abordagem do gênero textual em outros momentos. Como resultado positivo desses questionamentos levantados no/pelo trabalho realizado, no instante em que foram vivenciar outro contexto de inserção, o estágio, de maneira completamente - **intuitiva** (modalização apreciativa) - utilizaram, como saber experiencial (TARDIF, 2012) adquirido, o direcionamento em questão, mudando apenas o gênero textual de circulação.

No início do trecho (5), a residente reforça a contribuição do trabalho realizado, através da modalização apreciativa - **super certo** - concluindo que a orientação motivou positivamente a transformação dos dois residentes que pouco entendiam como agir e foram ensinados a ensinar com o saber profissional de outrem. Ao final do mesmo trecho (5), a residente continua atribuindo importância à prática utilizada pela dupla, advinda da memória de outro indivíduo da mesma profissão, a subcoordenadora, que auxiliou a residente não só para o momento de regência no PRP, mas para outros que virão durante sua atuação profissional ao longo da vida; a modalização pragmática - **quer fazer** - aclara isso, quando ela deseja utilizar a orientação em outro momento, reconhecendo a pertinência da colaboradora na efetivação de sua ação.

Para isso, Amigues (2004) chama de coletivo da atividade, quando consideramos as ações vivenciadas por outros como base para as nossas. Estes coletivos, que surgem de ações coletivas e particularizam ações individuais, vão ajudando a criar um arquétipo da profissão para o professor iniciante, esclarecendo aos poucos o funcionamento do ambiente sala de aula.

Sobre tudo isso que pudemos observar no fragmento (01), já conseguimos delinear os primeiros passos de caracterização do PRP como um trabalho e, por conseguinte, dos residentes como um Gênero da Atividade, segundo as proposições de Clot (2010). Afirmamos isso pelo fato de identificarmos nas falas e análises, duas questões que caracterizam fortemente o Gênero da Atividade: a organização do trabalho na profissão docente e a Clínica da Atividade.

Na ótica organizacional do trabalho, percebemos que o PRP concebe uma composição de etapas (módulos I, II e III), distribuídas em planejamento, coletivos da atividade,

orientação, execução, reflexão e etc, que vão preparando os residentes para a sala de aula; e uma vez estando nessa, os residentes passam a lidar com as mesmas atribuições de um professor titular.

No tocante à Clínica da Atividade, responsável por tratar do comportamento do indivíduo no trabalho (CLOT, 2010), observamos que há uma mudança no comportamento dos dois residentes que, no decorrer do processo, vão assumindo uma postura de maturidade em relação à sala de aula. Essa transformação revela, por um lado, a fluidez na identidade dos residentes, como afirma Bauman (2005), que evolui de um estágio imaturo do agir a outro de maturação que vai sendo construído ao longo das vivências. Por outro, podemos justificá-la, também, como dizem Guedes-Pinto e Kleiman (2021), na influência do outrem que contribui em totalidade nesse processo evolutivo e de conquista da maturidade profissional.

No próximo fragmento (02), trazemos à discussão uma situação de descoberta do ser professor proporcionada durante essa imersão em sala de aula, levantada pela dupla na reunião. Esse fragmento tem a finalidade de mostrar que durante esse processo sobre o qual estamos refletindo, por mais que revele inúmeros pontos positivos, não é simples e algumas situações acontecem para além do controle dos docentes.

A seguir, veremos que mesmo na última aula de finalização do ciclo, quando os residentes já sentem a evolução de sua identidade na condição de professores iniciantes, estes se deparam com uma situação conflituosa que de certa forma interfere no seu desenvolvimento em sala de aula no momento de regência. Selecionamos o exemplo, porque ele nos permite entender que o professor, por anos de experiência que tenha na profissão, não está preparado em totalidade para lidar com tudo o que acontece na sala de aula, embora, com a experiência, torne-se mais habilidoso para lidar com os imprevistos.

#### FRAGMENTO 02

**Glória: (6)** E aí, na última aula, né, tava **tudo certo**, contando com a participação deles, mas aí quando a gente chegou na sala e eu vi que só tinha dois, três alunos... meu Deus, não sei o que aconteceu comigo, eu fiquei **muito nervosa**, porque já tava pensando na produção final e eu falava, falava... com a sensação, por conta do meu nervosismo, que **não ia dar certo**. Mas acabou que deu, né?! Que a gente alcançou os nossos objetivos, mas foi isso, é o que sempre digo: **(7)** toda aula é um acontecimento, e de fato foi isso, eu não contava com esse sentimento que eu iria ter, mas é sobre isso... foi um experiência **muito boa**.

**Antônio: (8)** Nessas últimas aulas a gente pôde perceber isso, **pouca participação deles**, mas, assim, **(9)** a gente **tem de fazer** a aula, né, pra os alunos, a gente **não pode esperar**, a aula **não pode depender** 100% da participação deles. [...]

Neste fragmento 02, os residentes narram a problemática que precisaram enfrentar nas últimas aulas que ministraram no contexto de ensino remoto, sobretudo o síncrono, em que estavam inseridos na segunda cota (2020-2022) do PRP. Nessas aulas de finalização do ciclo, Glória e Antônio começaram a perceber, com o passar dos dias, uma diminuição na frequência e participação dos alunos em sala, o que representou para os nossos colaboradores um entrave no desenvolvimento das aulas planejadas.

No trecho 6, Glória evidencia novamente um choque de realidade ao se deparar, na última aula de finalização da regência sua e de Antônio, com a sala virtual completamente vazia, contendo apenas três alunos. Para Glória, esse choque causou um misto de surpresa e angústia, e entendemos isto com base na modalização apreciativa - **tudo certo** - no trecho 6, quando a colaboradora expressa haver planejado (MACHADO, 2002) suas aulas para aplicá-la a um número estimado de alunos, estar contando com a participação desses e simplesmente não aparecerem.

Refletimos essa situação seguindo as proposições de Garcia (1999), de que, nos anos iniciais da profissão, é comum os novatos sofrerem choques de realidades com frequência. Esses choques, que na maioria das vezes desencadeiam dentre os sentimentos o de nervosismo, exemplificamos com a modalização apreciativa no trecho 6 - **muito nervosa** - para exprimir o sentimento de Glória, podem ser compreendidos como ausência do saber experiencial (TARDIF, 2012), pois tal conhecimento da realidade não foi experienciado pelo docente e, por este motivo, o contato com a novidade causa estranhamento e choque no indivíduo novato na carreira.

Visivelmente, a ausência do saber experiencial por Glória propiciou a incerteza da capacidade do seu agir, presente na modalização apreciativa - **não ia dar certo** - que atrapalhou a professora iniciante na progressão de sua aula. De toda forma, compreendemos pelo uso das palavras “mas acabou que deu, né?!”, no trecho 6, que mesmo insegura ela conseguiu enfrentar e se adaptar à problemática, para que a aula fosse dada.

Nas últimas linhas do trecho 6, observamos a motivação que levou Glória a enfrentar esse problema: a preocupação em alcançar os objetivos traçados no plano a ser aplicado em sala. Entendemos que a fala de Glória reflete sua compreensão sobre a responsabilidade do docente em ensinar, para alcançar os objetivos pretendidos (GARCIA, 1999) e atender aos alunos, seja cinquenta, trinta, dez ou simplesmente três, como foi o caso.

No trecho 7, Glória admite mais uma vez a angústia desenvolvida pela falta do saber experiencial, de que não esperava o que aconteceu, mas reconhece na modalização apreciativa

- **muito boa** - que foi uma experiência válida, isto é, que contribuiu de forma significativa para a sua identidade profissional em construção. Acreditamos que Glória, depois dessa vivência, consiga lidar com outras problemáticas que surjam em sua sala de aula, com mais cautela e consciente das medidas possíveis a serem tomadas.

Na fala seguinte, de Antônio, visualizamos uma outra postura por parte do colaborador, em relação ao cenário problematizado. No trecho 8, Antônio assente, por meio da modalização apreciativa - **pouca participação**, que já vinha percebendo um número reduzido de alunos em sala. No entanto, é interessante percebermos que ele não se abala totalmente com a situação, mesmo que nunca tivesse vivenciado algo parecido.

A reação e falas de Antônio traduzem maturidade, pois o colaborador se depara com o problema, o reconhece como tal, mas a representação da responsabilidade do professor, manifestada nas modalizações deônticas do trecho 9 - **tem de fazer, não pode esperar e não pode depender** - junto ao saber experiencial (TARDIF, 2012), que suponhamos ter adquirido nas experiências que teve ao auxiliar sua colega em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, o faz entender mais facilmente a sala de aula como um ambiente problemático, no qual com ou sem problemas o professor deve atender as suas obrigações e fazer a aula acontecer.

Com relação às reflexões que fizemos neste fragmento (02), podemos associar ao Gênero da Atividade o que defende Garcia (1999), de que o trabalho docente é voltado para um ambiente tipicamente problemático, a sala de aula; faz parte do contexto organizacional do trabalho do professor lidar com os diversos tipos de situações problemas que possam surgir nesse ambiente. No Programa de Residência Pedagógica, observamos nas falas de Glória e Antônio que precisaram enfrentar uma situação desse tipo e solucioná-la satisfatoriamente enquanto residentes com poucas experiências docentes.

Em se tratando da Clínica da Atividade, o que nos chama a atenção é a observância de dois comportamentos inerentes às experiências de ambos professores iniciantes. Glória, que tinha menos experiência, lidou com a problemática de uma forma mais imatura; por outro lado, Antônio, por ter vivenciado outros momentos mesmo de forma secundária, lidou de forma mais madura.

Considerando a construção identitária dos dois residentes, podemos refletir que acontece igualmente e de forma mútua (GUEDES-PINTOS e KLEIMAN, 2021) entre ambos. Por mais que Antônio já possuísse um determinado saber sobre o trabalho do professor em sala de aula e Glória nem tanto, ambos vivenciaram uma situação nova de imersão em um ambiente de ensino totalmente diferente do habitual, sobre o qual precisaram se adaptar e

ressignificar os conhecimentos introjetados na IES, voltados puramente ao ensino presencial, e migrá-los à realidade de ensino remoto/virtual para tentar atender às demandas dessa mudança de cenário. E conseguiram, juntos, atender a essas necessidades.

Para encerrarmos as discussões deste tópico, selecionamos o fragmento 03, que contempla a maneira como os professores iniciantes (auto)avaliam o seu agir no contexto geral do PRP e o sentimento de que esse contexto de formação continuada representou para a vida profissional desses colaboradores. Atentemo-nos.

### FRAGMENTO 03

**Antônio: (10)** Então, sobre essas últimas aulas eu me autoavalio de forma **muito positiva**. Não nota 10, né?! Mas assim, **obviamente** comparando a tudo o que a gente já realizou nas aulas anteriores, a gente se saiu **muito bem**. [...] Eu estou **completamente realizado** com o trabalho. [...]

**Clarissa:** Muito bem, Antônio. Amadureceu, não é?! [...]

**Antônio:** Sim, Sim! [...] **(11)** É **muito bom** e **muito louco** também, quando você olha para a sua trajetória e vê o quanto amadureceu, o quanto cresceu e mudou, é **muito incrível** e ao mesmo tempo você fica [expressão facial de admiração], por todas essas mudanças estarem acontecendo. Uma sensação ímpar.

**Glória: (12)** É **realmente** essa a reflexão que a gente fez e faz depois de todo esse trajeto que a gente percorreu nessas últimas aulas, foram experiências **muito positivas**.

Após a leitura deste fragmento, é clara a relevância do PRP em nossa vida profissional, tendo em vista que o programa nos prepara gradualmente para a sala de aula, levando-nos a refletir e ressignificar nossas ações que são colocadas em prática e testadas durante o processo de imersão a longo prazo oferecido pelo/no PRP.

No trecho 10, Antônio admite, através da modalização epistêmica - **obviamente**, esse caráter de preparação paulatina, em que os residentes são inseridos no contexto do PRP e firma nesse processo paulatino tanto a autoavaliação de seu agir quanto a avaliação coletiva como satisfatórios, utilizando as modalizações apreciativas - **muito positiva** e **completamente realizado** (referentes a autoavaliação) e **muito bem** (concernente a avaliação coletiva). No entanto, nesse trecho 10, Antônio salienta que as ações que realizou durante esse processo gradual foram positivas, mas “não nota 10”, quer dizer, Antônio reconhece que a sua identidade profissional está em processo de construção e há muito o que melhorar e construir em suas ações docentes.

Em continuação a essa discussão sobre identidade, no trecho 11, Antônio segue apresentando questões fortemente ligadas à transformação identitária que o PRP lhe

proporcionou. Identificamos, através das modalizações apreciativas - **muito bom**; e **muito incrível**, que o nosso colaborador confere a essa mudança na identidade um movimento evolutivo que caminha para o amadurecimento, resultado do trabalho que implica a oportunidade de entender como funciona a docência.

Esse momento de reconhecimento por Antônio do amadurecimento faz-nos diagnosticar a transição da condição de residente à professor iniciante (GARCIA, 1999) e, junto a essa interpretação, entendemos na modalização apreciativa - **muito louco** - expressa por Antônio, a grandiosidade disso. Se voltarmos às contribuições de Hall (2006), de que não temos autonomia sobre nossa identidade e que ela se constrói à medida que precisamos nos adequar ou transitar de determinada realidade social a outra, realmente é algo insano, mas extraordinário.

No trecho 12, Glória valida as afirmações proferidas por Antônio, a partir da modalização epistêmica - **realmente**, como também concorda, através da modalização apreciativa - **muito positivas** - com tudo o que foi dito sobre o PRP possuir um caráter positivo, pela capacidade de propiciar evolução identitária aos novatos da profissão.

Ainda no trecho 12, com base na expressão usada por Glória “reflexão que a gente fez”, o verbo no passado remete a ideia de que essa mesma reflexão do trabalho realizado (MACHADO, 2002) durante a reunião já havia acontecido em outro momento, e entendemos que apenas entre os dois colaboradores. Perante essas observações, notamos novamente a responsabilidade docente do novato na profissão, no desejo de acertar e desenvolver um trabalho satisfatório, bem como sua compreensão da necessidade de refletir suas ações para tornar viável esse acerto.

Fazemos uma avaliação disso como sendo uma atitude de maturidade pelos residentes, pois Garcia (1999) em seus estudos aponta que o desenvolvimento dos professores acontece a partir da reflexão. Além do mais, Amigues (2004) sustenta essa ideia quando afirma que essa prática reflexiva pode ser ainda mais efetivada se realizada pelo coletivo de trabalho docente, neste caso, entre os participantes do programa.

Nesse fragmento 3, é nítido validarmos o que vimos defendendo das particularidades que fazem os residentes apropriarem-se da categoria de Gênero da Atividade. Primeiro, se retomarmos o trecho 10, identificamos o Gênero da Atividade quando Antônio em sua fala reconhece que as ações que realizou são frutos do seu trabalho, e como sabemos o trabalho é a condição essencial para a ocorrência de um Gênero da Atividade. Segundo, nossos colaboradores comungam dois dos elementos essenciais que caracterizam esse trabalho do professor, a forma como se portam e comportam nesse final de ciclo e a maneira como

assumem a responsabilidade que compete ao professor dentro do seu contexto real de atividade.

Outro ponto de nossas discussões que podemos pensar, a partir desse fragmento (3), é a identidade, desse professor novato na profissão, como fragmentada, segundo Hall (2006), e fluida, consoante Bauman (2005). Fragmentada, porque o residente entende que o processo o desconstrói a ponto de transformar quem é e a maneira como age; fluida, pois percebe que essa fragmentação opera de forma positiva em sua evolução profissional, levando-o à sensação de satisfação extrema, por perceber que iniciou residente, evoluiu, e está saindo professor iniciante.

De uma maneira geral, ao analisarmos esse tópico (4.1) e suas subseções, concluímos que os nossos colaboradores (os residentes) perpassam um trajeto que os levam a compreender como funciona o trabalho do professor em sala. Nós (residentes), agora me coloco nesse rol por ter experienciado a mesma realidade apresentada neste trabalho (mesmo não sendo um desses colaboradores), temos a chance de vivenciar os primeiros passos da profissão respeitando cada etapa da vivência, com o auxílio de outrem que a todo instante se disponibiliza a mostrar os caminhos mais viáveis e profícuos. Isso nos fez enxergar com bons olhos que, embora saibamos da existência das dificuldades e impedimentos, por exemplo, é possível com esforço e dedicação alcançarmos os objetivos que pretendemos e com ótimos resultados.

#### **4.2 O trabalho que ensina a aprender: das professoras formadoras aos residentes em formação**

Nesta parte da pesquisa, dedicar-nos-emos à reflexão de como a subcoordenadora e a preceptora, colaboradoras com mais experiências profissionais docentes, enxergam a participação desses dois residentes no trabalho do PRP, durante o processo vivenciado por ambos na busca por sua identidade profissional. Para tanto, observaremos juízo de valores atribuídos às ações da dupla em sala de aula, apontamentos como reagiram e se comportaram em determinadas situações propiciadas ao longo do processo e, não menos importante, a maneira como estão saindo desse primeiro contato com a profissão docente. Ao longo de cada subtópico, compreenderemos se o que ambas colaboradoras dizem condiz ou não com a realidade apresentada pelos residentes em 4.1.

Para darmos início às discussões deste tópico, selecionamos o fragmento 04, que contempla a avaliação pela subcoordenadora sobre o desempenho dos residentes, durante o

período de imersão em sala de aula, e reitera o que foi dito anteriormente sobre a importância dada à orientação pelo/a professor/a mentor/a, que recebe a função de mediar e acompanhar os residentes em cada passo do processo. Vejamos.

#### FRAGMENTO 04

**Clarissa: (13)** [...] Nesse finalzinho [do módulo e aulas ministradas], **realmente** a gente viu que vocês dois estavam **bem mais à vontade, mais seguros**, prepararam aulas **bem mais tranquilas...** **(14)** não precisou daquele retorno exaustivo, que quando a gente chegava vocês ficavam dizendo: – Nossa, Clarissa, hoje você **me fez achar** que eu sou o último... - Que não é! Se não tava bom, nós [subcoordenadora e preceptora] **tínhamos que fazer** vocês repensarem e reconstruírem... Esse é o nosso papel aqui! E essa intermediação foi **realmente** necessária, [...] para que vocês chegassem no final agora dizendo assim: Ufa, a gente conseguiu...

Ao lermos o trecho 13 deste fragmento, já conseguimos identificar a avaliação, por parte da subcoordenadora, do trabalho realizado (MACHADO, 2002) pela dupla de residentes. Observamos que ela atribuiu um juízo de valor positivo, evidenciado nas modalidades apreciativas - **bem mais à vontade, mais seguros, bem mais tranquilas** - que introduzidas pela modalização epistêmica - **realmente** - acabou por validar e confirmar a avaliação também positiva, feita pelos residentes no momento em que refletiram sobre o próprio agir.

No início desse mesmo trecho (13), a nossa colaboradora, antes de estabelecer essa avaliação favorável aos residentes, usa a expressão “nesse finalzinho”; dito isso, compreendemos que a subcoordenadora reconhece a ação positiva naquilo que os residentes defendem ser fruto de um processo, o qual, se bem executado, contribui para o desenvolvimento e evolução do profissional docente.

Como vimos anteriormente, esse processo age diretamente sobre a identidade desses residentes, que vai sendo construída gradualmente durante todas as etapas oferecidas pelo programa. Ao final desse processo, que não se encerra no PRP, compreendemos a existência de uma migração da condição de residentes à de professores iniciantes (GARCIA, 1999), de modo que esses colaboradores começam a se enxergar pertencentes à profissão, já que adquiriram habilidades para entender conscientemente os fatores que perpassam a sala de aula.

Em seguimento à nossa análise, detendo-nos ao trecho 14, é interessante a interpretação que conseguimos fazer sobre uma parte importante que acontecia no decorrer desse processo e que os residentes não expuseram em suas considerações no tópico anterior.

Embora os residentes tenham reconhecido os pontos positivos do processo para a evolução de seus agires e a importância da orientação nesse percurso, eles não comentaram acerca dos obstáculos enfrentados antes das regências propriamente ditas, isto é, nos momentos de planificação (MACHADO, 2002) das aulas, realizados em parceria com as orientadoras, principalmente a subcoordenadora.

Quando Clarissa traz no trecho (14) a expressão “retornos exaustivos”, referindo-se particularmente aos apontamentos dados por ela nas aulas dos residentes, para melhorá-las ao ponto de serem aplicadas em sala de aula, é com o intuito de expor que esse processo do qual estamos tratando não foi simples e a orientação não foi pacífica e omissa. Mais à frente, por exemplo, a subcoordenadora resgata uma passagem em que se mostrou firme e incisiva no momento que precisou ser, chegando a desanimar os residentes com as cobranças e orientações sugeridas, como observamos a partir da modalização epistêmica - **me fez achar**.

Depois disso, Clarissa finaliza o trecho 14 reforçando à ideia iniciada pelos residentes sobre a importância de sua orientação na constituição do agir de ambos, de que o seu papel enquanto mediadora não se resumia ao de apontar ou dar algumas dicas, mas também, e, primordialmente, nessas intervenções mais profundas, evidenciadas na modalização deôntica - **tínhamos que fazer** - as quais deixavam evidente a sua função intrínseca de fazê-los repensar e refazer determinada aula. Inclusive, afirma na modalização epistêmica - **realmente** - que foram essas intervenções mais intensas que os fizeram alcançar o sentimento de satisfação e dever cumprido.

Por fim, a discussão sobre Gênero da Atividade que podemos fazer nesse fragmento 04 está nas atribuições e responsabilidades do trabalho docente, conferidas aos residentes-professores iniciantes no momento em que foram introduzidos pelo PRP na sala de aula como titulares. Clarissa busca mostrar que os residentes tiveram contato com os acontecimentos reais da sala de aula e que através dos conhecimentos que adquiriram na/pela prática, começaram a edificar as suas identidades em construção, ao passo que tornaram-se habilidosos para entenderem o funcionamento da sala de aula em totalidade.

Convém ressaltar que, embora Clarissa tenha tornado evidente que os residentes adquiriram essa competência, mais adiante a colaboradora faz uma ressalva destacando um ponto relevante que esses colaboradores devem ponderar ao pensar em suas ações e aulas. O seu posicionamento é com base no que percebeu durante não somente as aulas, mas também nesses momentos de orientação. Vejamos.

No fragmento a seguir, observamos o diagnóstico feito pela subcoordenadora Clarissa, que já tem inúmeras experiências com mediação de professores iniciantes, sobre a concepção

que os residentes mostraram ter das aulas no PRP. Acreditamos que, por estarem o tempo inteiro sendo avaliados, a preocupação em conquistar resultados positivos aumentou, de modo a estimular em alguns momentos, como os demonstrados no fragmento 02 em 4.1, o sentimento de nervosismo, insegurança, os quais em certa medida os atrapalhou. Prestemos atenção.

#### FRAGMENTO 05

**Clarissa: (15)** Uma coisa que me chamou a atenção em vocês {na dupla} [...] é a preocupação em fazer acontecer, que coloca isso no nível da idealização. [...] Isso é **muito bom**, porque é sinal que evoluíram em algum momento, mas não **podemos nos iludir achando** que sempre vai dar certo... Porque os impedimentos fazem parte do processo de todo e qualquer trabalho, docente ou não. Na nossa área [docência], temos uma facilidade de refazer, dada a quantidade de contato [...] com os alunos[(as)], então, temos como reconstruir de forma mais rápida [...]

Neste fragmento 05, depreendemos o cuidado que os professores precisam ter, principalmente, os que estão iniciando a carreira, para lidar suficientemente com a carga de responsabilidade conferida ao(s) profissional(is) em questão. É possível notarmos, no trecho 15, que essa responsabilidade acabou ultrapassando os limites do necessário e o excesso de preocupação gerado por isso, em certo momento, acabou interferindo no desenvolvimento da aula dos residentes, como aconteceu na situação vivenciada pela residente Glória, expressa no tópico 4.1, e em outras não explicitadas.

Clarissa defende que esse excesso de preocupação ocorreu porque os residentes colocaram os seus agires e a sala de aula no nível da idealização, compreendendo os resultados satisfatórios como única alternativa possível, ou seja, a aula deveria ser perfeita, sem impedimentos e em hipótese alguma poderia haver falhas/erros. Por meio da modalização deôntica - **não podemos nos iludir achando** - nossa colaboradora adverte que, embora tenhamos de cumprir com nossas atribuições para atender aos objetivos pretendidos, pensar a sala de aula dessa forma não é o melhor caminho, já que se trata de um ambiente plural e propenso a acontecimentos que fogem do controle do professor/a.

Mais adiante, a subcoordenadora nos faz entender que os impedimentos podem e vão acontecer, mas que não devem ser negligenciados pelo docente, uma vez que, na sala de aula, esse profissional tem a oportunidade de refazer tanto o seu plano quanto as suas ações. Todavia, para que isso aconteça, deve utilizar a prática de reflexão (GARCIA, 1999) com base no trabalho realizado, de Machado (2002), com fins para adquirir a sensibilidade necessária que os levem a perceber que há a necessidade de reconstrução.

Outro ponto que não podemos perder de vista está na ênfase dada por Clarissa, antes mesmo de levantar essa problemática, à importância da preocupação, equilibrada, no processo de mudança identitária, visível na modalização apreciativa - **muito bom**. Segundo a nossa colaboradora, a preocupação contribui para que o residente evolua, no esforço que faz tentando acertar. Inclusive, não estando sozinha ao que pensa, Garcia (1999), em algum momento de suas proposições teóricas, também defende o mesmo princípio, de que a preocupação sentida por professores iniciantes representa um estímulo para a sua evolução profissional.

Em decorrência do que interpretamos no fragmento 05, discutimos o Gênero da Atividade sob a ótica da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), tendo em vista a percepção que conseguimos ter sobre o comportamento dos residentes que, por se enxergarem professores iniciantes, desenvolveram uma preocupação extrema em acertar e ofertar tudo de si. No que diz respeito à identidade docente, como pudemos observar, ela se constrói, também, nessa preocupação, a qual podemos associá-la à realidade de dois sujeitos pós-modernos (HALL, 2006) vivenciando um momento atípico na educação, em que as cobranças e inovações tiveram grande força.

Com o intuito de concluir o tópico 4.2, escolhemos o fragmento seguinte, que revela as considerações de caráter reflexivo da preceptora sobre a atuação dos residentes-professores iniciantes como titulares da sala de aula que contém a sua turma originária. Eis o fragmento para a apreciação.

#### FRAGMENTO 06

**Regina: (16)** [...] As falas da dupla mostram que **realmente** a gente não se torna professor de um dia para a noite, né, a gente não vai acordar hoje aluno e amanhã professor... e naturalmente a gente escuta esses relatos, de que vocês sentiram mudanças, e a gente também sentiu, por que isso é fruto de um processo que vocês foram inseridos e desenvolveram com maestria. [...] **(17)** No mais, é só elogios, gratidão e saudades ((risos)), porque **realmente** é uma dupla **muito madura e responsável**. [...] Estamos terminando esse momento com **muito sucesso**... [...] Vocês conseguiram do limão fazer a limonada, fazer a aula acontecer mesmo com pouca participação dos alunos... [...] eu acho que isso mostrou **muita maturidade** de vocês, seguirem com as dificuldades, porque é pra isso que estamos ali.

No tocante a este fragmento 06, a preceptora evidencia que não é tarefa fácil tornar-se professor/a. Como já discutimos nas alíneas anteriores, há um processo infindo que vagarosamente vai constituindo uma identidade docente ao indivíduo, a exemplo da dupla de

residentes, os quais abraçaram a proposta do PRP com convicção e a desenvolveram satisfatoriamente com maestria.

No trecho 16, a fala de Regina abrange e confirma tudo o que vimos refletindo sobre o impacto do Programa de Residência Pedagógica na vida de Antônio e Glória. Ambos não se tornaram professores iniciantes de um dia para o outro, como revela a modalização epistêmica - **realmente** e, se pensarmos sob o viés do Gênero da Atividade, o PRP foi um trabalho que preparou a dupla de licenciandos, ainda em formação na IES, para a sala de aula.

Além do mais, nesse trecho (16) nossa colaboradora assente que esses professores iniciantes têm autonomia para falar de mudança identitária, porque foi o que realmente aconteceu, graças novamente ao processo em que foram inseridos e, por aproveitarem minuciosamente cada passo oferecido durante esse processo, conseguiram chegar ao sentimento de pertencimento à profissão docente como verdadeiros professores.

A preceptora Regina conclui sua fala no trecho 17, tecendo elogios e confirmando o sentimento de satisfação demonstrado no tópico 4.1, no fragmento 3, pelos residentes. Utilizando a modalização epistêmica - **realmente**, atesta que a dupla se mostrou - **muito madura** e **responsável** (modalizações apreciativas) para com o trabalho que foram submetidos a realizar.

Ainda sobre o trecho 17, é inteligente a maneira como Regina relaciona essas duas modalizações apreciativas (**muito madura** e **responsável**). A responsabilidade, quando entendida pelo profissional docente como elemento imprescindível, leva à maturidade, quer dizer, faz com que esse profissional adquira a capacidade para entender e habilidade para se comportar em sala de aula, conforme as discussões que rege a Clínica da Atividade (CLOT, 2010).

Por esta razão, Regina avalia de forma positiva a dupla e concorda que os residentes realizam um bom trabalho, inclusive, usa uma metáfora para dizer que enfrentaram algo totalmente novo e inesperado (o limão) no contexto do PRP e mesmo assim conseguiram desenvolver um trabalho satisfatório e de **muito sucesso** (na modalização apreciativa) - a limonada.

Durante a interpretação que realizamos neste fragmento 06, vimos discutindo ao longo do texto sobre a maneira como os residentes vão assumindo o caráter profissional que configura o Gênero da Atividade, consideravelmente significativo para a construção inicial de uma identidade (profissional) nesses residentes que imergiram determinados indivíduos à realidade oferecida pelo programa e passaram por um processo de transformação que os tornaram outros completamente diferentes, seguros de si e possuindo autonomia para lidar

com as diversas realidades que surjam a partir de então em suas vidas na profissão. Portanto, é possível que possamos categorizar o Gênero da Atividade Residentes em virtude de suas identidades fluidas (BAUMAN, 2005) e fragmentadas (HALL, 2006), por isso, ser tratados como professores iniciantes que se apropriaram do agir.

Ao concluirmos a discussão que fizemos neste tópico 4.2, finalizamos afirmando que tanto os residentes quanto a subcoordenadora e a preceptora comungam a mesma Linguagem sobre o Trabalho, de modos particulares no momento da avaliação e dos posicionamentos sobre o trabalho nas duas instâncias, sob o viés dos que aprenderam e dos que ensinaram. Ou seja, as afirmações feitas pelos residentes foram atestadas pela subcoordenadora e preceptora acerca das discussões sobre Gênero da Atividade e identidade profissional no Programa de Residência Pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas e dos resultados obtidos através das contribuições de nossos colaboradores, concordamos que os objetivos elencados no início desta pesquisa foram contemplados. A princípio, no tocante à formação docente, vislumbramos que os momentos e as situações experienciadas no dia a dia da profissão, propiciados pelo PRP, permitiram aos residentes compreenderem o “ser” professor, sobre como é e se faz. Melhor dizendo, observaram na prática, especialmente em sala de aula, a realidade do trabalho do professor, neste caso, na condição de iniciante, vivenciando descobertas, choques de realidades, impedimentos, planejamento e replanejamento das ações; enfim, partes de um processo, fruto do trabalho não somente individual, mas antes de tudo coletivo.

Em relação ao Gênero da Atividade Residentes, verificamos que o Programa de Residência Pedagógica contém todos os requisitos possíveis que permitem os residentes se autoenxergarem profissionalmente. Dentre esses, apresentados ao longo da análise, registramos três que contempla todos os outros: primeiro, o PRP se configura um trabalho, inclusive sem excluir o seu caráter de formação; segundo, os residentes têm a oportunidade de experienciar tudo o que acontece em sala de aula; terceiro, não menos importante, os residentes se comportam de acordo com o que preconiza a profissão, além de assumirem as demandas e responsabilidades que lhes competem.

Na ótica da identidade, visualizamos com facilidade, nas falas dos colaboradores, o impacto das vivências proporcionadas pelo programa na formação identitária dos residentes, que adentram meros estudantes e, em razão de toda a bagagem que adquirem durante o processo saem se autoafirmando professores (iniciantes). Isso posto, é nesse aspecto que esses colaboradores evidenciam as suas identidades fundadas na fragmentação e fluidez, pois à medida que vivenciam as situações provenientes da prática diária, começam a entender a necessidade de se adaptarem aos objetivos que precisam alcançar na realização do trabalho. Automaticamente, isso faz com que esses indivíduos pós-modernos evoluam e, ao mesmo tempo, percebam que estão sofrendo mudanças em suas identidades.

Em linhas gerais, a relevância desta pesquisa está na maneira como abordamos o Programa de Residência Pedagógica, mostrando a importância do programa para a vida profissional e acadêmica dos licenciandos que tiveram e têm a oportunidade de vivenciá-lo. Claramente, as falas retiradas da reunião analisada, sobressaltadas nos mecanismos enunciativos de modalizações, quais sejam: apreciativas, pragmáticas, deônticas, psicológicas

e epistêmicas, demonstraram que o PRP proporcionou aos colaboradores citados, a oportunidade de conhecerem a dinâmica escolar como um todo e a chance de refletirem da melhor forma possível todas as etapas pré, durante e pós regências em sala de aula.

Por último, em virtude das discussões e reflexões estabelecidas pelas docentes em relação ao coletivo dos residentes, acreditamos tratar-se de um programa que prepara/forma professores crítico-reflexivos, com habilidade para pensarem o seu próprio agir como algo que deve ser planejado, replanejado, construído e reconstruído constantemente, com o intuito de conquistarem o melhor de si para si e para outrem. Cabe aqui, também, mencionar o PIBID, que embora não tenha sido o nosso objeto de pesquisa, merece respaldo por ter contribuído com a introdução desses conhecimentos vivenciados com mais intensidade no PRP.

No mais, esperamos que esta pesquisa tenha evidenciado dois de nossos interesses: primeiro, tornar conhecido de todos o valor que deve ser dado ao Programa de Residência Pedagógica, principalmente por parte dos governantes que têm investido cada vez menos em projetos como esse (nos reportamos também ao PIBID) que enobrece a profissão docente e eleva tanto o nível da academia quanto o de quem faz parte dela; segundo, que tenha gerado discussões e reflexões que possam fomentar pesquisas posteriores sobre essa temática pouco discutida, mas extremamente relevante para o contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 35-53.
- BARRETO, M. S.; BRITO, D. L. de.; CAVALCANTI, I. F. A. A importância do pibid: um olhar para a construção da identidade docente. **Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64348>. Acesso em: 17/11/2022
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Edital n. 003/2020. **Programa de Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2020). Disponível em: <file:///home/chronos/u-d3377a8e0402b378fc3bf74c12d303ee6add0d67/MyFiles/Downloads/EDITAL%20DISCENTE%202020%20RESIDENCIA.pdf>. Acesso: 11/04/2022.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1990. Seção I, p. 27833.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio- discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- CARVALHO, A. M. P. de. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pró-Posição** v. 7, n. 1 [19], p. 5-13, mar/1996.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora, 2010.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011.
- GARCIA, C. M. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Porto Editora Ltda, 1999. (Coleção Ciências da Educação).
- GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. (2021). O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 1-18, Artigo e7039, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147039>. Acesso em: 04/02/2022

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. Belo Horizonte, MG: **Scripta**, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In.: **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 11/11/2022

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SILVA-e-SOUZA, M. C. P.; FAITA, Daniel (Org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANT'ANA, T. F. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

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

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

## APÊNDICE

### Apêndice A – Transcrição da Videoaula Gravada<sup>15</sup>

**Clarissa:** Vamos lá, então, fechar este ciclo rapidinho, né, das três aulas que nós não avaliamos. Façam aí essa autoavaliação de vocês, porque a gente precisa hoje, também, discutir um pouco sobre outras coisas, tá certo?

**Clarissa:** Vamos lá, Antônio e Glória, tou sentindo que eles estão loucos para falar!

**Antônio:** Ai, profa, a gente sempre inicia, não tem jeito, né?!

**Antônio:** É... Então, né, sobre essas últimas três aulas, eu gostei, eu assim... Eu me autoavalio de forma muito positiva. Não nota 10. Né?! Mas assim, assim né, obviamente comparando a tudo o que a gente já realizou, né, no/nas aulas anteriores, a gente se saiu muito bem. Eu fiquei assim tão feliz, sei lá, acho que foi as aulas que a gente saiu, assim, mais realizados, sabe?! Tipo, por mais que a gente tenha percebido realmente que os alunos estivessem mais cansados... É... Tivessem, assim, com pouca participação, né, e e, a gente também pôde ver isso, enfim, nas aulas dos outros... Eh... Das outras duplas também, né?! Mas a gente acha, eu pelo menos senti que o papel, né, das nossas aulas de fazê-los refletir, de fazê-los pensar sobre aquilo que a gente tava abordando, foi feito. Então quando eu senti que isso aconteceu ao término das aulas, eu fiquei feliz, eu estou assim completamente realizado, sabe?! Com o trabalho. A aula ocorreu bem e o propósito, o objetivo que era fazer eles realmente observar todas aquelas, aquela... no caso, o nosso foi a respeito do gênero, né, todas aquelas coisas pertinentes ao gênero, né, o... e sobretudo, na hora da produção que eles não participaram, mas que a gente sentiu, né, que mesmo sem eles participarem a gente sabe que quando eles forem produzir a/eles vão lembrar de como a gente estruturar, de como a gente é... Colocou as informações que a gente tinha, né, sobre o nosso biografado, a gente sabe que isso vai ficar na cabeça deles, né?! O modo como construir mesmo o texto. Então isso, assim, para mim foi suficiente, muito gratificante.

**Clarissa:** Muito bem, Antônio! Amadureceu, não é?! Perdeu mais aquela ansiedade que você tinha...

**Antônio:** Sim, Sim! Eu pelo menos assim, eu senti esse amadurecimento, crescimento. É muito bom e muito louco, também, eu não sei os outros residentes também sentiram isso, quando você olha, assim, para a sua trajetória e realmente vê o quanto você amadureceu, o

<sup>15</sup> Neste Apêndice A, inserimos apenas o trecho da transcrição que utilizamos nos dados desta pesquisa.

quanto você cresceu e mudou, é muito incrível e ao mesmo tempo você fica [expressão facial de admiração] por todas essas mudanças estarem acontecendo. Uma sensação ímpar .

**Clarissa:** Que bom! Muito bem, Antônio! São experiências que por mais que a gente tente no estágio, a gente não consegue. Não é nem crítica, nem supervalorização, são dois momentos separados: um é programa de formação; o outro é currículo, né? É componente curricular, mas realmente eu acho que é o diferencial, né, da Residência e do PIBID de forma mais simples é isso, realmente. Diga aí, Glória?

**Glória:** É realmente sobre isso que Antônio falou! Desde o planejamento que a gente teve, até a execução, foi tudo muito tranquilo. Eu até comentei com você né, Clarissa (- tou até surpresa que está dando tudo certo), porque de fato é! Mas isso é resultado da bagagem que a gente conseguiu ao longo dos outros módulos. E aí, eu tava até conversando com Antônio e disse: Antônio, tu já pensou se a gente chegasse, quando a gente concluísse o nosso curso, numa sala de aula, sem ter passado pelo Residência Pedagógica, o tipo de profissional que a gente ia ser? O que é que a gente ia fazer na escola? O que a gente ia fazer? Porque quando Clarissa [fala]: “Olhem, vocês podem fazer isso” – na nossa mente se abre um leque de possibilidades. E aí, quando a gente planeja e vai executar, vê que aquilo realmente deu certo, é um prazer muito grande! É igual a gente comer aquela comida favorita da gente, é uma sensação muito boa, que quando a gente acabou a aula, eu disse: meu Deus Antônio que bom que deu certo, é sinal que a gente não é dois incompetente (risos), porque quando a gente vê que uma coisa não dar certo, não sei se esse é o termo adequado, mas as vezes a gente se sente assim [triste] em relação às experiências que a gente tem que não são tão positivas, né?! Mas, é sobre isso a reflexão que a gente fez e faz depois de todo esse trajeto que a gente percorreu nessas três últimas aulas, foram experiência muito boas, positivas. E aí, na última aula, né, tava tudo certo, contando com a participação deles, mas aí quando a gente chegou na sala e eu vi que só tinha dois, três alunos... meu Deus, não sei o que aconteceu comigo, eu fiquei muito nervosa, porque já tava pensando na produção final e eu falava, falava... com a sensação, por conta do meu nervosismo, que não ia dar certo. Mas acabou que deu, né?! Que a gente alcançou os nossos objetivos, mas foi isso, é o que sempre digo: toda aula é um acontecimento, e de fato foi isso, eu não contava com esse sentimento que eu iria ter, mas é sobre isso... foi um experiência muito boa.

**Antônio:** Nessas últimas aulas a gente pôde perceber isso, pouca participação deles, mas, assim, a gente tem de fazer a aula, né, pra os alunos, a gente não pode esperar, a aula não pode depender 100% da participação deles. Isso ficou na minha mente desde uma vez que a senhora falou.

**Antônio:** E só mais uma coisa pra gente falar... Teve uma orientação sua, Clarissa, que a gente fez na nossa aula do estágio. Fizemos a aula de gênero, né, depois a senhora falou de nós mesmos apontarmos os aspectos que estávamos discutindo no texto: voltar ao texto, apontar, destrinchar bem e depois apresentar um novo texto do gênero e solicitar que eles fizessem isso. E aí a gente fez isso no estágio, tipo, de forma completamente intuitiva, depois da sua orientação... [Antônio saiu da chamada por problemas de conexão]

**Glória:** Quando a gente foi executar, percebemos – Oxente, a gente fez aquilo que Clarissa orientou que fizéssemos na residência – e foi uma coisa que deu super certo e toda aula de gênero a gente quer fazer isso.

**Clarissa:** É porque nesse momento é preciso ter bem consciência que não importa apenas listar características, é o que me frustra muito nas aulas de gêneros textual, é o que os livros didáticos abordam muito, né?! A gente precisa não só apontar, mas analisar, né, porque esse é o percurso. Quando a gente só topicaliza (às vezes eu me preocupo quando vejo aulas de estágio assim: olha o texto a leitura é essa, as características dos gêneros são essas aí vamos ver), para mim são aulas tradicionais, do mesmo jeito! A gente tem que pensar em um universo maior, quando o gênero surgiu, né, com que propósito ele veio? O propósito comunicativo tem que tá muito bem marcado. Antônio saiu [DIGRESSÃO] Mas é isso, Glória, que bom que vocês chegaram nisso aí... Ei, e eu não comentei na minha aula de Linguística Aplicada sobre o tal João Gomes, até os alunos super tops, intelectuais: professora, ele é muito bom – Eu: como assim? Até ontem eu nunca tinha ouvido falar... Foi uma revolução na minha aula de Linguística Aplicada. [...] Como é interessante quando a gente vai usando essas estratégias. [...] Outra coisa, quem assistiu à aula não sabe, os meninos não tinham se programado para colocar a letra da música, na hora eu botei em off para Glória: Glória, coloca a música aí para os meninos ouvirem; aí Antônio abriu uma cara, super surpreso: como assim, o que é isso que Glória está fazendo? Isso não estava no planejamento. E eu disse: Coloca aí, depois fique pensando [...] E foi uma loucura a aula. Como uma simples música dá o retorno a aula, né, diferentemente da abordagem ou com violão ou colocando o clipe da letra. Enfim, eu acho que o ensino online beneficia isso, né?

**Regina:** É verdade! A gente vai sentir falta de todo esse aparato que a gente tem. É uma pena mesmo! Já está sentindo no planejamento, todo mundo sem saber o que fazer, porque não tem. Já to pensando em levar a caixinha de som, aquele mesmo problema. Mas vamos simhora.

**Clarissa:** Um coisa que me chamou muito a atenção na dupla, é porque aquela questão, né, de quando eu falava de quando eu não falava e Glória dizia que quando eu mandava áudios longos era porque a aula não estava boa. Aí essa semana eu só fiz colocar assim: ”perfeito, tá

ótimo!"; aí ela botou assim: "eu não acredito, eu acho tão estranho quando a gente consegue de primeira". Eu disse: não seja por isso, vou olhar bem direitinho agora. (Glória) "Não professora, tá ótimo!" É a preocupação em fazer acontecer que coloca isso no nível da idealização. Sabe como é que eu comparo isso, quando a gente espera muito encontrar, sla o nosso príncipe, uma pessoa que quando a gente encontra a gente diz assim: será que é? Eu tou dando esse exemplo porque vocês são jovens e é o que tá me recorrendo agora, mas pode ser em qualquer coisa, né, quando a gente encontra um emprego, enfim, nosso primeiro salário mesmo que seja de uma bolsa, mas é uma alegria tão grande, uma sensação: ai meu Deus, será mesmo que eu conseguir ficar com essa bolsa até o final, será que não vou perder essa bolsa? Não eu

tenho que me dedicar! São aquelas ansiedades da gente, de quando a criança aprende a andar, depois pedalar, dirigir e tal. Isso é muito bom, porque é sinal que evoluíram em algum momento, mas não podemos nos iludir achando que sempre vai dar, tá bom?! Por que os impedimentos fazem parte do processo de todo e qualquer trabalho, docente ou não. Na nossa área, temos uma facilidade de refazer, dada a quantidade de contato que a gente tem com os alunos, então, temos como reconstruir de forma mais rápida, né, é diferente de uma cirurgia, Deus me livre, mal sucedida por um médico, por exemplo, que pode ter sequelas, né, a gente numa aula pode dar conteúdo errado, de forma equivocada, não perceber, depois dizer "eita, não ficou bom" Então eu vou e refaço e dou novamente a aula; e a gente consegue. As vezes isso é sequencial, de uma aula pra outra e as vezes a gente leva mais tempo pra reconhecer, entendeu?! O fato é nesse finalzinho realmente a gente viu que vocês dois tavam bem mais a vontade, bem mais seguros, preparam aulas bem mais tranquilas, né, não precisou daquele retorno exaustivo que quando a gente chegava vocês ficavam dizendo – "Nossa, Clarissa, hoje me fez achar que eu sou o último"... - Que não é! Se não tava bom, nós tínhamos que fazer vocês repensarem e reconstruírem, a nossa ideia é essa, esse é o nosso meu papel aqui! Né verdade?! E essa intermediação ela foi realmente necessária, esse passo a passo, para que vocês chegassem no final dizendo assim: Ufa, a gente conseguiu... E é tão importante esse depoimento de Glória, agora, dizendo assim: que já usou inconscientemente a prática em uma outra situação e que deu certo; aí depois você vai me dizer o retorno na professora, se ela também concorda com isso, viu, Glória?! Você me diz nos bastidores se a avaliação realmente foi como você está pensando, porque é importante a gente ter esse retorno e é importante, eu acho, sempre ser avaliado por mais de um professor, pra não ficar achando que só as orientações de Clarissa e Glória são as únicas, corretas. Então eu acho que foi bem satisfatório, foram temas mais leves, no final né, para vocês dois, vocês foram beneficiados

nesse sentido, realmente foram temas melhores, mas eu acho que a forma como vocês conduziram ajudou muito, mesmo os alunos não participando. Mesmo tendo esse silenciamento, essa ansiedade pra voltar às aulas no presencial, tá certo, incluindo tudo isso. Eu tiro o meu chapéu, acho que vocês estão finalizando com chave de ouro, de fato!

**Regina:** É verdade, Clarissa. As falas da dupla mostram que realmente a gente não se torna professor de um dia pra noite, né, a gente não vai acordar hoje aluno e amanhã professor... e naturalmente a gente escuta esses relatos, de que vocês sentiram mudanças, e a gente também sentiu, por que isso é fruto de um processo que vocês foram inseridos e desenvolveram com maestria. E por mais que Clarissa diga, né, e oriente só a prática vai dar essa segurança pra vocês e saber como agir, né?! O ponto que mais me chamou atenção nessa reta final foi essa questão da pouca participação da turma, Clarissa, que acho que foi a partir da sua instigação aos meninos, porque eu lembro da cota anterior que a gente pegou um relatório que a menina dizia assim: “ah, não deu certo porque os alunos não participam, porque eles não tem base” e até eu questionei, mas assim eles não tem base, tudo bem, mas a gente vai fazer o que? Porque aí tá a nossa função de professor, porque se fosse o contrário era muito bom dar aula e ser professor, era o ideal. Então essas dificuldades que a gente não pode parar no problema isso vai acontecer sempre na sala de aula, a gente tá terminando esse momento com muito sucesso, eu considero, mas vocês vão encontrar situações volta e meia na prática... vocês poderiam até começar hoje uma nova sequência de aulas, que viriam problemas de outra natureza, e aí a gente não pode parar no problema, porque os alunos tem o direito de aprender e estão ali por n motivos, cada um com uma história, cada um com problema, cada um com uma dificuldade, mas a gente tem a obrigação de fazer alguma coisa e a aula em si tem que acontecer. Então isso foi muito interessante, né, vocês conseguiram do limão fazer a limonada, fazer a aula acontecer mesmo com pouca participação dos alunos... eu acho que isso mostrou muita maturidade de vocês, seguirem com as dificuldades, porque é pra isso que estamos ali. No mais, é só elogios, gratidão e saudades ((risos)), porque realmente é uma dupla muito madura e responsável. Outra coisa que eu percebi também no geral, Clarissa, é que mesmo quem já dá aula não estava muito impregnado da sua prática, né, a gente percebe muito as vezes quem já dar aula querer transpor a sua realidade pra esse momento de formação, de residência, eu já tive estagiários muito problemáticos nesse sentido, né, eu faço assim na minha sala, mas assim não é a orientação do programa, não é orientação de Clarissa, enfim, e nesse grupo não tivemos. Eu senti que os meninos eram muito fies às orientações, porque realmente a gente tá num aprendizado constante e vocês tão num momento de formação na universidade ainda e precisam seguir as orientações... Esse é o momento, se não der certo a gente replaneja. E é

isso, gente, gratidão e eu quero todos os slides para eu copiar em cima os meus e eu também aprendi muito, confesso, a gente vai saindo do lugar comum porque a gente tá na escola e não consegue muitas vezes fazer o que a gente vê na universidade, muitas vezes transpor muitas coisas e aí vai se acomodando àquela realidade... por isso que eu gosto de participar, porque isso faz com que a gente vá se movimentando também, pra gente não ficar lá na mesmice da escola; então a gente precisa sempre ter um pontinho além... e isso a gente consegue com vocês, com essas novas ideias. É isso, espero ter ajudado na medida do possível.