



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

**WANESSA RAYANNE SOUZA DA SILVA**

**O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA: A BUSCA PELA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2023**

WANESSA RAYANNE SOUZA DA SILVA

**O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA: A BUSCA PELA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

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  
2023**

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.

S586t Silva, Wanessa Rayanne Souza da.  
O trabalho docente no contexto do Programa Residência Pedagógica [manuscrito] : a busca pela identidade profissional / Wanessa Rayanne Souza da Silva. - 2023.  
45 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.  
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Santana, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."  
1. Identidade docente. 2. Programa residência pedagógica.  
3. Formação inicial. 4. Linguística aplicada. I. Título  
21. ed. CDD 418

WANESSA RAYANNE SOUZA DA SILVA

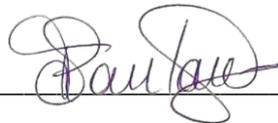
**O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A BUSCA PELA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

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: 01 / 12 / 2023

**BANCA EXAMINADORA**



---

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



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Soares Pinto (Examinadora)  
Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia – 3º GRE PB

Documento assinado digitalmente



HERMANO AROLDO GOIS OLIVEIRA

Data: 08/12/2023 10:46:11-0300

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

---

Prof. Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser o meu sustento até este momento, por cuidar de mim e permitir que eu viva os propósitos que Ele reservou para a minha vida. Sua misericórdia alcança-me diariamente, renovando a minha gratidão e fortalecendo a minha fé.

Aos meus, pais Manoel e Graça, que embora a complexidade do mundo acadêmico possa ter sido um território desconhecido para eles, sonharam comigo a conclusão desse curso. As mãos calejadas do meu pai, resultado do árduo trabalho no campo, e o cuidado incansável da minha mãe com nossa família foram verdadeiras escolas de vida, ensinando-me valores que nenhuma universidade poderia proporcionar. Mãe e papai, obrigada por serem meu alicerce. Cada esforço e sacrifício ao longo dessa jornada não passaram despercebidos. Amo vocês além da vida.

A Raul Filho, o meu amor. Meu bebê, que bom que tenho você. Com a sua chegada, aprendi a viver entre pausas, recomeços e apreciar a grandeza dos pequenos detalhes do nosso dia a dia. A maternidade tornou-se a minha identidade preferida e, por você, eu abracei a missão de ser a melhor mãe possível. Cada página deste trabalho carrega a força que você me deu e cada linha escrita é um testemunho do amor que você trouxe à minha vida. Eu te amo!

A meu companheiro, tão amado, Raul, pela intensa parceria, por entender minhas ausências, ser meu maior incentivador e inspiração de dedicação e persistência. Obrigada por cuidar de mim, por toda sua paciência e amor.

Aos meus irmãos Walbério e, especialmente, Waldiléa, que, embora não tenham tido a mesma oportunidade que eu de ingressar em uma universidade, foram meus amigos, aliados, cúmplices e parceiros ao longo de toda esta jornada acadêmica e para além dos limites da instituição.

À minha orientadora, querida Tatiana Fernandes, por estar comigo até aqui. Muito obrigada, “Prof”, por tornar o processo da escrita deste trabalho mais leve e significativo. Que bom que encontrei você! Toda minha gratidão por me acolher e compreender minhas pausas e dificuldades sem qualquer julgamento.

Obrigada por todas contribuições desde a disciplina de Linguística Aplicada à Residência pedagógica, que moldaram não apenas minha identidade profissional, mas também minha jornada pessoal. Você tem um lugar especial em meu coração.

À minha eterna dupla e amigo, Wesley, que se transformou em um verdadeiro

irmão ao longo dessa jornada universitária. Agradeço por cada troca sincera, que ultrapassou os limites acadêmicos e se estendeu para as nuances da vida cotidiana. Compartilhar risos e dores contigo tornou esta experiência ainda mais significativa e enriquecedora. Que bom que você existe e que tenho a sorte de chamar você de amigo e irmão. Obrigada por ser parte essencial do meu percurso acadêmico e pessoal.

Aos meus amigos da Associação Conquistar, nas pessoas de Aleff, Lays, Wanessa, Suenia e Andreza. Esta associação não é apenas um local de trabalho, mas sim a minha segunda casa, onde encontrei verdadeiros irmãos em Cristo. Obrigada por torcerem por mim, por me motivarem nos momentos difíceis e por serem parte essencial do meu caminho. Obrigada por serem luz nos meus dias.

À Banca Examinadora pelo convite aceito. Ana Cláudia, professora que me inspira, desempenhou um papel fundamental em minha formação ao me proporcionar uma visão enriquecedora sobre o fazer docente. Hermano Aroldo, exímio pesquisador que, sem dúvidas, trará valiosas contribuições para este trabalho. Muito obrigada por dedicarem seu tempo à avaliação desta pesquisa.

Por fim, à CAPES por me permitir vivenciar experiências únicas durante a participação do Programa de Residência pedagógica e causar impactos significativos em minha formação.

## RESUMO

Estudos pautados na construção da identidade docente e na formação de professores tem crescido cada vez mais, principalmente, aqueles ancorados na Linguística Aplicada e, sobretudo, aqueles que se referem ao papel das práticas liguageiras, na formação inicial e continuada, como nos lembra Martiny (2012). Nesse contexto de investigação, analisaremos um relato de experiência, escrito por graduandos residentes, durante sua atuação no Programa Residência Pedagógica/Letras- Português/UEPB/Campus I, cota 2020-2022. Para tanto, propomos-nos investigar a construção do perfil da identidade profissional docente, a partir da experiência de regência no Programa Residência Pedagógica Letras-Português/UEPB/Campus I, cota 2020-2022, considerando, especificamente: analisar os tipos de trabalho revelados na atuação dos residentes, a partir de um relato de experiência de atuação; investigar a construção da identidade profissional desses docentes, oriunda do Programa Residência Pedagógica. Para subsidiar teoricamente este estudo, de natureza qualitativo-interpretativa (Godoy, 2015), recorreremos a leituras e conceitos acerca da construção da identidade docente (Villegas, 2003; Day, 2003; Pimenta; Lima, 2006; Pimenta, 2006; Nóvoa, 1992; Iza et al., 2014; Pimenta; Lima, 2006, Tardif, 2002) e dos tipos de trabalho (Machado, 2002; Cavalcanti, 2015). A análise do corpus nos apresenta dois colaboradores, que, através da experiência vivenciada no programa, conseguiram construir e moldar a identidade docente em consonância às práticas pedagógicas manifestas em nosso corpus. Ao analisarmos os diferentes tipos de trabalho propostos por Machado (2002) e Cavalcanti (2015), tivemos significativas contribuições para a formação identitária destes colaboradores. O trabalho prescrito estabeleceu uma base para o reconhecimento da importância de seguir normas e diretrizes de instâncias superiores. O planejado deixou em evidência o quanto é importante construir metodologias de ensino e realizar adequações quando for necessário. E no trabalho realizado/replanejado, que coocorram juntos, observamos que as reflexões sobre a própria práxis e a habilidade de replanejar mostraram uma maturidade significativa na identidade docente para reconstruir suas experiências. Em geral, as vivências no contexto escolar moldaram e influenciaram os colaboradores na construção de sua identidade profissional enquanto professores.

**Palavras-chave:** identidade docente; programa residência pedagógica; tipos de trabalho; formação inicial; linguística aplicada.

## ABSTRACT

Studies based on the construction of teaching identity and teacher training have grown more and more, especially those anchored in Applied Linguistics and, above all, those that refer to the role of language practices in initial and continuing education, as Martiny (2012) reminds us. In this research context, we will analyze an experience report, written by undergraduate residents, during their performance in the Pedagogical Residency Program/Portuguese/UEPB/Campus I, quota 2020-2022. To this end, we will propose to investigate the construction of teacher's professional identity profile, based on the experience of conducting the Pedagogical Residency Program Portuguese/UEPB/Campus I, quota 2020-2022, considering, specifically: to analyze the types of work revealed in the residents' performance, based on an experience performance report; to investigate the construction of these teachers' professional identity, coming from the Pedagogical Residency Program. To theoretically support this qualitative-interpretative study (Godoy, 2015), we used readings and concepts on teacher identity construction (Villegas, 2003; day, 2003; Pimenta; Lima, 2006; Pimenta, 2006; Nóvoa, 1992; Iza et al., 2014; Pimenta; Lima, 2006, Tardif, 2002) and types of work (Machado, 2002; Cavalcanti, 2015). The *corpus* analysis presents us with two collaborators, who, through the experience lived in the program, managed to build and shape teaching identity in line with the pedagogical practices manifested in our corpus. When analyzing the different types of work proposed by Machado (2002) and Cavalcanti (2015), we had significant contributions to the identity formation of these collaborators. The prescribed work has established a basis for recognition of the importance of following higher instance norms and guidelines. The plan highlighted how important it is to build teaching methodologies and make adjustments when necessary. And in the work carried out/replanned, which occur together, we observed that reflections on their own praxis and the ability to replan showed a significant maturity in teaching identity to reconstruct their experiences. In general, experiences in the school context shaped and influenced collaborators in the construction of their professional identity as teachers.

**Keywords:** teacher identity; pedagogical residency program; types of work; initial training; applied linguistics.

## **LISTA DE ABREVIações**

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ES – Estágio Supervisionado

IES - Instituição de Ensino Superior

LA – Linguística Aplicada

PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP - Programa Residência Pedagógica

SEDUC – Secretaria de Educação

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTE: teorias que se entrecruzam no Programa Residência Pedagógica .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 O Programa Residência Pedagógica como um espaço entre a formação inicial e a atuação profissional .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 A identidade profissional e a correlação com tipos de trabalho no PRP .</b>	<b>16</b>
<b>3 A BUSCA DE DADOS PARA A PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>4 A INFLUÊNCIA DOS TIPOS DE TRABALHO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE RESIDENTES .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1 TRABALHO PRESCRITO: direcionando ações efetivas .....</b>	<b>22</b>
<b>4.2 TRABALHO PLANIFICADO: conduzindo a prática docente .....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 TRABALHOS REALIZADO E REPLANIFICADO: refletindo e transformando a atuação profissional .....</b>	<b>27</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos o quanto as experiências que vivenciamos ao longo da nossa vida, nas mais diferentes áreas, é capaz de influenciar quem somos e o que nos tornamos. Não é diferente no âmbito docente. Durante o período de formação acadêmica, experiências também auxiliam os licenciandos a moldar e a construir o seu trabalho docente (Machado, 2002) e a começar a desenvolver sua identidade profissional (Tardif, 2002), sobretudo quando têm a oportunidade de participar de práticas, que vão além de disciplinas obrigatórias, como as do Estágio Supervisionado.

Essas experiências também podem desenvolver regências mais intensas em programas de formação, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), que, desde sua implementação, vem auxiliando os seus participantes (coordenadora de área – professora da IES, preceptora - professora da escola, e residentes – licenciandos a partir do 5º período) a refletirem e a transformarem suas práticas pedagógicas (Brasil, 2020). Vale ressaltar que essas experiências tornam-se mais intensas devido a uma imersão direta ao contexto escolar, desde ao planejamento de aulas até as regências, porém, o que potencializa a intensidade dessas experiências está relacionado a ênfase na reflexão sobre as práticas pedagógicas e as trocas entre as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, nossa pesquisa centra-se basicamente em duas posturas teóricas. Por um lado, nos tipos de trabalho docente que surgem no ambiente profissional (Machado, 2002), quando o professor, estando ou não em formação inicial, ainda não tem consciência de que o ato de ensinar vai além de dar aula (Tardif, 2002), por exemplo: há um trabalho prescrito, as normas institucionais que precisam ser seguidas; há uma planificação das ações, ou seja, um planejamento prévio a ser feito, para só então a aula ser ministrada; há ainda o trabalho realizado, o que ocorreu de fato em sala de aula; e há também a replanificação (Cavalcanti, 2015), quando o planejamento não ocorre como esperado, devido a algum impedimento, e é possível refazer a aula.

Por outro, na construção da identidade profissional docente (Villegas, 2003; Day, 2003; Pimenta e Lima, 2006; Pimenta, 2006; Iza et al., 2014; Tardif, 2002;), que centra na correlação entre a identidade profissional docente com os diferentes tipos de trabalho, mostrando como essa identidade é construída desde sua formação inicial até a atuação profissional, bem como ela é moldada a partir das experiências que vivencia nesse processo. No caso dos professores em formação inicial,

especificamente durante a participação no PRP, cota 2020- 2022<sup>1</sup>, o processo dessa construção identitária aconteceu através de inúmeras experiências que os residentes, ainda em formação inicial, vivenciaram durante a sua prática pedagógica. Tal programa tornou-se uma etapa essencial para esses residentes, pois conseguiu ampliar as discussões teórico-práticas da academia, aumentou as horas de regência na educação básica e permitiu uma vivência mais concreta no funcionamento das escolas, durante um ano e meio (Zeichner, 2010).

Com essa contextualização, vale ressaltar que nosso estudo é desenvolvido com respaldo da Linguística Aplicada, área de estudos que busca abordar o uso da linguagem em contextos sociais específicos, ao ouvir as vozes do sul (Richards; Schmidt, 2010). Vale ressaltar que a LA não está dissociada da prática docente, ela dialoga com o mundo contemporâneo ouvindo essas vozes, por vez, excluídas e que precisam ser ouvidas na construção do conhecimento. Para isso, salientamos como colaboradores da pesquisa dois graduandos de Letras-Português/UEPB/Campus I, inclusive um deles é a autora desta pesquisa, que tiveram a primeira experiência na atuação docente durante a participação no PRP e, a partir dela, começaram a construir sua identidade docente. No final da regência das aulas, eles produziram um relato reflexivo, instrumento de pesquisa desse estudo, no qual revela os desafios e nuances que encontraram durante o período que estavam como professores iniciantes.

Nesse contexto investigativo, consideramos como problema essencial para o desenvolvimento desta pesquisa: Como os tipos de trabalho docente contribuem para a formação identitária de residentes (graduandos em Letras – Português) do PRP, cota 2020-2022? Com base nesta indagação, objetivamos, de maneira geral: investigar a construção da identidade profissional docente, a partir da experiência de regência no Programa Residência Pedagógica Letras- Português/UEPB/Campus I, cota 2020-2022.

Este objetivo, por sua vez, orienta outros:

- a) caracterizar os tipos de trabalho revelados na atuação dos residentes, a partir de um relato de experiência de atuação; e
- b) investigar a construção da identidade profissional desses docentes,

---

<sup>1</sup> Apesar de a experiência ter sido toda no período da pandemia da Covid-19, em que o ensino aconteceu de forma remota, os dados coletados não revelam as dificuldades que esse ensino remoto ocasionou, mas sim, as dificuldades e os aprendizados dos colaboradores aprenderam em sua atuação no programa.

oriunda do PRP.

Para alcançar os objetivos propostos, dividimos este trabalho em três (3) partes, avançando, respectivamente, na seguinte estrutura: 1. Aparatos teóricos; 2. Procedimentos metodológicos; e 3. Análise dos dados, seguida de considerações finais, referências e apêndice (relato de experiência).

Na primeira parte, realizamos discussões acerca da prática docente. Para isso, inicialmente, apresentamos uma abordagem sobre o Programa Residência Pedagógica (Capes, 2018; e Brasil, 2020), trazendo um resgate histórico sobre como surgiu, seus objetivos, abordado como um espaço de formação inicial e atuação profissional (Nóvoa, 1992; Freire, 1996; Zeichner, 2010). Em seguida, discutimos sobre identidade profissional (Villegas, 2003; Day, 2003; Pimenta; Lima, 2006; Pimenta, 2006; Iza et al., 2014; Tardif, 2002), como ela é capaz de se configurar à medida que vivencia experiências no contexto docente e sobre os tipos de trabalho que subjazem o trabalho do professor (Machado, 2002; Cavalcanti, 2015).

Na segunda parte, ressaltamos os aspectos metodológicos, cruciais em uma pesquisa em Linguística Aplicada, sendo fundamental destacar o tipo de pesquisa adotada e como ele se configura, o contexto que desencadeou esse estudo, o instrumento de pesquisa selecionado e os colaboradores.

E, na terceira parte, realizamos a análise a partir das experiências relatadas pelos dois professores residentes<sup>2</sup>, registrada em um relato de experiência. Para isso, selecionamos fragmentos, que consideramos os mais significativos quanto aos tipos de trabalho reveladores da identidade profissional. Desse modo, nossa análise divide-se em três (3) seções: a primeira sessão centra-se na análise dos fragmentos referentes ao trabalho prescrito; a segunda, nos fragmentos referentes ao trabalho planejado; e, por fim, a terceira, dedica-se tanto aos fragmentos referentes ao trabalho realizado quanto ao trabalho replanejado.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, enfatizando a relevância da participação dos licenciandos em um programa que incentiva a prática atuação profissional, juntamente com os resultados alcançados. Isso ocorrerá seguido de considerações finais, referências e apêndices.

---

<sup>2</sup> Assim como ocorre na maioria dos estágios de regência, nas universidades públicas, cuja atuação em sala é feita em duplas, a residência, nessa cota, também seguiu esse padrão, o que justifica o fato de serem dois residentes, mas um só relato de experiência.

## **2 FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTE: teorias que se entrecruzam no Programa Residência Pedagógica**

Levando em consideração as temáticas da nossa pesquisa, os aparatos teóricos de nosso estudo foram divididos em partes. Apresentaremos a importância do Programa Residência Pedagógica, nos cursos de licenciatura, para a futura profissão de professor (Silva; Cruz, 2018; Brasil, 2018; Duarte, 2018; Santos; Santos; Alves, 2018; Moreira et. al., 2020; Brasil, 2020).

Logo, discutiremos sobre a identidade profissional, moldada conforme experiências no campo docente (Villegas, 2003; Day, 2003; Pimenta; Lima, 2006; Pimenta, 2006; Nóvoa, 1992; Iza et al., 2014; Tardif, 2002) correlacionando-a com reflexões acerca dos tipos de trabalho (Machado, 2002; Cavalcanti, 2015) e sua importância no campo docente.

### **2.1 O Programa Residência Pedagógica como um espaço entre a formação inicial e a atuação profissional**

Sabemos que as experiências vivenciadas pelo docente em formação inicial, no contexto acadêmico, são cruciais para o trabalho que este irá desenvolver ao sair da universidade e ingressar no mercado de trabalho, e isso só se torna realidade no momento de cursar os componentes de estágio. Mesmo com todo aparato teórico e vivências os quais somos submetidos durante esse período e que são de extrema importância para direcionar o trabalho que será realizado ao concluirmos a graduação, por vezes, parece não ser suficiente para encarar o universo escolar.

Sobre isso, Pimenta e Lima (2006, p.45) afirmam que o objetivo do Estágio Supervisionado é “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. Por mais que o professor em formação, a partir das vivências, tenha agregado conhecimentos e habilidades a sua práxis, o contato com outras experiências de ensino, que permitam mais atividade de atuação e de reflexão, faz-se imprescindível na construção de uma identidade docente mais reflexiva, pesquisadora e que avalie/reavalie sua própria prática com mais cautela (Zeichner, 2010).

A exemplo disso, temos o Programa Residência Pedagógica, que é capaz de estimular o fazer docente do professor em formação inicial de modo significativo, a

partir de experiências que apenas o Estágio Supervisionado e o conteúdo teórico estudado na graduação não conseguem abarcar, devido ao tempo limitado que alguns ES possuem, observações passivas, falta de continuidade, foco teórico limitado. Sendo assim, PRP é capaz de oferecer estratégias para as ações futuras dos residentes na educação básica, já que ele é projetado, justamente, para estabelecer uma experiência ampla e imersiva em práticas pedagógicas, uma vez que:

[...] vem buscando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno de pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente (Pannuti, 2015, p. 7).

Apesar de a citação voltar-se ao curso de Pedagogia, reiteramos que no programa as vivências configuram-se como algo extremamente importante na construção da formação docente. Por meio delas correlacionamos o conhecimento, as técnicas e as estratégias de ensino estudadas na graduação, podendo, assim, compreender como tais aspectos são inseridas em um contexto real, no caso, a sala de aula. Com as vivências, o graduando é ainda estimulado a realizar reflexões críticas acerca de suas práticas, como afirmam Nóvoa (1992) e Freire (1996), o que, às vezes, não ocorre nos estágios.

Com o intuito de estabelecer articulações entre a teoria e a prática docente, a fim de aperfeiçoar a formação dos alunos dos cursos de licenciatura, o Programa Residência Pedagógica tem como principais objetivos:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2018, p. 01).

São extremamente importantes os objetivos que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) propõe, pois estabelecem caminhos para fortalecer e aperfeiçoar a formação de professores. A contento, gostaríamos de refletir sobre o objetivo II, que, apesar de ser uma proposta, parece

uma realidade ainda um pouco distante.

No cenário atual, parece utópico (porém, não impossível!) as universidades públicas fomentarem todos os custos dos estágios, o que, a nosso ver, melhoraria a qualidade do material a ser usado nas aulas, possibilitaria que os estágios fossem supervisionados em outras cidades e permitiria que os licenciandos reduzissem sua carga horária para dedicar-se mais aos estudos, dentre outros fatores.

O vínculo proporcionado pelo PRP, entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e escolas, torna-se crucial para que possamos integrar a teoria à prática, evidenciando o verdadeiro funcionamento das estratégias e metodologias estudadas. Desse modo, é primordial adequar os currículos e as demandas da BNCC (2018) para estabelecer uma educação que busca qualidade, que está direcionada às necessidades presentes na sociedade atual e que prepara o aluno àquelas que poderá encontrar no futuro.

Acerca da proposta do programa, Moreira e Moura (2020) afirmam:

Os trabalhos que citam o PIBID e a Residência como momentos únicos na formação inicial mostram como precisamos de tais momentos para que os licenciandos saiam de maneira mais preparada para a carreira docente. Ao passo que muitos dizem ainda não se sentirem amparados pela formação docente através de disciplinas, são nestes programas que estes têm a melhor oportunidade de preencher essa lacuna (Moreira e Moura, 2020, p.12).

No Brasil, nos cursos de licenciatura, o PRP surge como um aprimoramento para o estágio supervisionado, no qual tornam-se complementares para uma formação docente mais coesa conforme afirmam Lira, Ferreira e Duarte (2018). A proposta é estabelecer, na metade da graduação, a inserção dos discentes em formação em escolas da educação básica, permitindo uma conexão imprescindível entre a teoria e a prática, não só na ministração das aulas, mas compreendendo o funcionamento da escola como um todo (Lira, Ferreira, Duarte, 2018).

Diferentemente dos estágios supervisionados, que é uma etapa obrigatória da licenciatura, o PRP é opcional e limitada a uma determinada quantidade de alunos, que se submetem a um processo seletivo. Participantes do programa, os novos residentes, juntamente com o/a coordenador(a) da área (professor/a da universidade) e o/a preceptor(a) (docente da escola), vivenciam etapas teóricas de formação, reconhecimento da escola e elaboração das aulas para só então adentrarem no universo escolar (Santos; Santos; Alves, 2018).

O PRP, na cota 2020-2022, apresentou determinadas alterações ao ser lançado seu segundo edital (nº 01/2020) pela CAPES. A carga horária total

estabelecida foi de quatrocentas (400) e quatorze (14) horas, distribuída em três (3) módulos, no qual cada um teria o período de seis (6) meses, ou seja, cento e trinta e oito (138) horas. Em cada módulo, era necessário contemplar, com cargas horárias estabelecidas, determinadas atividades: oitenta e seis (86) horas destinadas à organização dos participantes, pesquisas sobre os conteúdos da área, a práticas de ensino, à aproximação das metodologias docentes através habituação no contexto escolar, observações em sala de aula, construção do relatório e considerações da experiência, além de outras atividades; ademais, doze (12) horas destinadas à construção de planos de aula; e quarenta (40) horas de regência<sup>3</sup>, sob supervisão do professor preceptor (Brasil, 2020).

Apesar de tanto o PRP quanto o ES terem carga horária equivalentes (440h e 405h, respectivamente) e ambos serem ofertados durante em 1 ano e meio, a partir do 5º. período do curso, o PRP nos mostra elementos distintivos que o tornam diferente. Um desse diferencial do PRP está relacionado ao acompanhamento mais personalizado, tanto da professora da IES, como a professora preceptora nesse íterim. Outro ponto seria a possibilidade que o PRP oferece de permanência em uma mesma turma, inclusive de um ano a outro, acompanhando mais de perto os alunos, a organização da escola e todos os eventos que envolvem o docente (Brasil, 2020). Esses elementos estabelecem valor e credibilidade ao Programa, aprimorando as experiências dos residentes durante essa etapa de sua formação.

Nos estágios, entretanto, em sua grande maioria, apesar de serem supervisionados pelo professor da disciplina, do ponto de vista da regência, os licenciandos ficam menos tempo em sala de aula, praticamente não participam das atividades extra sala de aula e tendem a não estabelecer vínculo com os alunos, a não ser naquele período da ministração das aulas. Contudo, defendemos que estas atividades caminham lado a lado, complementando a formação docente e permitindo que o professor iniciante saia da universidade cada vez mais preparado para sua futura profissão e as nuances que ela exige.

Nesse sentido, reconhecemos as contribuições de Pimenta (2006), ao enfatizar que a formação teórica dos professores pode se apresentar, em determinadas situações e contextos, bem distinta da realidade escolar e estudantil, pois as ocorrências na escola, sem dúvida alguma, são bem mais inesperadas, maleáveis, do

---

<sup>3</sup> Essa carga horária de regência foi reduzida nessa cota dada a realidade do ensino remoto, quando o edital foi publicado já no contexto pandêmico, no segundo semestre de 2020.

que os conteúdos discutidos na graduação propõem.

Diante disso, podemos compreender que a formação docente é um exercício de reflexão e transformação constantes, já que ela não se limita apenas a discussões teóricas ou pré-concebidas acerca do ensino. O campo de formação também é influenciado pelas práticas e vivências particulares que somente cada contexto escolar é capaz de oferecer.

Em suma, consideramos que o fazer docente é moldado de modo significativo e contribui passo a passo para a construção da identidade profissional. Desse modo, é notável que experiências vivenciadas no contexto escolar, com mais profundidade da forma que o PRP promove, incentivam e motivam professores em formação inicial a buscarem, cada vez mais, o aperfeiçoamento e fortalecimento de sua práxis.

## **2.2 A identidade profissional e a correlação com tipos de trabalho no PRP**

Quando pensamos em identidade profissional, intuitivamente, afirmamos que está associada, diretamente, ao perfil do trabalhador, o que está correto. De modo geral, a identidade pode ser entendida como a compreensão individual e/ou coletiva do “eu”, que assumimos em diferentes espaços da nossa vida, em que pode ser moldada conforme as experiências vividas. No caso específico dos docentes, Villegas (2003) destaca que ela é voltada ao amadurecimento profissional construído pelo professor. Pimenta e Lima (2006) acrescentam que essa construção da identidade do professor acontece ao longo do tempo. Desde o início da sua formação, são firmadas as alternativas e os interesses acerca da profissão que o curso recomenda e com o tempo vai se consolidando. Logo, para Pimenta (2006), ela é mutável, interna e adquirida dia após dia. O desenvolvimento da identidade docente é um período associado a muitos aspectos, baseando-se no significado social da profissão, suas tradições e em suas contradições (Iza et. al., 2014), nas características individuais e no percurso que cada um segue durante sua atuação.

Logo, o progresso profissional dos professores se confronta em um percurso que vai dos domínios tecnomecânicos (Pimenta, 2006) à prática em sala de aula. Nesse sentido, o amadurecimento docente está relacionado, principalmente, em experiências que se norteiam no campo escolar e nas atividades executadas pelos professores, justamente em confronto com métodos de formação tradicionais, no qual a teoria e a prática não andam lado a lado (Pimenta; Lima, 2006).

Ser professor exige muita complexidade e requer várias faces, pois ele se

direciona para abordagens críticas, cooperativas e reflexivas, que favorece a oportunidade de (re)avaliar sua práxis e, assim, transformá-la, conforme nos lembra Tardif (2002). Para analisarmos a identidade desse profissional em início de carreira, é essencial realizarmos discussões sobre o seu trabalho docente, já que acreditamos que esse último é fundamental para o desenvolvimento do primeiro. Para isso, Machado (2002) faz uma discussão extremamente significativa sobre os tipos de trabalho, que podem ser estudados em qualquer profissão, porém, para efeito desse estudo, será considerado o trabalho do professor.

Segundo a autora, cada um dos tipos tem sua importância na formação docente e pelo menos dois deles são usados recorrentemente: o prescrito e o realizado. Enquanto o prescrito “é um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações”, o trabalho realizado “é um conjunto de ações efetivamente realizadas”. Mas não se pode esquecer que, entre um e outro, há também o planejado, “que explicita o conjunto de tarefas, seus objetivos suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos” (Machado, 2002, p. 40-41).

Em outras palavras: o prescrito tem por objetivo guiar e uniformizar a prática docente, tomando por base as regras e as normas impostas por uma instituição; o realizado, com seu significado propriamente dito, centra-se no que ocorreu durante o trabalho, levando em consideração as particularidades de cada turma, as individualidades dos alunos e as eventualidades ao longo encadeamento das ações na escola; e o planejado assume um papel essencial na organização e no direcionamento do que foi planejado para ser executado, aperfeiçoando o tempo e as ferramentas disponíveis para a ministração das aulas.

Além de Machado (2002), outros autores debruçam-se em teorias acerca de outros tipos, voltados à formação de professores. A exemplo disso, temos o “trabalho replanificado”, conforme discutido por Cavalcanti (2015), que, ao ser analisado, é possível perceber o quanto ele é significativo na prática docente, por se tratar de um:

[...] conjunto de ações docentes efetivamente reelaboradas, outros procedimentos metodológicos projetados pelo trabalhador para atingir seus objetivos. As ações replanificadas correspondem à reelaboração do que foi reconfigurado, podendo ocorrer após a interpretação e avaliação do trabalho realizado. (Cavalcanti, 2015, p. 8)

Com isso, consideramos como replanificado aquele que, depois de ministrar a aula e perceber/refletir o que não deu certo, o professor refaz seu planejamento,

replanifica suas ações para a próxima aula. Isso será encontrado em nossos dados, quando os residentes percebem que algumas aulas não saíram como eles gostariam e tiveram que fazer seu planejamento. Em nossos dados, esse tipo de trabalho aparece em concomitância ao realizado, por se tratar de relatos de ações desenvolvidas e reflexivas. Sendo assim, serão analisados juntos.

### 3 A BUSCA DE DADOS PARA A PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativo-interpretativo, a fim de compreender e interpretar, de modo detalhado, os dados coletados. Conforme Godoy (2015), o pesquisador deve selecionar dados pertinentes, envolvendo diversos pontos de vista referente ao tema para obter uma análise aprofundada do material coletado. Atrelada a essa abordagem de pesquisa, consideramos esse estudo como do tipo exploratória, na qual “tem como principal objetivo o fornecimento de critérios a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão.” (Malhotra, 2001. P. 106)

No nosso caso, o corpus trata-se de um relato de experiência<sup>4</sup>. Conforme Signori (2006), esse gênero textual é elaborado através de uma estrutura narrativa, no qual o professor narra sua vivência e atribui um viés autobiográfico ao texto. Essa produção assume um papel muito importante na docência, pois conforme nos lembra Sant’ana (2016), ele tem o objetivo estimular e aprofundar ações mais produtivas na formação do professor, além de revelar os conflitos do contexto de trabalho, pois, ao se posicionar como autor, o professor expressa constantemente seus sentimentos e angústias, aprimorando-se como docente. Nesse sentido, o docente tem a possibilidade de realizar uma nova abordagem acerca da teoria aplicada no contexto da sala de aula, reavaliando o que escreveu e relacionando com o que aprendeu, realizando uma reflexão sobre os elementos de conhecimento.

Essa produção foi construída como o produto final da cota 2020-2022, a partir de um modelo padrão, emitido pela CAPES (Brasil, 2020), dividido em quatro (4) partes: resumo (informações acerca do material do relato, metodologia, discussões, considerações sobre a experiência); introdução (motivo da escolha experiência em foco, objetivos da pesquisa e subsídios teóricos); desenvolvimento (organização das experiências de maneira ordenada e detalhada, contemplando uma contextualização, discussão e resultados) e considerações finais (conclusões e importância da experiência para a futura prática docente. Para a construção do relato, foi selecionada uma aula ministrada no módulo I, nos 1º seis meses, e outra no módulo II, no ano seguinte, já tendo ministrado aulas para a turma. Essas duas aulas consideramos como relevantes para serem abordadas no relato. Elas referem-se, respectivamente,

---

<sup>4</sup> Como culminância da cota 2020/2022 do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, tivemos a oportunidade de participar do evento denominado ENID. Nesse contexto, publicamos um resumo expandido nos anais a partir dos dados deste relato.

ao conteúdo de diversidade cultural, linguagem forma e informal, e de análise linguística: advérbios.

Selecionamos recortes da parte voltada ao desenvolvimento, na qual encontramos maiores trechos de reflexão sobre a atuação docente. A escolha dos fragmentos recaiu nos objetivos de pesquisa, ao contemplar a identidade dos colaboradores, construída à medida que tipos de trabalho emergiam nas suas ações, contribuindo para o processo de formação docente.

Acerca dos colaboradores, é relevante destacarmos que desde o início do curso até o final da cota do PRP, eles constituíam uma parceria, desenvolvendo atividades na academia, como apresentações de seminários, trabalhos escritos, estudo para avaliações até o vínculo, na ministração de aulas, em duplas, no PRP e nos estágios supervisionados.

Porém, individualmente, podemos dizer que um deles é uma residente do sexo feminino, 21 anos de idade, casada, natural da cidade de Aroeiras-PB, na época da produção do relato, estava cursando o 7º período do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, no turno diurno. Sua primeira vivência no ensino básico ocorreu no PRP, entretanto, já possuía familiaridade com o contexto escolar, pois trabalhava em uma instituição de educação infantil, na área pedagógica.

O outro residente é do sexo masculino, solteiro, 23 anos de idade na conclusão do programa, natural da cidade de Lagoa Seca-PB e também estava cursando o 7º período do curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, campus I, no turno diurno. Até então, não havia tido a oportunidade de vivenciar a experiência de ser o professor titular no ensino básico. Sua participação antes limitou-se a auxiliar por alguns dias uma colega, lecionando para turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública localizada em Campina Grande/PB.

Gostaríamos de ressaltar que, por ser um só relato, suas vozes serão orquestradas em conjunto, sem ter como diferenciar quem diz o quê, em qual momento, considerando o trabalho conjunto da produção do gênero. Além disso, destacamos também o caráter de intervenção (Barros, 2007) que ambos desenvolveram, na sala de aula, muito focados em mudar uma realidade existente.

Assim, com a descrição do percurso metodológico que essa pesquisa seguiu, acreditamos que teremos suporte para responder a nossa pergunta inicial de pesquisa, a saber: Como os tipos de trabalho docente contribuem para a formação

identitária de residentes (graduandos em Letras – Português) do PRP, cota 2020-2022.

#### 4 A INFLUÊNCIA DOS TIPOS DE TRABALHO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE RESIDENTES

A discussão proposta nesta pesquisa está relacionada à percepção sobre como a construção da identidade profissional docente ocorre a partir de experiências vivenciadas no contexto escolar, bem como das particularidades que a docência possui, os desafios e nuances que o professor lida diariamente na sala de aula.

Desse modo, serão analisados como os tipos de trabalho, prescrito, planejado e realizado/replanejado, apresentam-se em nossa prática docente, enquanto professores residentes, e o impacto que essas diferentes abordagens causam na construção de nossas identidades profissionais.

##### 4.1 TRABALHO PRESCRITO: direcionando ações efetivas

Para iniciar nossa discussão, selecionamos fragmentos relacionados ao trabalho prescrito, que revelam o modo como nossa identidade docente, enquanto residentes, foi construída. Vale salientar que esses recortes se reportam a fragmentos do relato voltados à primeira experiência em sala de aula como professores atuantes no PRP, ao tecermos questões sobre os desafios e nuances que o professor lida diariamente na sala de aula. Dentre elas, serão analisadas aquelas que evidenciam como o trabalho prescrito manifestou-se em nossa prática docente enquanto residentes e professores de formação inicial.

A seguir, podemos observar o fragmento 1 que pertence ao trabalho prescrito, que servirá como ponto de partida da nossa análise e apresentará os aspectos iniciais que começaram a moldar nossa na identidade profissional. Ele descreve uma das primeiras ações vivenciada por nós no módulo I:

##### FRAGMENTO 1

A execução da regência pedagógica dividiu-se em duas etapas de atuação: módulo I e módulo II, nos quais a sequência de aulas foi disposta em quantidade igual em cada um deles, para os residentes atuarem em sala de aula. Em cada módulo, **foi elaborado um plano de atividades, sob orientação da professora coordenadora da sub área Letras-Português, da UEPB, do PRP, com conteúdos programados pela SEDUC – Secretaria de Educação do município de Campina Grande– PB, para serem executados em sala de aula.**

A partir da leitura do fragmento 1, podemos perceber que os residentes seguiram diretrizes para realizar um planejamento prévio das atividades que foram realizadas na sala de aula, tomando por base a prescrição da Secretaria de Educação do município. Diante disso, conseguiram reconhecer a relevância do trabalho prescrito

ao estabelecer normas e objetivos para direcionar sua prática docente.

Ao enxergarem a prática docente sob uma nova ótica, a partir do que foi prescrito, conseguiram elaborar um planejamento e traçar estratégias fundamentadas para conduzir cada aula que foi elaborada. Desse modo, foi possível reconhecermos um esforço em oferecer um planejamento adequado e fundamentado, para não ministrar aulas aleatoriamente, mas sob uma proposta advinda de órgãos públicos superiores, como a SEDUC.

Nesse instante, observemos um primeiro traço de identidade: a partir da prescrição em guiar a prática pedagógica, os residentes reconhecem que a atuação em sala de aula é conduzida pelas experiências que norteiam o universo escolar, que há uma hierarquização (SEDUC → Professora Preceptora → Residentes) que define conteúdos a serem ministrados.

Agora, iremos observar o fragmento 2, retirado de uma reflexão sobre uma aula ministrada seis meses depois, já no módulo II, mas que também está relacionada ao trabalho prescrito. No fragmento percebemos que à medida que as experiências iam sendo vivenciadas com o passar do tempo, elas assumiam importante papel na construção da nossa identidade. Vejamos:

<b>FRAGMENTO 2</b>
Iniciamos esta nova etapa de intervenção, já em 2021, muito mais seguros quanto aos modos de abordar os conteúdos programados. Permanecemos com a mesma turma, mas, agora, no 7º ano. Assim que sabemos que <b>seríamos responsáveis por apresentar o gênero textual da Olimpíada de Língua Portuguesa, no período que antecede o prazo final de envio das produções dos alunos (Junho/Agosto)</b> , ficamos animados para trabalhar Memória Literária com os alunos, pois <b>confiávamos que discutir esse gênero seria engrandecedor para os alunos.</b>

Neste fragmento 2, conseguimos identificar a prescrição que os residentes tiveram ao ter que trabalhar em sala de aula com a produção do gênero textual Memória Literária, devido à norma escolar em participar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Mais uma vez, evidenciamos o modo como o trabalho prescrito, tomando por base as regras e as normas impostas por uma instituição, conduziu nossas decisões, buscando desenvolver, nos alunos, habilidades e competências eficazes para além do ensino, no caso, estimulando a participação na Olimpíada de Língua Portuguesa.

Desse modo, podemos considerar esse tipo de trabalho como uma etapa fundamental no campo docente e, sobretudo, na construção da identidade de professores em formação inicial, pois, a partir dele, conseguimos habituarmos-nos às metodologias e estratégias educacionais que, até então, não era algo com que

estávamos familiarizados, mas que contribuiriam significativamente para nossas práxis pedagógicas e reduziria a crença de que estar em sala de aula é ter autonomia para agir de maneira independente, sem imposições. Assim, Pimenta e Lima (2006) salientam que o desenvolvimento da maturidade docente está ligado às atividades desempenhadas pelos professores, contrastando diretamente com abordagens de formação convencionais, nas quais teoria e prática não se alinham de maneira simultânea.

É possível afirmar também que o trabalho prescrito assume extrema importância na construção de uma prática docente fundamentada e efetiva. A contribuição desse trabalho para o planejamento das ações, no vínculo entre os participantes e na escolha dos gêneros textuais se dá quando ele proporciona diretrizes, objetivos e conteúdos previamente selecionados.

Nessa perspectiva, é necessário ressaltarmos que o trabalho prescrito não deve ser enxergado como algo mecânico e restritivo. Pelo contrário, é necessário ser visto sob uma ótica que permitirá o docente fazer o uso de ferramentas essenciais para realizarem seus planejamentos e fazer o uso daquilo que mais se adequa à realidade, conforme a necessidade individual apresentada por cada aluno.

Diante do que vimos, é possível realizarmos algumas reflexões acerca dos primeiros passos da construção da identidade: inicialmente, nós, enquanto professores de formação inicial, recebemos muita influência do trabalho prescrito, que não se resume apenas a diretrizes, mas sim, como um guia que dá início a uma trajetória na prática docente. Isso pode ser ressaltado pelo momento em que os residentes destacam o fato de que estavam motivados a abordar as Memórias, uma vez que serviria para o desenvolvimento/aprendizado dos alunos da turma.

Desse modo, como nos lembra Tardif (2002, p.83), a respeito da vivência da docência, é como “um rito de passagem da condição de estudante à de professor”. Ao refletirmos sobre a influência que o processo dessa passagem carrega acerca da construção da identidade docente, percebemos que do mesmo modo que pode haver uma influência positiva, também pode haver uma negativa. Isso se dá a partir das experiências (positivas ou negativas) que cada um vivencia, pois esses aspectos transformam o pensamento do docente sobre si mesmo e sua profissão.

No nosso caso, esse “rito de passagem” no contexto do trabalho prescrito, como ficou claro, aconteceu de modo positivo e significativo, pois, através da prescrição das diretrizes que os guiaram na prática pedagógica, os residentes

começaram a moldar sua identidade docente, conforme vivenciavam suas experiências.

#### 4.2 TRABALHO PLANIFICADO: conduzindo a prática docente

Os fragmentos destinados a este tópico pertencem ao trabalho planejado e apresentam as estratégias que traçamos previamente para realizar as intervenções. Através dos recortes selecionados, será possível refletirmos acerca da importância deste tipo de trabalho no contexto da atuação profissional. O trabalho planejado relaciona a descrição das aulas à definição das ações que deveriam ser realizadas, seus objetivos e seu desenvolvimento.

A seguir, vamos observar o fragmento 3, retirado do módulo I, voltado aos conteúdos que seriam ministrados, ainda em 2020, na primeira etapa de regência dos residentes. Vejamos:

<b>FRAGMENTO 3</b>
Nossas primeiras intervenções aconteceram em uma turma do 6º ano, no ano de 2020, <b>cujos conteúdos seriam Linguagem Formal e Informal, Verbo, Modo do Indicativo e Diversidade Cultural, previamente planejamos com a professora da turma e coordenadora do projeto.</b>

Nesse fragmento, percebemos que o planejamento se voltou a trabalhar com conteúdos que envolviam diversidade de linguagem, análise linguística e tema transversal, tais como Linguagem Formal e Informal, Verbo, Modo do Indicativo e Diversidade Cultural. Isso seria feito com o apoio e a orientação das professoras da escola e da universidade, o que daria mais segurança para a dupla, ao estruturar as aulas.

Com esse registro, conseguimos perceber que este trabalho planejado teve impacto na construção da identidade docente, pois, como nos lembra Tardif e Lessard (2007), ela é influenciada também por fatores como as relações sociais e institucionais. Assim, a presença de professores mais experientes, auxiliando nesse planejamento, contribui de maneira mais leve e assertiva para o início da intervenção, sobretudo no critério do “como fazer”, já que, até então, ainda não haviam cursado nenhum estágio e ainda não tinham a experiência docente de maneira mais autônoma.

Segundo os colaboradores, essa estratégia estabelece uma aprendizagem mais segura para que, posteriormente, tornassem-se os protagonistas da ação planejada. Vejamos que nesse fragmento, a supervisão e o acompanhamento não são

postos como temidos, tendo em vista que este acompanhamento não é para atribuir notas, mas para auxiliar nas dificuldades inéditas que a falta de prática talvez dificulte o processo. Desse modo, o monitoramento dos docentes experientes, nesse planejamento, incentiva a construção da autonomia, desenvolvida paulatinamente.

Sendo assim, é perceptível a maneira como o trabalho planejado apresenta uma intencionalidade em garantir uma prática docente bem sucedida e ampla, permitindo que os professores em formação inicial tornassem agentes engajados, desenvolvendo habilidades e competências relacionadas às suas vivências profissionais.

Além de influenciar significativamente na aprendizagem dos alunos, os residentes começam a moldar sua própria identidade profissional, pois tornaram-se, aos poucos, agentes na construção do saber. Acerca disso, Borges e Tardif (2001) afirmam que o ensino está voltado em um firme repertório de conhecimentos, no qual os professores atuando como “práticos reflexivos”, conseguem realizar reflexões sobre si mesmos e sobre sua prática profissional, já que é um lugar original de formação e produção de saberes práticos.

Sabendo o quanto é importante variar as práticas metodológicas para estimular a aprendizagem, o fragmento 4 destaca que o planejamento ocorreu a partir da dificuldade das produções dos próprios alunos, já no módulo II, para discutirem aspectos como o conteúdo de análise linguística. Vejamos o fragmento:

#### FRAGMENTO 4

Após esse momento, percebemos que uma **alternativa viável seria utilizar textos que foram produzidos pelos próprios alunos em aulas anteriores para explorar o conteúdo proposto. Foram selecionados nos textos dos alunos advérbios** que eles utilizaram em suas produções, **a fim de que eles percebessem a funcionalidade que cada um destes apresenta no contexto que está inserido.** Diante dessa nova abordagem que seguimos, notamos como reagiram bem, demonstrando melhor compreensão acerca do conteúdo abordado.

Dando seguimento em como o trabalho planejado se desenvolveu durante a prática docente, percebemos, neste fragmento 4, mais uma vez retirado do módulo II, que a escolha dos advérbios nas produções dos alunos apresenta uma ligação direta com o objetivo pré-estabelecido, o trabalho com a análise linguística.

Quando os alunos foram direcionados a escreverem suas próprias memórias literárias, permitimos que eles relacionassem, na prática, o que foi visto teoricamente acerca do gênero textual, discutido e produzido na aula, e assim, inconscientemente, fizessem uso de advérbios que eles já utilizavam normalmente em seu cotidiano.

O trabalho planejado, ao permitir o uso estratégias reflexivas e aplicadas de modo didático à teoria, tinha como propósito possibilitar que os alunos aprimorassem suas habilidades, adquirissem e desenvolvessem uma escrita mais condizente ao que é exigido pelo gênero textual que fora discutido.

A partir dessa estratégia, percebemos o quanto os residentes apresentaram maturidade docente ao planejar essa aula, pois não relacionaram apenas os princípios teóricos acerca dos advérbios, mas pensaram em propostas pedagógicas práticas. Acreditamos que tal decisão torna-se reflexo de uma evolução em sua identidade profissional, pois optaram por traçar um novo caminho a ser trilhado, a desconstruir o tradicional, o ensino e a forma descontextualizada que explora algo novo, o ensino a partir das produções, do uso da língua. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2006) nos lembram que essa construção da identidade do professor acontece e se solidifica ao longo do tempo. Logo, podemos considerar que a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que está longe de ser algo estático, já que relaciona a teoria às práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano escolar.

Através da dinamicidade que a formação docente apresenta diante as necessidades exigidas pelo contexto escolar, percebemos que a identidade do professor se molda conforme conduzimos e vivenciamos propostas pedagógicas. Nesse sentido, a estratégia de explorar o conteúdo a partir das produções dos alunos não foi escolhida aleatoriamente, pelo contrário, pois, com a experiência adquirida ao longo dos meses de atuação, fazendo reflexões, avaliando constantemente a prática, aos poucos os colaboradores puderam ser assertivos frente as necessidades pedagógicas apresentadas pela turma, contribuindo, assim, para a evolução da nossa identidade profissional.

#### **4.3 TRABALHOS REALIZADO E REPLANIFICADO: refletindo e transformando a atuação profissional**

Para finalizar nossa análise, apresentamos fragmentos que denotam os trabalhos realizado e replanificado em nossa abordagem, os quais revelam como as ações dos residentes foram efetivadas e o quanto elas foram significativas para a construção de sua identidade profissional. Vale ressaltar que o trabalho realizado volta-se ao que foi feito em sala de aula, enquanto o replanificado, ao que precisaria ser reformulado, revisto. Desse modo, somente foi possível chegar na replanificação devido as etapas vivenciadas no PRP.

O fragmento 5 reporta-se, mais uma vez, à primeira regência no PRP, durante o módulo I, ocorrida no último trimestre de 2020, na turma do então 6º ano. Após a realização da aula, conseguimos perceber que, apesar da inexperiência na prática docente, os residentes tiveram uma rápida e significativa percepção, que assumiu importante papel em aulas posteriores. Vejamos:

#### FRAGMENTO 5

Foi a partir do nosso primeiro contato com a turma como professores, que pudemos sentir a importância **de sempre avaliar nossa performance profissional em cada aula, para assim aperfeiçoar/alterar os métodos utilizados por nós.** Desta forma, após nossas autoavaliações frente às aulas seguintes, **percebemos como precisávamos adequar nosso vocabulário a termos que fossem mais facilmente compreendidos pelos alunos,** pois nosso léxico se mantinha fortemente conectado ao universo acadêmico, e **notamos o quanto fazer essa adequação seria bastante necessária para nos aproximarmos da turma, bem como para que os conteúdos discutidos nas aulas fossem melhor compreendidos por eles.**

Como está apresentado no fragmento acima, o primeiro contato com a turma, como professores iniciantes, trouxe um grande impacto para a formação dos residentes, pois, desde a realização das primeiras aulas, percebemos que eles conseguiram apontar mudanças que deveriam fazer prontamente, ou seja, replanificar as aulas ministradas, tomando por base a dificuldade apontada: ajustar o vocabulário acadêmico à linguagem do público-alvo, estudantes de educação básica.

Como consta no relato de experiência (apêndice A), nesse dia, os residentes realizaram uma introdução ao tema, prescrito pela escola “Diversidade Cultural e o Ensino Remoto”, através da animação da obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Anna Maria Machado. E, em seguida, apresentaram imagens de diversas culturas e costumes, para os alunos refletirem acerca dos termos “cultura”, “multiculturalismo”, “racismo” e “miscigenação”.

Dessa maneira, é possível fazermos uma constatação: o trabalho efetivamente realizado, ao mesmo tempo, distancia-se e aproxima-se do planejado. Mesmo que tivessem seguido o que haviam planejado para a realização da aula, os alunos não corresponderam às expectativas esperadas, tendo em vista que a forma como os colaboradores abordaram os conteúdos, com uma linguagem não acessível aos discentes, dificultou a compressão do conteúdo. Sendo assim, podemos afirmar, a priori, que essa aula não atendeu às expectativas, contudo, foi de extrema importância para que percebessem a necessidade de replanificar como o conteúdo deveria ser ministrado, ajustando o vocabulário à realidade dos aprendizes a fim de que fossem

melhor compreendidos pela turma.

Acerca desse fragmento, podemos registrar a importância da reflexão, após o trabalho realizado, pois, só a partir do reconhecimento do que não foi devidamente satisfatório na aula é que se pode reconstruir o papel de professor, criando ambientes propícios para as transformações de práticas socioeducativas desejadas, embora não podemos esquecer que o aluno é o principal agente do seu próprio desenvolvimento e a sua liberdade pode negar a participação nas aulas ou em outro evento (MACHADO, 2002, p. 42).

Sendo assim, podemos afirmar que essa aula, mesmo não tendo atendido às nossas expectativas e tenha causado um sentimento negativo, acreditamos que tenha sido umas das mais relevantes para a construção identitária dos residentes, pois, ela revela tanto a necessidade de sempre rever as práticas em sala de aula, como o fato de que a aula não acontece exatamente como o esperado, podendo sempre reservar surpresas (boas ou não).

Nesse sentido, notamos que a identidade profissional começou a se moldar desde essa primeira experiência com a regência, sobretudo, levando em consideração o contexto da realidade escolar na qual foram inseridos, ficando claro como cada nova experiência, tanto com aqueles alunos, quanto com os que encontrariam ao longo da carreira profissional, iria conduzir e moldar a performance docente.

Pimenta (2006) enfatiza que a formação teórica dos professores pode apresentar-se, em certas situações e contextos, notavelmente distante da realidade escolar e do ambiente estudantil, uma vez que as incidências na escola são, indiscutivelmente, mais imprevisíveis e adaptáveis do que os tópicos abordados durante a graduação. Nesse contexto, com a leitura dos fragmentos, percebemos que, aos poucos, e com a prática, os residentes passam a enxergar-se sob uma outra perspectiva: a de professores, não mais como alunos, cuja percepção do agir do professor em sala de aula ainda está, em sua maioria, apenas atrelada ao teórico, dando início a um olhar bem mais crítico acerca de como o fazer docente prático acontece.

Diante desse contexto apontado a partir desse fragmento, percebemos traços do trabalho replanificado (Cavalcanti, 2015), uma vez que tendemos a reconstruir o que teria que ser feito nas próximas aulas, como a adequação do vocabulário, mesmo que ainda não apresentássemos uma nova proposta propriamente dita. O que ocorre de forma mais perceptível no próximo fragmento, que é uma continuação do 5,

discutido anteriormente. Vejamos:

#### FRAGMENTO 6

**Ao moldarmos nossa oralidade a um nível mais adequado a nosso público alvo**, notamos imediatamente a diferença na reação deles frente ao que eram indagados, pois rapidamente entendiam o que era solicitado, respondendo os questionamentos e interagindo, como podiam, na aula. **Essa adequação, além de facilitar o contato do alunado com o conteúdo dado em sala, também contribuiu para termos uma boa aproximação com a turma**, facilitando assim a interação aluno-professor e a encontrarmos meios de esclarecer os conteúdos mais complexos, que eles poderiam ter mais dificuldade em entender.

Esse fragmento 6, continuação do relato iniciado no 5, apresenta a replanificação da aula mencionada anteriormente. Quando a adequação que precisava ser feita aconteceu, a dinâmica da sala de aula mudou significativamente, pois os alunos tiveram reações mais imediatas e positivas ao que foi proposto em discussão nas aulas, assim, diante esse comportamento, ficou claro como a eficácia da estratégia replanificada estava funcionando nas ações dos colaboradores.

Assim, não só reconhecemos uma replanificação na prática de ensino que buscou fortalecer a aprendizagem dos alunos, notamos também o quanto estar dispostos a fazer uso dessas estratégias no contexto do PRP moldou a identidade dos residentes e sua compreensão acerca do papel que desempenhavam na sala de aula, sobretudo, por reconhecer as necessidades dos alunos e transformar as práticas pedagógicas para atendê-las.

Essa mudança no vocabulário alterou não apenas o contato com o alunado, promovendo uma maior interação, mas também mostrou que tínhamos a capacidade de compreender que, naquele contexto, a linguagem acadêmica que estávamos acostumados a usar não seria útil. Para isso, estratégias como rever o modo de explicar os conteúdos e fazer uso de textos curtos e do dia a dia dos discentes foram significativas para construção de um ambiente de aprendizagem atrativo. Nesse sentido, Tardif (2002) nos lembra que ser professor exige uma abordagem complexa, envolvendo aspectos críticos, cooperativos e reflexivos, que possibilitam a constante (re)avaliação da práxis para, assim, transformá-la.

Nesse contexto, quando descrevemos, informamos e confrontamos os procedimentos metodológicos que já utilizamos, temos uma atitude crítico-reflexiva em relação às nossas próprias ações durante o exercício da prática de ensino. Essa postura voltada para o ser professor não expande apenas o entendimento acerca das escolhas metodológicas que fazemos, mais que isso, contribui no aperfeiçoamento da prática docente. Assim, enquanto professores, é mais que necessário fazermos uso

das situações que a priori surgem como dificuldades e quebram nossas expectativas, como motivação na busca de novas estratégias e alternativas para obter os melhores resultados possíveis.

Para finalizar a análise, observemos um último fragmento que explana o quanto foi necessário haver uma replanificação de outra aula que não alcançou os objetivos propostos.

#### FRAGMENTO 7

Ao concluirmos a primeira aula de análise linguística, **percebemos que seria necessário realizarmos algumas adequações em nossa metodologia**, tais como: **apresentar os advérbios em contextos que eles utilizam/utilizaram, explorar o conhecimento que os alunos já possuíam a respeito do assunto, exemplificar de modo mais simplificado e contextualizado, para que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão do conteúdo.**

Nesse fragmento, que ainda discute sobre o conteúdo temático dos advérbios, diagnosticamos que, mesmo seguindo com os conteúdos propostos e um plano de ações que contemplasse o que era solicitado, o trabalho realizado em sala de aula não se aproximou do planejado, pois a abordagem que foi utilizada mostrou-se ineficaz ao que era desejado.

Esse segundo planejamento, ou seja, essa replanificação, marca uma transformação essencial da nossa identidade docente, pois conseguimos entender a importância da reflexão e da reformulação (quantas vezes for necessário) para uma prática pedagógica eficaz, em contexto do PRP, ou não, assim, Freire (1996) nos lembra que não se nasce professor, torna-se professor.

A metodologia utilizada foi essencial para a construção e fortalecimento da identidade docente. Porém, uma abordagem reflexiva e significativa como essa só é possível de acontecer quando existe um professor reflexivo que se autoavalia e repensa sobre as estratégias pedagógicas que utiliza em sala de aula. Essa afirmação destaca-se nesse contexto de discussão dos colaboradores, já que enfatiza a questão de que a identidade docente é construída pouco a pouco, que molda-se ao longo do tempo a partir de vivências, autorreflexões e do contínuo processo de adaptações que a docência exige.

Vale ressaltar que essa postura não deve ser somente de professores iniciantes, mas, sobretudo, também de professores com muitos anos de atuação, pois todo professor deve ser um agente ativo. O replanejamento de aulas e as reflexões contínuas sobre a própria prática docente é fundamental para o progresso profissional e a construção de um espaço de aprendizagem dinâmica e efetiva.

Reconhecendo que a planificação só ocorre após a realização do trabalho, podemos afirmar que esse tipo de trabalho demonstra sua relevância na identidade profissional em discussão, pois, para além das ações planejadas e executadas em sala de aula, é preciso levar em conta as reconfigurações que se fazem, a partir de opiniões e posicionamentos, exemplos e referências que podem surgir espontaneamente, mudando a direção das ações previamente planejadas.

Assim, em linhas gerais, através das discussões realizadas nesta análise, conseguimos perceber a importância que os tipos de trabalho (prescrito, planejado, realizado e replanificado) assumiram na identidade profissional dos professores iniciantes. Através das experiências vivenciadas com cada um desses tipos de trabalho, eles receberam contribuições específicas e significativas que influenciaram no desenvolvimento da identidade docente que, foi, gradualmente, moldada.

Enquanto professores em formação inicial, podemos perceber e identificar muitas mudanças e adequações as quais esses residentes precisavam enfrentar e que, como consequência, preparou-os melhor para aquilo que ainda estava por vir. Assim, fazer com que os alunos se tornassem, de fato, produtores do próprio conhecimento e sujeitos críticos e ativos no contexto da sala de aula e para além dela, foi algo primordial.

Portanto, levando em consideração a identidade enquanto professores iniciantes e o modo como ela se moldou através das experiências vivenciadas, bem como as reflexões acerca das práticas e ações, fica claro o quanto é importante estarmos em uma constante busca do aperfeiçoamento profissional ao longo de toda trajetória docente. Esse entendimento, obtido através do PRP, acrescenta uma rica e significativa contribuição na formação, preenchendo lacunas que foram deixadas pelo ES, que acompanharão durante todo nosso percurso enquanto professores, tais como: ausência de aprofundamento em metodologias pedagógicas, experiências práticas em lidar com situações desafiadoras em sala de aula. Essas lacunas nos mostram a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo ao longo da nossa trajetória docente, buscando uma formação eficaz.

Diante esse contexto, as discussões aqui realizadas a partir dos fragmentos do relato, comprovam que residentes ao vivenciarem o trabalho prescrito, receberam uma base para o reconhecimento da importância de seguir normas e diretrizes de instâncias superiores. Enquanto no trabalho planejado, ficou em evidência o quanto foi necessário utilizar metodologias e estratégias de ensino para que se adequassem

e atendessem às necessidades dos alunos. Nos trabalhos realizado e replanificado, ficou claro que os processos reflexivos sobre a própria prática docente e a habilidade de ajustar abordagens a partir das experiências vivenciadas com os alunos, mostraram-se cruciais para o desenvolvimento de uma identidade docente crítica e autorreflexiva dos colaboradores.

Sendo assim, as etapas de trabalho docente experienciadas nesse contexto escolar, constituíram nos residentes uma identidade pedagógica autoavaliativa, que não limita as modificações necessárias para melhor atender as demandas dos alunos, proporcionando-lhes autonomia para conduzirem o desenvolvimento de suas aprendizagens.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como futuros professores, é necessário refletir sobre os aspectos relevantes referentes ao campo docente. Participar do Programa Residência Pedagógica mostrou-nos uma ampla visão dos procedimentos no funcionamento escolar, como também nos proporcionou a oportunidade de conhecer de perto a prática docente que influenciou na construção da nossa identidade profissional, enquanto ainda estamos inseridos no contexto teórico da universidade.

Através da abordagem qualitativo-interpretativa, foi possível aprofundarmos no contexto das atividades realizadas pelos professores de formação inicial do curso de Letras – Português/UEPB/Campus I, enquanto bolsistas do Programa, cota 2020-2022. Ao aprofundar nossa análise em relação à escolha de dados pertinentes, conseguimos enxergar sob uma nova perspectiva o corpus utilizado, identificando, assim, as particularidades nas vivências dos colaboradores que moldaram e influenciaram sua construção da identidade profissional.

Sendo assim, os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados. Ao analisarmos como os diferentes tipos de trabalho contribuíram para a formação identitária dos residentes, conseguimos entender o modo como estas etapas de trabalho foram significativas para o início do fazer docente.

Em relação ao trabalho prescrito, percebemos como os colaboradores conseguiram reconhecer que a sonhada autonomia de assumir uma sala de aula e ministrar os conteúdos não é tão simples, tendo em vista que há normas e diretrizes de instâncias superiores que precisam ser seguidas. Logo, os residentes reconheceram a prescrição como aspecto fundamental para estabelecer vínculo com as metodologias e estratégias pedagógicas para a efetivação das aulas.

Já no trabalho planejado ficou claro o quanto é importante construir, cuidadosamente, as metodologias de ensino. Percebemos quão pertinente foi realizar ajustes e adaptações em uma aula que não alcançou os objetivos propostos diante da necessidade dos alunos. A proposta de estabelecer uma aprendizagem dinâmica, na qual os alunos fossem protagonistas da construção do seu próprio conhecimento, foi um aspecto essencial em nossa identidade profissional já que conseguiram vivenciar experiências focadas no êxito pedagógico.

Por fim, nos trabalhos realizado e replanificado, notamos que os elementos fundamentais nesse processo de desenvolvimento identitário dos colaboradores

foram as reflexões sobre sua própria práxis que realizaram e a habilidade de replanejarem suas abordagens a partir das experiências vivenciadas com os alunos.

Nessa última etapa do trabalho, nitidamente percebemos uma maturidade significativa na identidade docente dos colaboradores a partir do momento que eles se adaptaram ao contexto escolar, entenderam que o planejamento inicial pode distanciar-se da realidade e perceberam a necessidade de realizarem um novo planejamento que se adequasse à necessidade dos alunos. Desse modo, a autorreflexão e o replanejamento foram fatores fundamentais na construção da identidade dos nossos colaboradores.

De uma maneira geral, foi possível diagnosticar a construção da identidade profissional docente através das experiências que vivenciamos enquanto estavam inseridos no campo escolar. Ao enxergarmos essa postura frente à realidade, podemos perceber como a relação que estabelecemos nesse contexto influenciou na composição da nossa identidade enquanto professores.

Ao realizar as reflexões diante do fundamental papel que o processo de autoavaliação assumiu na prática docente, compreendemos como os métodos que utilizamos para aperfeiçoar nossas práxis estabeleceram um aprimoramento constante e essencial na metodologia de ensino.

Podemos concluir que é importante que professores em formação inicial vivenciem experiências através de programas que oferecem atividades relacionadas ao aperfeiçoamento da prática docente. Através do Programa Residência Pedagógica os graduandos, ao relacionarem teoria e prática, buscando esse aperfeiçoamento da práxis docente, conseguiram estabelecer uma evolução pedagógica significativa na construção de sua identidade profissional.

Por fim, acreditamos que através dos dados apresentados nesta pesquisa, é possível proporcionar uma melhor compreensão do relevante papel que o elo entre a teoria e a prática na formação de professores assume, bem como a relevância do Programa Residência Pedagógica nesse processo. Além disso, desejamos que as reflexões aqui realizadas sejam um incentivo para novas pesquisas, nessa área que sofre tantos desfalques, e que necessita de mais investimentos para que possa continuar contribuindo na formação e na construção da identidade profissional de graduandos em licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, R. B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2007.
- BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Institui o Programa Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Portaria Capes nº 102, de 10 de maio de 2018. Dispõe sobre o Programa Institucional de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018.
- CARDOSO, Wesley Ítalo Bernardo; SILVA, Wanessa Rayanne Souza da. Contribuições da residência pedagógica para a prática docente de licenciandos. 2022. 11f. Relato de Experiência (PRP) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, UEPB 2022. (inédito.)
- CAVALCANTI, I. F. A. **A construção formativa no estágio supervisionado: reconfigurando práticas de ensino com a reescrita**. 2015. Tese 204f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2015.
- DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, p. 151-188, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 2015.
- IZA, D.F.V. et. al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, p. 273-292, 2014.
- LIRA, M. R., Filho, J. J. S., Ferreira, U. L.; Duarte, V. M. B. Mobilizações do Programa Residência Pedagógica na Universidade de Pernambuco campus Mata Norte. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**. Fortaleza, CE, 2018.
- MARTINY, Francieli Freudenberger. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 125 – 149.
- MACHADO, A. R. **Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar**. Scripta, v. 6, n. 11, p. 39-53, 28 out. 2002.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MOREIRA, T.B.; Leite, R. C. M.; MOURA, F. N. De S. **Os Contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão**. Research, Society and Development, 2020.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PANNUTI, C. O. M. **Identidade e formação de professores: itinerários teórico-**

metodológicos. Educação Unissinos, 2015.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** Editora Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** Cortez Editora, 2006.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. Longman Dicionário de ensino de línguas e linguística aplicada. 4ªed. Londres: Pearson, 2010.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária** → professora iniciante de Língua Portuguesa. 2016. Tese 304f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2016.

SANTOS, K. M. C. A.; SANTOS, M. E. R.; ALVES, R. B. T. Formação de professores na articulação escola/universidade: intenção e resultado parcial do programa de Residência Pedagógica na UFT. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**, Fortaleza – CE, 2018.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.:\_ (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53- 70.

SILVA, K. A. C. P.; 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, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2002.

VILLEGAS, R. E. **Teacher Professional Development: an international review of literature.** Paris: Unesco, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 2010.

## **APÊNDICE**

### **Apêndice A – Relato de Experiência**

#### **CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE DE LICENCIANDOS**

##### **Resumo**

Esse texto tem como principal objetivo fazer um resgate de experiências vivenciadas de regência, durante a participação do Programa de Residência Pedagógica, cota 2020/2022, refletindo sobre nossa práxis e estratégias de ensino. A partir de análises críticas acerca das aulas ministradas pelos residentes, pudemos construir e moldar aspectos referentes a nossa identidade profissional, que corroboraram para uma reflexão efetiva da prática docente. Nesse sentido, buscamos utilizar alternativas que melhor atendessem à realidade dos alunos, tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem. Diante disso, podemos perceber que essas ações foram cruciais para o desenvolver das atividades referentes ao contexto escolar e, conseqüentemente, das nuances que cercam o tornar-se professor. Palavras-chave: Experiências; Práxis; Professor; Aluno; Identidade.

##### **Introdução**

As experiências adquiridas ao longo da Residência Pedagógica contribuíram de modo ímpar para nossa formação profissional. Nesse sentido, selecionamos aquelas que consideramos as mais significativas para a construção da nossa identidade, enquanto profissionais da educação, fazendo-nos pensar/repensar sobre estratégias metodológicas que melhor se adequaram às necessidades dos conteúdos propostos em cada aula.

Para auxiliar na construção das nossas discussões, utilizamos contribuições teóricas de autores, como: Cardoso (2007), Freire (2011) e Nóvoa (1997). Neste presente relato, iremos centrar nossa abordagem em dois módulos (I e II). No módulo I, iremos descrever e refletir acerca das aulas ministradas na turma do 6º ano, abordando a adequação do vocabulário junto aos alunos diante a necessidade de uma melhor comunicação, bem como a importância das sessões reflexivas com a professora coordenadora, preceptora e residentes, para a construção da nossa identidade profissional.

No Módulo II, abordaremos nossa vivência docente na turma de 7º ano frente aos conteúdos propostos e desempenho dos alunos em relação ao assuntos discutidos e atividades solicitadas, assim, descrevendo e buscando refletir no que se refere aos desafios vivenciados durante nossa intervenção, considerando também como as experiências dos demais residentes contribuíram para nossa formação, tanto sobre os apontamentos que realizaram sobre nossa prática docente, como a nossa perspectiva crítica acerca do desempenho deles em suas intervenções.

Explanaremos, também, dificuldades encontradas por nós, bem como as contribuições trazidas para nossa práxis, que foram possíveis ser adquiridas a partir dessa experiência. Por fim, realizaremos uma comparação entre três aulas, tais quais consideramos que melhor atingiu os objetivos propostos e que não atingiu.

### **Desenvolvimento**

A intervenção pedagógica aconteceu em turmas de 6º e 7º ano, de maneira remota nos anos de 2020 e 2021, na escola de ensino fundamental CEAI - Dr. João Pereira de Assis, na cidade de Campina Grande – PB, pertencente à rede municipal de ensino. As atividades foram realizadas por graduandos do curso de Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba, Campus/I, bolsistas do Programa Residência Pedagógica (doravante PRP), cota 2020/2022.

A execução da regência pedagógica dividiu-se em duas etapas de atuação: módulo I e módulo II, nos quais a sequência de aulas foi disposta em quantidade igual em cada um deles, para os residentes atuarem em sala de aula. Em cada módulo, foi elaborado um plano de atividades, sob orientação da professora coordenadora da sub área Letras-Português, da UEPB, do PRP, com conteúdos programados pela SEDUC – Secretaria de Educação do município de Campina Grande – PB, para serem executados em sala de aula.

Durante a execução destas atividades, tivemos experiências que nos marcaram e direcionaram nosso olhar para novas perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, que visaram maneiras efetivas, nas quais o aluno torna-se protagonista (HENZ; SANTOS; SIGNOR, 2018) desse processo, afim que desenvolvam conhecimentos que contribuam para sua formação crítico/social, como bordado a seguir.

#### **Módulo I:**

Nossas primeiras intervenções aconteceram em uma turma do 6º ano, no ano de 2020, cujos conteúdos seriam Linguagem Formal e Informal, Verbo, Modo do Indicativo e Diversidade Cultural, previamente planejamos com a professora da turma e coordenadora do projeto. Ao iniciarmos a regência no primeiro módulo, a experiência que tínhamos com o ensino remoto era apenas enquanto alunos universitários e, ao assumirmos a turma como professores residentes, experimentamos um sentimento novo de apreensão pelo que poderíamos encontrar e como poderíamos conquistar os alunos, porém, a realidade com a qual nos deparamos foi bastante inesperada, até mesmo para nós que já tínhamos conhecimento sobre a ausência de discentes nessa turma.

Em nossa primeira aula, tivemos apenas a presença de um aluno no início (imagem 1) e finalizamos com a presença de mais dois alunos (imagem 2), situação que se repetiu durante todas as aulas do módulo I.

Imagem 1

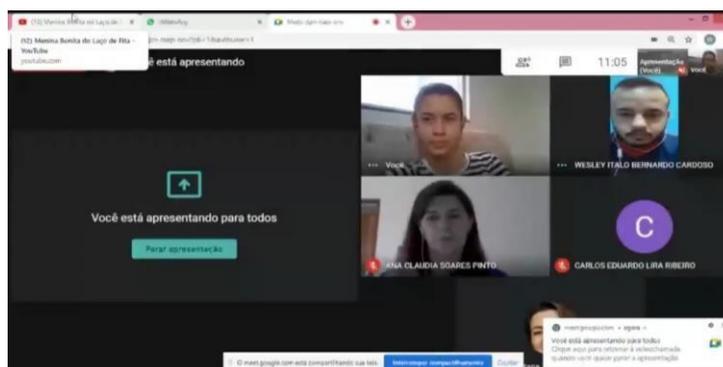
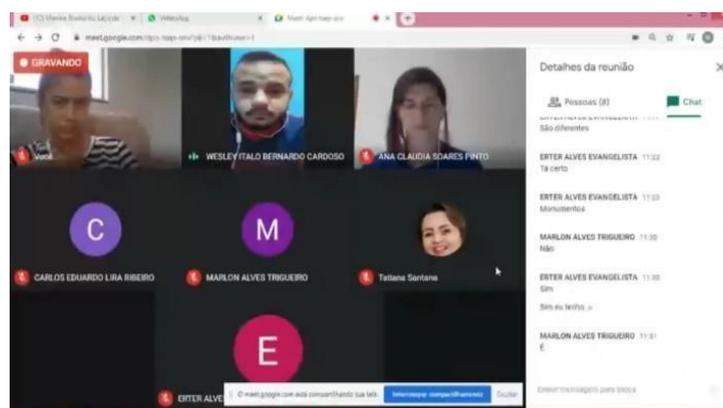


Imagem 2



Por mais que isso tenha nos impactado, seguimos com o que havíamos planejado e nos surpreendemos com a participação deles, que interagiram conosco sempre que era necessário. Nessa aula, discutimos sobre o processo de diversidade cultural no Brasil e como os povos indígenas contribuíram de modo significativo para inúmeras heranças culturais de nosso país.

Em determinado momento, a partir dessa discussão, um dos alunos nos mostrou um jarro de barro que ele tinha feito na escola (<https://youtu.be/TG7Wnne9LW0>). Por mais simples que isso pareça ser, nós ficamos extremamente felizes com esse acontecimento, pois vimos que estávamos começando a ganhar a confiança dos alunos, algo que seria importante para a progressão de nossas aulas naquela turma.

**Foi a partir do nosso primeiro contato com a turma como professores, que pudemos sentir a importância de sempre avaliar nossa performance profissional em cada aula, para assim aperfeiçoar/alterar os métodos utilizados por nós. Desta forma, após nossas autoavaliações frente às aulas seguintes, percebemos como precisávamos adequar nosso vocabulário a termos que fossem mais facilmente compreendido pelos alunos, pois nosso léxico se mantinha fortemente conectado ao universo acadêmico, e notamos o quanto fazer essa adequação seria bastante necessária para nos aproximarmos da turma, bem como para que os conteúdos discutidos nas aulas fossem melhor compreendidos por eles.**

**Ao moldarmos nossa oralidade a um nível mais adequado a nosso público alvo,**

**notamos imediatamente a diferença na reação deles frente ao que eram indagados, pois rapidamente entendiam o que era solicitado, respondendo os questionamentos e interagindo, como podiam, na aula. Essa adequação, além de facilitar o contato do alunado com o conteúdo dado em sala, também contribuiu para termos uma boa aproximação com a turma, facilitando assim a interação aluno-professor e a encontrarmos meios de esclarecer os conteúdos mais complexos, que eles poderiam ter mais dificuldade em entender.**

Além das orientações e dicas da nossa professora coordenadora, que tiveram um papel crucial para o planejamento e execução das aulas, sessões reflexivas foram realizadas, a fim de discutirmos com os demais residentes sobre nossa atuação em sala de aula, o que trouxe contribuições significativas para nosso amadurecimento e para que pudéssemos melhorar nossa metodologia e reavaliarmos os procedimentos de ensino-aprendizagem utilizados por nós.

Diante disso, como docentes em formação, percebemos o quanto é importante uma boa relação entre aluno e professor, bem como a confiança estabelecida entre ambos, pois a contribuição desses fatores podem possibilitar um resultado do processo de ensino-aprendizagem totalmente positivo, como afirma Freire (2011, p. 77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”.

## Módulo II:

Passando para o módulo II, devido nossa experiência adquirida com os obstáculos superados no módulo I, conseguimos adquirir um preparo bem maior e uma nova ótica sob o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o início dessa nova etapa aconteceu de maneira mais leve, pois nos sentimos seguros por já ter uma certa confiança da turma, como também por todo exercício auto avaliativo que realizamos a respeito das aulas ministradas no módulo I e as contribuições e apontamentos de melhorias feitas pelos demais residentes, pela coordenadora e professora receptora. Sabíamos que os desafios de termos poucos alunos nas aulas, as adequações no léxico que fizemos e a pouca interação, serviriam para nos preparar melhor para a nova etapa de aulas a serem ministradas.

Nesse módulo, acerca da nossa regência, vamos priorizar as aulas que dedicamos à análise linguística, que, para nós, foi desafiadora, porque nos deparamos com um ensino de conteúdo de advérbios, que ainda não havíamos lecionado no Ensino Básico, bem como reformular conteúdos já ministrados para novas aulas.

Iniciamos esta nova etapa de intervenção, já em 2021, muito mais seguros quanto aos modos de abordar os conteúdos programados. Permanecemos com a mesma turma, mas, agora, no 7º ano. Assim que soubemos que seríamos responsáveis por apresentar o gênero textual da Olimpíada de Língua Portuguesa, no período que antecede o prazo final de envio das produções dos alunos (junho/agosto), ficamos animados para trabalhar *Memória Literária* com os alunos, pois confiávamos que discutir esse gênero seria engrandecedor para os alunos. Abordamos o gênero textual em questão de modo expositivo, como podemos observar nas imagens a seguir, esmiuçando os aspectos que configuram as *memórias literárias* (imagens 3 e 4) para esclarecer possíveis dúvidas do alunado, solicitando que eles mesmos escrevessem uma memória literária.

Imagem 3

**VALOR DE INFÂNCIA**

Sentada na varanda da minha casa, observo a fumaça que sai do calorão do asfalto. É o tempo da seca! E meus olhos experientes veem uma paisagem bem diferente daquela do meu tempo de infância. Faz tanto tempo! Mas a saudade insiste em bater e trazer recordações. Nasci numa fazenda do município de Catalão, tinha uma vida simples e tranquila. Meu pai cuidava da roça, do gado, e mamãe, da casa, da comida e da educação dos filhos. Meus irmãos e eu tivemos uma infância ingênua, sem riquezas ou luxo, mas havia uma alegria de viver muito grande, principalmente na hora da diversão. À noite, subindo em pedaços de galhos cortados em forma de forquilha, brincávamos de perna de pau e assim éramos palhaços no nosso circo imaginário; o aplauso era o zunzum de grilos e cigarras e o céu, a lona preta cheia de furinhos iluminados.

**CARACTERÍSTICAS**

- Verbos no passado;
- Evidência de sentimentos e emoções;

Imagem 4

As festas de roça alegravam a vida das pessoas. Eram feitas em ranchões, cobertos com folhas de coqueiro e iluminadas por lamparinas. Minha mãe preparava e doava pratos deliciosos – as prendas - que eram disputados na hora do leilão. Vestidos com roupas de chita, vamos com a intenção de dançar a noite inteira, mas quando acabava o querosene das lamparinas, a escuridão colocava fim a festa daquela noite. E era só esperar pela próxima... A vida simples na roça me ensinou a dar valor a essas reuniões de amigos e de familiares, a respeitar os mais velhos, a pedir a bênção aos pais até na hora de dormir, a dar a palavra em nome da honra, e me ensinou também que a história da nossa vida se mistura a história do nosso lugar.

#### CARACTERÍSTICAS

- Verbos no passado;
- Descreve, quando necessário, o que querem dizer certas expressões antigas;
- Refere-se objetos, lugares, costumes e modos de vida que já não existem e são transformados;

Infelizmente, nem todos os textos que foram entregues satisfaziam o que fora pedido, como podemos observar na *imagem 5*:

Imagem 5- Aluno A

Lembranças!!  
 Eica na mente lembrança de pessoas que perder na minha vida mercau muito tenho lembrança do meu pa, dos meus tios não gosto nem de lembrar passa um filme na mente!! meus tó sendo bom minha vida qoqo adus

Observemos que o aluno A não apresenta em seu texto os aspectos do gênero literário solicitado e discutido em sala, cuja as principais características foram detalhadas parágrafo por parágrafo, listadas anteriormente nas imagens 3 e 4. Diferentemente, no texto do aluno B (imagem 6), podemos encontrar os traços que pertencem ao gênero memórias literárias, como: o uso de verbos que situam o leitor no passado, evidencia as emoções do narrador.

Imagem 6- Aluno B

Alcarnial em Alinda  
 Durante toda a minha infância e início da adolescência, todos os quados de carnaval eram, religiosamente, dirigidos na casa de uma tia do Estê de Alinda-PE.  
 Tais são essas as bailes e festas de rua que atraem a minha família e eu para permanecer, mas não a praia, as primas, a sogra e a...  
 Eram dias de diversão intensa, risadas, grandes risos e festas, muita e muitas que reduram por invólucro.  
 E quando o dia de retornar à Empire Grande chegou, em comemoração a expressão: "Quarta-Feira de Cinzas", no Brasil e na minha geração até os presentes anos Alinda.

Isso nos fez perceber que seria importante deixar mais claro alguns aspectos referentes à organização de uma memória literária. Alguns dos textos produzidos pelos alunos

trouxeram a estrutura básica do gênero (imagem 6) e nos auxiliou no trabalho de análise linguística que realizamos posteriormente, quando buscamos uma abordagem efetiva que fizesse uso de algo escrito por eles, afim de refletirem e perceberem como fazem uso dos advérbios nas comunicações que estabelecem na sociedade.

Por nunca termos trabalhado análise linguística em turmas de Educação Básica, esse conteúdo, advérbio, nos permitiu enfrentar uma breve dificuldade, bem como incertezas do que e como fazer, saindo do ensino tradicional e buscar algo inovador para fazer nossas abordagens com a turma. Nosso maior desafio, na verdade, sempre esteve em buscar ferramentas para inovar o ensino e sermos professores que buscam desenvolver uma aprendizagem sociodiscursiva, como apontam Schneuwly (2004).

**Ao concluirmos a primeira aula de análise linguística, percebemos que seria necessário realizarmos algumas adequações em nossa metodologia, tais como: apresentar os advérbios em contextos que eles utilizam/utilizaram, explorar o conhecimento que os alunos já possuíam a respeito do assunto, exemplificar de modo mais simplificado e contextualizado, para que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão do conteúdo.**

Partido disso, em diálogos com nossa professora orientadora/coordenadora, pudemos reavaliar nossa aula e refletirmos sobre nossa práxis e qual objetivo queríamos alcançar com nossas intervenções. Desta forma, destacamos Freire (2011, p. 39) que afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Após esse momento, **percebemos que uma alternativa viável seria utilizar textos que foram produzidos pelos próprios alunos em aulas anteriores para explorar o conteúdo proposto. Foram selecionados nos textos dos alunos *advérbios* que eles utilizaram em sua produção, afim de que eles percebessem a funcionalidade que cada um destes apresenta no contexto que está inserido. Diante dessa nova abordagem que seguimos, notamos como reagiram bem, demonstrando melhor compreensão acerca do conteúdo abordado.**

Foi também no módulo II que tivemos a ampla percepção de como a avaliação que fazíamos sobre a regência dos demais residentes contribuía significativamente para nosso modo de construir e enxergar as formulações/reformulações das nossas aulas, visando facilitar a aprendizagem dos alunos, e refletindo como aquilo que pensamos nem sempre manifesta-se em nosso planejamento.

Ao nos depararmos com algumas dificuldades que os residentes demonstraram ao trabalharem com reescrita e abordagem de gênero textual, recordamos de nossa experiência ao apresentarmos esses conteúdos e como também reformulamos nossa segunda aula sobre

*Memórias Literárias*, na qual discutimos os aspectos desse gênero literário a partir de textos pertinentes a ele e das observações dos alunos. Da mesma forma que reconfiguramos nossa exposição acerca dos *advérbios*, sobre a qual foi preciso adotar uma explicação dessa classe de palavras nos textos produzidos por alguns alunos para que eles pudessem perceber seu uso e aplicação socio- comunicativa. Assim, construímos uma aula que atendesse as necessidades do alunado, podendo fazê-los refletir sobre a funcionalidade da língua.

### **Considerações Finais**

Percebemos que o Programa de Residência Pedagógica, para professores em formação inicial, é uma categoria de capacitação que contribui de maneira significativa na prática docente. Os constantes diálogos entre as pessoas da equipe (alunos e professores) que compõem o Programa de Residência Pedagógica da UEPB/Campus I, serviram para esmiuçar as múltiplas possibilidades de pensar e construir uma aula. A partir do conhecimento dos alunos, a experiência da professora preceptora, supervisão e orientação da professora universitária e as contribuições dos demais residentes, percebemos que estes foram de grande importância para o desencadear de ações efetivas referentes ao contexto escolar.

Ver as outras duplas ouvindo nossas contribuições, colocando em prática e passando por esse mesmo processo, foi enriquecedor de um modo singular e especial, pois nos fez perceber o quanto havíamos crescido como a experiência vivenciada na residência pedagógica, estabelecendo o papel tanto de formador, quanto de formando, como aponta Nóvoa (1997, p. 26) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Além disso, acompanhar as reuniões de departamento da escola contribuiu de maneira significativa para compreendermos melhor o funcionamento interno do meio escolar, e como as escolhas envolvendo os alunos e o corpo docente são tomadas. Vimos os professores da escola expondo suas opiniões, nem sempre claras, sobre as diretrizes dadas pelos órgãos competentes, e isso mostrou-nos como refletir acerca de determinados direcionamentos desperta uma discussão rica entre os docentes, sempre buscando as melhores saídas para as dúvidas e receios que surgem durante esses momentos.

Como culminância das intervenções realizadas no módulo I, juntamente com os residentes das demais turmas, produzimos de um vídeo ([https://drive.google.com/file/d/12mXUzrW5PedDmWzBS\\_PVAWC\\_xwTZ32-Z/view?resourcekey](https://drive.google.com/file/d/12mXUzrW5PedDmWzBS_PVAWC_xwTZ32-Z/view?resourcekey)), que foi compilado com gêneros textuais que foram abordados em sala de aula: entrevista, depoimento e artigo de opinião. Enquanto no módulo II, como resultado das discussões realizadas acerca dos gêneros textuais crônica, memória literária,

biografia/autobiografia, cordel, está sendo produzido um e-book, pelos residentes, a partir das produções solicitadas aos alunos, no link que segue: <https://drive.google.com/file/d/1RppLFO7FKKLB1dSUheK1xMbcRShJ1/view?usp=drivesdk>.

Ao refletirmos sobre os processos vivenciados na Residência Pedagógica, notamos como as aulas se constroem a partir de diversas reformulações, algo importante e necessário para atingirmos o principal alvo: o interesse, reflexão e aprendizagem dos alunos. Também foi possível compreendermos a urgência de avaliarmos nossa prática docente e as metodologias usadas, pois o exercício de autorreflexão permite-nos perceber o que pode ser modificado para melhorarmos nossas abordagens, afim de facilitar o contato do alunado com os conteúdos propostos.

### **Referências**

- CARDOSO, O.P. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos**. 2007. p. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- HENZ, I. C.; SANTOS, C. A.; SIGNOR, P. Experiência e movimento: pensando a educação em Dewey. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 140-152, jan./abr. 2018.
- NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: .; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Gláís Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.