



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS**

**GLEICIANE LIMA ANDRADE**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS SENTIDOS  
CONSTRUÍDOS COMO PRECEPTORA DE PROFESSORES DE ILE EM  
FORMAÇÃO INICIAL**

**CRUZEIRO DO SUL - ACRE**

**2024**

**GLEICIANE LIMA ANDRADE**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS SENTIDOS  
CONSTRUÍDOS COMO PRECEPTORA DE PROFESSORES DE ILE EM  
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens- PPHL.

Orientador: Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa

**CRUZEIRO DO SUL – ACRE**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- A553p Andrade, Gleiciane Lima, 1988 -  
O programa residência pedagógica e os sentidos construídos  
como preceptora de professores de ile em formação inicial / Gleiciane Lima  
Andrade; orientador: Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa. – 2024.  
127 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós –  
Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2024.  
Inclui referências bibliográficas.
1. Residência Pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Ensino de ILE.  
I. Uchôa, José Mauro Souza (orientador). II. Título.

CDD: 410

---

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS SENTIDOS  
CONSTRUÍDOS COMO PRECEPTORA DE PROFESSORES DE ILE EM  
FORMAÇÃO INICIAL

Gleiciane Lima Andrade

Texto para defesa apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. O presente trabalho em nível de mestrado é composto por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa.  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha  
Universidade Federal do Acre - Ufac  
Examinador Interno

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva  
Universidade Federal do Acre – Ufac  
Examinadora Externo

## **DEDICATÓRIA**

À minha família e amigos, em quem repouso minhas crenças, esperanças e memórias afetivas.

## AGRADECIMENTOS

Neste percurso, agradeço a Deus, meu pai Francisco Ferreira, minha mãe Maria Semião, meus irmãos, e especialmente meus filhos Vinícius e Diogo, por estarem comigo durante os bons e maus momentos e por entenderem muitas vezes a falta de tempo dedicado a eles em virtude dos estudos. Toda melhoria que busco é por eles.

A minha avó paterna Deuzuite Ferreira de Andrade (in memoriam) que nos deixou fisicamente há 8 anos, mas permanece viva em nossos corações. Ela sempre foi minha maior inspiração de mulher batalhadora, generosa, ética etc. que mesmo diante das dificuldades financeiras criou todos os seus cinco filhos sozinha, saía do seringal São Luiz/Guajará - AM de madrugada com uma bacia de verdura na cabeça, a pé, muitas vezes comigo a tiracolo com apenas 8 anos de idade. Por muito tempo, eu criança ainda, fui sua companhia nessa viagem para vender verdura em Cruzeiro do Sul, para ajudar no sustento da família. Ela sempre me incentivou a estudar e sempre se orgulhou de eu ser a primeira neta a ingressar em um curso superior: nenhum de seus filhos, diante das dificuldades, ingressou na universidade. Por isso, eu era o seu grande orgulho e, assim, ela me fez: dedicada e repleta de esperança da mudança social pela educação. Minha eterna avó paterna, vale a pena contribuir com a formação educacional de pessoas.

À Universidade Federal do Acre (Ufac) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) pelas oportunidades oferecidas. Há poucos anos, para quem não tinha condições de sair do estado para fazer uma graduação *stricto sensu* era impossível realizar esse sonho de fazer mestrado. Hoje graças à Ufac e a seus professores que não medem esforços isso é possível.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Mauro Uchôa, pelo seu incentivo, conselhos e auxílio na execução deste trabalho, por vezes pensei em desistir e ele sempre me motivou a continuar. Ele é meu maior exemplo de que o estudo transforma a vida das pessoas. Conheço sua história e sua linda caminhada, me recordo quando era meu professor na graduação, sua batalha fazendo mestrado fora do estado e, hoje, é com muito orgulho que o tenho como meu orientador no PPEHL.

A todos os docentes do PPEHL, pois ensinaram além de conteúdos e tarefas, eles contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos gestores das escolas em que lecionei neste período, pela compreensão e por fazerem de tudo para facilitar o meu desenvolvimento como professora pesquisadora. Na Escola Dom Henrique Ruth: diretora Raissa Maiara, o coordenador Nauseam Gouveia, a coordenadora Maria Erica e o coordenador Leomarcos Alves – grata por entender quando precisei me ausentar da escola para participar das aulas ou precisar de mais tempo para fazer meus planejamentos.

Na Escola Professor Flodoardo Cabral trabalhei apenas em 2021 (que foi o período das aulas), agradeço a coordenadora de Ensino Jaqueline Batista, coordenador da área de Linguagens e Códigos, Romário Souza pela empatia ao momento que estava vivendo e pela sensibilidade em adequar meus horários para poder participar das aulas do Ppehl. Sem ajuda dessas duas pessoas maravilhosas eu teria reprovado. Fiquei imensamente grata, por ser professora recém-chegada na escola e já chegar pedindo um dia de folga para participar das aulas, eles não hesitaram em me ajudar, jamais esquecerei esse gesto.

Na escola José Carlos, a gestora Benedita e Pedagoga Vânia Barbosa e a todos os outros colegas que se empenharam para conseguir um dia de folga para que pudesse me dedicar aos estudos no mestrado.

Agradeço a professora Simone Cordeiro, que admiro muito, pela sua humanidade em entender o difícil momento que estava passando na época de sua disciplina que coincidiu com a perda repentina de meu sobrinho Davi de 8 anos, a volta do ensino presencial em Guajará, o ensino híbrido no Acre, a pandemia, trabalhando em três escolas, em estados diferentes, com 2 filhos pequenos participando de aulas remotas e eu auxiliando-os nas aulas online. Sem a sensibilidade da professora em entender tudo que eu estava vivenciando, teria reprovado em sua disciplina e desistido do curso.

Aos meus colegas de trabalho Hígila Bandeira, Elimar Carvalho, Edileusa França, Daniela Moreira, e muitos outros em todas as escolas que trabalhei nessa trajetória, José Carlos e José Elnó, em Guajará-AM, Flodoardo Cabral e Dom Henrique Ruth, em Cruzeiro do Sul-Acre por me apoiarem e sempre me incentivarem com palavras positivas e companheirismo no trabalho.

As minhas amigas de longa data Irgleide Bandeira, Andrea Bandeira, Odaiza Bandeira, Samile Costa por todo apoio, principalmente com meus filhos quando precisei me dedicar as leituras e me ajudaram ficando com eles enquanto eu estudava, que sempre torceram por mais essa conquista

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam comigo conhecimentos, desafios e muitos momentos de desabafo. Dentre eles, eu gostaria de destacar Luciana Vasconcelos, Rodrigo Martins e Claudeir Souza. Esses tive maior proximidade e contato e foram cruciais nessa jornada.

A todos meus professores, desde a alfabetização, como a minha querida e inesquecível professora Adélia Cândido, até aqui sob orientação do meu amigo e professor Dr. José Mauro, cada um contribuiu de maneira significativa para eu chegar aqui e para a profissional que sou hoje.

Meu reconhecimento e gratidão aos profs. Drs. Cleidson Rocha e Rosane Garcia, que se dispuseram a realizar a leitura atenciosa e criteriosa do texto de qualificação e deram contribuições significativas para o aprimoramento desse trabalho.

Por fim, não menos importante, a todos os meus alunos e alunas. A busca por melhorias na minha formação profissional também é por vocês.

**OBRIGADA A TODOS.**

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo compor sentidos para o ensino de língua inglesa a partir da análise das narrativas produzidas por professores em formação inicial, durante a vivência na primeira edição e segunda edição do programa Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Acre, desenvolvido na escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth, em Cruzeiro do Sul-Acre. No final de cada edição do programa, os participantes elaboraram um relatório final com revisita às narrativas produzidas durante a vivência no programa. Nessa investigação, propomos a seguinte questão de pesquisa: o que revelam as narrativas escritas pelos participantes do programa a respeito dos processos formativos, em especial, os relacionamentos entre teoria e prática e em relação às concepções de linguagem e ensinagem? Para responder essa pergunta, propomos os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar as duas primeiras edições do PRP; 2) revelar os sentidos construídos em relação à teoria e à prática presentes na escrita dos participantes e 3) compreender como os conteúdos e as abordagens metodológicas se entrelaçam nas sequências didáticas como um processo reflexivo da prática docente mediados por uma concepção de linguagem e de ensinagem. Com base no paradigma da pesquisa qualitativa, com procedimentos da Pesquisa Narrativa, foram analisadas 17 narrativas a partir de um referencial teórico que possibilitou compor sentido e construir saberes necessários à profissão e prática docente (Nóvoa, 1992, 1995, 2015; Tardif, 2002, 2017; Zabala, 1998). Os dados revisitados durante a investigação revelam que: o PRP contribui com a formação de professores, pois insere o licenciando nos contextos reais da escola pública brasileira; a teoria e prática são processos que precisam caminhar lado a lado, pois ambos são necessários à formação docente; e que há várias concepções de sequência didática que norteiam o processo de organização das atividades ou tarefas, revelando que há concepções de linguagem e de ensinagem que precisam ser compreendidas, mas que não há um norteamento teórico bem definido, porém há diferentes entendimentos que precisam ainda ser estudados.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Formação de professores; Ensino de ILE.

## ABSTRACT

The aim of this dissertation is to compose meanings for the teaching of English language based on the analysis of narratives produced by teachers in initial training, during their experience in the first edition and second edition of the Brazilian program Residência Pedagógica (PRP) in the Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre, developed in Cruzeiro do Sul-Acre. At the end of each edition of the program, the participants prepared a final report revisiting the narratives produced during their experience in the program. In this investigation, we propose the following research question: what do the narratives written by the program participants reveal regarding the training processes, in particular, the relationships between theory and practice and in relation to the concepts of language and teaching? To answer this question, we propose the following specific objectives: 1) present the first two editions of the PRP; 2) reveal the meanings constructed in relation to theory and practice present in the participants' writing and 3) understand how content and methodological approaches are intertwined in didactic sequences as a reflective process of teaching practice mediated by a conception of language and teaching. Based on the qualitative research paradigm, with Narrative Inquiry procedures, 17 narratives were analyzed based on a theoretical framework that made it possible to compose meaning and build knowledge necessary for the teaching profession and practice (Nóvoa, 1992, 1995, 2015; Tardif, 2002, 2017; Zabala, 1998). The data revisited during the investigation reveal that: the PRP contributes to teacher training, as it inserts the graduate into the real contexts of Brazilian public schools; theory and practice are processes that need to go hand in hand, as both are necessary for teacher training; and that there are several conceptions of didactic sequence that guide the process of organizing activities or tasks, revealing that there are conceptions of language and teaching that need to be understood, but that there is no well-defined theoretical guidance, but also there are different understandings which must be studied.

**Keywords:** Pedagogical Residency; Teacher training; EFL teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiras preceptoras do PRP em 2018 .....	27
Figura 2 – Equipe do PRP na escola DHR em 2018 .....	27
Figura 3 – Momento de confraternização no ano de 2019 .....	28
Figura 4 – Convite de lançamento do PRP em 2018.....	29
Figura 5 - Abertura do evento de apresentação dos programas .....	30
Figura 6 – <i>Print screen</i> do aplicativo WhatsApp .....	31
Figura 7 – I Seminário do PRP em Cruzeiro do Sul.....	33
Figura 8 - Estrutura-base de uma SD.....	69
Figura 9 – Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth.....	81
Figura 10 – Residentes na escola DHR com o professor orientador.....	86
Figura 11 – Interação no grupo de WhatsApp da escola DHR .....	97
Figura 12 – Conhecendo a escola-campo: primeiros contatos.....	100
Figura 13 – Reunião de Planejamento de regência.....	102
Figura 14 – Regência com a colega de dupla .....	107

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Discriminação dos participantes da 1ª edição do PRP .....	26
Tabela 2 – Identificação dos residentes da 1ª edição na escola DHR.....	87
Tabela 3 – Identificação dos residentes da 2ª edição na escola DHR.....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLLI – Curso de Licenciatura de Letras Inglês do Campus Floresta

CNE – Conselho Nacional de Educação

ILE – Inglês como língua estrangeira

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPEHL – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.

PPP – Projeto político-pedagógico

PRP – Programa de Residência Pedagógica

Ufac – Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.0 PRP E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CLLI.....</b>	<b>21</b>
1.1 O CLLI no cenário do PRP .....	21
1.2 Compreendendo o Programa Residência Pedagógica .....	23
1.2.1 Primeira edição do PRP .....	26
1.2.2 Segunda edição do PRP .....	33
1.2.3 Terceira edição do PRP .....	35
1.3 O CLLI mediante os objetivos do PRP e o estágio supervisionado.....	36
<b>2.0 DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>39</b>
2.1 Teoria e prática no PRP: constituindo a identidade docente .....	40
2.2 A reflexão como constituidora de práticas identitárias .....	49
2.3 A concepção de ensinagem e de linguagem do PRP .....	57
2.3.1 A noção de SDs de Zabala e suas dimensões.....	63
2.3.2 O modelo de sequência didática do Grupo de Genebra .....	67
2.4 A BNCC e o ensino de língua inglesa no CLLI e no PRP.....	70
<b>3.0 RASTROS DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....</b>	<b>75</b>
3.1 A abordagem metodológica da Pesquisa Narrativa .....	75
3.2 Os contextos de situação (lugar) e de continuidade (tempo) .....	80
3.3 Os participantes da vivência, objeto de estudo .....	86
3.4 A pesquisadora como participante .....	88
3.5 Os instrumentos de geração de dados e o procedimento de análise .....	90
<b>4.0 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELA PRÁTICA EDUCATIVA NO PRP.....</b>	<b>93</b>
4.1 Teoria e prática: constituidores da identidade docente .....	93
4.2 Sentidos em construção sobre linguagem e ensinagem .....	110
<b>5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>6.0 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação de professores e profissão docente apontam para compreensão da prática pedagógica como uma ação mobilizadora de saberes profissionais em constante estado de fluxo, alimentando a base epistemológica sobre o ambiente escolar em que teoria e prática estão sempre inter-relacionadas. Considera-se assim, que os professores constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme as suas necessidades e uso nos seus contextos de atuação, suas experiências, suas vivências, seus percursos formativos e profissionais, sejam em ambientes escolares ou não escolares (Nóvoa, 1995). No âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) este estudo se insere na então Linha 02, denominada *Ensino, Linguagens e Culturas* que preconiza o diálogo entre ensino e linguagens em suas mais amplas realidades.

Com a formação do professor de Inglês como língua estrangeira (ILE) não é diferente. Pelo contrário, os processos formativos devem estar sempre atrelados aos procedimentos práticos da docência. Afinal, não existe conhecimento teórico sem a relação com os conhecimentos práticos. Estudos revelam que os professores em formação inicial tendem a ensinar conforme aprenderam com as práticas de seus mestres. Essa é uma constatação de Celani (2001, 2010), além de outros teóricos, para quem a teoria deve ser construída a partir da prática, ou seja, os saberes docentes são construídos levando em consideração as experiências da sala de aula, um ambiente reflexivo e de transformação da prática docente, a partir das experiências vivenciadas nos contextos de ensino (Dewey 1979; Schön, 2000; Pimenta, 2006).

Em relação à formação do docente, é preciso pensar em um perfil do professor no sentido mais amplo, em uma perspectiva holística, que transcenda para fora dos muros da universidade. Há de persistir em um curso de licenciatura de ILE que envolve a tomada de consciência para além dos saberes linguísticos da língua estrangeira (Vian Jr, 2011).

No contexto de formação de professores na Universidade Federal do Acre (Ufac) no curso de Licenciatura de Letras Inglês, *campus* Floresta, doravante CLLI, a questão envolvendo os saberes teóricos e práticos está

sempre no centro do debate objetivando a formação do professor de ILE para atuar, principalmente, com o componente curricular de Língua Inglesa, na educação básica, atendendo prioritariamente uma demanda local da região do vale do Juruá, no estado do Acre.

No Vale do Juruá, o CLLI foi implementado em 1989 (Queiroz, 2012, Uchôa, 2014, Almeida, 2018). Desde a criação do curso, já foram vivenciadas três modificações no seu projeto político-pedagógico (PPP), sendo que a primeira versão data de 1989. Uma outra edição foi reformulada em 2006, outra em 2009 e a atual data de 2019. A versão atual precisou sofrer algumas alterações, principalmente por força de uma resolução interna da Ufac para atender à legislação nacional referente à curricularização das ações de extensão, sempre para atender às demandas exigidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em breve, o curso poderá passar por uma nova reformulação, agora para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 e implementada em todas as escolas da rede pública, a partir de 2020.

As principais mudanças no PPP do CLLI realizadas até então, procuram aliar conhecimentos práticos com os teóricos, além de alterar os procedimentos de oferta dos componentes curriculares de estágio supervisionado. Uma das grandes dificuldades vivenciadas no referido curso é a relação entre os procedimentos de natureza teórica e prática. Embora o currículo do CLLI sinalize para a diferenciação entre créditos práticos, teóricos e de estágio supervisionado, há ainda uma dificuldade na integração dos conhecimentos práticos com os teóricos.

Os cursos de formação de professores devem promover uma formação inicial que considere as experiências vivenciadas nas atividades de pré-serviço (Motta-Roch, 2001; Szundy; Cristóvão, 2008), pois elas apresentam o verdadeiro chão dos estabelecimentos de ensino. As atividades de pré-serviços são compreendidas como todas as ações teórico-práticas desenvolvidas durante a formação inicial tais como: a) participação nas tarefas que atribuem créditos práticos para os componentes curriculares das licenciaturas; b) vivências nos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de formação de professores, totalizando 400 horas, conforme a legislação em vigor; c) participação em programa de estímulo à formação docente como o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Residência Pedagógica, doravante PRP, ambos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes<sup>1</sup>), além de outras experiências que oportunizem, durante a formação inicial, agir nos contextos escolares e não-escolares com o cotidiano desses espaços de ensino.

Na função de professora de Língua Inglesa na educação básica e oriunda do CLLI, tenho vivenciado experiências de ensino com professores em formação inicial, principalmente em atividades de pré-serviço: são anos de colaboração com os estagiários que chegam às escolas-campo para os primeiros passos na docência até a participação como preceptora no PRP da Capes.

A partir dessas vivências em atividades de pré-serviço, nesta dissertação discuto a vivência no PRP como parte não-obrigatória da formação inicial dos professores no CLLI, desde a primeira edição do programa até a sua atual terceira edição em vigor, em uma escola de ensino médio da rede estadual do Acre.

O PRP cumpre a função de elevar a qualidade da formação dos professores que irão atuar principalmente nas escolas públicas. Trata-se de uma das ações que integram a política nacional de formação de professores que estão em fase de atividades de pré-serviço, ou seja, na segunda metade do curso, etapa em que inicia a prática do estágio supervisionado obrigatório. O PRP da Capes possui como objetivo principal o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

No município de Cruzeiro do Sul, inicialmente a Ufac teve apenas dois cursos de licenciatura contemplados com o PRP: o curso de Pedagogia e o de Letras Inglês. Da segunda edição em diante, outras licenciaturas também submeteram projetos juntos à Capes através de um projeto institucional da Ufac.

---

<sup>1</sup> Instituição ligada ao Ministério da Educação (MEC) – que tem por finalidade fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior. Em 2007, a Capes passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

É notório que as experiências práticas do professor em formação inicial têm forte impacto na qualidade no desenvolvimento da profissão docente. Szundy e Cristovão (2008), a partir de dois contextos distintos de ensino, o acreano e o paranaense, afirmam que, as experiências práticas experienciadas durante o curso de graduação devem formar o professor-pesquisador engajado em um processo de reflexão crítica sobre suas próprias ações.

Assim sendo, os projetos do PRP vivenciados nos âmbitos das escolas da educação básica devem oportunizar a criação de espaços para transposição de construtos teórico-metodológicos para que o licenciando veja sentido ao cursar as disciplinas e, no emprego desses saberes no âmbito escolar, aliando conhecimento teóricos com os conhecimentos práticos.

No âmbito do CLLI, já são três (03) edições contempladas perante a Capes a partir da política interna de seleção aplicada pela Ufac. As experiências vivenciadas em cada edição sempre servem de reflexão para aprimorar cada vez mais as vivências no programa. Uma das medidas implementadas em todas as edições do PRP foi a produção de narrativas sobre as vivências relativas a: 1) encontros de ambientação, orientação, preparação da equipe e socialização 2) planejamento e 3) observação, produção e regência em sala de aula. A cada momento, os residentes produziam narrativas sobre suas vivências nesse dinâmico processo de formação profissional. No final de cada edição do programa, os participantes elaboraram um relatório final com revisita às narrativas produzidas durante a vigência dessa experiência pioneira nas escolas contempladas de Cruzeiro do Sul.

Nessa investigação, diante das vivências presenciadas no PRP, propomos a seguinte questão de pesquisa: o que revelam as narrativas escritas pelos participantes do PRP, a respeito dos processos formativos, em especial, os relacionamentos entre teoria e prática e os procedimentos metodológicos? Para responder essa questão, propomos o seguinte objetivo: compor sentidos para o ensino de língua inglesa a partir da análise das narrativas produzidas por professores em formação inicial, durante a vivência na primeira edição e segunda edição do PRP do CLLI da Ufac, na escola Dom Henrique Ruth (DHR). Para isso, propomos os seguintes objetivos específicos: (a) apresentar as duas primeiras edições do PRP implementada no âmbito do CLLI da Ufac; (b) revelar os sentidos construídos em relação à teoria e à

prática presentes na escrita dos participantes do PRP; (c) compreender como os conteúdos e as abordagens metodológicas se entrelaçam como um processo reflexivo da prática docente mediados por uma concepção de linguagem e de ensinagem.

Nesse estudo, utilizaremos o termo ensinagem como sinônimo da ação que representa o processo ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskyana por acreditar que não existe um sem outro, que ambos caminham juntos. Trata-se de uma proposta conceitual elaborada por Léa das Graças Camargos Anastasiou em 1994, “para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante” (Correia; Costa; Akerman, 2017, p. 24). A ideia, une o ato de ensinar e aprender em todos os contextos de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Correia, Costa e Akerman (2017), “Trata-se de um processo interativo, dialógico e participativo, como campo propício às metodologias ativas (Silveira; Ribeiro, 2005), ancorados na Teoria da Educação de Paulo Freire” (Correia; Costa; Akerman, 2017, p. 24). Considerando que no PRP, os licenciandos aprendiam ao passo que ensinavam, assim como ocorre no ambiente da escola-campo, utilizamos a expressão ensinagem por ser adequada aos processos educativos vivenciados na escola DHR.

Assim sendo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Antes de refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos, apresentamos o PRP para que o leitor possa se familiarizar com o contexto no qual emergiu nosso objeto de investigação. Assim, o Capítulo I, apresenta o PRP com os seus objetivos e relata a trajetória do CLLI e a implementação dos processos formativos no âmbito dessa licenciatura do Campus Floresta da Ufac em Cruzeiro do Sul-Acre.

No Capítulo II, diante do presente objeto de investigação desta dissertação, precisa-se compreender a formação inicial do professor de ILE como um processo que deve envolver a tomada de consciência, além do desenvolvimento das competências linguísticas. Para atuar teoricamente orientado na profissão é preciso: ser ciente da educação linguística (Spolsky, 2008; Nogueira 2021); ser capaz de construir saberes necessários à profissão docente (Nóvoa, 1992, 1995, 2015; Tardif, 2002, 2017; Zabala, 1998), nos diversos contextos locais de ensino-aprendizagem; estar disposto a repensar o ensino nos contextos locais para além das linhas abissais (Santos, 2007); ser

promotor da educação por uma perspectiva humanista, colaborativa e emancipatória (Freire, 1996), atuando como agente de transformações sociais pela emergência de uma prática profissional pessoal e coletiva responsiva (Fidalgo; Magalhães, 2022), além de tantos outros saberes necessários ao exercício da profissão de professor de ILE (Celani, 2001).

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos uma abordagem da pesquisa qualitativa que é a Pesquisa Narrativa, doravante PN. A escolha por essa abordagem de pesquisa surge do interesse de, a partir das narrativas escritas, refletir e entender os processos de ensino e de formação dos professores inseridos nesta atividade, contribuindo assim de maneira significativa com as práticas didático-pedagógicas nas atividades de pré-serviço. Assim sendo, no Capítulo III, dedicado aos procedimentos metodológicos da investigação, apresentamos: 1) o paradigma da abordagem metodológica levada a efeito neste estudo; 2) o programa da Capes para os anos finais da licenciatura, o PRP; 3) os contextos da pesquisa (situacional e temporal); 4) os participantes e 5) os instrumentos de geração de dados e de análise das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa.

A análise e os dados oriundos das narrativas são uma possibilidade de estudo ímpar na compreensão do ensino e formação docente em Língua Inglesa em Cruzeiro do Sul no âmbito do CLLI e do papel das escolas-campo nesse processo dinâmico. Nosso olhar revelado no Capítulo IV, cumpre o papel de compor os sentidos para o exercício da profissão docente de ILE no contexto amazônico. Nossa concepção é que, atrelado aos objetivos do PRP e as diretrizes curriculares do CLLI e da escola-campo DHR, é possível construir a identidade do professor de ILE norteado por uma concepção de linguagem e de ensino que compreenda as práticas de linguagem como um processo socialmente constituído, em que o contexto faça parte da formação e as pessoas se transformem socialmente com as vivências sociais a partir dos processos formativos.

## **1 O PRP E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CLLI**

Inicialmente, objetivando compreender como foi implementado o PRP no CLLI iremos apresentar uma visão geral a respeito do curso de licenciatura para depois compreender como essa graduação passou a integrar o grupo de licenciaturas da Ufac que fazem parte desse importante programa da Capes, voltado para os anos finais das licenciaturas.

### **1.1 O CLLI no cenário do PRP**

O CLLI do Campus Floresta da Ufac é uma licenciatura que tem formado muitos profissionais para atuarem nos mais diversos contextos de ensino da educação básica da região do Vale do Juruá. Queiroz (2012), Uchôa (2014) e Almeida (2018) ao investigarem a respeito das práticas de ensino levadas a efeito no âmbito dessa graduação têm diagnosticado um campo de práticas de ensino que ora são tomadas como cristalizadas e ora estão em constante estado de efervescência, em buscas de novas estratégias de ensino coerentes com as demandas dos professores em formação inicial e das necessidades e tecnologias disponíveis no contexto educacional contemporâneo. Queiroz (2012) afirma que:

O Vale do Juruá é uma região circundada pela densa Amazônia Ocidental onde coabita uma população rica em expressão cultural, porém ainda carente de projetos políticos que contemplem a formação de professores conscientes de sua participação social e educacional na vida de seus alunos e no posicionamento crítico de agentes que possam transformar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente de uma LE nesta região (Queiroz, 2012, p. 64).

Ao reconhecer as necessidades de engajamento dos atores sociais do CLLI nas reformulações sociais que a região demanda, o pesquisador e ex-professor do curso, Rodrigo Nascimento de Queiroz, chama a atenção para a

necessidade de projetos ou programas de ensino capazes de despertar o senso crítico dos professores em formação inicial.

Nessa mesma esteira, Uchôa (2014) complementa que:

Por muitos anos, essa região conclamou pela presença do ensino superior. A partir das primeiras instalações, a presença da Ufac na região do Alto Juruá tem oportunizado a formação dos filhos da floresta, no próprio domicílio, reduzindo consideravelmente o número de retirantes universitários que se deslocam daqui em busca de formação em outras cidades que possuem outras opções de cursos superiores (Uchôa, 2014, p. 45).

A respeito dos protocolos de instalação do CLLI na região do Vale do Juruá, Almeida (2018) esclarece que:

Em agosto de 1988, o Conselho Federal de Educação, através do processo nº 23001.000787/88-47, autorizou a implantação do curso de Letras - Licenciatura Plena, com habilitações em português e Literaturas da Língua Portuguesa e o curso de Língua Inglesa com respectivas Literaturas, fora de sede. Essa decisão foi o marco da fundação da Universidade da Floresta em solo juruaense (Miranda, 2018, p. 62).

Por estar situado em um contexto geográfico distante dos grandes centros urbanos do Brasil, o CLLI, a exemplo de outros cursos de graduação da Ufac (campus Floresta) tem um alto fluxo de mudança de professores, seja da área específica de formação do CLLI, ou seja, das áreas afins que dão suporte à formação inicial como ensino e linguagens.

Atualmente, em 2023, o CLLI conta com quatro professores da área de língua inglesa e respectivas literaturas efetivados, com dedicação exclusiva: desse total, um deles passa pelo processo de qualificação em doutorado, dois possuem mestrado e um possui doutorado. Para 2023, há a expectativa de contratação de dois professores efetivos. Segundo Uchôa (2014):

O maior desafio deste grupo docente é formar professores conforme as exigências dos documentos prefigurativos do MEC e do mercado de trabalho, oferecendo uma formação inicial que permita a formação continuada em qualquer outra instituição de ensino do país (Uchôa, 2014, p. 48).

Desde a implementação do curso, em 1988, a Ufac oportunizou a formação continuada dos seus docentes. Atualmente, o CLLI integra os cursos de licenciatura do Centro de Educação e Letras (CEL), unidade administrativa que assegura docentes para atuarem na formação inicial de professores.

Por ser a única licenciatura com foco na formação de professores de ILE na região do Juruá, este curso de Letras é responsável pela formação da

grande maioria dos professores que atuam na educação básica com o componente curricular de Língua Inglesa (Uchôa, 2014). A demanda local por novos professores específicos dessa área vem aumentando a cada ano, à medida que as redes estadual e municipal de ensino da região se desenvolvem, o que exige dos professores do CLLI a formação de professores capazes de atuar na educação básica, conforme as exigências da sociedade e das demandas da legislação em vigor, como por exemplo, está ciente das novas diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC.

A prática docente deste contexto revela que esses professores saem da graduação sem os devidos conhecimentos linguísticos e discursivos apropriados à efetiva interação comunicativa oralizada (Queiroz, 2012). Para esses profissionais, demandam-se ainda saberes necessários à recontextualização discursiva (Bernstein, [1970]2000) e, muitos deles não possuem consciência linguística, nem da perspectiva teórica que norteia a prática docente [...] (Uchôa, 2014, p. 48).

A partir dessa crítica apresentada por um dos docentes que pesquisam o próprio curso, acredita-se que a participação dos licenciados do CLLI em programas como PRP pode oportunizar o desenvolvimento de competências relativas aos conhecimentos linguísticos da língua-alvo como também dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.

Tendo apresentando uma visão do CLLI, numa perspectiva dialógica, com pesquisadores que vivenciam o dia a dia dessa licenciatura, há de se registrar que outros estudos em andamento no âmbito do Ppehl, procurando compreender os fenômenos que emergem nos processos de ensinagem como por exemplo, estudos no prelo de Holanda (em andamento) e Fabian (em andamento); passamos agora a compreender como o CLLI implementa o PRP.

## **1.2 Compreendendo o Programa Residência Pedagógica**

O PRP é um programa da Capes, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

A Ufac conta com esse programa desde 2018. Até então, temos (02) duas edições já executadas e (01) uma em andamento. Para cada edição sempre houve mudanças de critérios, natural para um programa em pleno desenvolvimento e nacional, em execução em diferentes contextos de ensino. A atual regulamentação do PRP está estabelecida na Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022 que apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022).

Ainda em relação ao programa é importante mencionar que o PRP é, de acordo com a portaria atual, uma atividade de formação realizada por discentes regularmente matriculados em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

Sabe-se que, geralmente, os projetos apresentados à Capes são propostos institucionalmente a partir de seleção interna entre docentes que ministram aulas nos cursos de licenciatura, dentro de critérios previamente disponibilizados. No CLLI, sempre houve aprovação das propostas apresentadas pelo professor e orientador, José Mauro Souza Uchôa, em seleções públicas concorridas no âmbito da Ufac: em 2018, 2020 e 2022, nessa última, classificando-se em 3º lugar.

Previamente, há uma política interinstitucional da Coordenação Interinstitucional do PRP na Ufac com as secretarias da rede de ensino do Acre, no intuito de apresentar os objetivos do programa, bem como firmar parcerias para ampliar cada vez mais o número de escola-campo. Porém, há de se registrar a crítica de que não há uma participação direta das escolas-campo na produção da proposta inicial dos planos de trabalho apresentados à Capes. Sabemos que os estabelecimentos de ensino são essenciais para o desenvolvimento das ações formativas do professor da educação básica e deveriam ser convidados pelo orientador, autor da proposta, a apresentarem aspectos da sua dinâmica escolar, com seus projetos, sua vida orgânica *etc.*,

para que as equipes da Ufac (coordenador institucional, orientador e residentes) pudessem contribuir mais com os projetos já em andamento nas escolas-campo.

Desde a primeira edição o residente deve ser discente com matrícula ativa em curso de licenciatura e o preceptor é o professor de uma escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

A orientação do residente precisa ser realizada por um docente da Ufac, denominado docente orientador, responsável pelo núcleo de participantes. O grupo de participantes é composto pelo docente orientador, preceptores e residentes para o desenvolvimento das atividades de residência pedagógica. O programa tem vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades dos residentes, ainda de acordo com a portaria em vigor.

Para ser orientador ou professor preceptor é preciso possuir diploma de licenciatura na área do conhecimento correspondente à área do subprojeto. Faz-se necessário ainda, possuir experiência mínima de dois anos no magistério da educação básica, além de firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário é gerado no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA) logo após a realização de cadastro *on-line*. Faz-se ainda necessário manter atualizado currículo na Plataforma da Educação Básica (Plataforma Paulo Freire), disponível no endereço eletrônico da Capes: <https://eb.capes.gov.br/>.

Todos os participantes do PRP são selecionados<sup>2</sup> por meio de chamadas públicas, objeto de editais específicos, publicados pela Ufac através da Pró-reitoria de Graduação. Os residentes melhores classificados dentro do número de vagas são beneficiados com bolsas no valor de R\$ 400,00 (Quatrocentos reais) até o pagamento referente ao mês de janeiro de 2023, já na terceira edição do programa. Em 2023, o Governo brasileiro reajustou em 75% as bolsas do residente passando a custear o valor de R\$ 700,00 (setecentos reais).

---

<sup>2</sup> O coordenador institucional no âmbito da Ufac, os orientadores por licenciatura integrante do PRP e os preceptores das escolas-campo – da rede estadual e municipal de ensino – atualmente são remunerados conforme especifica a Portaria Capes nº 33/2023.

### 1.2.1 Primeira edição do PRP

A primeira edição do PRP do CLLI iniciou em agosto de 2018 e encerrou em janeiro de 2020, com duração de 18 meses. Meses antes, a Coordenação Institucional da Ufac e os cursos de licenciatura já vinham trabalhando nos editais de seleção dos cursos participantes e na apresentação de proposta junto à Capes.

Após a contemplação da Ufac junto ao programa, a Pró-Reitoria de Graduação tornou público o edital para a seleção de candidatos a residentes e preceptores da primeira edição do PRP, de acordo com as disposições gerais do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 e a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da CAPES.

Pela proposta inicial, essa experiência possibilitou o trabalho articulado com vários segmentos de ensino. Naquela edição foram contemplados os seguintes integrantes: um orientador com bolsa, três preceptores bolsistas, 30 residentes organizados em grupos de 10 para cada professor preceptor, sendo 24 residentes bolsistas e 06 residentes voluntários, conforme apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 – DISCRIMINAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PRP

Participantes	Quantidade
Orientador ligado ao CLLI	01
Professor da educação básica (preceptor)	03
Residentes bolsistas	24
Residentes voluntários	06

Fonte: Ufac (Edital Prograd 28/2018)

Essa distribuição possibilitou que os acadêmicos do CLLI vivenciassem a prática docente nos dois níveis da educação básica (ensino fundamental e ensino médio).

Inicialmente, para o CLLI foram atendidas três escolas-campo: a escola de ensino médio Dom Henrique Ruth, a escola de ensino fundamental Anselmo Maia de Carvalho e a escola de ensino fundamental Marcelino Champagnat, respectivamente as professoras Gleiciane Lima Andrade, Eliete da Silva Conceição e Olindina Rocha Valente eram as preceptoras.

FIGURA 1 – PRIMEIRAS PRECEPTORAS DO PRP EM 2018<sup>3</sup>

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com a implementação da escola cívico-militar Dom Pedro II, o estabelecimento de ensino Anselmo Maia de Carvalho perdeu o credenciamento para continuar no programa. Houve então a relocação dos residentes na escola Dom Henrique Ruth, cujo preceptor passaria a ser o professor Leomarcos Souza Alves, que havia participado da primeira seleção, objeto de edital específico publicado pela Ufac, sendo classificado em 2º lugar.

A Figura seguinte revela um dos momentos de interação em que o orientador, prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa, participa do planejamento das atividades do PRP em 2019, na escola-campo Dom Henrique Ruth. Nessas oportunidades, havia o compartilhamento de saberes, tanto da escola-campo quanto dos procedimentos de ensino e aprendizagem vivenciados no CLLI.

Há de se registrar que além dos encontros coletivos para socialização de experiências, havia sempre um momento descontraído para compartilhar as vivências e saborear reflexões colaborativas a respeito do fazer pedagógico. Os encontros contribuíam para socializar as vivências dos contextos de ensino.

---

<sup>3</sup> Olindina Rocha Valente, Gleiciane Andrade e Eliete Conceição (da esquerda para a direita).

FIGURA 2 – EQUIPE DO PRP NA ESCOLA DHR EM 2018



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Houve outras maneiras de registrar nossas práticas interativas, momentos em que aliávamos teoria e prática, discutíamos os conteúdos a serem ministrados ou avaliados. Além dos telefonemas, produção de relatórios, tínhamos ainda os grupos de WhatsApp que oportunizavam revisitar conceitos, fazer sugestões, motivar os participantes, discutir procedimentos e melhorar as interações comunicativas.

FIGURA 3 – MOMENTO DE CONFRATERNIZAÇÃO NO ANO DE 2019



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para esclarecer melhor os objetivos e as responsabilidades institucionais de cada um, logo após as primeiras ações do programa houve a realização de um grande evento na Ufac, no espaço Teatro do Moa, *Campus Floresta*, para apresentação institucional do PRP.

Para refletir sobre essa organização do programa, recorremos ao gênero convite, (Figura 4) confeccionado pela equipe de coordenação institucional

para lembrarmos como o PRP demandou, sempre, a participação de todos os atores sociais responsáveis pela educação básica para que houvesse envolvimento ativo nessa pioneira experiência de ensino que estava começando a se instaurar na região e a contribuir com a produção de saberes teóricos e práticos a respeito dos afazeres necessários à formação do professor de ILE, no contexto do CLLI.

FIGURA 4 – CONVITE DE LANÇAMENTO DO PRP EM 2018



Fonte: Narrativas dos residentes a partir de arte/designer da PROGRAD/Ufac

Precisamos reescrever que, mesmo antes da realização do lançamento dos programas da Capes no *Campus Floresta*, agora PIBID e PRP, em 14 de setembro de 2018, já estávamos em plena atividade nas escolas-campo, produzindo saberes visando o desenvolvimento profissional, pois as propostas já tinham sido contempladas.

FIGURA 5 - ABERTURA DO EVENTO DE APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS



Fonte: Narrativas dos participantes

O evento foi mais uma formalidade institucional e de visibilidade do programa: o trabalho árduo já tinha iniciado, ou seja, orientador, preceptor e residentes já estávamos, todos em plena ação, além de muitos felizes pela contemplação. A narrativa da bolsista Julia Raimunda Lima Silva, lotada na Escola Municipal Padre Marcelino Champagnat, com a turma de 6º ano C da escola, sob a tutela da professora Eliete da Silva Conceição, relata que:

Após a reunião e decisão de em que escola cada um iria ficar, o próximo passo seria conhecer a escola em que iríamos exercer nossas atividades como residentes. Além de conhecer o ambiente escolar, conhecemos também a diretora da escola e a professora que iríamos acompanhar nessa fase acadêmica. Passada essa fase de apresentações e familiarização com o ambiente que a partir dali seria nosso também, iniciamos nossos trabalhos como residentes, no meu caso, na Escola Municipal Padre Marcelino Champagnat, com a turma de 6º ano C da escola.

Antes de irmos para a sala de aula pela primeira vez, é necessário como todo grande projeto, um evento de abertura para marcar esse início de trabalhos, onde nós, alunos da Universidade Federal do Acre *Campus* Floresta tivemos a oportunidade de fazer parte, graças aos esforços de pessoas como o professor Mauro Uchôa. Fizemos parte desse evento de abertura no Teatro Universitário da nossa Universidade, juntamente com os alunos do Pibid do professor Marcelo. (Narrativa da bolsista de outra escola integrante do PRP).

Há de se registrar que há sempre um conjunto de gêneros discursivos que serve como base para registrar as vivências que o PRP vem oportunizando ao longo desses anos, a partir do lançamento do primeiro edital em 2018. Desde a primeira edição, temos recorrido a diferentes estratégias de comunicação e interação para registrarmos nossas ações. Esse conjunto de gêneros discursivos adotados como diferentes instrumentos de geração de dados, tem oportunizado a releitura das ações realizadas no programa, o que

pode possibilitar ao leitor a também compor novos sentidos quando observar os dados aqui gerados.

Todo esse mosaico constituído de fotografias (figuras), citações, quadros e depoimentos apresentados nessa seção refratam os contextos de situação e tempo da primeira edição do PRP. Revisitar esse conjunto de gêneros discursivos (Bakthin, 2006), contribui para o processo de composição de sentidos que essa experiência oportunizou. Assim, em harmonia com o propósito metodológico dessa investigação, a adoção desse mosaico diversificado serve como recurso de memória no ato da confecção do relatório de pesquisa, uma vez que a produção do texto dessa dissertação não foi realizada no ato em que os eventos se sucediam. Pelo contrário, toda a tessitura textual se fez em momentos posteriores, o que demanda demasiada prática de releituras de dados e exercício de memória.

FIGURA 6 – PRINT SCREEN DO APLICATIVO WHATSAPP



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Todos esses dados têm oportunizado, por diferentes prismas, compor sentidos para a vivência no programa. Ao refletir sobre as vivências daquele momento, a partir de narrativas produzidas pelos participantes residentes da primeira edição, Uchôa e Castro (2022) procuraram:

entender como os professores em formação inicial do curso de letras inglês utilizaram as SDs durante a vivência no projeto. Os objetivos específicos são divididos em dois, tais como: 1) refletir as vivências

dos professores para saber se houve a utilização de SDs e 2) analisar as narrativas dos professores em formação inicial a fim de compreender como foi o processo de uso das TDICs na sala de aula (Uchôa; Castro, 2022, p. 68).

Para os autores, ao analisar as narrativas produzidas pelos residentes da primeira edição, foi possível originar a concepção de linguagem e ensino que orientou a vivência no PRP, discutindo duas noções de sequência didática: a) de Zabala (1998), a respeito de uma formação de professores a partir de uma perspectiva humanística, envolvendo a observação de conteúdos procedimentais, atitudinais e factuais e b) Sociointeracionismo com base no que Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) propuseram acerca de sequência didáticas (SDs), procurando trabalhar o desenvolvimento das capacidades de linguagens tendo os gêneros do discurso como instrumentos de ensino-aprendizagem.

Para Uchôa e Castro (2022) foi possível ainda refletir sobre o emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como desenvolvimento do letramento digital, necessário à formação inicial do professor de ILE na contemporaneidade, procurando compreender o uso das TDICs como recurso pedagógico adotado pelos participantes do programa PRP. Nas considerações finais, assim concluem:

Para a maioria dos professores de Língua Inglesa, vivenciar as experiências do campo de ensino é oportuno para comprometimento com o futuro. Assim, os discentes em formação inicial procuraram vivenciar tais experiências para chegarem na conclusão do que querem seguir na vida docente. Nas narrativas, foi possível perceber nos enunciados dos professores que, ao chegarem nas escolas e vislumbrar o que é ensinar no contexto diferente daquele previsto na academia, possibilitou a construção de estratégias para enfrentar futuros problemas durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas da região (Uchôa; Castro, 2022, p. 68).

Finalizamos essa seção de apresentação da primeira edição do PRP com uma fotografia (Figura 8) que consagra a finalização dessa inédita edição no âmbito do CLLI quando realizamos, na Unidade do Projeto Rondon da Ufac, o I Seminário do Programa Residência Pedagógica no *Campus Floresta*, no período de 27 a 28 de janeiro de 2020. Na oportunidade, foram realizadas palestras, comunicações orais, confecções de *banners*, além de rodas de conversas, envolvendo as ações desenvolvidas em cada contexto de ensino.

FIGURA 7 – I SEMINÁRIO DO PRP EM CRUZEIRO DO SUL



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após 18 meses de implantação nas escolas da educação básica locais, coordenadores, orientadores, preceptores e residentes tiveram a oportunidade de se reencontrarem novamente para socializar as experiências vivenciadas durante o projeto e debater novas perspectivas para uma, então, possível próxima edição do Residência Pedagógica que tardaria a vir em decorrência da pandemia que tomou o mundo naquele mesmo ano.

### 1.2.2 Segunda edição do PRP

A segunda edição do PRP iniciou em novembro de 2020 e finalizou em abril de 2022, também com duração de 18 meses. Nessa fase do programa, houve a participação apenas de dois estabelecimentos de ensino, a saber: Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth e no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Acre (Ifac), *Campus* de Cruzeiro do Sul. Com o corte efetuado pelo Governo Federal nas bolsas destinadas às instituições de ensino, a Ufac promoveu um acordo interno entre os cursos de licenciatura que apresentaram propostas. Assim, o CLLI dividiu as bolsas com o curso de licenciatura em Letras Espanhol, do *Campus* Floresta. Naquela edição totalizou-se: 01 orientador com bolsa, 02 preceptores bolsistas, 16 residentes bolsistas e 04 residentes voluntários. Na oportunidade, esta

pesquisadora foi selecionada mais uma vez como preceptora do PRP para acompanhar dez residentes na Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth.

Essa edição foi marcada, infelizmente, pelo ensino remoto, em decorrência da Covid-19. Foi um momento difícil, mas necessário, pois estávamos sem contato social. Os residentes realizaram diversas atividades durante esses primeiros meses de programa: orientação com os alunos da escola-campo via chat nas aulas síncronas, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos e atividades sobre eles desenvolvidas nas aulas, correção de atividades entregues na escola; planejamento de atividades para os alunos.

Ao refletir sobre as experiências de ensino no Ifac durante a segunda edição do PRP, Correia, Nunes, Silva e Uchôa (2022) reconhecem:

A oportunidade de experimentar e proporcionar esse tipo de formação foi proporcionada por um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) intitulado “Programa Residência Pedagógica” (doravante PRP) que visa, enquanto programa de iniciação à docência, ampliar os cenários de formação de professores inserindo os futuros docentes em contextos educacionais mais complexos daqueles já alcançados pelas grades curriculares das universidades, tal qual nas disciplinas de estágio. Assim, o programa tem como principal objetivo 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, além de promover e modificar as práticas pedagógicas cristalizadas e fazendo usos das novas tecnologias e de metodologias ativas como estratégias pedagógicas (Correia; Nunes; Silva; Uchôa, 2022, p. 148).

Além da dificuldade de acesso à internet, tínhamos de nos proteger e cuidar dos nossos entes queridos. Em alguns momentos, ser solidários com a perda de parentes dos alunos e dos residentes, mas tínhamos de continuar com as ações do programa. Os autores acima relatam que mesmo diante das dificuldades em decorrência da pandemia o projeto seguia em frente.

A ação pedagógica alinhada às teorias e a prática (Libâneo, 2006; Nóvoa, 2009) também foi um dos pontos relevantes durante todo o processo de formação docente, sendo atingido, principalmente, durante os momentos de regências os quais exigiu dos residentes estratégias que os levassem da teoria à prática de maneira a considerar as necessidades que surgiram dentro dos micro espaços no PRP, o que também está em consonância com o que preconiza Kenski (2007), uma vez que, para além das necessidades linguístico-pedagógicas, haja visto o ensino de língua inglesa, foi utilizado pelos bolsistas na inter-relação LI e TICs de forma participativa e colaborativa, propiciando o aprimoramento das competências profissionais quanto ao uso real da língua na sala de aula (Correia; Nunes; Silva; Uchôa, 2022, p. 157).

Dessa forma, a partir dos relatos estudados, os pesquisadores ressaltam a importância do programa RP no aperfeiçoamento da formação docente nos cursos de licenciatura, ao passo que, pela perspectiva teórica orientada, procuram promover a evolução pessoal e profissional dos participantes, e, portanto, o programa tem um caráter transformador de toda uma realidade posta no contexto investigado. (Correia; Nunes; Silva; Uchôa, 2022).

Para concluir essa seção, lembramos da realização do III Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil: universidade pública um compromisso social, promovido pela Ufac, no período de 26 a 29 de outubro de 2021. Foi um evento que oportunizou a trocas de saberes, de compartilhamento de experiências praticadas na escola-campo e na Ufac, no âmbito do CLLI.

### **1.2.3 Terceira edição do PRP**

Já a terceira edição foi implementada em outubro de 2022 e está em pleno funcionamento, sob as diretrizes da Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022. É importante ressaltar que houve alteração no número de residentes atendidos pelo programa, diminuindo as oportunidades de participação no programa: atualmente temos uma edição que atende a Escola de Ensino Fundamental Antônio de Barros Freire, com uma preceptora com bolsa, oito residentes bolsistas e dois residentes voluntários; e a Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth, doravante DHR, com dois preceptores com bolsa, 16 residentes bolsistas e 04 residentes voluntários.

Novamente, fui selecionada para compor a equipe de professores preceptores, atuando sempre na mesma instituição de ensino, a escola DHR. Essa fase não será objeto de estudo desta dissertação.

### **1.3 O CLLI mediante os objetivos do PRP e o estágio supervisionado.**

A mais recente reformulação do PPP do CLLI, ocorreu em 2018 e atende às demandas da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de julho de 2015, dedicando quatrocentas e cinco horas ao estágio supervisionado obrigatório, na área de formação e atuação na educação básica, assim distribuídas: a) 135 horas para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano do ensino regular; b) 135 horas para atividades de regência no ensino médio do ensino regular e c) 135 horas para a regência na educação de jovens e adultos.

A última proposta de subprojeto do CLLI para o PRP sempre tomou como base a divisão dos estágios supervisionados conforme preconiza o PPP daquela licenciatura por compreender que tal organização curricular oportuniza a inserção dos licenciandos nos diferentes níveis e modalidades da educação básica. Assim, na terceira edição do PRP, durante as 414 horas de atividade do PRP, organizadas em 3 módulos de seis meses, carga horária de 138 horas cada módulo, pretende-se trabalhar de maneira articulada no ensino fundamental e no ensino médio, com grupos de 05 residentes bolsistas e 01 residente voluntário para cada professor-preceptor, oportunizando que um total de 06 discentes vivenciem as experiências da educação básica regular nas escolas-campo, contando com a participação de 03 preceptores.

Na terceira edição de 2022, o CLLI e as escolas-campo também estão sendo protagonistas do processo de implementação das competências e habilidades da BNCC, um desafio que se apresenta para todos os sujeitos envolvidos com o ensino de ILE, principalmente diante da implementação do Novo Ensino Médio, momento que demanda repensar o perfil do professor de ILE no contexto da educação básica. Vivenciar essas experiências já presentes nas escolas-campo fortalece e aprofunda a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura (Objetivo I) ao passo que promove a construção da identidade profissional docente dos licenciandos (Objetivo II).

Assim sendo, o CLLI continua com o processo de formação de professor em consonância com as mudanças educacionais e sociais, aperfeiçoando os estágios supervisionados no âmbito da graduação e dialogando com as

práticas de ensino das escolas-campo ancoradas no aprimoramento das competências e habilidades preconizadas na BNCC e no Currículo de Referência Único do Estado do Acre, doravante CRUEA (ACRE, 2020), especificamente na área de Linguagens e suas Tecnologias, com diálogo constante com a área de Humanidade e suas tecnologias, além dos itinerários formativos necessários aos aprendizes da educação básica, o que estabelece corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores (Objetivo III).

A vivência atual com o estágio supervisionado do CLLI e com o PRP tem possibilitado a consolidação de laços institucionais entre os atores sociais envolvidos no processo de formação de professores do contexto local. Como resultado dessa parceria colaborativa, o CLLI e as escolas-campo passaram ser protagonistas do processo de adequação dos currículos para atender as demandas da BNCC, valorizando a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional (Objetivo IV)

No contexto de ensino da Amazônia, a formação de professores em consonância com as demandas da BNCC ainda é um desafio. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, o que demanda também uma adequação curricular nas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores, incluindo assim, o estágio supervisionado das licenciaturas no âmbito das universidades. Essas experiências induzem à pesquisa colaborativa e à produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Objetivo V), o que resulta em novos objetos investigativos para a produção do trabalho de conclusão de curso, inerente aos alunos do CLLI, desde a chegada da Turma 2019, que agora possuem o Trabalho de Conclusão de Curso I e II (TCC) como componente curricular obrigatório (UFAC, 2019).

No âmbito da Ufac, a Resolução nº. 125, de 25 de outubro de 2022, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepex), dispõe sobre o aproveitamento de estudos nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, dos cursos de Licenciatura, para discentes residentes (bolsistas e voluntários) no PRP. Porém, aproveitamento da carga

horária e das atividades realizadas no PRP, para a(s) disciplina(s) de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, poderá ser parcial ou total, a depender da compatibilidade da carga horária e do conteúdo estabelecido na ementa do componente de estágio. Diz ainda a referida Resolução:

Art. 6º O aproveitamento, parcial ou total, da carga horária e das atividades desenvolvidas no PRP, para a(s) disciplina(s) de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, será apreciado pelos colegiados de curso, considerando os seguintes critérios: I - correspondência entre a carga horária e a etapa de ensino da educação básica (e ou componente curricular/área do subprojeto), onde foram desenvolvidas as atividades do residente, com as exigências e atividades pertinentes às ementas e/ou projeto dos estágios dos cursos para o qual está solicitando o aproveitamento; II - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas pelo residente e aquelas previstas nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas, particularmente no que tange aos estágios supervisionados; III - comprovação, por meio de declaração/certidão, da efetiva participação no programa, a ser emitida pela Coordenação Institucional do Programa Residência Pedagógica da Ufac (bolsistas e voluntários); e IV - relatório das atividades desenvolvidas pelo discente participante (bolsista ou voluntário) do PRP, com a respectiva carga horária, devidamente assinada pelo docente orientador vinculado ao programa.

Nos parágrafos primeiro e segundo do Artigo 6º, da referida base legal, fica esclarecido que o aproveitamento de estudo será efetivado na(s) disciplina(s) de estágio curricular supervisionado obrigatório, podendo alcançar um, dois ou mais componentes curriculares, de forma não fracionada, a depender da compatibilidade da carga horária e das atividades desenvolvidas no PRP. Fica esclarecido ainda que as solicitações serão apreciadas pelos colegiados de curso, para fins de deliberação a partir da análise do parecer emitido pelo docente responsável pela disciplina de estágio objeto do aproveitamento ou por docente vinculado à área de conhecimento, a ser exarado em conformidade com os preceitos da Resolução Cepex nº. 125, de 25 de outubro de 2022.

Por fim, finalizamos essa seção apresentando o PRP e sua contribuição para a formação dos professores de ILE do CLLI. Já são 03 edições que tem oportunizado uma nova relação dos espaços formativos docentes com a formação da identidade e carreira profissional de educador. Na seção que segue passaremos a dialogar com teóricos que compreende a prática educativa como ação coletiva mediada pela linguagem como prática social.

## 2 DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

No capítulo teórico, diante do presente objeto de investigação desta dissertação, apresentamos as bases para compreender a formação de professores de língua inglesa como profissional crítico e reflexivo em atividades práticas no PRP. Diante dessa proposição, precisa-se compreender a formação inicial do professor de ILE como um processo que deve envolver a tomada de consciência a respeito da necessidade de uma prática docente reflexiva, que envolve conhecimentos teóricos e práticos, para além do desenvolvimento das competências linguísticas e para atuar teoricamente orientado na profissão.

A formação de professores é um tema de grande relevância e amplamente discutido nos simpósios, congressos, conferências, seminários e pesquisas. Para compreender estratégias que promova esse processo faremos uma compreensão dialógica com um dos principais pensadores da Educação contemporânea, o português António Nóvoa (1992, 1995, 2015). Também dialogaremos com o educador e escritor espanhol Antoni Zabala (1998), assim como debateremos com as ideias do professor, intelectual e pesquisador Maurice Tardif (2017), da Université de Montréal (Universidade de Montreal) no Canadá.

Diante desse arcabouço teórico com o qual passamos a dialogar, tendo como foco nosso objeto de estudo, acreditamos que criaremos as condições para uma análise dos dados que possibilite compor sentidos para o ensino de Língua Inglesa a partir da análise das narrativas escritas por professores em formação inicial, durante a vivência implementada na escola Dom Henrique Ruth, em Cruzeiro do Sul-Acre, como escola-campo do PRP da Capes.

## 2.1 Teoria e prática no PRP: constituindo a identidade docente

A formação de professores no Brasil remete a 1930, quando aparecem as primeiras licenciaturas no país (Castro, 1974; Cacete, 2014). Nesse percurso histórico várias medidas foram implantadas com o objetivo de melhorar a formação dos cursos de formação de professores, quando emergiu modelos de formação docente para escola secundária, ou seja, para atuar nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, no contexto de ensino brasileiro.

Carvalho (2005) critica o modelo que concebe a formação como transmissão de conhecimento sem que haja articulação entre teoria e prática. O autor analisa o fato de não levar em conta a efetiva participação dos professores da educação básica nos processos formativos. A esse respeito, alerta que:

À medida que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes (Carvalho, 2005, p. 99).

Vale ressaltar que a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e não se limitar apenas à participação em cursos, ações descontinuadas, sem relação entre si. Teoria e prática devem caminhar juntas, possibilitando uma aprendizagem significativa com todas as áreas do conhecimento.

António Nóvoa (1992, 1995, 2015) ressalta os aspectos fundamentais que devem estar presentes nos trabalhos de análise da profissão docente. Dentre outros elementos, o teórico português destaca a criação de instituições específicas para a formação; a formação das ciências da educação; a certificação formal da profissão; a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas etc. Nesse processo dialógico, Tardif (2017) dedica suas reflexões aos saberes docentes, à formação profissional, à divisão do trabalho na escola, bem como à inserção profissional e às profissões do ensino no contexto escolar. Assim, diante dessa base teórica passaremos a compreender melhor a prática docente levada a efeito no PRP, durante as duas primeiras edições. Já

o teórico espanhol, Antoni Zabala (1998) nos ensina como deve ser a prática educativa diante dos desafios que se impõe em sala de aula. Assim a finalidade da sua obra “consiste em oferecer determinados instrumentos que nos ajudem a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que se pode fazer e o que foge a nossas possibilidades. [...] Talvez o caminho que proponho não seja o mais simples nem o mais direto.” (Zabala, 1998, p. 24). Porém, a mensagem do autor espanhol é bem direta: oferecer um ensino de qualidade capaz de promover a aprendizagem de nossos alunos.

Ao pensar sobre a formação de professores, Nóvoa (1992) destaca que é preciso, nesse debate, deslocar-se de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas etc.) para uma abordagem centrada no terreno profissional. Nesse caminhar, para que haja o pleno desenvolvimento profissional é preciso também pensar no desenvolvimento pessoal, ou seja, pensar em garantir meios que o licenciando possa produzir a vida de professor para o exercício pleno da função que vai exercer, visando o desenvolvimento organizacional, construindo a escola a partir das transformações das práticas pedagógicas.

No campo do desenvolvimento pessoal, não basta garantir o acesso a uma formação gratuita e de qualidade, é preciso dar as condições para que essa formação aconteça plenamente, dando garantias que possibilite o acesso aos espaços formativos, também possibilitando o total exercício das liberdades de cátedras e as práticas educativas construídas dialogicamente, inseridas na episteme das ciências humanas e educacionais:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 13).

Nesse processo de formação participativa, o professor em formação inicial que participa do programa PRP pode construir sua identidade profissional se envolvendo com as atividades que a escola promove. Todas as atividades que a escola oferece como os projetos de ensino, as feiras, os eventos escolares são parte da formação desse graduando. Assim, é possível contribuir com os processos formativos dos alunos da educação básica, ao

passo que o licenciando constrói saberes sobre a sua profissão que será exercida ainda durante o processo de formação inicial nas atividades pré-serviço e logo mais, assumindo uma sala de aula.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) assegura que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

Assim, não são somente os cursos frequentados, as leituras realizadas e os gêneros acadêmicos produzidos no âmbito da sala de aula da licenciatura que realmente importam. Todo esse conjunto de atividades, é claro, que são essenciais para a formação e a construção de saberes teóricos. Porém, igualmente importante são os momentos de reflexão a respeito das práticas vivenciadas, seja no âmbito da sala de aula da universidade, seja inserido em um estabelecimento de ensino a exemplo das escolas-campo participantes do programa PRP.

Para formar professores, nessa perspectiva, significa assegurar momentos de vivências e reflexões sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da escola. No PRP há momentos de troca de experiências e de reflexão acerca dos percursos e procedimentos de ensino-aprendizagem. Logo na primeira parte das horas dedicadas ao programa, o residente é levado a conhecer os alunos e o estabelecimento de ensino, bem como as principais regras que regem os procedimentos didático-pedagógico da escola. Essa fase de ambientação é caracterizada por constantes reuniões dos grupos para que cada residente possa refletir e compartilhar com os demais residentes suas experiências na escola-campo.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. 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 (Nóvoa, 1992, p. 14).

No campo do desenvolvimento profissional, Nóvoa (1992) ensina que é preciso promover a construção de saberes que aliem teoria e prática, nos

diversos contextos de ensino de maneira colaborativa e coletiva. Vejamos a crítica do autor português aos procedimentos de ensino praticados isoladamente:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (Nóvoa, 1992, p. 14).

Ou seja, a produção de gêneros acadêmicos como escrita de resenha, artigos científicos, preparação de seminários etc. podem ser úteis, se realizados individualmente, para a construção de saberes teóricos. Mesmo essas estratégias de ensino em torno dos gêneros acadêmicos mencionados, se demasiadamente praticados isoladamente, por parte do professor em formação inicial, pode incorrer em um processo de ensino-aprendizagem com foco apenas na transmissão de conhecimento.

Há de se repensar estratégias de ensino que adotem essas abordagens metodológicas isoladas, pois elas também são indispensáveis, porém não são o bastante. É preciso promover o ensino-aprendizagem pela prática da formação colaborativa e participativa. O teórico português assim assegura:

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1992, p. 15).

Assim, entre os desafios do trabalho e formação docente, o autor português chama a atenção para o exercício da profissão docente como um campo complexo e heterogêneo que precisa de uma dimensão coletiva de profissionais capazes de refletir sobre as diversas situações que emergem no cotidiano dos espaços de ensino-aprendizagem. Por isso, a formação inicial do professor deve oportunizar momentos de reflexão sobre o alinhamento da teoria com a prática, como uma ecologia de cadeia alimentar em que uma situação de reflexão teórica alimenta uma percepção prática ou vice-versa.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16).

Ao refletir sobre a educação na última década, em entrevista à revista Carta Capital, Nóvoa (2015) esclarece que a prática docente precisa estar em sintonia com as demandas dos novos aprendizes:

Muitas vezes, na Educação Básica, esquecemos que o conhecimento é a base da liberdade, da possibilidade de construirmos o nosso próprio percurso pessoal. Já na educação superior caímos, frequentemente, na tentação de formar “cultos ignorantes”, pessoas que sabem muito de certas áreas e nada das outras. Precisamos de novas concepções de educação. O modelo escolar, tal como o conhecemos, já não serve. A sala de aula, os quadros negros, os horários escolares rígidos, os professores a darem a matéria frente a uma turma de alunos, currículos, uniformes... Precisamos de uma outra pedagogia, a partir de duas ideias centrais: Primeira, construir um percurso individualizado e um acompanhamento próprio para cada aluno, permitindo que ele estude e trabalhe o conhecimento ao seu ritmo, no espaço escolar e noutros espaços e tempos, certamente em diálogo com os professores e os outros colegas. E segunda, assegurar uma forte participação dos alunos na vida da escola e também uma ligação mais forte com os espaços familiares e sociais, que vão adquirir nas próximas décadas uma maior importância na educação (Nóvoa, 2015. Entrevista a Carta Capital).

Pensando nessas proposições apresentadas pelo autor, a implementação das ideias do educador recai sobre os cursos de licenciatura das instituições formadoras de professores. Trata-se de um desafio empreendedor por parte dos cursos de formação inicial docente: a construção de um percurso individualizado que possibilite acompanhar a formação do professor não é uma tarefa fácil, mas é uma atitude necessária, outro desafio é inserir o aprendiz no contexto dos estabelecimentos de ensino para criar laços mais afincos com os espaços escolares, conhecendo-os e desenvolver saberes inerentes à atuação profissional.

Fazer escola nesse sentido, significa promover o desenvolvimento organizacional dos espaços escolares. O PRP tem esse propósito, ao fazer a inserção do licenciando, no mínimo, 400 horas na escola-campo para que possa compreender como esses espaços formativos se retroalimentam.

Creio que esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores (Nóvoa, 1992, p. 19).

Nóvoa (1994) ao promover a criação de instituições específicas para a formação de professores argumenta que:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (Nóvoa, 1995, p. 26).

A construção de saberes necessários à formação do professor que alie teoria e prática é uma discussão complexa. Para Zabala (1998), é pelo exercício da prática docente que percebemos as dimensões dos procedimentos de atuar como professor. Diante das inúmeras concepções do procedimento de ensinar, Zabala (1998) questiona:

“Nós professores, dispomos destes conhecimentos? Ou dito de outra forma, temos referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, como também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela? (Zabala, 1998, p. 14).

O principal pressuposto é que há um grande problema envolvendo as didáticas de línguas, por exemplo, permeado por questão da dissociação entre conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico-didático e os currículos de ensino, ou que é mais difícil de compreender e realizar: a relação entre conhecimento teórico e prático.

Os processos de ensino aprendizagem são extremamente complexos, mais complexos do que qualquer outra profissão – não impede, mas torna mais necessário, que nós professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em sala” (Zabala, 1998, p.15).

A necessidade de aliamos teoria e prática, chega-nos através de iniciativas como o PRP, uma vez que podemos promover estratégias de ensino cristalizadas, que precisam ser repensadas. A esse respeito Zabala (1998) nos faz lembrar que:

A pouca experiência em seu uso consciente, a capacidade ou a incapacidade que se possa ter para orientar e interpretar, não é um fato inerente à profissão docente, mas o resultado de um modelo profissional que em geral evitou este tema, seja como resultado da história ou da debilidade científica” (Zabala, 1998, p.15).

Na proposta teórico-metodológica da prática docente proposta por Zabala (1998) é preciso compreender as variáveis que configuram a prática educativa. Para tanto, o teórico espanhol enfatiza que:

Em primeiro lugar é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressa, múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (Zabala, 1998, p.16).

Em consonância com o pensamento de Nóvoa (1992), Zabala (1998) compreende que os processos educativos são complexos e possuem variáveis em conformidade com cada contexto de situação. Não cabe mais apenas as interpretações positivistas a respeito do fato de ensinar, no qual tudo precisa ser testado e mensurado como se os contextos fossem únicos.

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (Zabala, 1998, p.16-17).

Nesse sentido, o planejamento e a avaliação tornam-se necessários para que haja uma ampla compreensão desse microsistema que é a sala de aula, repletos de procedimentos que precisam ser minuciosamente compreendidos, planejados e avaliados no sentido de, não apenas completar procedimentos administrativos imperantes nos contextos escolares, mas, prioritariamente que oportunizem uma ensinagem em conformidade com as necessidades que os aprendizes apresentam.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. *O planejamento e a avaliação* dos processos educacionais são uma parte da atuação docente, já o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que levem em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e avaliação (Zabala, 1998, p.17).

Para tanto não podemos esquecer das nossas práticas e atitudes em sala de aula e nos procedimentos escolares como um todo:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação” (Zabala, 1998, p. 29).

Zabala propõe a organização da prática docente através de sequências didáticas, sem deixar de lado os procedimentos organizadores do fazer pedagógico. As contribuições desse autor espanhol serão retomadas mais adiante nessa dissertação.

Já Tardif (2002), de modo a possibilitar o enfrentamento dos desafios nos processos de ensinagem, também discute a formação de professores. Ao refletir sobre saberes, tempo e aprendizagem do trabalho docente, Tardif (2017) afirma que,

Os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na verdade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos* (Tardif, 2017, p.103).

É preciso repensar e reformular novas estratégias de formação docente nos cursos de licenciatura, rompendo assim com a reprodução de velhas práticas e preparando de forma eficaz os profissionais para atuarem em sala de aula, cientes das demandas da sociedade e das necessidades dos aprendizes. É preciso considerar ainda o saber dos professores em sua formação, pensando nos professores enquanto sujeitos do conhecimento, refletindo sobre os saberes docentes, sobre o saber-fazer, das competências e das habilidades que são a base para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral. De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, com técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.), e por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc) (Tardif, 2017, p.229).

Nenhum programa de formação de professores deve ser pensado e executado por agentes representantes da visão tecnicista ou da visão sociologista, sujeitando os professores em formação inicial aos saberes dos peritos ou especialistas. É preciso que o professor em formação inicial leve sua subjetividade para o espaço de construção do conhecimento.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (Tardif, 2017, p.230).

Pensando na formação de professores nessa perspectiva é que durante toda a vivência no PRP, pedimos que os residentes expressassem subjetivamente suas impressões sobre o cotidiano escolar, bem como foi criado momentos para externalização dos saberes construídos nessa empreitada como um processo dialógico em que não eram considerados apenas objetos de investigação, mas seres humanos, sujeitos competentes, que se reconheciam como integrantes de um processo formativo, cujas ações e saberes constituíam a formação inicial do ser professor.

É preciso haver a valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, bem como o exercício da vivência na escola, bem como a prática da reflexão, pois nesse sentido que orienta Tardif (2017) não somos apenas profissionais que aplicamos conhecimentos, pelo contrário, estamos nesse espaço coletivo chamada escola para aprendermos com as experiências dos outros: constituir nossa identidade na interação com a alteridade.

## 2.2 A reflexão como constituidora de práticas identitárias

Desconstruir práticas de ensino cristalizadas no âmbito dessa licenciatura é um procedimento didático necessário, para promover um ensino para além dos conhecimentos sobre a língua, possibilitando a formação de professores capazes de refletir sobre os procedimentos de ensinagem que constituem a identidade do professor de ILE (Pimenta, 1999; Hall, 2000, 2002, 2003; Rajagopalan, 2005; Bauman, 2005) e ser mais críticos, agindo de acordo com às necessidades dos contextos locais de atuação e conscientes da educação linguística necessária ao professor de línguas (Paiva, 2006; Szundy; Cristovão, 2008; Vian Jr., 2011), e em consonância com as diretrizes da LDB (1996) e competências e habilidades da BNCC (2018). Assim sendo, nessa seção que se inicia, procuraremos fazer uma reflexão teórica sobre a constituição identitária do professor de ILE, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre os saberes linguísticos e pedagógicos adequados aos contextos sócio-históricos de atuação (Mello, 2012).

A identidade do professor de ILE se constitui no processo de reflexão e autocrítica. A noção de identidade do professor crítico e reflexivo a qual este estudo se baseia vem da proposta discutida amplamente no Brasil por Selma Garrido Pimenta (1999, 2006). A autora, ao apresentar a base epistemológica que fez emergir esse conceito, remete aos estudos do teórico e professor norte-americano Donald Schön que apresenta o conceito de experiência cunhado por John Dewey em 1938, outro teórico norte-americano base da epistemologia da PN, abordagem metodológica deste estudo. Para Pimenta (1999):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseio, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de

sua rede de relações com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 17).

A educadora brasileira destaca a constituição da identidade do professor pela aquisição dos saberes da docência. Para ela, parte-se sempre das experiências, promovendo constantemente a construção de conhecimentos pelo engajamento nas atividades de pesquisas, complementando com os saberes pedagógicos adquiridos nas interações em projetos educativos, relacionando sempre teoria e prática. Outra premissa da autora é a constituição identitária pela reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim esclarece:

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denomina o professor reflexivo (Schôn, 1990; Alarcao, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-se como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende-se, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (Pimenta, 1999, p. 17).

A Linguística Aplicada, doravante LA, sempre foi uma área de pesquisa associada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, entretanto com o surgimento de demandas sobre a formação do professor, que é parte integrante desse processo, a LA passou a participar de investigações acerca de temas ligados à formação profissional, dentre elas os estudos sobre identidades e suas repercussões, fazendo uso também das teóricas do campo dos estudos culturais.

No contexto atual da LA e dos estudos culturais cabe ressaltar que em relação às repercussões do termo “identidades”, é cabível considerar como ponto principal o sujeito e suas construções identitárias na perspectiva do teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, Stuart Hall (1932-2014); do sociólogo e filósofo polonês, Zygmunt Bauman (1925-2017) e do linguista indiano naturalizado brasileiro Kanavillil Rajagopalan (1945).

De acordo com os processos de identificação, sempre estamos diante de uma intensa articulação agrupadora de experiências e vivências que não

nos permite refletir em singularidades. Partindo dessa afirmação, sustentamos que se torna difícil encontrarmos uma denominação final para o conceito de identidades, pois ela é formada a partir da junção de vários aspectos individuais, sociais e culturais, sendo a colocação mais correta dizer que ela se constrói com o tempo e define-se historicamente, nas relações de alteridade, portanto os processos identitários são sócio-histórico e culturais. Assim, afirma Hall (2000):

[...] O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 2000).

Hoje, a grande discussão no campo da teoria social é responder questionamentos relativos à nossa identidade face as relações de alteridade que matemos nas diferentes circunstâncias da vida humana, seja no ambiente escolar, seja em outros contextos formativos. Essas indagações nos levam à descoberta de nós próprios e de outras perspectivas dos outros, nos levam a compreender melhor os outros participantes das nossas interações cotidianas, seja no ambiente escolar, seja na vida privada.

No âmbito do PRP, há diferentes papéis, cada participante com sua atuação social, mas tudo em prol de uma formação inicial ou continuada que seja capaz de dar conta de responder aos questionamentos que a complexidade do sistema educacional nos apresenta. Nas palavras do autor, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2002, p. 12).

De maneira proteiforme, na busca por identificação, se produzem novas identidades e se aniquilam outras em definitivo: não existe identidade autóctone. Nada está pronto, resolvido ou acabado. Somos sujeitos, atores sociais, participantes do PRP, enfim, pessoas interagem umas com as outras, numa relação de alteridade em que um aprende com o outro, às vezes, as

relações de poder nos afastam, mas há sempre uma troca nas relações pessoais e interpessoais.

Hall (2002) lembra que as identidades culturais da modernidade tardia ou do mundo pós-moderno são deslocadas constantemente pelos processos da globalização, potencializadas pelas transformações sociais provocadas, em parte, pelo desenvolvimento acelerado das tecnológicas de informação e comunicação que os contextos dispõem, estejam eles próximos ou distantes dos grandes centros urbanos. De acordo com Hall (2002), esses processos de transformação ocorrem rapidamente porque existe a sensação de que todas as regiões do globo parecem estar imbricadas umas nas outras.

A pós-modernidade, na concepção de Hall (2002) ou modernidade líquida, na perspectiva de Bauman (2005), caracteriza-se como uma era que quebra a lógica das hierarquias e prioriza a lógica do coletivo, onde estilos, culturas e ideias se misturam a fim de formar o todo. Afinal, se vivemos um novo momento global, o qual traz implicações sobre a vida local, fazem-se necessárias reflexões sobre ele a fim de que nossas práticas e vivências educacionais sejam preparadas para a realidade a qual nos inseriu, uma vez que viver na sociedade atual é sinônimo de adaptação constante.

Hall (2002) analisa a crise na pós-modernidade, tomando como centrais as mudanças estruturais que fragmentam e desconstrói as identidades culturais de classe, etnia, raça, nacionalidade e gênero. O autor ainda defende que a descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. O autor jamaicano define as identidades em 03 concepções: (i) o sujeito do iluminismo, o qual já nascia ‘pronto’, ou seja, suas características eram inatas e não passíveis de mudança; (ii) o sujeito sociológico, o qual estava intimamente ligado a sociedade e refletia suas ações por ela; e (iii) o sujeito pós-moderno, que por sua vez apresenta-se fragmentado, atravessado por culturas diferentes, um sujeito que faz parte da globalização e que está sempre em busca de algo novo. Assim, na contemporaneidade somos esse sujeito fortemente marcado pelas transformações globais e locais.

Assim sendo, o que constitui as identidades hoje poderá não ser mais vivenciado amanhã, mas poderá deixar alterações profundas como resultados das diásporas da vida. Ao discutir sobre a formação cultural do povo caribenho,

fortemente marcado pela hibridização de culturas, Hall (2003) evoca pluralidade de sujeitos como estratégia para constituição identitária de qualquer povo, como estratégia para uma relação social mais diversificada, plural, com novas ideias e exemplos de vida.

Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pertenceram há muito tempo - dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser "sangrada", pois foi "violada" - não vazia, mas esvaziada. Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. (Hall, 2003, p. 30).

Sabe-se, que o objetivo principal de um professor de ILE é ajudar os alunos a se comunicarem com eficácia em uma língua diferente da sua língua nativa. Trata-se do estudo de uma língua estrangeira, falada por outrem, diferentes culturalmente de nós, brasileiros e acreanos. Não se pode trabalhar na perspectiva de que a cultura do estrangeiro é melhor do que a nossa cultura, pelo contrário. Nos apossamos da língua estrangeira para constituir a nossa identidade de professor de ILE que domina as diferentes manifestações de linguagem, como alavancador da nossa formação inicial e continuada.

A construção da identidade de um professor de ILE é influenciada por diversos fatores, tais como sua formação acadêmica, experiência profissional, nível de proficiência na língua inglesa, sua relação com alunos e colegas, conhecimentos sobre a cultura e história dos povos de língua inglesa, entre outros.

A concepção de identidades que aqui defendemos pressupõe que essa tal noção de identidade não seja algo fixo, mas sim, resultante de atos de criação linguística, sendo uma criação social e cultural instável, ou seja, sujeita a constante transformação que o processo de ensinagem nos propõe. Nossa concepção é que identidade não pode ser vista como uma essência ou fato natural, também não é fixa e estável. Pelo contrário, é marcada pela instabilidade e pela constante construção nos processos colaborativos que a vida nos apresenta.

O domínio da língua inglesa é um fator importante na construção da identidade do professor, uma vez que sua competência linguística é uma das principais habilidades requeridas para o ensino da língua inglesa. Além disso, é

importante que o professor conheça as metodologias de ensino mais eficazes para a aprendizagem da língua, tendo em vista as especificidades do contexto do ensino de línguas no Brasil.

Outro fator importante na construção da identidade do professor de língua inglesa é o conhecimento da cultura e história dos povos de língua inglesa. Isso ajuda o professor a compreender os modos de vida e os valores desses povos, bem como a fazer conexões entre a língua e a cultura deles. Isso pode ser uma forma de despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado da língua e de ampliar seus horizontes culturais.

Bauman (2005) nos faz refletir que os processos de constituição identitários são transitórios. Esse caráter passageiro, nos faz pensar em uma formação continuada e necessária que não existe ninguém que já sabe de tudo, estamos sempre aprendendo nas relações de alteridade:

Tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade' (Bauman, 2005, p. 17).

A vivência nesse processo dinâmico que é o ato de ensinar e aprender uma língua estrangeira demanda saberes que se adquire durante a formação inicial do professor de ILE e na vivência prática, participando colaborativamente nos projetos e ações de formação complementares (Rajagopalan, 2005). Nesse processo dinâmico, o profissional se constitui como sujeito, ele se autoavalia e realiza mudanças significativas na sua trajetória a partir das reflexões que elabora sobre si, sua prática docente, sua trajetória nos contextos de atuação etc.

As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado. (Rajagopalan, 2005, p. 71)

No campo das didáticas de língua, cada vez mais há um número constante de publicações com diferentes enfoques teóricos sobre identidade, o

que demonstra haver necessidade de se questionar e compreender como o professor de ILE constitui a sua identidade. (Celani; Magalhães, 2002; Moitalopes, 2003; Assis-Peterson; Silva, 2010). No âmbito dos cursos de Letras, mais especificamente na licenciatura em Letras Inglês, Szundy e Cristovão (2008) argumentam que:

Nos cursos de licenciaturas, as Práticas de Ensino podem se tornar espaços privilegiados para construção do conhecimento e reflexão crítica sobre a futura prática pedagógica. Para que isso ocorra, parece-nos fundamental que essas Práticas engajem o futuro professor em projetos pedagógicos capazes de levá-lo a vivenciar a sala de aula, criando espaços para que conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos construídos ao longo da graduação sejam transpostos para situações concretas de ensino-aprendizagem e tornados alvo de reflexão contínua (Szundy; Cristovão, 2008, p. 116).

A constituição da identidade do professor de ILE envolve ensinar a gramática e o vocabulário básico, bem como ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de se expressar, entender a língua oralmente e por escrito. Além do ensino da língua, um professor de língua estrangeira deverá estar familiarizado com a cultura e a história do país associado à língua que está sendo ensinada. (Richards; Rodgers, 2006). É importante que o professor possa destacar os aspectos culturais e históricos da língua para ajudar os alunos a entenderem a língua dentro de um contexto mais amplo.

Em um programa de formação de professores como o PRP, temos outras responsabilidades para além do conhecimento sobre os aspectos linguísticos de uma língua: é preciso saber como ensinar esse idioma do estrangeiro. (Vian JR., 2011, 2016). Orlando Vian Junior enfatiza que é preciso ter uma concepção de linguagem e de ensino. O linguista aplicado brasileiro, concebendo a LA na atualidade como um novo paradigma. Dessa forma, associa-se teoria e prática com estruturas não dissociadas do entendimento da linguagem. Complementa o autor que, além disso, a concepção de linguagem e a concepção de ensino sempre devem levar em consideração as “vozes dos atores que vivenciam as práticas sociais e que nelas estão inseridas” Vian Jr. (2016, p. 109).

Paiva (2006, p. 01) avalia, porém, que na maioria dos espaços de formação de professores os conteúdos dados ainda não parecem ser suficientes para garantir uma boa formação do professor de inglês. A autora se

refere tanto aos conteúdos práticos como teóricos que devem constituir a base da formação do professor de ILE.

Um professor de ILE pode ensinar em uma variedade de contextos, desde escolas de ensino fundamental, médio até universidades e escolas de idiomas. Eles também podem trabalhar em programas de intercâmbio, onde os alunos viajam para outro país para aprender a língua e a cultura. Em geral, os professores de língua estrangeira precisam ser altamente competentes em sua língua de ensino, possuir habilidades interpessoais e de ensino de alta qualidade. Eles devem ser capazes de motivar, inspirar e envolver seus alunos, bem como fornecer feedback por meio de avaliações de desempenho para ajudar seus alunos a melhorarem a competência linguística.

O ensino de língua inglesa é um dos mais comuns no mundo, já que o inglês é considerado a língua internacional dos negócios, tecnologia e turismo. Por isso, a demanda por professores de língua inglesa é muito alta. Um professor de língua inglesa não só ensina a gramática e a estrutura da língua, mas também os principais pontos focais, como a fala e a compreensão auditiva. Eles também devem ter um conhecimento aprofundado sobre a cultura e a história dos países de língua inglesa, que inclui países como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália.

Muitos professores de língua inglesa utilizam o método comunicativo de ensino, o que significa que focam na comunicação e na prática da língua em situações cotidianas. Eles também podem usar a tecnologia para ajudar a aprender, como jogos e aplicativos de aprendizado.

A relação do professor com os alunos também é essencial na construção da sua identidade. Um professor que se preocupa com o bem-estar dos alunos, que os trata com respeito e empatia, estando disposto a ajudá-los a superar dificuldades no aprendizado da língua pode influenciar positivamente a identidade do professor.

O contexto social, as expectativas e pressões do sistema educacional em que o professor está inserido também podem influenciar na sua construção identitária. O professor deve estar ciente das políticas educacionais e das exigências do sistema, mas também deve tentar manter-se fiel aos seus próprios valores e convicções, buscando sempre uma educação de qualidade e ética para seus alunos.

Nesta abordagem, o ensino do idioma inglês tem como objetivo fomentar a conscientização e a libertação, tanto ao educador quanto ao educando, incentivando a luta contra a desigualdade em suas várias formas, sejam elas culturais, sociais ou econômicas. Esse tipo de educação visa defender e representar os conhecimentos que são do interesse dos oprimidos, em contraposição àqueles que protegem os interesses do opressor.

Por fim, o papel do professor de língua inglesa é fundamental para o sucesso dos alunos em sua jornada de aprendizado. Eles devem ser capazes de criar um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador, além de ajudar os alunos a se sentirem confiantes e capazes de se comunicarem efetivamente em inglês.

### **2.3 A concepção de ensinagem e de linguagem do PRP**

No contexto do CLLI, grande parte dos professores em formação inicial ainda não estão teoricamente orientados a respeito do processo de produção e aplicação de SDs que são exigidos nos contextos das escolas-campo, na educação básica. Isso ocorre porque alguns procedimentos solicitados no âmbito das escolas da rede de ensino, difere das vivências levadas a efeito no âmbito dos cursos de formação de professores.

São inúmeros os fatores que contribuem para isso, um deles é a pouca vivência com metodologias de ensino capazes de promover saberes docentes que aliem teoria e prática, oportunizando o surgimento de novas abordagens didáticas capazes de orientar a prática educativa. Para Libâneo:

Um dos problemas recorrentes na formação pedagógica de formadores de professores é a separação entre as orientações da didática e as ligadas às didáticas específicas. Isso se deve, em boa parte, ao fato de o ensino da didática restringir-se, muito frequentemente, ora a aspectos prescritivos e instrumentais ora a conteúdos genéricos, em ambos os casos sem vinculação ao conteúdo e metodologia das disciplinas específicas. Com a pouca ajuda que essa didática tem dado ao aprimoramento do ensino-aprendizagem, tem sido frequente um acentuado desenvolvimento das didáticas específicas ofuscando ou substituindo conteúdos que seriam próprios da didática. No entanto, no âmbito das didáticas específicas é comum serem deixados de lado temas relevantes da didática, além de permanecer o hiato entre os conteúdos, a

metodologia de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada, reiterando a separação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático (Libâneo, 2016, p. 353-354).

Durante os procedimentos da prática docente, atuando como professora preceptora e formadora de professores de ILE no contexto do PRP, as narrativas produzidas durante as práticas de ensino têm revelado que grande parte das SDs não exprimem uma visão de linguagem nem mesmo do processo de ensinagem, como práticas sociais construídas na interação dialógica. Ou seja, é possível inferir que ainda não houve uma tomada de consciência a respeito da educação linguística necessária ao professor de ILE (Vian JR, 2011).

Tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor de inglês como língua estrangeira deve-se levar em consideração um fator comumente negligenciado: uma teoria de linguagem que embase sua prática, que seja efetivamente utilizada em suas aulas para o ensino da língua, para que o professor possa refletir sobre quais aspectos da língua deve partir do contexto em que atua, assim como nas necessidades de seus alunos para que os conteúdos sejam priorizados e não simplesmente adotados a partir de conteúdos predefinidos por pessoas externas ao contexto e que não conheçam as necessidades locais. (Vian Jr., 2011, p. 72).

Se por um lado as orientações curriculares objetivam a formação crítica de aprendizes competentes no uso da linguagem, por outro, as atividades propostas nas SDs que produzimos, muitas vezes, ainda continuam insistindo, em leitura não crítica de textos, através de exercícios de recuperação de informação; em vez de interpretação e construção de significados. O que se percebe é que as atividades estão centradas, prioritariamente, nos elementos linguísticos, com foco na resolução de exercícios e na gramática da língua, ou seja, há ainda a presença muito marcante da gramática normativa da língua alvo, como norteador dos programas de ensino. É preciso adotar uma mudança de paradigma, em consonância com as demandas de comunicação que a sociedade atual demanda. A repetição de exercícios gramaticais não promove interação social pela linguagem, nem atende as demandas da BNCC.

Gimenez (2012) propõe ir além das questões linguísticas e sugere ampliar a base de conhecimento de professores de ILE, a partir das vivências em comunidades de práticas locais.

Com a crescente expansão das pesquisas realizadas em nosso país, especialmente na área da Linguística Aplicada, a discussão sobre os conhecimentos que deveriam constituir essa base e, principalmente,

quem deveria ter o poder de defini-la, vem sendo objeto de redefinições. Ao mesmo tempo em que reivindicamos maior contextualização e sensibilidade a questões locais, também reconhecemos a necessidade de se rever o que tradicionalmente estamos fazendo na formação de educadores para atuarem nas escolas brasileiras. Neste sentido, os modelos orientados por perspectivas técnicas perdem terreno para abordagens socioculturais, ampliando o escopo de uma formação que se pauta não apenas por questões linguísticas, mas essencialmente político-educacionais (Gimenez, 2012. p. 19).

No espaço escolar, as relações estabelecidas entre os participantes geram experiências que perduram a vida inteira. Em relação a noção de SDs que circulam nessas comunidades de práticas, pode-se inferir que a visão conhecida no ambiente escolar realizadas pelos professores preceptores e residentes são complementares e confrontadas com a concepção adquirida por professores em formação inicial. Quando assim acontece, Uchôa (2019) concorda que:

Nesse processo dialógico, as visões teóricas e práticas são compartilhadas e novas visões emergem. Assim sendo, concepções de ensino e linguagem se reinventam, e novos saberes reconfiguram-se. Para tanto, é preciso que os cursos de formação de professores oportunizem o convívio de diferentes visões teórico-metodológicas, uma vez que a prática docente demanda pluralismo epistemológico.

Sob esse prisma, Vian Jr (2011) esclarece que:

O currículo de tais cursos, desse modo, deve dar conta de aspectos teóricos e práticos, como já apontara Richard (1990), em que sejam abordados: (1) componentes teóricos de linguística aplicada e/ou teorias linguísticas, (2) aspectos de metodologia, tanto da pesquisa quanto do ensino de línguas, (3) componentes didático-pedagógicos, em que sejam abordados aspectos relacionados ao ensino propriamente dito, bem como questões de administração de sala de aula, trabalho com alunos, dentre outros aspectos e competências e, por fim, deve haver (4) componentes práticos, em que sejam abordadas questões relacionadas aos materiais para o ensino de línguas, bem como sua análise, seleção e, em muitos casos, a preparação, de acordo com as necessidades do contexto e outros fatores que compõe a prática de sala de aula de inglês com língua estrangeira (Vian Jr., 2011, p.72-73).

Sendo teoricamente orientado, torna-se mais fácil atender às exigências atuais do sistema de ensino, promovendo atividades contextualizadas que possibilitem a construção de conhecimentos científicos a partir de práticas sociais vivenciadas no cotidiano do aprendiz. Conhecendo a base teórica de uma determinada orientação pedagógica é possível que o professor em formação assuma a identidade de autor da sua história profissional, como na

produção de seu próprio material didático para ser utilizado conforme as necessidades específicas dos aprendizes.

Nas orientações da BNCC (2018) e do CRUEA (2020), as práticas de linguagem de leitura e escrita devem estar articuladas com as habilidades de fala e escuta, essa é uma concepção bem clara de linguagem e de ensinagem. Na perspectiva de uma formação docente colaborativa e dialógica, envolvendo os diferentes atores sociais responsáveis pela formação do professor, compreende-se o PRP como um laboratório para a construção de novas estratégias de ensino dessas habilidades linguísticas de maneira integradas.

Diante desse percurso teórico norteador, nossa filiação a essa prática educativa deve ser expressamente esclarecida logo nas primeiras situações de convivência, no PRP. Nesse sentido, nossas intervenções pedagógicas procuram sempre articular os saberes construídos ao longo dos dois primeiros anos da formação acadêmica no CLLI, incorporando também as experiências acumuladas nas fases do PIBID, quando possível, para se propor uma intervenção pedagógica capaz de aprimorar cada vez mais a competência linguística do professor de ILE, trabalhando integradamente as habilidades linguísticas de compreensão leitora (*reading*), compreensão auditiva (*listening*), produção oral (*speaking*) e produção escrita (*writing*), dentro de uma abordagem de ensinagem colaborativa e socio-construtivista.

Porém, na perspectiva dos docentes do CLLI, o maior desafio é formar professores capazes de atender as exigências das diretrizes curriculares e demandas dos aprendizes para fazer frente às necessidades de uso da língua como prática de interação social (Uchôa, 2020), fazendo usos das quatro habilidades linguísticas de maneira integrada. Não se trata de uma tarefa fácil, mas necessária, pois ler, escrever, falar e ouvir em ILE é necessário às práticas de interação social, nos contextos em que o idioma alvo se faz necessário.

Paiva (2006) demonstra que, nos cursos de graduação da maioria das universidades do Brasil, o ensino da língua inglesa está muito atrelado ao ensino de formas linguísticas, sem levar em consideração as práticas de interações verbais. Para a pesquisadora, prevalece, nesses contextos acadêmicos, o “ensino de estruturas linguísticas, congeladas em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos” (2006, p. 125).

Tal constatação não é recente, mas, tais procedimentos ainda persistem nos cursos de formação de professores de ILE. As experiências de ensino no contexto do CLLI revelam que essas práticas docentes acabam se cristalizando e se repetindo nas escolas da educação básica (Uchôa, 2019). Ainda nos referindo aos estudos de Paiva (2006), ao tomar os gêneros como objeto de estudo, tem-se a oportunidade de se ensinar as estruturas linguísticas de forma situada, mudando uma prática pedagógica tão enraizada no campo das didáticas de ILE, caracterizado, principalmente, pelo ensino da gramática ou do texto pelos elementos linguísticos-gramaticais. A pesquisadora brasileira afirma que as práticas pedagógicas no ensino básico, e até mesmo em alguns cursos de Letras, continuam divorciadas do conceito de linguagem como gênero do discurso (Bakhtin, 2006). Diante dessa constatação, Paiva (2006) propõe que o foco saia das estruturas gramaticais e recaia sobre o uso, sobre as práticas de comunicação.

Nessa mesma perspectiva, Celani (2010) afirma que é preciso compreender as práticas de linguagem como estratégias de interação social, em que o ato de ler e escrever devem estar relacionados com as reais necessidades de cada aprendiz (Hutchinson; Waters 2010; Uchôa; 2014).

A experiência de ensino de ILE nos contextos locais (Uchôa, 2014; 2017, 2019) revela que grande parte dos professores em formação inicial não são teoricamente orientados, ou seja, não conseguem atrelar a prática docente com uma determinada base teórica capaz de refletir uma concepção de linguagem e uma abordagem de ensinagem, bem delineados, capaz de nortear a prática docente. Para Uchôa (2019), esses professores possuem saberes docentes construídos de extremo valor norteador para a prática de ensino, mas precisam ser sistematizados, por uma perspectiva dialógica com os saberes já existentes, ou seja, ser teoricamente orientados.

Assim sendo, a formação inicial deve dar conta de atrelar saberes teóricos com saberes da prática docente, inserido os professores em formação inicial no diálogo com experiências e orientações teóricas de outros contextos de ensinagem. Inseridos no PRP e, diante das exigências das BNCC (2018), no contexto brasileiro, e do CRUEA (2020), no contexto acreano, nossa prática de ensinagem tem como base teórica concepções de práticas de linguagem

como interação social; e de práticas de ensinagem pela abordagem socioconstrutivista, como procedimento de autorreflexão.

Diante dessas duas visões teóricas, uma concepção de linguagem e, outra, de ensinagem, emergem nossa abordagem pedagógica a partir do planejamento, produção e aplicação de sequências didáticas (SDs), com objetos de conhecimentos organizados em unidades temáticas, oriundas de práticas discursivas diversas que quando bem planejadas e executadas, podem apresentar resultados relevantes para a ensinagem das habilidades linguísticas integradamente (BNCC, 2018).

Sabe-se que há diferentes concepções de SDs, mas dedicaremos nossa reflexão dialógica apenas para duas delas. Uchôa (2019) as apresenta como sendo:

uma do teórico espanhol Antoni Zabala (1998) e outra do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A primeira, foca na sala de aula de maneira geral, com base nas teorias que emergiram no campo da psicologia da aprendizagem e envolve todas as disciplinas do currículo. A segunda, por sua vez, é uma proposta que emerge no campo das didáticas de línguas e está intrinsecamente relacionada com uma concepção de linguagem mais sociológica, com foco nas interações humanas (Uchôa, 2019, p. 135).

No próprio contexto acreano, a concepção de SDs, varia de escola para escola, prevalecendo sempre a orientação que parte da SEE/Ac ou de determinados grupos hegemônicos que existem no âmbito das instituições formadoras de professores. A proposta de SDs de Zabala (1998) tem sido mais divulgada no contexto acreano de ensino, no âmbito da educação básica, porque orienta as diretrizes do CRUEA (SEE/AC, 2020). Já a proposta metodológica do Grupo de Genebra tem ficado mais difundida no âmbito do CLLI e de cursos de pós-graduação (Uchôa; Castro, 2022).

Sendo assim, diante da diversidade teórico-metodológica a respeito do planejamento, produção, aplicação e avaliação de SDs, durante as edições do PRP temos partido sempre dessas duas concepções que passamos a apresentar nas seções seguintes, ambas também ancorada em uma perspectiva de ensinagem no socioconstrutivismo.

### 2.3.1 A noção de SDs de Zabala e suas dimensões

A proposta metodológica de Zabala (1998) propõe que a intervenção na sala de aula deve ser realizada através da produção de SDs, pois essa concepção leva em consideração o planejamento, a aplicação e a avaliação de tarefas adequadas com os procedimentos de ensinagem, em conformidade com os contextos e os objetivos da prática educativa. Todas essas variáveis influenciam no processo ensino-aprendizagem. Para o teórico espanhol, o domínio delas (planejamento, a aplicação e a avaliação de tarefas) facilita os procedimentos educacionais:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. (Zabala, 1998, p. 13).

Diante de tantas inconstantes que influenciam na prática educativa, temos as tarefas ou atividades que os alunos desenvolvem sobre determinados conteúdos como sendo as unidades de análises mais elementares. Nas palavras de Zabala (1998):

Assim, pois, partindo desta visão processual da prática, em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, teremos que delimitar a unidade de análise que representa esse processo. Se examinamos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos, veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa. Assim, podemos considerar atividades, por exemplo: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc. Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (Zabala, 1998, p. 17).

Compreendidas as tarefas como as unidades mais elementares de uma SD, faz-se oportuno apresentarmos o conceito de SD cunhado pelo teórico

espanhol. Para ele, trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18). Temos, então, um gênero discursivo como preconiza Bakhtin (2006), com sua construção composicional, estilo e temas que são inerentes ao campo da esfera acadêmica e escolar, cujas configurações são facilmente reconhecidas pelos participantes desses contextos de ensinagem.

Dito isso, temos dentro de uma SD, as tarefas ou atividades como as partes mais importantes integrantes do plano composicional desse ordenamento de ações facilmente reconhecível pelos alunos e professores. Estas unidades de análise que compõem uma determinada SD, ou seja, as tarefas ou atividades, os exercícios que são propostos, são procedimentos sequenciais que devem estar articulados na construção de saberes.

“As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir. (Zabala, 1998, p. 20, grifo nosso).

Assim, diante da diversidade de tarefas que podem ser utilizadas nas SDs durante as intervenções pedagógicas vivenciadas no PRP, tem sido possível trabalhar as competências e habilidades da BNCC (2018) envolvendo os conteúdos selecionados pelo CRUEA (2020), a partir de um planejamento estruturado. Conteúdo ou objetos de conhecimento compreendidos como não sendo aqueles exclusivos de uma determinada área. Zabala (1998) amplia a noção de conteúdo, não ficando apenas em saberes isolados, inerentes a uma determinada disciplina ou componente curricular.

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998, p. 30).

Os objetos de conhecimento, anteriormente conhecido como conteúdo, diz respeito aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular, ou seja, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das habilidades, como prefigura a BNCC (2018) – a ser enfatizada mais a frente, noutra seção dessa dissertação.

O autor espanhol apresenta três dimensões nas quais devem estar ancorados os objetos de conhecimento, tratados pelo autor ainda como conteúdos: a dimensão conceitual, a dimensão procedimental e a dimensão atitudinal. Em Uchôa (2019, p. 140), temos a seguinte sintetização dessas três dimensões.

(a) A dimensão conceitual: esta classificação engloba fatos, conceitos, princípios e está relacionada ao currículo, ou seja, ao que se deve saber. É construída pela perspectiva construtivista, levando-se em conta as experiências prévias, associadas às necessidades dos aprendizes;

(b) A dimensão procedimental: esta classificação enfatiza as metodologias e orientações teórico-práticas a respeito dos mecanismos que atendem às diversidades e necessidades dos aprendizes.

(c) A dimensão atitudinal – está relacionada aos resultados esperados com o processo educativo. Para que se aprende? Como agir na sociedade como resultado dessa aprendizagem aprendida? Nessa dimensão, a busca pela atitude do aprendiz é importante pois está relacionada com sua ascensão social.

Nas palavras de Uchôa (2019):

Essas dimensões devem ser consideradas durante o encadeamento e articulação das diferentes atividades ou tarefas que compõem, uma SD. Dessa maneira, a SD deve promover a aprendizagem dos conteúdos factuais, de princípios e conceitos, dos conteúdos procedimentais e dos conteúdos atitudinais. Para produção de SDs fundamentada nesta abordagem, faz-se necessário que o conhecimento e as experiências sejam construídos nas relações dialógicas com outros resultados de pesquisa. Assim, a prática educativa pode promover experiências positivas, se se houver engajamento entre os sujeitos e participantes do processo de ensino-aprendizagem (Uchôa, 2019, p. 140).

Para Zabala (1998), é preciso ainda que o professor compreenda a diversidade epistemológica que orienta o processo de ensino-aprendizagem. O autor ainda critica o desprezo às informações geradas no campo da psicologia da aprendizagem.

Esta desconfiança, justificada por argumentos de falta de rigor ou da própria falta de acordo, semeou o ceticismo a respeito das contribuições desta ciência, fato que implicou, na prática, a manutenção de formas tradicionais de atuação na aula. O aparente paradoxo encontra-se no fato de que a desconfiança pelas

contribuições da psicologia da aprendizagem não sustenta a não utilização de concepções sobre a maneira de aprender. Aqui é onde aparece a contradição – não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. Não se presta atenção as contribuições das teorias sobre como se aprende, mas em troca se utiliza uma determinada concepção. Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsistência ou o desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico (Zabala, 1998, p. 33).

Dito isto, as formas de intervenção devem levar em conta a diversidade dos aprendizes, identificando o desafio de que necessitam, a fim de que se sintam estimulados a participarem da prática educativa levada a efeito pelo professor.

Além da atenção à diversidade, outra orientação teórica que fundamenta a presente noção de SD é a perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, os procedimentos didáticos devem levar em consideração o nível de desenvolvimento e conhecimentos prévios dos aprendizes. Assim, uma SD tem que promover a integração dos conteúdos e por mais específico que seja, sempre está associado a conteúdos de outra natureza, de outra dimensão. Faz-se necessário ainda que as tarefas sejam significativas e funcionais promovendo a integração entre os sujeitos, oportunizando desafios que possibilitem a criação de zonas de desenvolvimento proximal, conforme sugere a abordagem socioconstrutivista de base vygotskiana para a sala de aula.

Essa abordagem favorece à diversidade sociocultural dos aprendizes, oferecendo-lhes maior autonomia e habilidades na constituição dos pensamentos. Assim, permite-se a convivência com o desenvolvimento das atitudes cognitivas e promove-se a atividade mental do aluno, necessária para que se estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, assim tornado o aprendiz mais autônomo e, conseqüentemente, motivado a aprender a aprender.

### 2.3.2 O modelo de sequência didática do Grupo de Genebra

No âmbito do PRP do CLLI, somos orientados ainda por uma outra concepção de sequência didática que toma como base a noção de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin (2006). Nessa visão, as SDs são planejadas em torno de um determinado *tipo de enunciados relativamente estáveis* (p. 226) e são trabalhadas determinadas capacidades de linguagem nos aprendizes, objetivando o domínio de um determinado repertório de gêneros discursivos, capaz de levar os alunos a se inserirem em práticas de linguagem diferenciadas, ou seja, mais competente linguística e socialmente.

Nessa perspectiva, as SDs são um meio eficaz para transpor didaticamente os gêneros discursivos, tornando-os ensináveis em situações efetivas de comunicação. Sobre essa segunda concepção de SD pensada para o PRP, Uchôa (2019) informa que:

A segunda concepção teórica delineada neste estudo vem do Grupo de Genebra, constituído pelos autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly e seguidores. Os estudos do grupo têm sido amplamente difundidos no Brasil, a partir da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, publicado em 2004. Trata-se de uma base epistemológica desenvolvida em áreas como Comunicação Social, Psicologia, Educação e Linguística. Esta última, engajada com a compreensão do seu objeto para além do sistema linguístico, mas preocupada também com o funcionamento da língua. Essa guinada linguística precisou se ancorar em um conjunto de outras ciências capazes de compreender melhor as manifestações de linguagem do sujeito social (Uchôa, 2019, p. 142).

Hoje, no Brasil temos diferentes concepções de SD, assim como temos também diferentes perspectivas teóricas sobre gêneros, tema que tem sido amplamente discutido e debatido no campo das didáticas de línguas e que, vem também sendo trazido para o campo da sala de aula pelos materiais didáticos que o MEC disponibiliza através do Plano Nacional do Livro Didático. Assim, diante dessa diversidade teórica, também concordamos com a iniciativa de Alves e Meira (2018) ao afirmarem o que segue:

Dessa forma, e considerando as diferentes vertentes teóricas que tratam sobre os gêneros, ancoramos este trabalho na perspectiva dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo defendido por Bronckart e outros autores. O ISD retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin, a partir de outro enfoque, e entende que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes. Ao

nos expressarmos, seja de forma oral ou escrita, estamos lançando mão de gêneros, entretanto, é necessário conhecer bem os gêneros para que possamos usá-los conscientemente e com intencionalidade.

Seguindo essa perspectiva teórica, que compreende a linguagem na perspectiva bakhtiniana e de ensinagem, na teoria socio-integracionista vygostskyniana, estamos diante de uma concepção de SD que enfatiza prioritariamente o desenvolvimento de cinco capacidades de linguagem, as quais, assim sintetizamos, a partir da obra dos autores do Grupo de Genebra:

1. capacidade de ação: saber reconhecer um determinado gênero discursivo, compreendendo a sua temática e o campo da atividade humana no qual o gênero circula;
2. capacidade linguístico-discursiva: perceber os recursos gramáticas, lexicais e fraseológicos que são pertinentes a uma determinado gênero discursivo;
3. conhecimento da organização textual: perceber as fases estruturais que compõem o gênero;
4. conhecimento sistêmico sobre a língua: perceber que a língua é organizada em um sistema e que o falante faz escolhas de determinados vocábulos que estão disponíveis no sintagma nominal e sintagma verbal de uma determinada língua.
5. conhecimento de mundo: saber se comportar dentro de uma determinada interação social.

Todas essas capacidades de linguagem são desenvolvidas na interação dos aprendizes uns com os outros, na perspectiva sociointeracionista, na qual aquilo que não pode ser realizado sozinho hoje, pode ser realizado amanhã, se houver colaboração e participação efetiva dos aprendizes e professores, durante o processo de ensinagem.

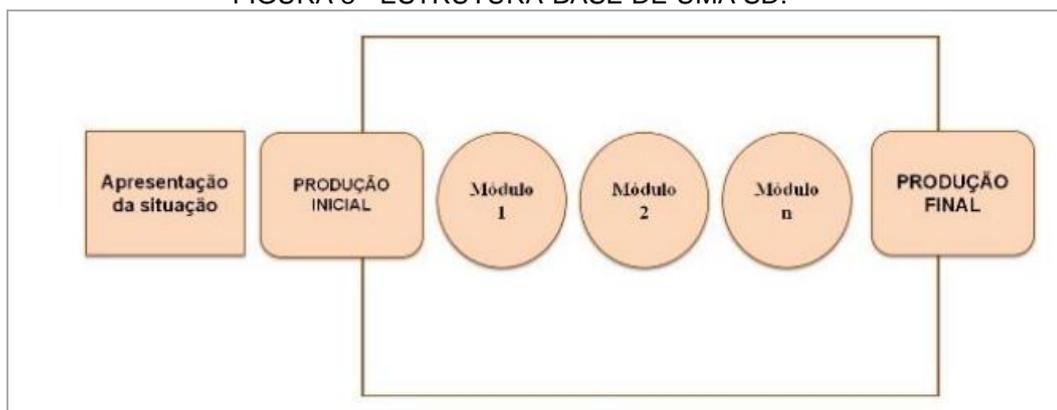
Diante dessa base de apoio teórico, do Grupo de Genebra, para se planejar, elaborar e executar uma SD é preciso realizar o que segue:

Para a proposição de uma sequência didática, faz-se necessário eleger um determinado gênero do discurso. Em seguida, deve-se obter exemplares desse mesmo gênero em diferentes fontes reais de práticas de linguagem. Para ampliar o repertório de gêneros e a percepção das capacidades de linguagem dos aprendizes e recomendável instrumentalizar a sequência didática em torno de, no mínimo, três exemplares do mesmo gênero do discurso. O uso de diferentes textos do mesmo gênero como instrumento de ensino implica oportunizar aos aprendizes a compreender os padrões da

configuração contextual, possibilitando o reconhecimento dos elementos intrínsecos ao gênero apropriado para cada situação de comunicação (Uchôa; Santos, 2018, p. 559).

Ao propor um exemplo de modelização didática a partir de um determinado gênero do discurso como instrumento de ensino, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly (2004) apresentam os seguintes procedimentos:

FIGURA 8 - ESTRUTURA-BASE DE UMA SD.



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A partir da leitura da Figura 8, apresentamos uma síntese de cada fase do ensino norteado por um determinado gênero discursivo, são elas:

1) Apresentação da situação: trata-se da etapa inicial de contextualização. O professor ou professora motiva a turma de discentes para o engajamento nas tarefas a serem realizadas, tendo como elemento norteador um determinado gênero do discurso, como por exemplo uma biografia. Nessa etapa é priorizada o desenvolvimento da capacidade de ação;

2) atividade de produção inicial: após a motivação, o professor ou professora solicita que o gênero seja produzido pelos aprendizes, apenas a partir dos seus conhecimentos de mundo. Nessa etapa de avaliação diagnóstica são identificados os níveis de cada discente em torno de todas as capacidades de linguagem mencionadas anteriormente;

3) interferências com tarefas em módulos sequenciais: nessa etapa, diante do resultado obtido com a avaliação diagnóstica, o professor ou professora realiza o planejamento das tarefas da SD, buscando dar conta do desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, priorizando aquelas nas quais os aprendizes demonstraram maior deficiência. Assim são pensados

módulos, de acordo com a necessidade detectada na avaliação da produção inicial, e por último;

4) encaminhamentos para uma produção final: nessa etapa, o professor ou professora propõe novamente a produção do gênero em questão. Assim, no final, tem-se um diagnóstico dos avanços dos aprendizes, momento em que os procedimentos de avaliação podem ser aplicados e novas tarefas repensadas nas sequências posteriores.

Estudos na área de modelização de gêneros e a formação de professor, sugere a inserção dos licenciados em atividades de pré-serviços, a partir do uso dessa concepção de sequências didáticas para aprimorar o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos aprendizes (Szundy; Cristovão, 2008; Szundy, 2010).

Assim sendo, é preciso que os docentes ligados à formação de professores de ILE e ao PRP reflitam sobre as necessidades dos profissionais que formam. Moita Lopes (1996, p. 59) afirma que uma “nova atitude seria necessária para a reformulação do trabalho que está sendo feito na formação de professores de inglês nas universidades brasileiras”.

A prática de modelização didática (Rojo, 2001) tem seguido orientações teóricas diferentes e possibilitado o desenvolvimento da autoria, por parte dos professores, capazes de realizar a modelização didática a partir das necessidades dos aprendizes de um determinado contexto. Procedimentos didáticos dessa natureza têm contribuído para a compreensão dos aspectos teórico-práticos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, das práticas de ensinagem.

Seja qual for a orientação teórica, o ensino de ILE precisa também estar em consonância com BNCC. Assim, faz-se necessário compreender a linguagem desse documento oficial do MEC bem como faz-se imperativo dominar o discurso pedagógico que está nas escolas desde 2018.

## **2.4 A BNCC e o ensino de língua inglesa no CLLI e no PRP**

A BNCC (2018) é um importante documento que estabelece as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua

trajetória escolar, incluindo o ensino de língua inglesa. Seguindo as diretrizes estabelecidas nesse documento do MEC, o ensino de língua inglesa é planejado de forma estruturada e focado no desenvolvimento de habilidades comunicativas, tanto oral como escrita.

Os objetos de conhecimento são organizados em unidades temáticas, Na BNCC, as unidades temáticas são arranjos dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental e Médio adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número de habilidades.

Ainda pela BNCC, competências são a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas do dia a dia. Além das 10 competências gerais da Educação Básica, cada área do conhecimento e cada componente curricular terão competências específicas a serem desenvolvidas. Já a habilidades está relacionada aos diferentes objetos de conhecimento, ou seja, conteúdos, conceitos e processos, de cada componente curricular. São ações a serem praticadas para que se entenda tais objetos.

A BNCC estabeleceu que o ensino da língua inglesa é obrigatório nas escolas brasileiras a partir dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, especialistas recomendam que essa aprendizagem ocorra desde os anos iniciais, promovendo conhecimentos sobre a cultura estrangeira em todas as etapas escolares. Estudos comprovam que o ensino do inglês nos anos iniciais do ensino fundamental traz benefícios aos estudantes, o que indica a relevância em avançar com os conteúdos do idioma cada vez mais cedo.

De acordo com a BNCC, o ensino de língua inglesa deve desenvolver habilidades comunicativas que permitam o uso da língua em diferentes contextos, com ênfase na fluência oral e nas habilidades de compreensão auditiva. Isso significa que o ensino de língua inglesa deve ser planejado para que o aluno consiga entender e se expressar em inglês em situações comuns cotidianas, como fazer compras, fazer pedidos em restaurantes, viajar e fazer perguntas simples.

Além disso, a BNCC enfatiza a importância do ensino da cultura e da história dos países de língua inglesa, o que ajuda a compreender a língua dentro de um contexto mais amplo. Devendo, portanto, desenvolver a capacidade do aluno de compreender e apreciar as diferentes culturas, valores e tradições dos povos que falam a língua inglesa.

“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, a BNCC destaca a importância de utilizar diferentes recursos e materiais em sala de aula, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e significativo para os alunos. Nesse sentido, a BNCC sugere que os professores de língua estrangeira utilizem recursos como filmes, música, jogos, tecnologia, livros, revistas, jornais e outras mídias para enriquecer as atividades desenvolvidas em sala de aula. Esses recursos tornam o aprendizado mais interessante e abrangente, permitindo que os alunos aprendam não apenas a língua, mas também sobre a cultura do país onde a língua é falada.

Ao utilizar diferentes recursos e materiais em sala de aula, os professores podem adaptar as atividades de acordo com o perfil e contexto cultural dos alunos e do ambiente de sala de aula, tornando o aprendizado mais personalizado e adequado às necessidades individuais de cada estudante.

Dessa forma, o uso de diferentes recursos e materiais em sala de aula pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, permitindo que eles aprendam de forma mais eficiente e significativa, que sejam capazes de aplicar o que aprenderam em situações reais de comunicação.

Em resumo, a BNCC estabelece as diretrizes para o ensino de língua inglesa, ajudando a garantir que ele seja mais eficiente e eficaz para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos.

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 239).

O trecho mencionado destaca a importância do estudo da língua inglesa como um meio para o engajamento e participação em diferentes áreas da vida, incluindo o exercício da cidadania ativa. A compreensão e o domínio da língua inglesa também possibilitam a ampliação das possibilidades de interação e mobilidade, abrindo caminhos para a construção de conhecimentos e para a continuidade nos estudos. Além disso, o uso crítico da língua inglesa permite que os estudantes sejam agentes ativos na sociedade, contribuindo para um mundo mais diverso e globalizado, portanto, investir no estudo da língua inglesa é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Se, anteriormente, tínhamos a prática de estágio supervisionado, com foco principal no saber que a universidade detinha, com o PRP é possível ser mais dialógico com as escolas-campo.

Na disposição organizacional do PRP é possível pôr em prática os preceitos das 10 competências gerais da BNCC (Brasil, 2018) que assim sintetizamos:

1. valorizam os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade;
2. promovem o pensamento científico, crítico e criativo;
3. valorizam e fruem as diversas manifestações artísticas e culturais;
4. utilizam diferentes linguagens nas práticas de comunicação;
5. empregam as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais;
6. debatem estratégias de trabalho e projeto de vida;
7. promovem a construção argumentativa com base em fatos dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender

ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. desenvolvem o autoconhecimento e autocuidado;
9. estabelecem relações de empatia e cooperação; e
10. demanda responsabilidade e cidadania por parte dos aprendizes.

A configuração organizacional do PRP (com imersão do licenciando, planejamento e intervenção pedagógica) possibilita mais tempo de vivência do professor em formação inicial nos estabelecimentos de ensino, dando mais tempo para compreender os objetos de conhecimento necessários à implementação das competências e habilidades gerais da BNCC, aliadas à proposição de metodologias ativas, fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

O CLLI tem feito isso com a inserção dos residentes em oficinas para compreender melhor as ambiências digitais (Correa et. al., 2022; Ramos; Uchôa, 2021; Castro, 2022), colocando-os como protagonistas na construção do fazer pedagógico, produzindo sequências didáticas conforme a taxonomia sugerida pelas redes de ensino e considerando os objetos de aprendizagem da BNCC (2018) e do Currículo de Referência Único do Estado do Acre (2019).

### **3 RASTROS DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa ancorada no paradigma qualitativo, com abordagem da pesquisa qualitativa que é a Pesquisa Narrativa, doravante PN (Clandinin; Connelly, 2000; Mello, 2012; Clandinin, 2013; Uchôa, 2014). Tal pesquisa caracteriza-se como básica, pois, em consonância com os objetivos, temos a intenção de compor sentidos para uma prática docente em constante estado de fluxo. A partir dela, poderemos explorar novas possibilidades pedagógicas (Gil, 2008).

Ainda se referindo à PN, escolha por essa abordagem surge do interesse de, a partir das narrativas escritas, refletir e entender melhor os processos de ensino e de formação dos professores inseridos nesta atividade, contribuindo assim de maneira significativa com as práticas didático-pedagógicas nas atividades de pré-serviço. Assim sendo, no neste capítulo apresentamos: 1) o paradigma da abordagem metodológica levada a efeito neste estudo; 2) o programa PRP; 3) os contextos da pesquisa (situacional e temporal); 4) os participantes e 5) os instrumentos de geração de dados e de análise das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa. Para compor essa seção, o leitor irá perceber que se trata de um mosaico constituído de múltiplas linguagens, em torno de vários gêneros discursivos, a partir de uma perspectiva dialógica, que coadunam com a abordagem da PN para compor a tecitura da paisagem que culminou com a realização de três edições do PRP.

#### **3.1 A abordagem metodológica da Pesquisa Narrativa**

O paradigma qualitativo das pesquisas científicas funciona como um imenso guarda-chuva sob o qual diferentes perspectivas emergem. Na área de formação de professores, Nóvoa (1995) afirma que novas concepções

metodológicas emergem para compreender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, em oposição à visão reducionista do fazer pedagógico, que compreende a formação como um conjunto de competências e técnicas a ser aprendido e aplicado em qualquer contexto de ensino. Em contraposição a esse olhar simplista, surgiram abordagens teórico-metodológicas que procuram dar voz ao professor, trazendo para a formação inicial as trajetórias de vidas de cada sujeito. Assim, novas concepções teórico-metodológicas emergem, segundo o teórico português, “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (Nóvoa, 1995, p. 19).

É nesse contexto de novas possibilidades de ficar mais próximo das realidades que constituem as paisagens do fazer pedagógico que surge a pesquisa narrativa (PN), fundamentada principalmente a partir do conceito de experiência apresentado por John Dewey. Essa abordagem valoriza a relação dialógica entre experiência e conhecimento durante as ações cotidianas. Nessa perspectiva teórico-metodológica, a experiência é tomada no plano da ação de um determinado participante em contato com a natureza, o ambiente vivido ou o contexto de atuação de formação ou realização profissional. Ao nosso olhar, a PN se apresenta como uma abordagem metodológica adequada para fazer aflorar as impressões dos professores em formação inicial, afinal narrar é um tipo textual tão presente nos gêneros acadêmicos que constituem o repertório de produções acadêmicas. Na função de professora da educação básica e preceptora no PRP, tenho habituado a prática de escrever sobre as vivências. Esse processo reflexivo ajuda a compreender a prática docente também como exercício da reescrita como um processo dinâmico e colaborativo.

Nessa visão metodológica, os participantes que convivem na mesma paisagem, no mesmo ambiente de ensino-aprendizagem, trazem suas experiências para a construção de novas descobertas (Clandinin; Connelly, 2000; Mello, 2012; Clandinin, 2013; Uchôa, 2014). Sendo um desdobramento da pesquisa qualitativa, a PN possibilita a interpretação dos fenômenos e do objeto de estudo a partir das experiências, dos saberes que cada sujeito constrói ao longo da vida.

Clandinin e Connelly (2000) explicam a respeito do espaço tridimensional na PN como sendo um termo que aglutina a) interação (pessoal e social); b) continuidade (presente, passado e futuro) e c) situação (lugar). Nesse espaço, o pesquisador narra sempre a partir de um lugar, um contexto no qual está inserido: ora o processo de escrita é individual, ora o processo de escrita é sobre pessoas e com pessoas.

Nesse processo de escrita, a PN compreende que os diferentes gêneros acadêmicos e demais gêneros que perfazem a vida do professor em formação inicial, sejam eles primários ou secundários, pela perspectiva bakhtiniana, são essenciais para a composição do repertório de textos de campo: documentos, fotografias, autobiografias etc., todos são indispensáveis para o processo de composição de sentidos para o fazer da prática docente (Ely; Vinz; Anzul; Downing; 2001). Assim, no contato direto como os participantes do PRP, sejam o coordenador institucional, o orientador ou residentes bolsistas, há sempre um conjunto de gêneros escritos ou orais, que permeia nossas atividades. No processo de escrita e reescrita, há sempre espaço para a reflexão como oportunidade para desenvolvimento do senso crítico e do exercício da profissão como constituidora de identidade. Ao refletir sobre as contribuições teóricas das autoras Ely, Vinz, Anzul e Downings (2001) para o contexto brasileiro, Lima (2016) contribui:

No processo de composição de sentidos de textos de campo, as autoras reconhecem a dificuldade que o pesquisador pode encontrar ao tratar da avaliação e reavaliação de sentido e recomendam que seja feito o exercício de escrita e reescrita por diversas formas de modo que o pesquisador conheça a si próprio por meio do feedback de seus pares e pela discussão de seus textos de campo com os participantes de pesquisa (Lima, 2016, p. 65).

Para a PN, todo material de campo coletado e gerado contribui para compreender o objeto de estudo. Assim, os diversos textos de campo são empregados no processo de construção do texto de pesquisa. Eles ajudam a compor sentido para o processo investigativo. Assim sendo, no decorrer das experiências, os participantes de uma determinada vivência produzem sentidos a partir da escrita e reescrita de diferentes gêneros do discurso, com tipologia textual inerente à narrativa.

No campo das didáticas de língua, tal abordagem tem sido norteadora nos processos de escrita, leitura, releitura e reescrita do conjunto de textos que

ajudam a lançar luzes sobre um procedimento tão complexo que é o ato de ensinar e aprender a língua estrangeira (Melo, 2005, 2012; Uchôa, 2014, 2017; Almeida, 2018).

Não é apenas o fato de contar as histórias vividas, mas também uma maneira de dar voz para as experiências de vida. Quando tudo ainda é apenas rascunhos de ideias, a participação colaborativa de outros transforma algo pequeno em novas experiências e percepções, como pequenas gotas d'água que se transformam em oceanos de inovação ou transgressão. São essencialmente importantes os movimentos de idas e vindas aos textos que retratam os devidos e necessários procedimentos de pesquisa, cheios de achados e percalços, que dizem bastante de nossas experiências nos próprios textos das pesquisas (Mello, 2010).

Na PN, não há uma busca por critérios de validação dos dados como verdades estanques. O que importa são as inferências e percepções construídas a partir de temáticas que representam as crenças dos participantes. Mas a atitude de relatar e contar histórias, e tomar essa experiência como método científico, não é algo trivial para PN. Em Uchôa (2017) discute-se que:

[...] o ato de relatar e contar as histórias são o objeto e, também, o método científico da PN. Claro que esse procedimento metodológico encontrou muitas restrições porque, como todo o paradigma da pesquisa qualitativa, inicialmente muito discutiu-se sobre o rigor científico, um princípio no desenvolvimento das ciências que implica em considerar como método científico o que é restritivo, cuidadoso, extremamente detalhista e exigente (Uchôa, 2017, p. 66).

Porém, assim como bem nos lembra Nóvoa (1995), a busca por dar voz ao professor, trazendo para a formação inicial as trajetórias de vidas, resultou na proposição de uma abordagem metodológica que emergiu das verdadeiras experiências de vida, narradas por pessoas reais, que sentem na pele os prazeres e as privações da docência, sobressaindo sempre as reais visões de mundo sobre o vivenciar da experiência didática, dos procedimentos de integração de saberes teóricos e práticos, ou seja, da constituição identitária do ser professor. A esse respeito, Almeida (2018) nos esclarece que:

Essa abordagem metodológica permitirá que o professor-pesquisador também seja parte do objeto de estudo. Juntos, professor e alunos terão a oportunidade de refletir sobre suas experiências de ensino e aprendizagem. Mas, para essa reflexão, é fundamental que tanto o pesquisador narrativo como demais participantes da pesquisa

imprimam olhares atentos sobre suas histórias e experiências pessoais e, dessa forma, possam construir conjuntamente os sentidos mediante as experiências vivenciadas. No entanto, as experiências somente serão significativas e colaborarão formativamente para o professor-pesquisador e para aos demais participantes se eles puderem refletir a respeito do modo como sistematizam, problematizam e traduzem essas experiências (Almeida, 2018, p. 60).

Assim, idealmente necessário, é a garantia de expressão para fazer emergir as histórias a partir das experiências vivenciadas, que imprimem emoções da vida real aos textos de campo e corporizam os alicerces para as construções e interpretações de novos sentidos para o ato de narrar, ensinar e apreciar as experiências através dos escritos: um movimento de reviver novas emoções pelo já vivido ou por algo que ainda está nos despertando pelo porvir.

Ao refletir sobre formação docente, vemos a PN como uma alternativa de estudo sobre as reflexões feitas pelos residentes durante sua participação no PRP. Em Uchôa (2017), o autor faz a seguinte afirmação sobre a pesquisa narrativa:

Como a PN emerge no seio da pesquisa educacional, um ambiente que por natureza deve ser dialógico, não se corrobora apenas a visão do pesquisador como único autorizado a efetuar reflexões sobre os acontecimentos, mas sim deixa-se ecoar as vozes dos participantes, trazendo para o processo interacional as crenças e experiências dos personagens que constituem a história dentro de um determinado contexto de ensino (Uchôa, 2017, p.66).

Nesse contexto, esse tipo de pesquisa surge como uma possibilidade de estudo interessante, podendo convergir um grande valor científico e didático para a formação de professores na região do Vale do Juruá, pois a vida e a educação estão conectadas e preenchidas de fragmentos narrativos. Clandinin e Connelly (2011) afirmam que:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades. (Clandinin e Connelly, 2011, p. 27).

Assim sendo, o pesquisador ao contar suas histórias juntamente com seus participantes se produz novos textos de campo. Na pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (1990, 2000, 2011) alguns tipos de textos de campo são: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, e-mails, conversas, entrevistas de pesquisa, documentos, fotografias, caixas de memória, dentre outros.

Diante do exposto, a PN não é um método investigativo fácil, visto que, os relatos contados são conectados com as experiências individuais anteriores dos participantes e suas múltiplas identidades, o que pode demandar estratégias diversificadas de compreensão.

É justamente essa gama de processos que está intrinsecamente relacionada à narrativa e todo o processo de escrita do texto de pesquisa que pode nortear e dialogar com as concepções de formação de professores e o ensino de Língua Inglesa, promovendo um estudo profundo sobre a prática pedagógica e podendo compor novos sentidos. Sobre essas experiências individuais de cada participante, Clandinin (2013) justifica que:

Na pesquisa narrativa, nos relacionamos intencionalmente com os participantes, e nós como pesquisadores, pensamos narrativamente sobre nossas experiências, sobre as experiências dos nossos participantes e sobre as experiências que se tornam visíveis à medida que vivemos lado a lado, contando as nossas próprias histórias, ouvindo outras histórias, movendo-se e atuando nos lugares – os contextos – nos quais nossas vidas se encontram. Nós intencionalmente colocamos nossas vidas ao lado da vida de outra pessoa. Nessa intencionalidade, agimos em relação à nossa própria vida e às vidas dos outros, desde o agora até outros momentos, do lugar onde nos encontramos em direção a outros lugares. Como pesquisadores narrativos, nossas histórias vivas e contadas estão sempre relacionadas com as histórias dos participantes e com suas paisagens (Clandinin, 2013, p. 23-24).

Diante dos aspectos teóricos aqui mencionados, para a concretização desta dissertação, a análise das narrativas terá a abordagem da PN, podendo contribuir de maneira significativa para repensar, orientar práticas pedagógicas, promovendo estratégias de ensino-aprendizagem coerentes com as práticas sociais e culturais de cada contexto.

### **3.2 Os contextos de situação (lugar) e de continuidade (tempo)**

Esse estudo possui dois contextos de situação (lugar) e dois contextos de continuidade (tempo). Primeiro, fazemos referência a dois contextos de situação: A) CLLI e a B) escola DHR, ambientes nos quais os residentes pedagógicos desenvolveram suas atividades de pré-serviço, ações necessárias à formação em um curso de licenciatura, como parte da formação inicial de profissionais para atuar como professores de língua inglesa, por exemplo. Além

desse recorte situacional adicionamos a minha participação como professora preceptora na escola-campo DHR, pois, na condição de professora da educação básica daquele estabelecimento de ensino, pude contribuir com a formação dos licenciandos do CLLI quando eles chegavam como estagiários ou residentes, além de monitores ou participantes de ações de extensão universitária. Segundo, fazemos referência a dois contextos de tempo: C) a primeira edição e D) a segunda edição do PRP.

Trabalharemos apenas pelas duas primeiras edições do programa, já que a terceira etapa do PRP está em pleno funcionamento, o que impossibilitaria a geração de dados em decorrência do cronograma estar em pleno fluxo.

Passaremos agora, a discorrer sobre cada um desses contextos.

A) O CLLI não pode deixar de ser mencionado como um contexto importante para esse estudo. A maioria dos participantes é oriunda dessa licenciatura, conforme já apresentamos anteriormente, nesta dissertação.

B) A Escola Estadual de Ensino Médio Dom Henrique Rüth (DHR) é uma instituição de Ensino mantida pelo poder público estadual. Oferta o Ensino Médio, modalidade Regular no período diurno, e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Atende uma clientela de 1150 alunos referenciados pelas matrículas iniciais do ano de 2020.

FIGURA 9 – ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DOM HENRIQUE RUTH



Fonte: arquivo da pesquisadora

A instituição está localizada na rua do Purus, nº 611, bairro João Alves, zona urbana do Município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, CEP: 69980-000.

A escola DHR foi criada pelo decreto governamental nº 724, de 28 setembro de 1996, tendo sido autorizado seu funcionamento pela Portaria nº 1578/96, da Secretaria de Estado de Educação, cadastrada na Receita Federal

sob o CNPJ 02.367.460/0001-88, sendo credenciada pelo decreto governamental Nº 8.721/2003.

Construída e inaugurada na gestão do governador Orleir Messias Cameli e do Secretário de Educação e Cultura, Dep. Alécio Dias, sendo prefeito de Cruzeiro do Sul, o Professor João Barbosa de Souza e a Inspetora de Ensino a Professora Regina Maia Braga. Com 3.831,47 m<sup>2</sup> de construção, numa área de 7.013,39 m<sup>2</sup>. (de acordo com o georreferenciamento feito pela equipe técnica do Estado no período de 03 de junho de 2009) foi entregue à população de Cruzeiro do Sul na festa dos 92 anos do município pelo então Governador Orleir Messias Cameli.

Em relação à concepção pedagógica e de linguagem, a escola DHR em seu Projeto Político Pedagógico, edição de 2020, estabelece que a teoria deve estar relacionada com a prática. A esse respeito, preceitua o documento:

Relacionado a teoria com a prática desenvolvida, esta Unidade de Ensino utiliza a Concepção Pedagógica Sócio-Interacionista, do Psicólogo Russo Lev Semyonovich Vygotsky, pois é a que mais se adequa à visão de futuro e à missão estabelecida pela escola na busca da formação do cidadão por completa. Tal teoria parte dos pressupostos que o homem é um ser formado por corpo e mente, ser biológico e social e que está inserido em um contexto histórico-cultural. Logo, suas ações são mutáveis de acordo com o ambiente tanto no sentido de ser influenciado por este, como por capacidades de influenciar o meio em que historicamente está inserido. (Acre, 2020, p. 28).

Na visão dos idealizadores do PPP, a concepção sociointeracionista pode ser resumidamente exemplificada pelos seguintes aspectos (Acre, 2020, p.28-29):

- privilegia o ambiente social;
- o desenvolvimento irá variar conforme o ambiente;
- não aceita uma visão única, universal, do desenvolvimento humano;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por instrumentos (símbolos);
- desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento;
- a linguagem tem uma função central no desenvolvimento cognitivo, com a aquisição da linguagem modificam-se todos os processos mentais, a linguagem é fator de interação social;
- pensamento e linguagem procedem de raízes genéticas diferentes, porém, ao longo do desenvolvimento se juntam e se separam repetidas vezes;
- o uso dos signos como instrumentos das atividades psicológicas, transformam as funções mentais elementares (ações reflexas, reação automatizadas) em processos

mentais superiores (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, capacidade para solução de problemas);

- o indivíduo percebe e organiza o real através dos dados fornecidos pela cultura;
- os sistemas de representação e linguagem constituem os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Sempre partindo de uma perspectiva vigostskiana de saberes docentes para valorizar os saberes dos discentes que chegam à escola, sejam eles de educação básica ou de professores em busca de desenvolvimento da sua formação inicial, o PPP assegura que:

[...] a escola Dom Henrique Ruth, entende que a base para subsidiar esse trabalho de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos de maneira a conseguir explorar no máximo sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é um conceito elaborado por Vigotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e sua gama de possibilidades, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha). ou seja, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis (Acre, 2020, p. 18).

Eis então a principal orientação teórico-prática que subsidia o fazer docente nessa referida escola-campo para desenvolver um processo ensino-aprendizagem adequado ao perfil heterogêneo de alunos da educação básica. A partir de estudos próprios realizados pela escola durante a edição do PPP, conclui-se que:

[...] o perfil do aluno D.H.R. é de: maior percentual advindo do bairro João Alves, onde está localizada a escola, sendo que a instituição atende a quase todos os bairros da cidade, por possuir resultados qualitativos de referência, os pais a procuram para dar uma melhor instrução formal para os filhos. A maior parte da clientela não depende de transporte escolar fornecido pelo Estado. Ainda em maior número são os evangélicos, mesmo a escola não possuindo tendência religiosa. Com relação à família, o maior percentual mora com pai e mãe, porém é muito significativo o número que mora somente com a mãe. A renda familiar do maior quantitativo gira em torno de zero a dois salários-mínimos, sendo o menor percentual de famílias em situação financeira confortável. E, nesse contexto, menos da metade das famílias atendidas recebem benefício do Programa Bolsa Família. Essas foram as conclusões após pesquisa e tabulação com nossa clientela. (Acre, 2020, p. 18).

Nessa relação dialógica e de parceria histórica, pesquisas científicas ligadas à Ufac têm procurado compreender fenômenos no campo do ensino e

das linguagens. Hanish (2009) realizou nesse contexto de ensino, por compreender “que os alunos, nessa fase escolar, já tenham o domínio básico dos recursos linguísticos que a língua lhes oferece, ou seja, já saibam produzir um texto de acordo com suas especificidades” (Hanish, 2009, p. xi). Estudo este que teve como objetivo principal descrever as marcas da oralidade que se manifestam nas produções escritas produzidas pelos discentes da DHR. A respeito do contexto da escola em questão, Hanish complementa:

Vale lembrar que esta foi a segunda escola pública de Ensino Médio da cidade. Com capacidade para 2400 alunos e construída segundo uma arquitetura especialmente criada para as condições da região, dispõe de 15 salas de aulas e ainda espaçoso bloco administrativo, uma cantina, um auditório, uma biblioteca, laboratórios de informática, um laboratório de Ciências, uma sala ambiente, banheiros masculino e feminino incluindo um para deficientes e muito espaço para a convivência dos estudantes. A estrutura possui ainda áreas que favorecem à locomoção de alunos com necessidades especiais. (Hanish, 2009, p. 25-26).

Estudo mais recente realizado no âmbito do Ppehl, também levado a efeito nesse contexto de situação da DHR, a respeito do ensino da disciplina de Língua Portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue, Damasceno (2023) revela dados importante a respeito da quantidade de alunos da educação básica.

[...] pode-se observar na especificação do PPP que esta é mantida pelo poder público estadual e oferta o Ensino Médio na modalidade Regular no período diurno e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Em 2020, a instituição atendia um público de 1.150 (um mil, cento e cinquenta) alunos e, no ano de 2022, foram 1.042 (um mil, quarenta e dois) referenciados pelas matrículas iniciais (Damasceno, 2023. p. 62.)

É para esse contexto de situação que o CLLI envia parte de seus professores em formação inicial para o desenvolvimento das atividades de pré-serviço tanto para o estágio supervisionado quanto para o PRP: um efervescente campo de investigação para diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Em relação ao contexto temporal envolvendo as duas primeiras edições do programa da Capes, objeto deste estudo, passamos agora a discorrer sobre a primeira edição para, em seguida, relatar como se deu a segunda como resultado da parceria entre o CLLI e a escola-campo DHR.

C) A primeira edição do PRP do CLLI na escola DHR: O PRP da área de língua inglesa iniciou em agosto de 2018 e encerrou em janeiro de 2020, com

duração de 18 meses. Na oportunidade, houve a realização de uma pesquisa diagnóstica nas escolas para compreender o nível socioeconômico dos alunos e suas expectativas em relação à aprendizagem de ILE; houve a realização de pesquisa diagnóstica nas escolas-campo sobre a utilização da ILE e suas tecnologias nos diversos contextos de interação dos alunos para promover o ensino de acordo com as necessidades dos aprendizes; participação dos residentes no planejamento da disciplina de Língua Inglesa junto com o professor-preceptor, no caso a pesquisadora desta dissertação; avaliação de material didático disponibilizado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) adotado pelas escolas-campo; e produção de sequências didáticas ou didatização de gêneros, tendo os diferentes gêneros do discurso como instrumentos de ensino, para subsidiar a intervenção pedagógica, atividade obrigatória por parte de cada residente. Dentre as atividades realizadas pelos residentes podemos mencionar duas incursões: uma para Rio Branco-Ac como viagem oficial pela Ufac, e outra para o município de Guajará-Am.

D) A segunda edição do PRP do CLLI na escola DHR: essa etapa teve início em novembro de 2020 e finalizou em abril de 2022, também com duração de 18 meses. Em decorrência da pandemia, os residentes fizeram a leitura do PPP da escola. Essa leitura permitiu conhecer, de forma descritiva, todos os espaços da escola; ter uma noção de quantos alunos pertenciam à mesma; como também conhecer o perfil desses alunos.

No primeiro momento, realizamos reuniões via Google Meet para estabelecer como seriam desenvolvidas as atividades e o que seria trabalhado. Em seguida, os residentes foram apresentados aos alunos que iriam auxiliar nessa segunda edição do PRP. As turmas de alunos do ensino médio estavam participando de aulas via Google Meet. Os residentes observaram algumas aulas para conhecer melhor os alunos, para em seguida realizarem a regência. A primeira regência aconteceu em dupla, para a melhor adequação dos residentes nas aulas síncronas. As aulas foram planejadas e orientadas via reuniões síncronas e auxílio síncrono via WhatsApp.

A atividade com maior impacto na aprendizagem dos alunos foi a criação de um grupo de trabalho para auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades do bimestre. Os residentes participaram do III Seminário Integrado de Ensino Pesquisa e Extensão: Universidade e Compromisso Social, com

várias comunicações orais relatando as experiências vivenciadas nesses primeiros meses de programa. Além disso, alguns dos bolsistas participaram da I Jornada Educacional: Ferramentas Tecnológicas Digitais para aulas remotas e presenciais, com as oficinas online: WordWall, Jamboard, Kahoot, Canva para a educação: edição de videoaulas, oferecida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE de Cruzeiro do Sul, durante o mês de agosto de 2021.

### 3.3 Os participantes da vivência, objeto de estudo

Ao todo, são 17 participantes residentes e 01 preceptora, no caso, a própria pesquisadora, totalizando 18 sujeitos da pesquisa. Embora o PRP conte com outros atores sociais como coordenadora institucional no âmbito da Ufac e orientador de área, apenas os residentes da primeira e segunda edições e preceptor são os participantes deste estudo.

FIGURA 10 – RESIDENTES NA ESCOLA DHR COM O PROFESSOR ORIENTADOR



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na primeira edição, a escola DHR poderia contar com os seguintes integrantes: 01 (um) orientador com bolsa; 01 (um) preceptor bolsista; 10 (dez) residentes, sendo (08) oito residentes bolsistas e 02 (dois) residentes voluntários (opcional). Porém, naquele contexto, todos os 08 (oito) residentes

eram bolsistas remunerados. Desse total, 06 (seis) estavam na faixa etária de 20-24 anos e 02 (dois) na faixa etária de 25-29 anos, conforme discriminado na Tabela 2.

TABELA 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS RESIDENTES DA PRIMEIRA EDIÇÃO NA ESCOLA DHR

Nome completo	Faixa etária	Duplas	Condição
1 Carla Diana Lopes Pontes	25 a 29	A	Bolsista
2 Damaris Paixão da Costa Silva	20 a 24	B	Bolsista
3 Isaac Lima de Freitas	20 a 24	C	Bolsista
4 Mirian Silva de Lima	20 a 24	A	Bolsista
5 Pâmela Luane Barroso Avelino	20 a 24	D	Bolsista
6 Paula Tuane Barroso Avelino	25 a 29	D	Bolsista
7 Rafaela Rodrigues da Silva	20 a 24	C	Bolsista
8 Thalia Alves de Souza	20 a 24	B	Bolsista

Fonte: Dados da pesquisa

Na segunda edição, na escola-campo DHR, o programa PRP poderia contar com os seguintes integrantes: 01 (um) orientador com bolsa; 01 (um) preceptor bolsista; 10 (dez) bolsistas, sendo 08 (oito) bolsistas remunerados e 02 (dois) voluntários. Mas, naquele momento, apenas um discente do CLLI aceitou ficar na condição de voluntário do programa.

TABELA 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS RESIDENTES DA SEGUNDA EDIÇÃO NA ESCOLA DHR

Nome completo	Faixa etária	Duplas	Condição
Andreia Marcela Silva do Nascimento	20 a 24	Solo	Voluntária/bolsista
Bianca Alemão da Silva	20 a 24	A	Bolsista
Francimar Souza Castro	20 a 24	B	Bolsista
Jeferson Souza de Assis	20 a 24	B	Bolsista
Larissa Vasconcelos Lima	20 a 24	C	Bolsista
Maria Fernanda de Oliveira Silva	20 a 24	A	Bolsista
Rafaela da Silva Paixão	25 a 29	D	Bolsista

Talia da Silva Lima	20 a 24	C	Bolsista
Terezinha de Souza Araujo da Silva	25 a 29	D	Bolsista

Fonte: Dados da pesquisadora

Todos esses residentes fizeram parte da segunda edição na escola DHR e produziram suas narrativas e seus relatórios como parte das atividades no PRP. Esses dados serão explorados conforme explicaremos em seção mais adiante nessa dissertação.

### 3.4 A pesquisadora como participante

Minhas primeiras vivências nos programas da Capes remetem ao período de abril de 2014 a fevereiro de 2018, quando ingressei no curso de Matemática do Ifac, tornando-me professora da área, na escola Craveiro Costa. Naquela experiência, recebia os alunos de uma turma de alunos de Matemática do campus Floresta, que integravam o PIBID, sob a orientação de um professor da Ufac.

Somente em agosto de 2018 que ingressei no PRP, na primeira edição do programa, agora na condição de professora preceptora, atuando com a disciplina de Língua Inglesa na escola DHR. Hoje, já estamos na terceira edição do PRP, sempre na mesma escola-campo, o que tem oportunizado a construção de sentidos para essa experiência com o processo formativo de professores de língua inglesa.

Na primeira edição do PRP, tivemos a recepção de alunos estagiários atuando colaborativamente com os residentes que faziam parte do programa. Encontramos professores em formação inicial motivados e engajados com a participação nessa experiência pioneira da Capes. Lembro-me de atividades extraclasse que emergiram na escola DHR e foram para outros contextos de ensino, como por exemplo, uma apresentação relacionada à cultura de países falantes da língua inglesa que teve a culminância na escola José Carlos Martins Medeiro de Raposo, localizada no município de Guajará, Amazonas,

onde atuava como professora do componente curricular Língua Inglesa, no ensino fundamental.

Já a segunda edição do PRP, levada a efeito no período de novembro de 2020 a abril de 2022, foi desenvolvida quase que inteiramente dentro do ensino remoto em decorrência da pandemia, ocasionada pela doença covid-19 provocada pela infecção do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus). Nessa etapa do programa, assim como ocorreu em todo o mundo, as escolas tiveram que se reinventar e fazer usos de recursos tecnológicos que a humanidade foi capaz, até então, de desenvolver. Eram recursos tecnológicos já existentes que cumpriam determinados propósitos comunicativos, empregados em campos da atividade humana específicos, mas que quase não era do conhecimento da maioria dos contextos de ensino, alunos e professores. Lembro-me das constantes aulas ministradas via *Google Meeting*, dos grupos do *WhatsApp*, dos usos do *Google Classroom*, das sequências didáticas produzidas digitalmente e distribuídas para os alunos, além de outras atividades inerentes ao fazer pedagógico do professor.

Nesse momento difícil, de recriar e repensar os espaços de ensino nas ambiências digitais, tivemos o apoio dos residentes para ajudar nesse processo de reformulação das estratégias de ensinagem, algumas vezes, até mesmo pra refletir estratégias adequadas aquela situação pandêmica, pois os próprios residentes, nem mesmo os professores do CLLI tinham respostas para aquele momento que a escola-campo e o todo o mundo vivenciavam: os alunos da educação básica, por medida de segurança estavam nos seus lares, os residentes como professores em formação inicial também estavam frequentando o CLLI a partir de suas casas. Enfim, todos nós estávamos inseridos em um contexto prático de ensino remoto, sobre o qual pouco conhecimento teórico havia disponível. Foi um momento oportuno para refletir e aprender sobre a prática docente. Creio que as narrativas produzidas pelos residentes podem revelar muitos sentidos para o fazer pedagógico no campo do ensino de ILE.

Foram duas etapas bem distintas, porém motivadoras e ricas de significância para ensinar a partir dos conhecimentos teóricos e práticos que nossa formação inicial e atuação continuada foram capazes de subsidiar. Trata-se de saberes teóricos e práticos construídos na interação com atores

sociais dos mais variados campos da atividade humana: alunos da educação básica, professor preceptor, coordenador da escola, coordenador do PRP, residentes, enfim toda comunidade escolar e universitária. Revisitar essa vivência a partir das narrativas produzidas pelos participantes residentes, oportuniza produzir saberes a respeito de uma experiência docente repleta de sentidos e significados diversos, tanto para mim, enquanto pesquisadora, quanto para o leitor dessa experiência.

Sem dúvida, sob novos olhares, outros sentidos poderão ser compostos pelo leitor dessa dissertação, mas revisitar uma experiência, na qual fui também participante, reserva significados peculiares que procuro compartilhar nas reflexões que se seguem, no capítulo dedicado à análise.

### **3.5 Os instrumentos de geração de dados e o procedimento de análise**

Uma das medidas implementadas em todas as edições do PRP foi a produção de narrativas ou relatórios a respeito das vivências relativas a: 1) encontros de ambientação, orientação, preparação da equipe e socialização 2) planejamento e 3) observação, produção e regência em sala de aula. A cada momento, os residentes produziam narrativas ou relatórios sobre suas vivências nesse dinâmico processo de formação profissional. No final das duas primeiras edições do programa, os participantes organizaram um seminário final, com revisita às narrativas ou relatórios produzidos durante a vigência dessa experiência pioneira nas escolas contempladas de Cruzeiro do Sul.

As narrativas foram produzidas pelos participantes da primeira edição do programa. Ao todo, são 17 narrativas que serão analisadas. Já os participantes da segunda edição do programa produziram relatórios, a partir de um modelo específico exigido e disponibilizado pela Capes, fomentadora do PRP. Já as fotografias e recorte de interação foram produzidas por participantes das duas edições.

Assim, na escola DHR temos narrativas, relatórios, fotografias e recorte de interações on-line e presencial produzidos pelos participantes daquele contexto de ensino que revelam:

- a) Participação nas atividades de planejamento das escolas;
- b) Observação das aulas dos professores preceptores da área de Língua Inglesa, das escolas-campo;
- c) Utilização de roteiro de observação semiestruturada pelos residentes para registrar as informações sobre o contexto escolar;
- d) Produção de sequências didáticas; e
- e) Produção de relatório com base nos diários reflexivo e nas informações audiovisuais a respeito das experiências vivenciadas

Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) são quem apresentam as orientações metodológicas para análise dos dados deste estudo. Essas autoras constituem a base teórica para a composição de sentidos que procuramos realizar. Assim como as autoras filiadas à PN de base canadense, consideramos a interpretação como o resultado da interação entre os textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais.

Nas etapas do processo de entender os textos de campo, Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) destacam que o pesquisador precisa ouvir, afinar e retomar o familiar, o que primeiramente despertou o interesse pela temática da investigação a partir das suas vivências com o objeto investigado; desde o início do processo é fundamental escrever, considerar, falar, pensar e escrever mais a respeito do objeto, das vivências.

Dessa maneira, as autoras esclarecem como os sentidos produzidos consistem essencialmente em um processo que envolve sessões de escrita, reflexão, composição de sentidos, contribuindo na busca pela construção de novos conhecimentos.

Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) pontuam que a escrita na composição e articulação de sentido no processo da pesquisa qualitativa possibilita compor sentido dos textos de campo e apresentá-los de forma significativa, considerando produtivo compor os sentidos que os dados conduzem o pesquisador a compreender, uma vez que a concepção de realidade é relacional, criamos nossa própria realidade em relação às pessoas ou situações. Nessa proposta metodológica, segundo as autoras mencionadas, a interpretação das histórias de vivência utiliza algumas das mesmas abordagens da pesquisa narrativa que se inicia pelas histórias contadas, porém tensões,

lugares de encontro e linhas do tempo são comumente usados como ferramentas de composição de sentidos dos textos de campo.

Assim, diante dos objetivos desta dissertação, vamos ler e reler os dados para compormos sentidos que, à nossa análise, como pesquisadores filiados à PN, possa contribuir com a formação continuada da pesquisadora e de futuros licenciandos oriundos do CLLI que estarão sempre chegando às escolas-campo para concluir uma etapa importante da vida que é a formação inicial de professores para atuar no ensino de ILE.

Nesse exercício de (re)escrita, a partir das narrativas dos professores em formação inicial, ou seja, os residentes do PRP, realizamos uma análise dialógica com base nos autores apresentados na seção anterior destinada à base teórica desta dissertação. Como categorias de análise qualitativa, foi mais significativo para mim, como pesquisadora narrativa, refletir sobre 1) a relação entre teoria e prática docente, como propulsores da constituição identidade do professor de ILE pela perspectiva da reflexão e; 2) Perceber como uma determinada vivência da prática educativa pode ser teoricamente orientada, seguindo uma visão de linguagem e ensinagem a partir dos objetos de aprendizagem e procedimentos metodológicos.

## **4 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELA PRÁTICA EDUCATIVA NO PRP**

Nessa seção que ora se inicia, o leitor terá acesso aos dados desta dissertação analisados pela ótica da pesquisadora com base nos pressupostos teóricos dialogados no capítulo teórico. Seguindo o objetivo geral deste estudo, passaremos a compor sentidos para o ensino de língua inglesa a partir da análise das narrativas produzidas por professores em formação inicial, durante a vivência na primeira edição e segunda edição do PRP do CLLI da Ufac, na escola Dom Henrique Ruth (DHR). Nesse sentido, essa seção se encarrega dos dois últimos objetivos específicos, que são: revelar os sentidos construídos em relação à teoria e à prática presentes na escrita dos participantes do PRP e compreender como os conteúdos e as abordagens metodológicas se entrelaçam como um processo reflexivo da prática docente mediados por uma concepção de linguagem e de ensinagem.

### **4.1 Teoria e prática: constituidores da identidade docente**

Uma das primeiras ações foram inserir os alunos do CLLI na escola-campo DHR, contexto de investigação dessa pesquisa. Carvalho (2005) já pontuou a necessidade de maior engajamento dos professores em formação inicial nos contextos da educação básica.

No dia 28 de agosto de 2018 começamos uma nova jornada chamada residência pedagógica, através dela nós estamos vivenciando muitas experiências juntamente com os alunos, somos 24 bolsistas, no entanto, o Dr. e coordenador do programa Mauro Uchôa dividiu nossas turmas e ficamos em escolas diferentes. Eu e mais 7 colegas ficamos com a Escola de Ensino Médio Dom Henrique Ruth, onde lá a professora Gleiciane Andrade ficou responsável por nós. (Residente Carla Diana Lopes).

De fato, uma das primeiras ações voltada para as atividades do PRP foi a inserção dos licenciandos para que fosse realizados encontros de

ambientação, orientação, preparação da equipe e socialização. Essa iniciativa, procurou deslocar-se de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas com foco na perspectiva teórica, para uma abordagem centrada no terreno profissional, porém com maior foco nas ações práticas, aliando sempre pela perspectiva teórico-prática. Na perspectiva de formação defendida por Nóvoa (1992), o professor em formação inicial que participa do PRP pode construir sua identidade profissional ao se envolver com as atividades que a escola promove.

O dia oficial em que nós, residentes, entramos nas salas de aula e realizamos atividades, foi o dia 21 de setembro. Um dia memorável, pois foi o nosso primeiro contato. A professora supervisora da Escola Dom Henrique Ruth, Gleiciane Andrade, nos deu a nossa primeira tarefa como residentes. Neste dia, a Escola passava por avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, oferecidas pelo Estado, onde apenas os 3º anos fariam, pois eram para medir o nível em que a escola se encontrava e ainda serviam como notas constituintes do boletim. Então, como escola estava passando por esse teste, a professora nos encarregou de monitorar os alunos nas salas para prevenir possíveis colas nos exames. A aula começou às 7:00 horas, assim como os exames. Entramos na sala onde a professora Gleiciane se encontrava, o 3º A, e imediatamente a mesma ordenou que eu e minha dupla, Thalia Alves, fôssemos para a sala 3º D, a mesma que iríamos futuramente fazer parte, para que ajudássemos a professora encarregada da aplicação da prova. (Residente Damaris Paixão da Costa Silva).

Tardif (2017), ao refletir sobre os saberes docentes, à formação profissional, à divisão do trabalho na escola, bem como à inserção profissional e as profissões do ensino no contexto escolar, o autor canadense nos faz lembrar que os saberes docentes são “existenciais”, “sociais” e “pragmáticos”. As narrativas da Carla Diana Lopes e da Damaris Paixão da Costa Silva, ao mesmo tempo em que se situam no contexto de situação da escola-campo, nos faz compor significados a respeito da primeira edição do PRP para compreender os procedimentos de inserção dos alunos nesses contextos práticos. As atividades desenvolvidas pelos discentes, englobam todo um campo de saber relativo as tarefas que um professor de ILE tem que lidar no dia a dia, nos afazeres das obrigações escolares.

É preciso conhecer os espaços das atividades práticas para uma melhor desenvoltura das atividades que serão realizadas, visando o desenvolvimento profissional, construindo a escola a partir das transformações das práticas

pedagógicas. Nóvoa (1992) nos ensina que refletir sobre essa perspectiva é buscar o desenvolvimento pessoal e organizacional.

Nesse sentido, o bolsista Isaac Lima de Freitas nos faz repensar como se deu a seleção dos residentes para a primeira edição, bem como possibilita repensar os procedimentos de apresentação dos objetivos do PRP, dando ênfase para os papéis sociais que cada um teria que desenvolver como participante desse processo formativo como estratégia que visava o desenvolvimento da pessoa humana a partir do espaços sociais nas quais estavam sendo inseridos, ambientes de ensino organizados em uma hierarquia estrutural pouco conhecida pelos residentes.

Aluno e professor, à medida que estão a compartilhar um mesmo espaço, a sala de aula, estão compactuando, num sistema de trocas recíprocas de conhecimentos, experiências e aprendizagem mútua. Para iniciar, o processo de selecionamento dos residentes se deu via coeficiente geral de notas dentre aqueles que se inscreveram, para que o procedimento fosse justo para todos. Após o selecionamento dos residentes houve uma primeira reunião com todos os componentes agendada pelo Excelentíssimo Professor Doutor Mauro Uchôa, numa subdivisão da Universidade Federal do Acre. Nesse encontro datado do dia 28 de agosto de 2018 pudemos discutir os termos do trabalho em grupo e individual para que pudéssemos lograr êxito naquilo que nos propusemos a fazer. O professor nos deu todos os “insights” sobre o que era o programa e as nossas responsabilidades como participantes dele. (Residente Isaac Lima de Freitas).

A teoria e a prática, às vezes, nem sempre caminham juntas. Na narrativa do residente Issac Lima de Freitas há a percepção clara dos papéis que cada ator social deve desempenhar na sua função. O residente percebe que estava inserido em um ambiente social com atribuições baseadas nas vivências de cada um e nas suas responsabilidades, baseadas em trocas mútuas e interação social.

Novoa (1992, p. 13) lembra que a “formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Assim, a constituição da identidade do residente pedagógico começava a ser delineada, uma identidade profissional que despertava na constituição dos grupos de trabalho, na inserção nas escolas-campo, ou seja, na configuração de uma identidade de professor em formação inicial pelo partilhamento de responsabilidades, pela clareza dos *insights* que tornavam

perceptível a partir das interações com o orientador do projeto no âmbito do CLLI.

O que revelam as narrativas dos bolsistas Carla, Damaris e Isaac estão em consonância com o pensamento de Nóvoa (1992, p. 13), quando o autor afirma que é “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” que construímos nossa identidade profissional. As três narrativas nos fazem compreender que saberes teóricos e práticos precisam andar lado a lado, um subsidiando o outro para que haja uma plena constituição identitária do professor.

Para que haja um processo formativo interativo e dinâmico, Nóvoa (1992) assegura que é preciso que haja redes de formação participativa, em que cada um dos atores sociais envolvidos no processo seja capaz de reconhecer a sua função social e o seu papel enquanto professor em formação inicial. Esse reconhecimento contribui para o desenvolvimento de uma formação mais participativa e integradora, na qual, haja sempre um elo entre saber prático e saber teórico, promovendo sempre a constituição identitária do professor de ILE pelo exercício de atividades de reflexão permanente.

Nessa perspectiva vejamos como se deu o exercício de reflexão realizado pela residente pedagógica Miriam Silva Lima:

No dia 09/11/2018 foi nossa reunião mensal com todos os residentes no Rondon e dessa vez contamos com a presença dos alunos do Estágio Supervisionado I (que estavam recebendo auxílio dos residentes da escola Marcelino Champagnat, a escola onde estavam realizando o estágio, também coordenado pelo professor Mauro Uchôa), mais uma vez compartilhamos nossas atividades e experiências da residência uns com os outros e também ouvimos dos alunos do estágio supervisionado. Depois da reunião nos dirigimos a escola Dom Henrique, lá realizamos as correções das provas de recuperação dos alunos, resultado elogiado pela professora em nosso grupo do WhatsApp. (Residente Miriam Silva Lima).

No excerto acima, a narrativa da residente Miriam Silva Lima reflete sobre o compartilhamento de saberes entre os residentes e os graduandos que não ingressaram no PRP, devido ao limitado número de bolsa., mas o que mais importava era participar colaborativamente com residentes e estagiários. A narrativa dá conta de explicar uma das estratégias do orientador do programa no CLLI diante do número limitado de bolsas e da necessidade de encontrar campo de estágio para todos os licenciandos do curso. Miriam Silva Lima faz

lembrar que umas das estratégias foi reunir os graduandos que cursavam Estágio Supervisionado I com os graduandos que estavam no PRP para que houvesse uma dinâmica de troca de saberes práticos e teóricos a respeito das experiências vivenciadas.

Em conformidade com Zabala (1998), Miriam Silva Lima, em sua narrativa apresentada, nos faz compor sentido para o alinhamento entre teoria e prática a partir das reflexões que realizamos a respeito do que praticamos e realizamos enquanto atores sociais engajados. Os procedimentos práticos, às vezes, não são descritos na sua íntegra nos manuais didáticos que dispomos nos cursos de formação de professores. Tal atitude da residente, fez com que ela mesmo registrasse, na sua narrativa, o elogio que recebeu de mim, enquanto sua preceptora na escola-campo, DHR.

FIGURA 11 – INTERAÇÃO NO GRUPO DE WHATSAPP DA ESCOLA DHR



Fonte: Parte integrante das narrativas da residente Miriam Silva Lima

Tardif (2017, p. 230) assegura que o professor em formação inicial é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”. Nesse sentido, a residente Miriam Silva Lima acredita que o trabalho colaborativo e coletivo é uma oportunidade de construir saberes que podem ser aplicados posteriormente, em uma situação prática, afinal não estamos nesse processo

apenas para repetir práticas de ensino cristalizadas. Na ação cotidiana são mobilizados empreendimentos e situações de interação social que demanda saberes teóricos que aliados aos práticos constituem nossa identidade docente.

Nesse sentido, vejamos como a narrativa da residente Pâmela Luane Barroso Avelino revela haver saberes práticos que ainda não são dominados, embora sejam saberes do cotidiano da prática docente:

Nosso quarto encontro aconteceu dia 19 de outubro, a semana que antecedeu esse nosso encontro foi semana de provas Bimestrais, e por esse motivo não comparecemos na escola. Tendo em vista que a Professora Gleiciane tinha muitas provas para corrigir, fomos convocados para ajudá-la nesse trabalho, os 8 componentes do nosso grupo tiveram que comparecer na escola para executar essa tarefa, corrigimos as provas do 2º e 3º ano. Cada Residente recebeu provas de duas turmas para corrigir, eu corriji duas turmas do 2º ano. No começo tive um pouco de dificuldade para corrigir, por falta de experiência, é muito difícil avaliar, na minha opinião, mas é uma coisa que eu vou ter que lidar diariamente na minha carreira profissional, então foi um aprendizado muito positivo para todos nós. A Professora Gleiciane nos ajudou bastante, tirou nossas dúvidas, nos ensinou a corrigir, nos informou tudo corretamente para que não houvesse erros, ela esteve disponível e disposta a tirar qualquer dúvida que tivéssemos, o tempo todo. Logo após o término das correções fomos liberados. (Residente Pâmela Luane Barroso Avelino).

De fato, o CLLI deve assumir um papel protagonista na região problematizando as práticas de ensino e propondo novas perspectivas didáticas coerentes com as demandas dos aprendizes da educação básica e dos professores em formação inicial do contexto local, como vem demonstrando as pesquisas do corpo docente do curso. (Queiroz, 2012; Uchôa, 2014, Almeida, 2018).

Uma das estratégias para articular a teoria com a prática é as vivências nas atividades docentes. A perspectiva de formação de usuários da linguagem que sejam capazes de atuar discursivamente, percebendo desigualdades socioculturais, exige a reorientação de atitudes empreendidas por professores formadores sobre a realidade do ensino-aprendizagem de línguas durante a formação do professor, que só poderão ser concretizadas quando for dada ao professor em pré-serviço a oportunidade de aliar conhecimento prático com pressupostos teóricos, capazes de orientar o ensino de ILE de maneira colaborativa, dialógica, reflexiva, integradora, autônoma e realizada em formato de comunidade de aprendizagem. Assim, como sugere, Zabala (1998) é

possível que nós professores, disponhamos e utilizemos referenciais capazes de nortear nossa prática docente, uma atividade meramente complexa e necessária a formação de cidadãos em conformidade com as aspirações sociais contemporâneas.

É nessa perspectiva que se insere a narrativa da residente Thalia Alves de Souza. A acadêmica ajuda a compreender esses processos de constituição identitária, pela mudança de papéis sociais que ocupamos na sociedade em determinados momentos de novas vidas.

Meu grupo, composto por mim Thalia, Damaris, Paula, Pamela, Mirian, Rafaela, Carla e Isaque, ficamos responsáveis por trabalhar na escola DHR. Chegando lá fomos apresentados a professora Gleiciane, que estará nos orientando durante esses 18 meses de Residência Pedagógica, e nos proporcionando troca de aprendizados. Posteriormente, a professora nos relatou um pouco sobre suas turmas e seus horários em sala de aula, e também cada residente teve a oportunidade de se apresentar. Em seguida fomos direcionados para conhecer o diretor Jair Costa, e os respectivos profissionais presentes na coordenação. Portanto, apesar de ter cursado meu Ensino Médio na DHR, está de volta nessa escola, em uma outra posição como residente agora, foi algo inexplicável que com certeza reflete meu esforço quando ali fui aluna, evidentemente será uma data que ficará marcada. (Residente Thalia Alves de Souza).

Baseado no pensamento de Nóvoa (1992, 1995, 2015), Zabala (1998) e Tardif (2002, 2017) a construção de saberes necessários à profissão docente passa pela aquisição de saberes práticos e teóricos a respeito da vida escolar. A narrativa da residente Thalia nos leva a refletir sobre a necessidade de haver trocas de saberes a respeito do cotidiano da escola, como parte das atividades inerentes ao fazer pedagógicos. Tardif (1997) posiciona a narrativa da residente como uma professora em formação inicial que não é somente uma agente determinada por mecanismos sociais, ela é um ator social que possui conhecimentos, como resultado das suas vivências e interações sociais ao longo do seu processo de formação inicial de professora e até mesmo como ex-aluna secundarista daquele contexto escolar.

FIGURA 12 – CONHECENDO A ESCOLA-CAMPO: PRIMEIROS CONTATOS



Fonte: Narrativa da Residente Thalia Alves de Souza

Essa estratégia de aliar diferentes saberes à prática docente é possível sair de atos de ensino cristalizados e pensar em uma perspectiva docente mais colaborativa, coerente com as novas demandas dos aprendizes, que vivem em um mundo social caracterizado pela convergências de práticas sociais, em que a colaboração é uma realidade que se impõe, principalmente na contemporaneidade em que as práticas sociais estão intrinsecamente relacionadas com as atividades remotas em consequência do desenvolvimento das tecnologias das ambiências digitais.

Passemos agora a dialogar com os dados da segunda fase do PRP, construindo sentido a respeito do imbricamento entre teoria e prática, durante o processo de constituição identitária do docente de ILE, principalmente nas ambiências digitais. Já informamos aqui que se trata de uma fase complexa e muito marcada pelo isolamento social, mas que tivemos que nos reinventar para promover a construção de saberes teóricos e práticos dinâmicos e participativos, dentro de uma dinâmica coletiva, sem que houvesse o contato físico e sem incorrer em práticas de ensino isoladas. Sem dúvida, estamos diante de um momento de aprendizagens para a sociedade em geral.

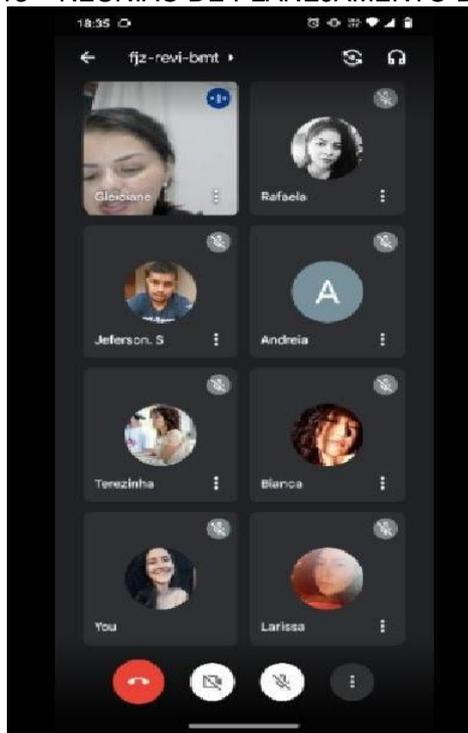
Ao revisitar a narrativa produzida pela residente Talia da Silva Lima, podemos repensar e recompor sentido para os procedimentos adotados naquele período tão obscuro e ao mesmo tempo revelador de novos saberes que eram necessários à prática docente mediante ao ensino híbrido adotado pelas escolas da rede de ensino acreana, a exemplo da maioria das escolas brasileiras.

Em decorrência da pandemia do coronavírus, a escola após meses no ensino remoto, adotou o ensino híbrido, assim os residentes começaram a acompanhar as atividades de forma presencial. A cada fase do Residência Pedagógica é exigido que uma regência seja realizada na escola-campo, para que os licenciandos possam relacionar as teorias aprendidas na IES com a prática vivida em uma sala de aula. (Residente Talia da Silva Lima).

Assim como todas as ações relacionadas às práticas pedagógicas, para a realização da última regência que seria ofertada aos alunos da escola Dom Henrique Ruth pelos residentes da Ufac, no ano letivo de 2021, foi necessário muito planejamento. Inicialmente, ocorreu uma reunião entre orientador, eu, professora preceptora, e todos os residentes do DHR para dividi-los em duplas, selecionar os conteúdos que seriam ministrados e designar o dia e a turma que seria contemplada com a regência.

A reunião ocorreu em dezembro de 2021 e foi repassado aos participantes que a carga horária da disciplina na escola-campo já havia se encerrado e que iria estender para que pudesse ser feita a regência. Sendo assim, cada dupla ficou responsável por dar uma aula para uma turma nos dias oferecidos pela escola-campo. Ainda relembro, pela releitura das narrativas produzidas, que as residentes Talia e Larissa ficaram com a turma do 3 ano "D", para fazer a intervenção pedagógica em uma terça-feira, do dia 27/12/2021. Naquela experiência, o conteúdo designado foram os verbos modais. Considerando o fato da carga horária de Língua Inglesa já ter acabado para as turmas do terceiro ano, todas as regências foram apenas para revisão de conteúdos, objetivando que os alunos lembrassem o que haviam aprendido no decorrer no ano letivo. Os residentes também teriam uma grande contribuição junto àqueles alunos da escola-campo que ficaram de recuperação. Assim, a intervenção pedagogia teve a função social de aprimorar a aprendizagem dos alunos, relacionados a conteúdos importantes, oportunidade que poderiam tirar as dúvidas que ainda restavam naquele caminhar pedagógico caracterizado pelo isolamento social. Para ilustrar o que revela a narrativa da residente Talia da Silva Lima apresentamos a Figura 12 que segue:

FIGURA 13 – REUNIÃO DE PLANEJAMENTO DE REGÊNCIA



Fonte: Print screen retirado do Google Meet

Era nesse contexto pandêmico, isolados uns dos outros, presentes apenas nas ambiências digitais que mantínhamos contatos para construirmos saberes práticos a partir de uma experiência inédita na sociedade mundial, em decorrência da pandemia. Vejamos como reflete o residente Jeferson Souza de Assis, participante da segunda edição do PRP:

Na obra "Utopia" do escritor inglês Thomas More (2004) é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de conflitos e problemas. No entanto, o que se observa na realidade contemporânea é o oposto do que o autor prega, uma vez que os impactos da pandemia pela Covid-19 na educação apresentam barreiras para a concretização dos seus planos. Precipitadamente, é fulcral pontuar que a pandemia da Covid-19 ocasionou grandes impactos na vida da população, em sua maioria negativos, sobretudo, no que concerne à educação. (Residente Jeferson Souza de Assis).

Sem dúvida, o que nos têm ensinado Nóvoa (1992, 1995, 2015), Zabala (1998) e Tardif (2002, 2017) a respeito dos saberes necessários à profissão docente nunca foram tão pertinentes. Tínhamos muitos saberes teóricos sobre o ato de ensinar, mas nos faltava saberes práticos para lidarmos com aquela nova demanda social e epidêmica que se impunha.

Com o fechamento das instituições de ensino, toda forma de aprendizagem mudou-se para o ambiente virtual, o que gerou grandes

problemas para o público-alvo com relação ao manuseio das novas tecnologias de ensino, e principalmente no tocante à desigualdade de acesso à internet. Apesar das novas dificuldades encontradas no ensino remoto, os professores da escola DHR e os residentes passaram a buscar a todo instante estratégias que pudessem promover o melhor ensino aos alunos daquela escola-campo.

E bem ali, diante de tantas dúvidas, de pouco domínio da tecnologia digital, estávamos nos inseridos em mais uma experiência no contexto escolar, e dessa vez, com um grupo de alunos universitários que também tiveram a oportunidade de experienciar a convivência no contexto educacional da escola DHR, por estarem no PRP, inseridos no fazer pedagógico da escola, com seus conhecimentos teóricos e práticos relacionados às novas tecnologias digitais que obtiveram na universidade e na vida, tendo a oportunidade de também refletir sobre o papel do docente.

Nóvoa (1992, 1995, 2015), Zabala (1998) e Tardif (2002, 2017) já nos tinham ensinado que esses saberes se constituem juntamente com a nossa identidade, em constante estado de mutação e em processo dinâmico. Sendo necessário que a formação do professor estimule uma perspectiva crítico-reflexiva, objetivando o desenvolvimento de um pensamento autônomo e pleno desenvolvimento profissional.

Diante dos nossos olhos, víamos nossa identidade docente se configurar, sem que tivéssemos tido tais lições teóricas nas nossas formações iniciais de professores de ILE. No entanto, estávamos inseridos em um contexto caracterizado pelo advento das novas tecnologias e que faz novos saberes emergir, como resultado das nossas ações práticas cotidianas. Sabíamos operar as tecnologias digitais e como explorar aquela nova linguagem que se apresentavam como mediadoras das novas relações pessoais e interpessoais. Claro, que transformar todos esses saberes em procedimentos pedagógicos era algo para se aprender também com os residentes que estavam conosco nessa nova missão educativa.

No registro das narrativas de todos os participantes da segunda edição do programa temos as marcas dos efeitos da pandemia fortemente no processo constitutivo da identidade dos residentes, futuros professores de ILE. Vejamos o que revela a narrativa da residente Bianca Alemão da Silva:

O processo inicial do projeto consiste em observar o contexto escolar daquela instituição onde será realizada as atividades. Isso inclui levantar dados sobre a escola, no sentido a entender qual o perfil daquela instituição e principalmente os contextos os quais seus alunos são inseridos. Esse processo se deu em meio a atual realidade a qual estamos inseridos, que é a da pandemia de covid-19, alterando assim a forma como essa ambientação. Muitas das instituições educacionais, estabeleceram o ensino de forma remota de cunho emergencial, para que não houvesse perda por parte dos alunos, no sentido de sua aprendizagem. Ou seja, as aulas ocorriam de forma síncrona, com aulas em ambientes virtuais de ensino, quanto de formas assíncronas, com atividades impressas distribuídas pela professora a fim de serem realizadas em casa de acordo com o ministrado nas aulas síncronas. A observação de dados referentes à escola, foi fornecido pela professora preceptora por meio do Projeto Político Pedagógico da instituição, levando em consideração o momento de risco à saúde, sendo impossível um encontro físico de observação das dependências e/ou encontros presenciais. (Residente Bianca Alemão da Silva).

Todas as relações de troca de saberes foram alteradas para que pudéssemos seguir com os objetivos do programa e atender absolutamente as exigências de afastamento social, tão necessárias para não propagação do vírus mortal que assolava a humanidade.

Algumas ferramentas digitais, como o Google Meet, o Microsoft Zoom ou até mesmo o Microsoft Teams, foram utilizados como salas de aulas virtuais, já que tais ferramentas permitem encontros/reuniões síncronos e, outras ferramentas tecnológicas como Google Forms, o Canva, Google Classroom, Jamboard e o WhatsApp foram logo utilizados como ferramentas interativas e, devendo ser também, atrativas aos alunos. Deste modo, além das tecnologias fazerem parte do contexto social dos jovens, elas agora deveriam fazer parte também do contexto educacional dos alunos, porém, algumas problemáticas foram fortemente evidenciadas, pois tanto o manuseio da tecnologia quanto a disponibilidade de uma Internet razoavelmente funcional ainda não estavam acessíveis a todos. Todas as iniciativas para sanar as necessidades que se imperava, eram resultados dos procedimentos práticos da nossa nova identidade profissional que se constituía, eram resultados dos saberes teóricos e práticos de usos das tecnologias em outros contextos da vida humana.

Em conformidade com as ideias de Pimenta (1999), tudo isso é resultado que emerge a partir das dimensões e ressignificações de nossos papéis como atores sociais capazes de construir novas teorias a partir de problemas práticos que se impõem perante nossa vida social. A maneira como

estávamos agrupados socialmente, ora na escola-campo com os alunos da educação básica, ora com os residentes da Ufac também inseridos nesses contextos, estávamos diante de um momento crucial para recriarmos algo novo, a partir de nossos valores, de nossas estratégias, de nossas posições sociais situados no mundo, bem diante das nossas relações de alteridade (Hall, 2000, 2002, 2003). Como seres humanos, com alta capacidade de resiliência que dispomos, professores e alunos, respondemos positivamente graças aos saberes que recriamos e reformulamos diante dos problemas que o mundo nos apresenta, pois, nossas identidades se constituíam nesse processo dinâmico. Nada era sólido, acabado, tudo fluía como dúvidas, diante das nossas necessidades, dos nossos afazeres do cotidiano escolar. Mais do que nunca, tínhamos a certeza das dúvidas, do fato de termos que ser “conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida” [...] (Bauman, 2005, p. 17).

Pois, embora não tivéssemos respostas para os problemas que emergiam no meio da pandemia, hoje, diante das narrativas, podendo refletir com mais calma a respeito do que fizemos, é possível inferir que conseguimos apresentar para a sociedade uma solução plausível e exequível, diante do problema de saúde coletiva que a humanidade enfrentava. Nas palavras da autora mencionada anteriormente: “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 1999, p. 17). 468,54

Nada mais construtivo de novos sentidos para o exercício da docência que o ato e o momento de refletir a respeito das experiências desenvolvidas. Para exemplificar essa prática tão estimulada no âmbito do PRP, apresentamos a narrativa da residente Terezinha de Souza Araujo Silva que vivenciou sua experiência de observação e intervenção pedagógica na escola DHR juntamente com a sua colega de turma, a discente Rafaela Paixão:

Quando finalizamos a primeira fase do RP destinada à ambientação dos residentes nas escolas – campo (fase esta realizada de forma online através de plataformas digitais como Google Meet e WhatsApp) e iniciamos a segunda fase que de acordo com a proposta inicial destinaria 40 horas para regência feita pelos residentes acompanhados pelo professor preceptor, acreditava eu que essa regência que aqui relatarei ocorreria de forma online como ocorreu com maior parte de meus colegas, mas devido alguns

impasses e percalços que relatarei mais adiante, essa primeira regência deu-se de forma presencial.

No início desta segunda fase do RP estávamos vivenciando um grande impasse sobre o retorno das aulas presenciais mais que aguardada por uns e muito temida por outros, se por um lado pais e especialistas estavam preocupados com o declínio em relação à aprendizagem dos alunos devido ao extenso período em que estes tiveram de passar fora da sala de aula por conta da pandemia do Covid-19, por outro lado havia o medo de que tal ação trouxesse como consequência um novo surto da Covid-19 que até então já tirou a vida de mais de 600 mil pessoas somente no Brasil de acordo com dados divulgados no site do G1. De acordo com Szundy (2010), a inserção dos licenciados em atividades de pré-serviços, a partir do uso de sequências didáticas para aprimorar o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos aprendizes fazem-se necessárias na modelização de gêneros e formação de professores.

Sendo assim relato aqui a respeito de uma atividade de pré-serviço que se trata da primeira regência realizada através do RP na escola-campo Dom Henrique Ruth, bem como sobre minhas percepções e reflexões a respeito da referida experiência neste novo contexto cheio de desafios e contratempos agravados pelas consequências da pandemia (Residente Terezinha de Souza Araújo Silva).

A narrativa da residente Terezinha de Souza Araújo Silva dar conta de expressar sua preocupação com a situação epidêmica que assolava o mundo. A capacidade de refletir e perceber os problemas a sua volta, é um forte elemento constituidor da identidade de uma professora em formação inicial preocupada com os problemas de saúde coletiva, mas também preocupada com a necessidade de inserção dos licenciados em atividades de pré-serviço, preocupada com uma formação de professores que promovesse o desenvolvimento de capacidades de linguagem, pela perspectiva teórica que orientava sua formação inicial de professor de ILE. Nas reflexões da residente, há uma preocupação em aliar conhecimento teórico com práticos, há uma perspectiva teórico-metodológico que orienta a sua formação inicial, mas há também o medo pelo desconhecido, pelo pavor da contaminação iminente.

A reflexão da professora em formação inicial deixa o leitor perceber que um forte elemento constitutivo de identidade docente é o ato de repensar sobre as práticas que desenvolvemos (Pimenta, 1999). Sabia-se que com a vacinação avançando e a real necessidade de voltar às aulas, o Governo do Acre estava programando um retorno controlado. Assim, desde novembro do ano de 2020, havia sido publicado o Decreto nº 7.225 que tratou do retorno das aulas presenciais em instituições públicas e privadas de ensino do estado. A previsão era de que fosse possível iniciar ainda em 2020, mas com o avanço

da pandemia, a gestão repensou a decisão. Assim, a Secretaria de Educação do Acre (SEE) voltou a divulgar o retorno das aulas presenciais a partir de março de 2021, mas também foi adiado novamente. Sendo assim, o retorno às aulas presenciais e remotas (Ensino Híbrido) adotado pela SEE somente pode ocorrer no mês de setembro de 2021. A retomada, mesmo que híbrida, foi feita de forma gradual. Iniciando pelas chamadas “séries de transição”, como por exemplo, o 1º ano, o 5º ano e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. A quantidade de alunos em cada sala dependeria da classificação adotada pelo Governo acreano.

FIGURA 14 – REGÊNCIA COM A COLEGA DE DUPLA



Fonte: Narrativa da residente Terezinha de Souza Araujo Silva

Diante de tal impasse, as angústias e incertezas, os medos de contaminação e disseminação do vírus ainda iminente, tudo isso era refletido nos residentes durante a sua formação inicial, que, nas palavras de Pimenta (1999) “[...] entende-se, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 1999, p. 17). Assim, eles vivenciavam os problemas, mas também, como viviam em um ambiente que oportunizava pensar e repensar estratégias para intervir socialmente quando eram motivados a se posicionar enquanto atores sociais, eles também eram provocados a tomar atitudes responsivas perante as crises sanitárias do momento. Além do planejamento, da produção de sequência didática e dos cuidados básicos de saúde para não se infectar, tinha de ministrar aulas usando máscaras. De fato, uma nova prática cultural que aprendemos a nos acostumar.

Nada mais oportuno que viver uma formação de professores em que os professores reelaboram os saberes de mundo, os saberes da sala de aula, ao passo que praticam a reflexão acerca do que vivenciam na escola, seja no ato de ensinar, avaliar, planejar, elaborar material didático etc. Rajagopalan (2003) no campo da LA, assim como Hall (2000, 2002, 2003) e Bauman (2005) no campo dos estudos culturais e sociais, nos fazem lembrar que nossas identidades estão sempre em permanente estado de mudança como se fosse um caldeirão em ebulição.

Nesse sentido, a identidade do professor de ILE, em contexto de pandemia durante a segunda fase do PRP, foi um termômetro para avaliarmos como essa temperatura alterou nossos comportamentos emocionais, mas também foi um momento para refletir a respeito dos papéis sociais que ocupamos em um ambiente escolar. Tivemos que aprender a nos reinventar, exercendo a profissão ou em processo de formação inicial diante da estrutura social e dos contextos de aprendizagem nos quais estávamos inseridos. “Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado”. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 71), ou seja, nossas identidades também estavam sendo forjadas diante das circunstâncias nas quais estávamos vivenciando.

A narrativa que segue, nos dar uma noção da reação às mudanças repentinas que alteraram nossas práticas e são, claramente, elementos constituidores de nossa identidade docente, em constante estado de fluxo (Rajagopalan, 2005).

Na atualidade, o professor encontra inúmeros desafios na sua atuação, como a pandemia do Covid que pegou todos de surpresa e necessitou que novos meios de ensino fossem aplicados com urgência, a fim de não ser perdido o ano letivo, nos levando a uma nova reflexão acerca do ensino por meios digitais, que tem sido explicitada nos debates educacionais presentes na literatura, nas associações docentes, nas secretarias de educação e nas instituições escolares.

Por isso, consideramos relevante destacar que a compreensão das novas demandas para o contexto escolar e a formação requer necessariamente considerar a relação de movimento e inter-relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações para a área educacional. (Residente Andreia Marcela Silva do Nascimento).

A escrita da residente Andreia Marcela Silva do Nascimento nos faz pensar na importância do ato de refletir na ação, mas também faz lembrar os

ensinamentos de Rajagopalan (2005) a respeito da fluidez das nossas identidades de professores de ILE. “As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo”. (Rajagopalan, 2005, p. 71).

Sem dúvida, em consonância com as ideias de Kanavillil Rajagopalan (2005) no campo da linguística aplicada, temos as ideias de Stuart Hall (2000, 2002, 2003) e de Zygmund Bauman (2005) no campo dos estudos culturais e sociais que canalizam as melhores ideias fertilizantes em relação às concepções sobre os processos de constituição identitária. São ideias de bom senso teórico que reconhecem nas relações com os outros a base primordial para o surgimento de novas estratégias de ensinagem.

Ainda no campo metafórico, as relações de alteridade são o solo mais fértil para que possa germinar novas práticas de ensino, em que a reflexão necessária ao pertencimento e reconhecimento seja um exercício frutífero para fazer florescer novas ideias, novas abordagens, banhadas pela fluidez líquida que é o ato de fazer educação em um contexto marcado pelo ensino de uma língua estrangeira, em um contexto distante dos grandes centros urbanos, sem a devida importância para os recursos necessários a uma educação de maior qualidade.

Ao passo que temos contato com as narrativas dos residentes, temos a certeza de que algo ainda precisa ser modificado para chegarmos a um ensino coerente com as demandas dos aprendizes, mas primeiramente precisamos compor sentido para essas práticas, em buscas de novos saberes para o ato de ensinar ILE e participar de uma iniciativa importante como o PRP.

Nas análises que se seguem vamos compor sentido para as estratégias de seleção dos conteúdos e para a abordagem metodológica em busca de saber como os pressupostos teóricos ajudavam no fazer didático-pedagógico, norteando nossa prática por uma teoria de linguagem e concepção de ensino-aprendizagem, capaz de oferecer subsídios para prática docente. As narrativas são sempre ricas de lembranças, de olhares diferenciados para uma prática que estávamos acostumados a fazer sozinho, mas que ganhou novo impulso

com a chegada do PRP e que nos desafiou mais ainda diante de uma pandemia que se instaurou durante a segunda edição do programa da Capes.

## **4.2 Sentidos em construção sobre linguagem e ensinagem**

Nossa orientação teórica é que, como professor de ILE, precisamos de uma concepção de linguagem e de ensinagem. Já afirmamos, anteriormente que durante os procedimentos da prática docente, atuando como professora preceptora e formadora de professores de ILE no contexto do PRP, as narrativas produzidas durante as práticas de ensino têm revelado que, grande parte das SDs são construídas dentro de uma visão de ensinagem e de linguagem que não expressam necessariamente uma orientação teórica bem definida.

As SDs revelam parte importante do saber pedagógico pois envolve planejamento, produção de material didático, aplicação e avaliação. Vejamos, nessa dissertação apresentamos duas concepções de SDs. Libâneo (2016) concorda que essas manifestações teóricas estão em busca de conhecimento didático-pedagógico sobre os processos de ensinagem para didáticas específicas, no caso no campo das didáticas de língua. “No entanto, no âmbito das didáticas específicas é comum serem deixados de lado temas relevantes da didática, além de permanecer o hiato entre os conteúdos, a metodologia de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada [...] (Libâneo, 2016, p. 353-354).

Há que se compreender melhor como deve haver o norteamento da concepção de linguagem e de ensinagem nesse processo tão complexo que é o ato de ensinar língua estrangeira no contexto da escola pública. Vejamos, por exemplo, o exceto da narrativa de uma das residentes do CLLI:

No dia 16/11/2018 não teve aula na escola, mas para repor a nossa carga horaria a professora nos pediu para fazer uma atividade de interpretação textual, contento no mínimo dois textos e dez questões. No dia 23/11/2018, como a professora estava ocupada em duas salas, ela pediu para que eu copiasse o conteúdo novo para os alunos no quadro e que observasse se eles estavam se comportando. No dia 30/11/2018, um dia antes do projeto, todos os grupos foram

até a escola para ouvir as explicações dos alunos do Dom Henrique sobre suas respectivas partes no livro “Pride and Prejudice”.

No dia 01/12/2018 foi a culminância do projeto e todos nós da residência pedagógica fomos prestigiar e também avaliar os alunos em suas explicações. Foi um momento muito legal, onde pudemos prestigiar as apresentações dos alunos da escola e ter um contato maior com eles. (Narrativa da residente Mirian Silva Lima)

A narrativa acima revela que há um procedimento comum nas escolas da rede no contexto acreano que, às vezes, fogem os procedimentos planejados. Nesse sentido, Vian Jr (2011) tem chamado a atenção para o fato de que o ensino de ILE, muitas das vezes é negligenciado no sentido de que [...] “o professor possa refletir sobre quais aspectos da língua deve partir do contexto em que atua, assim como nas necessidades de seus alunos para que os conteúdos sejam priorizados” [...]. (Vian Jr., 2011, p. 72). Dessa maneira, fica evidente que não se adota uma concepção de linguagem, com foco em procedimentos de ensino bem claros, sendo que, às vezes, as atividades propostas nas SDs que produzimos ainda continuam insistindo, em leitura não crítica de textos, através de exercícios de recuperação de informação; em vez de interpretação e construção de significados.

Há que se mudar esse paradigma. É possível nortear a ensinagem, a partir de uma visão de linguagem como prática social, capaz de oportunizar os objetos do conhecimento em prol do desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendizes?

A narrativa da residente Pâmela Luane Barroso Avelino, que segue, revela que, conforme nos ensina Libâneo (2016), construir conhecimento a respeito da sala de aula é um problema recorrente na formação pedagógica porque a didática de línguas ainda não se organizou pedagogicamente para dar conta dos procedimentos de ensinagem. Trata-se de um procedimento complexo e que demanda saberes práticos e teóricos no processo de superação das dificuldades.

Nossa terceira aula presencial na Escola Dom Henrique Ruth sucedeu dia 05 de outubro, dessa vez as 4 duplas cumpriram 2 horários em turmas diferentes, eu e a minha dupla Paula Tuane ficamos no “3° E” e no “3° B”. No primeiro horário na sala do “3° E” presenciamos uma revisão da Professora Gleiciane sobre o conteúdo “Second Conditional Sentence”, era uma revisão para a prova Bimestral que ocorreria na próxima semana. Já na sala do “3° B” ocorreu a revisão do conteúdo “Zero and First Conditional Sentences” para a prova, e a explicação da continuação das “Conditional Sentences” que seria um novo conteúdo para eles, a “Second

Conditional Sentence”. Nesses horários fizemos apenas a observação das aulas, não participamos integralmente, mas nós percebemos a realidade dentro da sala de aula, eu particularmente gostei muito das duas turmas, não eram muito calmos e nem muito imperativos, eram meio termo, nada que viesse deixar a aula fracassar. Gostaria de ter participado um pouco mais da aula, mas como estamos no início da caminhada ainda temos muito tempo pela frente para enriquecer nosso caminho de vivências. (Residente Pâmela Luane Barroso Avelino).

Nesse sentido que aponta a narrativa acima, Vian Jr (2011) complementado pelo pensamento de Gimenez (2012), temos uma situação de ensinagem para além das questões linguísticas. Há, na narrativa da residente, o registro de que é preciso haver uma abordagem sociocultural que seja capaz de compreender os procedimentos educacionais para além dos conteúdos ministrados em sala de aula. Sobre o comportamento dos alunos, a respeito do domínio de sala, a residente nos faz refletir sobre procedimentos metodológicos, componentes didático-pedagógicos com ênfase em administração da sala de aula, trabalhos em grupos, enfim, sobre componentes práticos que tornem a ensinagem adequada com o contexto de situação. O mais salutar é a expectativa em relação ao porvir: uma boa expectativa em relação a sala de aula já revela que a caminhada pode oportunizar novas aprendizagens.

Nesse sentido, conhecendo a base teórica de uma determinada orientação pedagógica e concepção de linguagem que norteia os procedimentos de ensinagem, é possível que o professor em formação assuma a identidade de autor da sua história profissional, como na produção de seu próprio material didático para ser utilizado conforme as necessidades específicas dos aprendizes.

Estamos nos referindo as tão solicitadas SDs que são exigências para se entrar no âmbito da sala de aula, na escola pública do contexto acreano. Embora haja uma diversidade de tarefas ou atividades no livro didático do PNLD, muitas as vezes, o professor de ILE é cobrado para ser um produtor de material didático e de SDs sem que tenha em mãos o aparato tecnológico necessário para a produção. Mesmo quando há material e tecnologia disponíveis, o professor de ILE, às vezes, se vê diante de uma grande dificuldade de alinhar saberes teóricos e práticos, produzindo tarefas ou atividades teoricamente orientados e de maneira integrada.

Já mencionamos anteriormente, que há diferentes concepções de SDs, o que revela haver também diferentes concepções de linguagem e de ensinagem. Não há uma regra padrão, nem deve haver. A diversidade de concepção torna o processo mais dialógico. A Narrativa da residente Damaris Paixão da Costa Silva revela que essa linguagem é comum nos ambientes de planejamento.

A professora apenas frisou que as duplas de residentes formadas seriam as mesmas, e que cada dupla já tinha uma sala definida para o estágio. Ainda nos passou a tarefa de produzir atividades do conteúdo que ela está ministrando nos terceiros anos, para que possam ser usadas em sala de aula e nas futuras aulas de reforço. (Narrativa da residente Damaris Paixão da Costa Silva).

Porém, a primeira edição do PRP não foi marcada por uma clareza dos procedimentos relacionados a produção de SDs a partir de uma determinada visão de ensinagem ou de linguagem. Embora esses procedimentos já fossem adotados no âmbito do CLLI, as narrativas de residente da primeira edição pouco revelam um alinhamento entre esses saberes teóricos e práticos relativos à produção e aplicação de SDs. A esse respeito, vejamos o que diz a residente Thalia Alves de Souza:

Foi realizado um encontro semanal com todos os residentes no prédio do Rondon, juntamente com nosso coordenador Mauro. Cada grupo de residentes de acordo com sua respectiva escola, teve a oportunidade de falar como estava o andamento com atividades em sala de aula. [...] A professora Gleiciane dividiu os horários para que, cada dupla de residentes ficasse em sala de aula. Portanto cada dupla cumpriu dois horários em diferentes turmas. Eu e minha dupla, acompanhamos a professora no 3ºD e 3ºE, a mesma estava fazendo revisão do conteúdo; “Second Conditional” em ambas as salas. Foi um momento de aproximação com os alunos, e um dia oportuno para conhecer a rotina da escola. Com os horários traçados, uma nova rotina começava a surgir. (Narrativa da residente Thalia Alves de Souza).

Em consonância com o pensamento de Paiva (2006), quando a autora afirma que nos cursos de formação de professores de ILE há uma forte ligação com o ensino de estruturas linguísticas, congeladas em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos, podemos perceber na narrativa da residente Thalia Alves de Souza, uma forte preocupação com os conteúdos linguísticos, compreendidos hoje como objeto de conhecimento. São parte do currículo importante, mas, precisam estar atrelados às práticas de

comunicação traduzidas através dos gêneros do discurso, como instrumentos de ensinagem.

Já nas narrativas dos residentes da segunda fase do PRP podemos perceber um discurso mais enfático em relação aos procedimentos da concepção de linguagem e ensinagem revelados nos procedimentos relativos ao planejamento, produção, aplicação e avaliação de SDs.

Após o recesso de dezembro, janeiro e fevereiro, ficando sob a monitoria da Prof. Gleiciane na escola Dom Henrique Ruth, nos reunimos para organização na escola, e a professora nos passou as informações acerca dos alunos, que estavam dando um retorno muito pequeno devido as aulas de maneiras online, a professora também nos passou a sua sequência didática que atualmente o estado exige que tenha objetivo, conteúdo e o desenvolvimento das atividades. A professora nos informou que alguns alunos não participavam da aula, devido à escassez de acesso a computadores, celulares ou internet, por isso recebiam a sequência didática impressa, que fornece as informações de conteúdo e atividade para que pratiquem em casa. Após as primeiras reuniões ficou decidido que ajudaríamos a montar as sequencias com atividades para os alunos porque no dado momento não estava havendo aulas de maneira síncrona. No entanto, essa atividade da residência não se procedeu. (Narrativa da residente Andreia Marcela Silva do Nascimento).

Portanto, diante da diversidade de concepção de SDs existente no contexto da escola pública acreana, em especial na escola DHR que também recebe orientações do Núcleo da SEE/Ac, pode-se inferir que não há uma concepção teórica a ser seguida na sua integralidade, mas há passos aprendidos tanto da proposta metodológicas de Zabala (1998) quanto da proposta do grupo de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Nas palavras da residente fica evidente que para além dos atos de planejamento, produção, aplicação e avaliação de SDs, durante as edições do PRP, é salutar compreender que há outros saberes da prática docente que são experimentados quando se tem a oportunidade de vivenciar uma experiência dessa natureza:

O programa possibilita vivenciar várias situações do cotidiano escolar, presenciar muitas práticas dos professores e situações de aprendizagem, nos autoconfrontação em relação às nossas práticas de ensinamentos e refletir sobre o contexto social. Aprender sobre como ensinar é um elemento fundamental quando se trata de formação profissional do professor.

Um dos pontos positivos principais do programa de Residência Pedagógica é que oportuniza os residentes a estarem imersos no ambiente escolar, conhecendo de fato a nossa realidade e a demanda da comunidade que estamos inseridos, principalmente no contexto atual que estamos presenciando com a pandemia do covid-

19, que surpreendeu e levou a refletir a aprendizagem através das mídias sociais e ferramentas tecnológicas.

Considero que hoje tenho uma preparação mais sólida para a atuação como docente, pois além de aprender a planejar uma aula que atendesse as necessidades dos meus alunos, pude superar algumas dificuldades pessoais, como a timidez, insegurança, medo de falar em público. Além de me sentir muito mais preparada para lidar com futuras necessidades de ensino a distância com uso principalmente da tecnologia. (Narrativa da residente Andreia Marcela Silva do Nascimento).

Para além da concepção que norteia a produção das SDs, há uma concepção de ensinagem muito bem delineada nesse processo de construção de saberes docentes narrados pela residente que busca sempre a melhoria da sua prática educativa. “Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las”. (Zabala, 1998, p. 13). A narrativa acima nos faz lembrar as palavras de Zabala (1998) pois os procedimentos de ensinagem demandam diversas variáveis que influenciam no processo. E todas as variáveis só são perceptíveis durante a prática educativa.

Na narrativa acima, a residente Andreia Marcela Silva do Nascimento nos faz refletir e, conseqüentemente, compor sentido para os procedimentos da sala de aula. As relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, todas elas são variáveis que precisam ser compreendidas que vão além do conhecimento dos norteadores da concepção de SDs.

De certo, uma boa SD, repleta de tarefas ou atividades que se complementam, organizadas de maneira integrada facilita a compreensão dos objetos de conhecimento por parte dos aprendizes, pois são variáveis que podem apresentar certa estabilidade e diferenciação na sala de aula. Nesse processo prático em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, no processo de ensinagem, o professor precisa se preocupar ainda “com uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador” (Zabala, 1998, p. 17). São saberes que demandam vivência e que são construídos na interação teoria e prática.

Para além de estar ciente a respeito da visão de linguagem e de ensinagem, houve uma intensa manifestação dos residentes a respeito de que ensinar demanda saberes.

O programa de residência pedagógica proporcionou várias contribuições ao processo formativo inicial dos docentes de Língua Inglesa, com destaque para novas experiências, formação acadêmica, profissional e humana, o ser professor e articulação entre teoria e prática, a nossa entrada em programas de formação possibilitem novas e significativas experiências no processo formativo. Destarte, o relato apresentado conclui que as políticas públicas precisam direcionar cada vez mais o olhar para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. E que essa aproximação do licenciando com o ambiente escolar, favorece a construção da formação de educadores mais sólidos e que acompanhem as mudanças no contexto educacional com mais experiência. Portanto, evidencia que o formato da formação inicial de professores, repercute nas ações iniciais da profissão, e conseqüentemente, influenciará na sua trajetória profissional. (Narrativa da residente Maria Fernanda de Oliveira Silva).

No contexto da Amazônia extremo-ocidental, o ensino de ILE ainda é pouco compreendido como uma prática de interação social (Queiroz, 2012; Uchôa, 2014, Uchôa, 2017, 2019) porém, a partir da narrativa da residente Maria Fernanda de Oliveira Silva há a sinalização para uma mudança de paradigma em que as questões de linguagem não se resumem apenas aos saberes linguísticos. Há também a preocupação com as diversas manifestações de linguagem enquanto prática social. Fica assinalado também a necessidade de alinhamento entre saberes teóricos e práticos sobre os processos de ensinagem.

Tudo isso são esforços em busca de uma formação de professor de ILE em consonância com as demandas da sociedade atual. Isso tem se materializado através de planejamentos quinzenais nas escolas-campo de estágio na condição de professora preceptora juntamente com professores em formação inicial para compreender a implementação das competências e habilidades da BNCC.

O PRP e o BIPID já fazem parte das experiências docentes na região. Alguns que foram bolsistas, hoje são preceptores dos licenciandos que estão em formação inicial, principalmente durante as atividades de investigação do cotidiano escolar e dos estágios supervisionados, formando uma rede de aprendizagem (Gimenez, 2012).

Essa parceria colaborativa fortalece, amplia e consolida a relação entre a instituição formadora principal, a universidade e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura,

estimulando, assim, o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Como colaboradores da formação inicial de professores de ILE, os docentes da rede estadual e municipal de ensino cumprem a função primordial de aperfeiçoar a formação dos professores em formação inicial durante as atividades de pré-serviço dos cursos de licenciaturas, fortalecer o campo da prática e conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, em consonância com a visão de linguagem e de ensinagem que a BNCC propõe.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas vivências nos programas da Capes iniciaram em abril de 2014. Na época, contribuía com o programa PIBID. Hoje, fazendo o mestrado, ao passo que atuo como professora de ILE e investigo procedimentos de ensinagem diante das vivências presenciadas no PRP, procurei responder à questão central dessa pesquisa: o que revelam as narrativas escritas pelos participantes do PRP, a respeito dos processos formativos, em especial, os relacionamentos entre teoria e prática e os procedimentos metodológicos?

O que mais me motivou nesse estudo foi a percepção de que valeria a pena revisitar os escritos e aprender com memórias dos participantes de uma pesquisa. De certo, embora a investigação seja uma tarefa exequível na maior parte solitariamente, nunca responderia tal questão central sem os atores sociais descritos no processo metodológico desse estudo. É um fazer coletivo que nos faz crescer, repensar e aprender com o outro. Certa de que é importante repensar procedimentos de ensinagem do dia a dia da sala de aula e das interações do cotidiano escolar, também se faz importante refletir sobre os processos formativos de novos professores de ILE. É uma via de mão dupla: ensinagem é um termo dialógico que nos faz lembrar que estamos em um processo complexo, que demanda saberes teóricos e práticos a respeito da formação, identidade e carreira do profissional docente. Assim sendo, nesse percurso de vivências, devemos deixar de falar individualmente para dialogar na pluralidade de ideias.

Tendo como objetivo principal compor sentidos para o ensino de língua inglesa a partir da análise das narrativas produzidas por professores em formação inicial, durante a vivência na primeira edição e segunda edição do PRP do CLLI da Ufac, na escola Dom Henrique Ruth (DHR), estávamos explorando um campo da Pesquisa Narrativa que faz uso de memórias de aprendizagem de vários atores sociais que possuem identidades, tem vida familiar e social, uma profissão em formação na coletividade, caracterizada pela aprendizagem colaborativa.

A história de aprendizagem de cada pessoa é singularmente construída por eventos, desejos, decisões, estratégias, crenças, ações e percepções individuais. A escrita de nossas histórias nos permite refletir sobre essas forças e nos torna conscientes de nossa parte na construção de nossa história.

Diante de tal objetivo, é importante ressaltar que novas perguntas emergem. Sendo assim, nossa questão central de investigação é respondida no sentido complexo do termo, pois, em uma investigação científica, novas perguntas emergem retroalimentando outras questões que se apresentam no cotidiano dos profissionais das áreas da educação e da linguagem.

Assim sendo, usamos as narrativas como estimuladores de reflexão sobre a formação. Nesse processo dialógico, propomos os seguintes objetivos específicos: (a) apresentar as duas primeiras edições do PRP implementada no âmbito do CLLI da Ufac; (b) revelar os sentidos construídos em relação à teoria e à prática presentes na escrita dos participantes do PRP; (c) compreender como os conteúdos e as abordagens metodológicas se entrelaçam como um processo reflexivo da prática docente mediados por uma concepção de linguagem e de ensinagem.

Ao apresentar as duas primeiras edições do PRP para o leitor dessa dissertação, nós lançamos luzes sobre essa importante política de formação docente, dando ciência e compreendendo seus objetivos, vivências e percalços oriundas aos processos formativos de professores de ILE no contexto da Amazônia. De certo, foram momentos de aprendizagem e confraternizações, mas também de angústias e incertezas.

Quando vivenciamos a primeira edição, ficamos esperançosos que essa ação pudesse ser implementada como política pública permanente, fruto de muitas demandas da sociedade frente as ameaças da extinção de programas de incentivos à formação docente. Não foi à toa que fizemos cartazes e pedimos “FICA PIBID”.

Quando da segunda edição, presenciamos o impasse do corte de dois meses do cancelamento do pagamento das bolsas por falta de previsão orçamentária. Sabemos que durante a formação inicial faz-se importante garantir apoio que garanta a permanência e promoção das condições básicas para o desenvolvimento da ensinagem nos diversos contextos de atuação. A oferta de bolsa é uma dessas políticas que promovem a formação, embora as

vivências e as aprendizagens desfrutadas nos programas sejam igualmente importantes.

Ao dialogarmos com as narrativas dos participantes e com os autores do nosso arcabouço teórico para revelar os sentidos construídos em relação à teoria e à prática, percebemos que o PRP cumpre também, primordialmente, a função de fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, garantindo assim um ambiente a mais para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; valorizando respeitosamente as experiências dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional. E nesse sentido, os dados das narrativas mostram que estamos aprendendo a dialogar melhor com os afazeres teóricos e práticos, construindo uma cultura de saberes que vão para além da recepção de conhecimentos recepcionados dos livros, docentes dos cursos de licenciaturas etc. A própria sala de aula se firma como um laboratório fecundo para outros empreendimentos investigativos, pois, na prática novas questões se apresentam, tornando nossa profissão, cada vez mais, uma efervescência de novas possibilidades de investigação.

Quando compreendemos que nossa prática docente precisa está ancorada em uma concepção de linguagem e de ensinagem, passamos a compreender que conteúdos e abordagens metodológicas são procedimentos do fazer docente que são socialmente convencionados e compartilhados, colaborativamente pensados e repensados em prol da formação do aluno para enfrentar os desafios que a vida impõe. Não há ensinagem sem a definição de papéis claros para professores e alunos, trilhando objetivos diferentes, mas com foco em metas coletivas. Dessa feita, promove-se o desenvolvimento da autonomia, do respeito mútuo, da construção do conhecimento dos objetos de aprendizagem e das competências e habilidades necessárias à escolaridade e à aprendizagem dos alunos: atividades sociais mediadas pelas capacidades de processamento e compreensão das diferentes práticas de linguagens.

Ao alcançar os objetivos dessa investigação, outros possíveis sentidos ainda precisam ser construídos, pois o processo de ensinagem é uma ação contínua, em constante estado de fluxo, caracterizada por momentos fluídos, ora sólidos, mas tudo é permeável pelo estado permanente das mudanças que a sociedade contemporânea está sujeita a vivenciar.

É preciso que outros olhares investigativos estejam atentos às demandas da comunidade escolar do PRP. Poderíamos aqui sugerir algumas das possibilidades e/ou caminhos investigativos que pretendemos trilhar para subsidiar os processos de ensinagem no âmbito desse programa nos contextos locais de ensino, mas cada estabelecimento apresenta suas especificidades e demanda uma abordagem de pesquisa em consonância com as necessidades de cada vivência. Para o doutoramento, pretendemos compreender as diferentes concepções de sequência didáticas vivenciadas no ensino de ILE no PRP, observando a proposição de tarefas e atividades conforme preconiza as competências e habilidades da BNCC para a área de linguagem e para os objetos de conhecimentos específicos. Compreendemos que essa política pública é essencial para a formação de novos professores e muito precisa ser vivenciada como também investigada a partir dos documentos oficiais do MEC.

Para o desenvolvimento dessa dissertação, até então realizado, encontramos como principal dificuldade o momento pandêmico que vivenciamos durante o curso de mestrado no PPEHL. Não podemos deixar de registrar que foi um momento difícil para todos nós, mas conseguimos nos reinventar e seguir em frente, embora lidando com as cicatrizes deixadas por essa enfermidade pandêmica que afetou toda a humanidade.

Diante das dificuldades nasce novas esperanças. Retomar as atividades presenciais de ensino e reencontrar a maioria dos membros da comunidade escolar, inclusive todos os participantes da segunda edição do PRP, nos motiva a exercer a prática da docência com afinco e dedicação. Assim, finalizamos com a reflexão constante sobre os sentidos que compomos a respeito do exercício da profissão de professor de ILE: uma prática social que demanda conhecimentos teóricos, práticos, concepção de ensinagem e de linguagem, além de outros saberes construídos nas interações humanas, que emergem nos diversos contextos de ensino.

## 6 REFERÊNCIAS

ACRE. Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual de Ensino Médio Dom Henrique Ruth. 2020.

ALMEIDA, J. I. **Possibilidades pedagógicas do aplicativo WhatsApp em um curso de letras inglês**: sentidos construídos durante uma experiência de ensino da língua inglesa. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGLI, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ALVES, Maria Fátima; MEIRA, Vanderléia Lucena. A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades. SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN, Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Número 35 (jan.-jun. 2018) - ISSN: 2316-8838, p. 274-294.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **Os métodos nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2003.

ASSIS-PETERSON, A. A. & SILVA, E. M. N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M. & ASSIS-PETERSON, A. A. A formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.145-174.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em: 18 setembro 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-62018-esidencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394)>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CACETE. Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARVALHO, J. M. **O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada**. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 96-107, jan/abr 2005.

CASTRO, Amélia D. de. "A licenciatura no Brasil". Revista de História (USP) no 100. Set. 1974.

CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. B. (Org.). Identidades recortes multi e interdisciplinares. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p.319-338.

CELANI, M. A. A. **Concepções de Linguagem de Professores de Inglês e suas práticas em sala de aula**. In: CELANI, M. A. A. (Org.) Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no ensino-aprendizagem de Inglês. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, M. A. C. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). A formação do professor como um profissional Crítico: linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José. (Org.). O professor de línguas estrangeiras – Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

CLANDININ, D. J. **Engaging in Narrative Inquiry**. Walnut Creek: Left Costs Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CORREA, Maria Ederlene da Silva; NUNES, José Roberto Guimarães dos Santos; SILVA, Aline Maria Araújo da; UCHÔA, José Mauro Souza. Residência Pedagógica em tempo de pandemia: relatos das experiências nos cursos integrados ao ensino médio e na modalidade EAD do Instituto Federal

de Educação Ciências e Tecnologia do Acre/Campus Cruzeiro do Sul. In: **A formação humana: debates e reflexões sobre a educação, a história e a sociedade.** (Org). Rebeca Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. Itapiranga: Schreiber, 2022.

CORREIA, R. L., COSTA, S. L. da; AKERMAN, M. (2017). Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. *Interações (Campo Grande)*, 18(3), 23–39. <https://doi.org/10.20435/inter.v18i3.1526>

DAMASCENO. Maria Arlete Costa. **O ensino da língua portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue:** um estudo em duas escolas de ensino médio do município de Cruzeiro do Sul-Acre. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Ppehl, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2023.

DEWEY, John. *Experiencia e Educação.* Tradução de Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ELY, Margot; VINZ Ruth; DOWNING, Maryann; ANZUL, Margaret. *On writing qualitative research: living by words.* London: Routledge Falmer, 2001.

FIDALGGO. Sueli Sales; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração: lócus epistemo-ontológico para a educação de educadores e pesquisadores como agentes de transformações pessoais e coletivas. **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo, 54 (esp.), 1º sem. de 2022, pp. 107-117.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. **Para além das questões Linguísticas:** ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HANISCH, Cleide Vilanova. As marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos da Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rùth. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2009.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIMA, Gyzely Suely. Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo. 2016. 172 f. Orientadora: Dilma Maria de Mello. Tese (doutorado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Inclui bibliografia.

MELLO, D. **Subversão do currículo e formação de professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no Curso de Letras**. Uberlândia: Ed. do Autor, 2012.

MELLO, Dilma. Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, Wilson José. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

NÓVOA, António. **Entrevista à revista Carta Capital** 28 de março de 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António, Org. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa. *Contexturas*, n. 9, p. 63-78, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Tradução. São Paulo: Cortez, 2006. . . Acesso em: 24 out. 2023.

QUEIROZ, R. N. "**Eu pensei que ia sair daqui falando inglês**" - um estudo sistêmico-funcional sobre papéis sociais atribuídos por alunos de um curso de Letras/Inglês. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGEL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 135-157.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 4. ed., 2006.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. **Política linguística e ensino de língua**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85- 88456-13-3. pp.144. 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 3. ed., 2008.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editoria, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The Concept of World English and its Implication for ELT. In: *ELT Journal*. v. 58, n. 2, Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

RAMOS, Francisca Jaiciclea Farias; UCHÔA, José Mauro Souza. Ensino de línguas no contexto acreano: o (re)pensar das novas identidades e alteridades. **Revista Anthesis**: v. 9, nº. 17, p. 145 - 156, (jan. – jul.), 2021.

RICHARDS Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROJO, Roxane H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquivadas do professor? In: KLEIMAN, A. (org.). *A formação do professor*.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPOLSKY, Bernard & Francis M. HULT (eds). 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA/Oxford,UK: Blackwell Publishing. ISBN 978-1-4051-5410-9, xxii + 675 p.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2008, vol.8, n.1, pp.115-137. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100006>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UCHOA, J. M. S. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcast para o ensino de inglês na floresta**. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PPGEL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

UCHÔA, J.M.S. Concepções sobre sequência didática: contribuições para produção e aplicação no ensino de línguas. In: UCHÔA, J.M.S.; BEZERRA, M. I. S.; PINTO, M.D.O.S. (Orgs.) **Caminhos Investigativos: o ensino em foco**. Curitiba: CRV, 2019.

UCHOA, J.M.S. **Pesquisa Narrativa e ensino de línguas: sentidos que se constroem na prática**. In: UCHOA, J.M.S. BEZERRA, M. I. S. *Caminhos Investigativos: a metodologia em foco*. Curitiba: CRV Editora, 2017.

UCHOA, Jose Mauro Souza; CASTRO, Andreia. Moraes de. **Narrativas de professores de língua inglesa em formação inicial: o uso de sequência didática e de TDICs no programa Residência Pedagógica em Cruzeiro do Sul-Ac**. Muiraquitã: revista de Letras e Humanidades, jan-jun, v. 10, n1, 2022.  
UCHÔA, José Mauro Souza; SANTOS, Aline Kieling Juliano Honorato. O Scratch e suas possibilidades pedagógicas no ensino de língua inglesa pela

abordagem dos gêneros do discurso. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**. v.11, n.4, Oct.-Dec., p.554-563, 2018.

NOQUEIRA, Emerson Marques. Ventos de mudança: sentidos construídos em narrativas sobre ensinar e aprender língua inglesa. x f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens Estudos da Linguagem) – PPEHL, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 202x.

VIAN JR., O. A construção do conhecimento na linguística aplicada em seu início no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 85-120.

VIAN JR., O. **A educação linguística do professor de inglês**. In: SZUNDY, Paula Tatiane C.; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine S.; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p. 61-75.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.