



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

CAROLINI PEREIRA DE ARAUJO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS

Rio de Janeiro

2024

CAROLINI PEREIRA DE ARAUJO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português-Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danielle de Almeida Menezes

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

A663p Araujo, Carolini Pereira de
Programa residência pedagógica: reflexões sobre o
impacto na formação docente de uma professora de
Inglês / Carolini Pereira de Araujo. -- Rio de
Janeiro, 2024.
61 f.

Orientador: Danielle de Almeida Menezes.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Inglês, 2024.

1. Autoetnografia. 2. Programa Residência
Pedagógica. 3. Formação docente. I. Menezes, Danielle
de Almeida, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela Sua infinita bondade e à Nossa Senhora, por nunca me deixar desamparada. Sem a graça dEles, o início e a conclusão dessa etapa da minha vida não seriam possíveis.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, que me proporcionou um espaço enriquecedor para a minha formação acadêmica, além do suporte financeiro que foi essencial para a minha permanência na faculdade.

Ao Programa de Residência Pedagógica e aos alunos que conheci e acompanhei durante o projeto, por terem dado um novo sentido a minha vida acadêmica e profissional.

Agradeço também o suporte, paciência, tempo doado e acolhimento da minha orientadora, Danielle de Almeida Menezes, durante o processo de escrita deste trabalho e ao longo da minha atuação no subprojeto de Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica. Estendo também minha gratidão à professora Juliana Jandre. Se hoje me enxergo como professora de Inglês, uma grande parcela disso se deve a contribuição de vocês durante a graduação e o programa.

Expresso meus sinceros agradecimentos aos amigos de faculdade que fiz durante o curso, Geovanna, Erick, Adryanne, Lígia e Olivia. Obrigada por tornarem a minha trajetória na Letras mais leve e divertida. Apesar da saudade que terei da companhia diária de cada um de vocês, valorizo os momentos que tivemos juntos e vou guardá-los com muito carinho.

Gostaria de agradecer ao Leonardo, que esteve ao meu lado desde o começo da minha graduação, em 2018, sendo alguém que pude confiar, rir, dividir as minhas alegrias e tristezas, assim como buscar conforto, principalmente nas adversidades da vida e da graduação.

Com o coração quentinho por saber que tenho duas pessoas incríveis na minha vida, agradeço as minhas melhores amigas, Diana e Rayanne, pela amizade e apoio de anos, que perduram mesmo com a distância. Saibam que cada uma tem um espaço no meu coração e espero estar ao lado de vocês até a nossa velhice. O que nossas famílias e One Direction uniram, nada separa!

A minha família, que sempre fez questão de demonstrar o orgulho que tinham de me ver na faculdade e conquistando um dos meus maiores sonhos. Menciono aqui especialmente meus pais, Verônica e Valdir, que nunca mediram esforços para me dar uma vida mais confortável, dentro do possível, além de sempre acreditarem no meu potencial e vibrarem a minha felicidade. Se hoje concluo essa jornada, foi graças a vocês também. Meu amor e gratidão por ter vocês transcende essa vida.

RESUMO

ARAUJO, Carolini Pereira de. Programa residência pedagógica: reflexões sobre o impacto na formação docente de uma professora de inglês. Orientadora: Danielle de Almeida Menezes. 2024. 60f. Monografia (Graduação em Letras: Português-Inglês) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A prática docente é considerada como uma das etapas fundamentais no processo de formação inicial de professores. A partir dessa ideia, o presente trabalho tem como objetivo analisar o meu olhar sobre o meu processo formativo, ao longo do ano de 2023, no Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Para isso, foram analisados 16 relatos produzidos por mim ao longo do período de atuação no programa. Através deles, registrei minha trajetória no programa, dentro e fora de sala de aula. Devido à natureza da pesquisa, a investigação realizada caracteriza-se como um estudo autoetnográfico, uma vez que eu sou o meu próprio objeto de análise. Como forma de prospecção dos dados, utilizei a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a fim de conseguir olhar de forma mais objetiva para o *corpus* investigado. Os resultados mostraram que os relatos seguem uma recorrência significativa de autoavaliação, principalmente mais negativa sobre o meu desempenho. Esse fato mostrou, dentre outras questões, a necessidade de uma maior valorização da minha própria prática de ensino.

Palavras-chaves: Autoetnografia; Programa Residência Pedagógica; Formação docente.

ABSTRACT

Teaching practice is considered one of the fundamental stages in the initial teacher training process. Based on this idea, this study aims to analyze my perspective on my training process, throughout 2023, in the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ. For this purpose, 16 reports produced by me throughout the period of work in the program were analyzed. Through them, I recorded my trajectory in the program, inside and outside the classroom. Due to the nature of the research, the investigation carried out is characterized as an autoethnographic study, since I am my own object of analysis. As a way of prospecting the data, I used the Content Analysis technique (Bardin, 2016), in order to be able to look more objectively at the corpus investigated. The results showed that the reports follow a significant recurrence of self-evaluation, mainly more negative about my performance. This fact showed, among other issues, the need for a greater appreciation of my own teaching practice.

Keywords: Autoethnography; Pedagogical Residency Program; Teaching training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS RELATIVOS AO PIBID E AO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	10
2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA DA UFRJ	14
3. METODOLOGIA.....	20
4. ANÁLISE DOS DADOS	25
4.1. Insegurança e/ou atitude coadjuvante	25
4.2. Segurança e autocontrole para lecionar	26
4.3. Autoavaliação.....	26
4.4. Descrição.....	27
4.5. Justificativa para escolha metodológica.....	27
4.6. Feedback	27
4.7. Reflexão sobre reações / comportamentos dos alunos	28
4.8. Reflexão / avaliação sobre reações / comportamentos / papel da professora e da orientadora	28
4.9. Outros (ocorrências não categorizadas).....	29
5. RESULTADOS.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	34
REFERÊNCIAS	35
ANEXOS.....	38
ANEXO I – Formulário Eletrônico – SICAPES	38
ANEXO II – Autoavaliação	45
ANEXO III – Justificativa para escolha metodológica.....	49
ANEXO IV – Insegurança e/ou atitude coadjuvante	52
ANEXO V – Descrição	54
ANEXO VI – Reflexão sobre reações / comportamentos dos alunos	56
ANEXO VII – Segurança e autocontrole para lecionar.....	57
ANEXO VIII – Reflexão / avaliação sobre a preceptora e sobre a orientadora	58
ANEXO IX – Feedback	59
ANEXO X – Outros.....	60
ANEXO XI – Foto da aula do dia 05/04/2023.....	61

INTRODUÇÃO

De acordo com Nóvoa (1992, p. 17) “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação.” Logo, podemos afirmar que o professor é entendido como um dos principais sujeitos na evolução do cenário educacional de um país, e conseqüentemente no contexto social. E, para tanto, é necessário que esse profissional tenha um processo de formação adequado a fim de prepará-lo para as atuais demandas do contexto de ensino.

É nesse paradigma que fica evidente a importância da criação dos programas educacionais de formação docente, que foram desenvolvidos com o intuito de melhorar a qualidade da preparação prática dos cursos de licenciatura. Destaco neste trabalho, especialmente, o Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP), que é uma das políticas de formação docente em vigência no país, tendo sido desenvolvido e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Portaria 38/2018) em 2018, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

Assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o PRP também surgiu com a finalidade de incentivar e garantir a qualidade dos cursos de formação inicial de professores da educação básica. Contudo, o portal da CAPES¹ marca algumas diferenças básicas entre os dois programas: o PIBID configura-se ainda na primeira metade do curso de licenciatura e permite o primeiro contato do discente com o espaço escolar; o PRP, por sua vez — especificamente nas edições de 2018², 2020³ e 2022⁴ — era destinado a alunos da segunda metade dos cursos e apresenta-se como uma oportunidade de aperfeiçoamento da

¹ CAPES. Fase de habilitação do Pibid e do Residência Pedagógica começa hoje. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/fase-de-habilitacao-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica-comeca->

hoje#:~:text=O%20Pibid%20oferece%20aos%20alunos,pr%C3%A1tica%20e%20seu%20aperfei%C3%A7oamento%20profissional. Acesso em: 31 ago. 2023.

² CAPES. Edital no 06, de 01 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

³ CAPES. Edital no 1, de 06 de janeiro de 2020 – Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 26 jul. 2024.

⁴ CAPES. Edital no 24, de 29 de abril de 2022 – Programa Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

experiência docente, para além ou em paralelo com os estágios curriculares obrigatórios. Pressupõe-se, assim, que o Programa de Residência Pedagógica seja uma espécie de continuação e evolução do PIBID.

Minha atuação no PRP deu-se através do acompanhamento de uma turma da 2ª série do ensino médio no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), sob direcionamento e supervisão de uma preceptora (professora de Língua Inglesa da instituição, bolsista do programa). A partir dessa experiência, o objetivo desse trabalho é analisar a contribuição do PRP na minha formação docente a partir de 16 relatos que escrevi sobre a minha experiência como residente do subprojeto de Língua Inglesa do programa, no decorrer do ano de 2023. Portanto, eu me coloco como narradora participante dos fatos, uma vez que os relatos são de autoria própria e refletem o meu próprio ponto de vista acerca do que vivenciei.

Nesse sentido, considero esse trabalho como sendo um estudo autoetnográfico, que é resumido por Anderson (2006, p. 384 apud Santos, 2017, p. 223) como um cenário onde o “[...] o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito”. Esse tipo de investigação passou a ganhar destaque ao legitimar a voz do pesquisador, uma vez que lhe possibilita o entendimento do espaço investigado e, principalmente, de si mesmo por meio da análise da própria narrativa. Assim, a autoetnografia tem evidenciado a importância de narrativas e experiências pessoais do sujeito pesquisador em pesquisas educacionais.

A pesquisa foi submetida à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que é interpretada por Valle e Ferreira (2024, p. 13) como “um método de pesquisa que envolve a sistematização e a interpretação de dados a partir de uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados.” Assim, o objetivo desse método na investigação foi, a partir da seleção das palavras-chaves “eu”, “meu(s)” e “minha(s)”, identificar os períodos em que houvesse uma maior produtividade de informações a serem interpretadas objetivamente, acerca de situações em que eu me colocasse em destaque.

Apresentando a organização do meu trabalho, começo, no primeiro capítulo, apresentando os pressupostos teóricos do Programa Residência Pedagógica e o PIBID, abordando as suas contribuições na área da formação docente; após, no segundo capítulo, abordo os objetivos específicos e o funcionamento do PRP e do subprojeto de Língua Inglesa UFRJ, além do contexto da minha participação; em

seguida, no terceiro capítulo, discuto sobre a metodologia do trabalho, onde destaco a diferença entre etnografia e autoetnografia, através de teóricos da área da educação, apresento a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), além de comentar o processo de construção do corpus; no quarto capítulo, apresento a análise dos dados; no quinto capítulo, mostro e reflito sobre os resultados encontrados. Por fim, discorro sobre as minhas considerações finais do trabalho, concluindo acerca do impacto positivo do Programa Residência Pedagógica no meu processo formativo.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS RELATIVOS AO PIBID E AO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresento o PIBID e o PRP e evidencio a importância dos dois no contexto aprendizado de professores em formação no Brasil.

De acordo com Tardif (2002, p. 11 apud Oliveira; Da Cruz, 2019 p.6), a inserção profissional de licenciandos no espaço escolar “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Nota-se que essa é uma etapa em que iniciantes normalmente apresentam o que Veenman (1984 apud Oliveira; Da Cruz, 2016, p. 6) chama de “choque de realidade”, ao se depararem pela primeira vez com o contexto educacional, resultando no abandono frequente de profissionais em fase inicial por diversas razões, como desvalorização da profissão, condições salariais, indisciplina dos alunos, entre outros. Concomitantemente, Huberman (2000, p. 39, apud Oliveira; Da Cruz, 2016, p. 6) ressalta outros desafios constituintes desta fase, como a da sobrevivência – caracterizada pelo conflito enfrentado pelas ideias do professor e a realidade do cotidiano escolar –, e a descoberta, marcada pelo entusiasmo inicial de exercer a profissão e pertencimento a um corpo docente. Logo, é evidente que as primeiras experiências de professores em início de carreira são fatores influentes na sua decisão de continuar ou não na profissão, dado o período de constantes desafios durante sua prática docente.

Frente ao objetivo de incentivar a formação de professores em nível superior e valorização do magistério, o PIBID surge, em 2009, como um mecanismo fundamental para o favorecimento da superação dos problemas supracitados. Contrário ao pressuposto levantado por Veenman (1984 apud Oliveira; Da Cruz, 2016, p. 6) quanto ao impacto negativo sofrido muitas vezes pelos licenciandos durante a prática inicial, o que se encontra, nas pesquisas de André (2018, p. 16), no contexto do PIBID, é o fato de os egressos apresentarem uma visão positiva no contato inicial com o espaço escolar, sentindo-se competentes para lidar com problemas em sala de aula, além de terem notado um retorno satisfatório quanto ao trabalho desenvolvido com os alunos. Igualmente, Gatti (2014), fazendo referência às pesquisas na área de programas de qualificação da formação inicial de professores, (Andrade, 2011; Aparício, 2011; Gatti, 2013; André, 2013 apud Gatti, 2014, p. 33-34), menciona o PIBID ao apresentar

resultados positivos no estímulo de ingresso nos cursos de licenciatura e permanência na docência, assim como na valorização das licenciaturas no interior das IES que abraçam e implementam tais programas.

Bruns e Rausch (2021, p. 139), fazendo referência à CAPES (2013), destacam a importância do PIBID na melhoria da educação básica ao longo dos anos, graças às trocas de saberes e interações propiciadas pela orientação dos bolsistas pelos docentes das licenciaturas, coordenadores e supervisores docentes das escolas públicas em que atuam. Indo ao encontro dessa lógica, Campelo e Cruz (2017, p. 193) abordam estratégias mobilizadas por professoras supervisoras na contribuição da construção dos conhecimentos sobre a docência pelos pibidianos, como o estímulo à prática, estímulo à observação, estímulo à autonomia, o compartilhamento de experiências, o instigamento à reflexão e à estimulação de relações teórico-práticas. Consequentemente, as implicações do relacionamento entre supervisor e pibidiano são familiarização com aspectos da docência, o favorecimento da conexão das dimensões teoria e prática, e o desenvolvimento de uma postura investigativa (cf. Campelo e Cruz, 2017).

Ademais, a tese de Marques (2016, p. 149) mostra que o PIBID é um campo fértil não apenas para professores iniciantes, mas também para os próprios educadores envolvidos no processo, ao fazer com que suas práticas sejam constantemente questionadas, ressignificadas e compreendidas, estimulando uma formação continuada e resultando na melhoria da educação da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e das IES.

Outro programa que tem ganhado cada vez mais destaque no cenário das políticas educacionais, visto os frutos percebidos é o PRP. Como argumentam De Freitas M., De Freitas B. e Almeida (2020, p. 2), o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, falha em proporcionar aos licenciandos a articulação entre os saberes teóricos e o exercício profissional nas escolas. Muitos licenciandos vivenciam o estágio desmotivados e o concluem sem que a experiência tenha sido significativa, o que por vezes é resultado de pouco envolvimento em decorrência da falta de oportunidades de atuar mais ativamente nos espaços. Como evidenciam Da Silva Lana Machado e De Jesus (2021, p. 483), é possível identificar a associação entre teoria e prática no contexto do PRP, proporcionado pela troca entre as IES e as escolas-campo, durante os momentos de

ambientação, observação e condução das aulas pelos/as residentes e pelas discussões teóricas semanais.

Considerando que não é possível excluir o papel da prática docente durante a formação docente, o trabalho de De Freitas M., De Freitas B.; e Almeida (2020, p.7) mostra a importância do PRP nesse âmbito, ao trazer depoimentos dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) que participaram do programa. Uma das residentes argumenta:

A residência pedagógica está sendo aprendizagem dia após dia, onde aprendemos com a preceptora nas suas vivências e experiências em sala de aula, e aprendemos com os alunos através dos valores e cuidados que são demonstrados por eles. São através desses valores que me fazem pensar sobre que tipo de professora eu serei (Residente B).

No mesmo sentido, Poladian (2014, p. 3066, apud Ferreira; Siqueira 2020, p. 11) evidencia o fato de o PRP estimular o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, uma vez que

Tanto a imersão nas escolas, quanto as reuniões semanais de preceptorado e os documentos que o aluno produz ao longo do Programa (Diários de Campo, Plano de Ação Pedagógica e Relatório Final) articulam as experiências de formação e fazem com que o aluno percorra um processo de pesquisa e problematização importante para sua formação.

O trabalho de Da Silva Lana Machado e De Jesus (2021, p. 483) destacam vários outros benefícios do PRP, como o estímulo à autonomia dos/as residentes, que, sob supervisão dos/as preceptores/as e orientadores/as, tornam-se responsáveis pela tomada de decisões acerca do planejamento e construção dos materiais didáticos; à participação ativa nas atividades das escolas-campo; a capacidade de sistematização oral e escrita de ideias através da participação em eventos científicos, entre outros.

Ferreira e Siqueira (2020) também apresentam pontos positivos do PRP que o diferencia de outros programas. Dentre eles está em uma carga horária ampliada de imersão dos/as residentes nos contextos escolares, de forma que os membros participantes possam construir senso de pertencimento a um grupo, o que auxilia na construção da identidade profissional docente. Ao lado disso, estão os encontros de supervisão semanais entre os/as professores/as preceptores/as e residentes, que se torna um momento de compartilhamento das experiências vivenciadas em sala de aula, dificuldades enfrentadas, dúvidas, entre outros.

O PRP também estimula o aprendizado mútuo dos/as professores/as de educação básica envolvidos/as no programa e os/as residentes, uma vez que

este é enriquecedor tanto para o licenciando (com relação à sua formação inicial), quanto para o professor preceptor, no que concerne à formação continuada, tendo em vista que ele estará novamente envolto no meio acadêmico, que é centro de pesquisa, e conseqüentemente palco de inovações pedagógicas. (Ferreira e Siqueira 2020, pág. 11)

Esse aspecto também vai de encontro à ideia da desprivatização da prática (Cochran-Smith, 2012, p. 112-113), que estimula a ideia que professores reflitam colaborativamente sobre suas práticas ao torná-las públicas e passíveis de críticas. Portanto, torna-se evidente que a figura formadora dos professores de licenciatura norteia o PRP, uma vez que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (Nóvoa, 2017, p. 1122). Ao lado disso,

“tão importante quanto investigar a docência é investigar a docência coletivamente, entendendo que se aprende mais e melhor sobre o trabalho docente quando os professores - investigadores/investigados - expõem o que fazem dentro das salas de aula” (Campelo e Cruz, 2017, p. 200).

Novamente, esse pensamento ecoa sobre todo o contexto do PRP, em que há um desenvolvimento mútuo e em comunidade entre os participantes, de forma que os/as residentes aprendem, mas também passam a contribuir na formação continuada dos/as professores/as preceptores/as, que podem observar e ouvir as sugestões dos/as residentes, refletir criticamente e repensar a sua forma de ensinar.

2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA DA UFRJ

Neste capítulo, apresento os objetivos específicos do PRP e do subprojeto de Língua Inglesa na UFRJ, assim como eles funcionam nessa universidade, e finalizo comentando sobre o contexto da minha participação.

O Art. 2º da Portaria 38/2018⁵ mostram que os objetivos específicos do PRP são

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

De acordo com o último Edital 24/2022, o projeto institucional do PRP-UFRJ tem a duração de 18 meses e, conforme estabelecido no Art. 43 da Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, cabe ao/a residente:

- a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;
- c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria;
- d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;
- e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes.

⁵ CAPES. Portaria GAB no 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

A participação das IES no programa é possibilitada, em primeiro lugar, pela apresentação de projetos pedagógicos chamados de Projetos Institucionais, que são selecionados de acordo com os requisitos e procedimentos estabelecidos por editais realizados pela CAPES. Além disso, quando selecionados, os projetos das IES passam a ser acompanhados e avaliados pela CAPES, podendo incluir visitas in loco. É de responsabilidade das IES selecionar, dentre as escolas de educação básica que manifestam interesse em participar do programa, aquelas que mais se aproximam da proposta do projeto institucional para que se tornem escolas-campo do PRP. Também fica a rigor das IES a elaboração dos editais para seleção dos bolsistas (preceptores/as e residentes). De acordo com o Art. 4º da Portaria 38/2018, no âmbito do PRP, são concedidas bolsas às IES selecionadas, nas seguintes categorias:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Os projetos são constituídos por subprojetos que são organizados disciplina ou interdisciplinarmente através de núcleos ou por um conjunto de núcleos. O atual projeto institucional da UFRJ é constituído pelos subprojetos: Ciências/Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Química, Sociologia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Inglesa/Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia. O subprojeto de Língua Inglesa da UFRJ, ao qual integro, é composto por dois núcleos: o primeiro foi implementado em novembro de 2022 e o segundo, em maio de 2023. Cada núcleo é formado por um/uma docente orientador/a, três preceptore/as e 15 residentes bolsistas.

De acordo com a proposta desenvolvida pela docente Danielle de Almeida Menezes⁶, o objetivo geral do subprojeto de Língua Inglesa do PRP-UFRJ é

“colaborar para a formação de professores de inglês que se sintam confiantes em atuar em diferentes segmentos de ensino da educação básica e que estejam conscientes do espaço escolar como lócus de formação e transformação dos sujeitos. Este objetivo se ancora no entendimento das

⁶ Anexo I – Formulário Eletrônico – SICAPES

escolas como articuladoras de saberes, sejam eles oriundos de teorias (linguísticas, literárias e / ou didático-pedagógicas), orientações curriculares e da experiência profissional.”

Estando alinhado com os propósitos do próprio programa, a seguir, seguem-se os objetivos específicos do subprojeto Língua Inglesa (cf. Anexo 1, formulário submetido à CAPES com a proposta do Projeto Institucional da UFRJ, p. 60 do documento):

- a. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de licenciandos de Letras (Português-Inglês) da UFRJ por meio de: (1) leituras que discutam e problematizem a articulação teoria-prática; (2) elaboração de materiais didáticos que reflitam os saberes curriculares e da formação profissional dos licenciandos, mas que sejam pensados especificamente para o público de cada escola-campo;
- b. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos residentes a partir da elaboração e implementação de atividades para alunos das escolas-campo, análise dessas experiências e reflexão sobre as mesmas a partir dos olhares dos demais integrantes de cada núcleo (preceptor e outros residentes);
- c. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos residentes para a sua futura atuação profissional, seja por meio da construção colaborativa, entre docentes orientadores e preceptores, das ações a serem propostas aos residentes (como atividades e planejamentos) para atuação nas escolas-campo, como também da divulgação dessas ações em eventos e publicações;
- d. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, entendendo que a prática docente é atividade intelectual crítico-reflexiva, não necessariamente solitária, e que merece ser valorizada e legitimada;
- e. Buscar articular-se com outros programas e projetos de formação de professores de inglês, existentes na UFRJ, e também com a Prática de Ensino, de modo a fortalecer os discursos formativos e as parcerias com instituições de educação básica;
- f. Contribuir para a formação dos residentes em diferentes segmentos de ensino de Língua Inglesa: séries iniciais do ensino fundamental; séries finais do ensino fundamental e ensino médio regular. Além de serem os cenários majoritariamente encontrados pelos residentes depois de formados para atuação profissional em instituições públicas, buscaremos pensar nas idiosincrasias de cada segmento e em propostas para abordagens eficazes dos públicos-alvos, levando em consideração o contexto plural da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, os residentes serão distribuídos em grupos com enfoque específico em cada segmento.

Levando em consideração a proposta de trabalho apresentada para o subprojeto Língua Inglesa, é importante, para os fins desta pesquisa, situar onde me insiro: fiz parte do grupo de cinco residentes que atuaram em turmas de 2º ano do ensino médio no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). Como já mencionado anteriormente, nossa atuação na escola foi orientada por uma preceptora de Língua Inglesa.

Com base no o Anexo I (Proposta do subprojeto Língua Inglesa - Residência Pedagógica UFRJ, pág. 5), apresento a carga horária mensal mínima de atividades do/a residente bolsista do subprojeto de Língua Inglesa, que segue a orientação da CAPES e equivale a 23 horas.

- a) 3 horas de leitura e fichamento de textos teóricos-metodológicos;
- b) 4 horas de encontros semanais com os docentes orientadores e preceptores, além de uma reunião geral mensal com toda a equipe para troca de experiências, discussão teórica e avaliação do subprojeto como um todo;
- c) 4 horas para discussão e avaliação das ações conduzidas nas escolas-campo entre os preceptores e residentes após as aulas e / ou cada intervenção dos residentes nas escolas-campo;
- d) 10 horas para observação de aulas, regências, implementação de atividades nas turmas dos preceptores, realização de notas de campo e / ou elaboração de materiais para as aulas; e
- e) 2h para alimentação de portfólios virtuais, produção de trabalhos acadêmicos e / ou participação em eventos, dentre outras atividades.

A fim de alcançar os objetivos levantados pela docente responsável pela proposta, o documento indica as atividades de ação e intervenção a serem desenvolvidas pelos/as residentes do subprojeto nas escolas-campo, em conformidade com a organização pensada para estruturar a equipe do subprojeto.

A proposta do subprojeto de Língua Inglesa do PRP-UFRJ consiste em dividir a equipe em grupos de residentes para atuação em diferentes segmentos do ensino básico de escolas públicas do Rio de Janeiro: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos/as os/as residentes e preceptores/as foram orientados/as pela professora Danielle Menezes, da área de Didática e Prática de Ensino de Português-Inglês da UFRJ; além disso, cada grupo foi orientado mais diretamente por um/a preceptor/a, professor/a de uma das duas IES participantes do subprojeto, que são: o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) e a Escola Municipal Antônio Pereira. Alinhado ao edital publicado pela UFRJ, os participantes foram selecionados pela docente orientadora por meio de entrevistas e análise curricular / histórico escolar. Selecionados os/as preceptores e residentes, a docente elaborou, em conjunto com os/as preceptores/as, a proposta de atuação e intervenção dos/as residentes nas escolas-campo, uma vez que os/as professores/as de educação básica tinham contato frequente com os/as residentes e, dessa forma, conheciam melhor as realidades em que estavam inseridos e os planejamentos curriculares de cada escola. Após concluída a proposta, houve uma reunião com todos os membros envolvidos no subprojeto e foram estabelecidas tarefas, como a

elaboração de materiais para as turmas e fichamentos de textos teóricos, para serem realizadas até o início das atividades dos/as residentes nas escolas, em fevereiro de 2023.

Dentre as atividades obrigatórias dos/das residentes, destaco as reuniões semanais que cada grupo realizava com o seu/ua preceptor/a virtualmente, pelo Google Meet, em datas e horários inicialmente estipulados por cada grupo. Essas reuniões semanais foram fundamentais durante todo o programa, pois eram momentos voltados para a discussão e a elaboração de planejamentos de aulas e materiais didáticos, e, em algumas, a leitura de textos teóricos, que foram previamente selecionados pelos/as preceptores/as. Uma reunião no mês contava com a participação e supervisão da docente orientadora, que pôde acompanhar o andamento das atividades de cada grupo e contribuir na resolução de problemas que eventualmente apareciam acerca de aulas ou materiais. Vale ressaltar que todos os tópicos das reuniões foram registrados em atas que eram feitas por um/a residente diferente a cada reunião.

O subprojeto contou também com reuniões mensais, em que os membros da equipe se encontravam na Faculdade de Letras da UFRJ ou em uma das escolas-campo. Nessas reuniões presenciais, a equipe discutia questões relevantes para o grupo como um todo. Essas reuniões eram momentos de compartilhamento de experiências vivenciadas em cada contexto e de discussão de textos teóricos previamente selecionados pela docente orientadora. Em cada reunião, um grupo diferente de residentes era responsável por conduzir a discussão teórica, enquanto a docente orientadora e os/as preceptores/as faziam intervenções quando necessário. É importante ressaltar que os/as residentes precisaram fazer fichamentos de cada texto discutido, seja nas reuniões semanais ou nas mensais.

Todas as reuniões desempenharam um papel fundamental para o estreitamento e fortalecimento de laços entre os/as residentes e os/as preceptores/as, pois os/as preceptores/as construíram espaços seguros e confortáveis para os/as residentes desenvolverem livremente um senso de co-responsabilidade na tomada de decisões envolvendo o planejamento das atividades nas escolas-campo e, até mesmo, para dividirem inseguranças ou aflições em relação aos momentos de atuação nas escolas-campo. Aliado a isso, os/as preceptores/as também ofereciam frequentemente perspectivas relacionadas ao trabalho de cada residente, o que

tornou a experiência no PRP-UFRJ ainda mais significativa, uma vez que os/as preceptores/as evidenciaram questões pertinentes que muitas vezes não eram percebidas pelos/as residentes durante a condução das aulas. Dessa forma, os/as residentes puderam refletir criticamente sobre suas performances e, a partir das considerações dos/as preceptores/as, fazer adaptações sempre que necessárias, enriquecendo suas práticas.

Entre as demais demandas dos/as residentes, estavam a elaboração dos materiais didáticos das aulas, assim como sua condução em sala de aula. Cada material didático era construído em grande parte pelos/as residentes, que, em seguida, eram analisados pelos/as preceptores e alterados conforme o/a preceptor/a achasse necessário antes de serem colocados em prática pelos/as residentes. Esses materiais didáticos, fichamentos de textos teóricos, relatórios mensais com a descrição das atividades realizadas, dentre outros, eram colocados em portfólios virtuais que apresentavam todo trabalho realizado pelo/a residente. Os relatórios mensais contribuíram para a construção dos relatórios finais dos/as residentes, que foram entregues ao final do PRP, ou, quando um/a residente precisava se desligar do programa, como estipulado pela Capes.

Por último, mas não menos importante, ressalto a realização dos diários reflexivos, orientados para serem realizados por cada residente, após a aula, a fim de registrar criticamente suas impressões das turmas, do ambiente escolar, das aulas e sua própria performance. A seguir, apresento o PIBID e o PRP e discuto sobre a contribuição dos dois programas no contexto de aprendizado de professores/as em formação.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho. Primeiro, discorro sobre a etnografia e a autoetnografia; em seguida, comentarei sobre a análise de conteúdo e apresentarei o processo de desenvolvimento do corpus.

O trabalho atual pode ser definido como uma pesquisa qualitativa ou interpretativa do tipo [auto]etnográfica com ênfase na vivência escolar (André, 1995) que advém da pesquisa etnográfica. Seu caráter qualitativo se distancia das pesquisas científicas tradicionais de base positivista, uma vez que permite analisar e compreender fenômenos incapazes de serem mensurados quantitativamente. De acordo com André (1995), a abordagem etnográfica tradicional tem sua origem na Antropologia e foi desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura de grupos sociais. Segundo a autora, o que os pesquisadores na área de educação fazem é uma adaptação da etnografia aos contextos escolares, o que a levou a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia em si.

Dentre os vários procedimentos técnicos do estudo etnográfico, a observação participante é a técnica de investigação que mais se destaca nesse caso, assim como declaram Rocha e Eckert (2008, p. 2). Observa-se que existe uma visão conflitante entre os estudiosos da área da educação em relação a essa abordagem. Rocha e Eckert (2008, p. 3-4), por exemplo, parecem considerá-la positiva, uma vez que o fato de o pesquisador observar e participar diretamente das práticas cotidianas do outro, numa relação de alteridade, permite-lhe compreender satisfatoriamente o grupo investigado e, ao mesmo tempo, a si próprio. Sob outra perspectiva, a ideia de o etnógrafo não ser uma peça envolvida no contexto analisado, faz com que Eriksson (2010) entenda o pesquisador como um “estranho⁷” (p. 93) dentro do contexto, que, por sua vez, assume um caráter “externo, estrangeiro ou alheio⁸” em relação ao observador (p. 92). O que se contrapõe à pesquisa autoetnográfica, visto que o pesquisador é familiar, é parte integrante do grupo investigado. Portanto, conforme Eriksson (2010), o objetivo da pesquisa autoetnográfica não é adentrar em um

⁷ No original: “stranger”

⁸ No original: “(...) external, foreign or alien.”

universo alheio, mas como as próprias práticas do pesquisador emergem dentro do contexto observado.

Nesse sentido, a partir do momento em que produzi relatos de experiência e diários reflexivos de algumas aulas que conduzi durante o PRP-UFRJ, a fim de registrar e refletir sobre a minha própria prática, é possível dizer que busquei participar da tradição de pesquisa de cunho autoetnográfico, cujas características mais marcantes são os textos relatados em primeira pessoa e o pesquisador se colocar na posição do objeto de pesquisa (ELLIS, 2004 apud Paiva, 2019, p. 332). Sobre isso, Ellis e Bochner (2000, p. 747 apud Paiva, 2019, p. 332) comentam: “(...) por que não observar o observador, nos concentrar em direcionar nossa observação de volta para nós mesmos? E por que não escrever mais diretamente, a partir da fonte da minha própria experiência?”⁹.

A fim de alcançar esse propósito, a escrita do diário de campo se apresenta como uma tarefa fundamental, pois o registro das situações experimentadas no contexto observado auxilia o pesquisador na apropriação e construção de sua própria experiência em campo (Pardo, 2018). Ademais, segundo Rocha e Eckert (2008, p. 15), as anotações são um instrumento importante para a autoavaliação do pesquisador sobre suas ações, seus erros e acertos ao lado das pessoas e/ou grupo pesquisado, a fim de refletir sobre as próprias práticas e fazer redirecionamentos futuros.

Geertz (1973 apud Pardo, 2018, p. 110) aponta para a importância de o etnógrafo estar situado em sua investigação, e isso a autoetnografia demonstra facilitar, uma vez que a identidade do sujeito pesquisador coexiste simultaneamente e, frequentemente, é até confundida com a identidade do sujeito pesquisado. Logo, a pesquisa autoetnográfica se apresenta como uma perspectiva dialógica e polifônica em que há o estreitamento da distância entre o pesquisador e pesquisado por meio da manifestação simultânea das vozes de ambos, enfatizando seu caráter introspectivo, visto que se trata do mesmo sujeito que é o único participante do estudo. Conforme Eriksson (2010, p. 97),

Ao fazer pesquisa em meu próprio quintal cultural, já sou considerado um insider, uma parte aceita e natural do sistema. Tenho um bom ângulo de visão e minha presença não parece incomodar o sistema social de nenhuma

⁹ No original: “(...) why not observe the observer, focus on turning our observations back on ourselves? And why not write more directly, from the source of our own experience?”

maneira anormal. Sou um verdadeiro nativo. (...) Facilmente me misturo. Um pesquisador vindo de fora poderia ser mais óbvio como um observador intruso, influenciando as ações das pessoas em maior medida.¹⁰

Entretanto, o autor nos leva a questionar se não seria mais desafiador enxergar a realidade de determinado contexto a partir de uma perspectiva de dentro (*insider*) e, logo, parcial, do que a partir de uma perspectiva externa (*outsider*), como se o pesquisador precisasse ser elevado acima do subsolo para ter uma vista panorâmica da situação como um todo. Da mesma forma, Arruda (2012, apud Pardo, 2019, p. 22) deixa claro que a inclusão do observador na situação investigada não garantiria maior entendimento da realidade e, ainda que consiga, nem sempre ele poderá transmitir a experiência precisamente.

Ademais, enquanto metodologia, Eriksson (2010, p. 93) deixa claro que a autoetnografia ainda está sendo debatida e criticada por ser uma investigação que foge das perspectivas mais ortodoxas. O autor salienta ainda que pesquisadores que recorrem ao método ainda enfrentam grandes desafios para que suas pesquisas sejam legitimadas como ciência. Apresentando uma perspectiva diferente, Starr (2010, p. 2 apud Pardo, 2019, p. 24) argumenta que

a autoetnografia é uma ferramenta valiosa para analisarmos os diversos contextos complexos da Educação, por meio da reflexão e da ação, como parte de um processo crítico de autoanálise e compreensão de discursos culturais e sociais.

Vale ressaltar que a pesquisa autoetnográfica apresenta um caráter mais expositivo do pesquisador, como defendido por Dolorier e Sambrook (2009 apud Pardo, 2019, p. 26) devido à exposição de sua identidade e das questões que o afligem, e, por isso, é possível que um dos maiores desafios nessa abordagem de pesquisa seja, segundo os autores, avaliar quais os momentos problemáticos da pesquisa devem ser trazidos a público, ou ainda quais histórias e considerações particulares são favoráveis para a narrativa autoetnográfica.

¹⁰ No original "When doing research in my own cultural backyard, I am already an insider, an accepted and natural part of the social system. I have a good viewpoint and my presence doesn't seem to disturb the system in any abnormal way. I am a true native. (...) I easily blend in. A researcher coming from afar might be more obvious as an intruding observer, influencing peoples' actions to a larger extent.

Como forma de prospecção do material gerado ao longo do período de atuação no PRP, lancei mão da Análise de Conteúdo, que popularizada por Laurence Bardin (2016, p.15), é definida pela autora como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A autora salienta ainda que a Análise de Conteúdo é feita na produção de inferências, possibilitando ao analista interpretar mensagens a partir de características objetivas e sistemáticas passíveis de serem identificadas em tais mensagens. É, portanto, segundo Bardin (2016) uma técnica que possibilita levantar explicitações, sistematizações e expressões dos conteúdos dessas mensagens, resultando em “deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (pág. 48)

Bardin (2016) apresenta as três fases que formam a Análise de Conteúdo: (1) a pré análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro momento é marcado pelo que a autora chama de “leitura flutuante”, em que as hipóteses – que devem tentar responder antecipadamente o fenômeno investigado – e os objetivos da análise são estabelecidos, além da sistematização do conteúdo das mensagens. A seguir, há a seleção dos documentos que formarão o *corpus* da pesquisa, que devem obedecer a algumas regras: (a) regra da exaustividade, em que todos os elementos devem ser aproveitados; (b) regra da representatividade, que é a amostra do universo inicial da pesquisa; (c) regra da homogeneidade, em que a coleta de dados semelhantes deve seguir a mesma técnica; (d) regra da pertinência, em que os documentos selecionados devem ser adequados aos objetivos pretendidos ao final da pesquisa.

Na segunda etapa, Bardin (2016) apresenta a codificação e a categorização do material. A codificação é formada pelo recorte do tema, enumeração e categorização, cada um com suas regras particulares. Na fase da interpretação dos resultados, segundo Bardin (2016), o analista deve lançar mão da inferência, a fim de organizar os resultados e atribuí-los a partir dos pressupostos gerados inicialmente.

Tendo em vista que o objetivo do trabalho é verificar as minhas próprias impressões acerca da minha participação no PRP-UFRJ, analisei 16 relatos produzidos por mim durante minha atuação no programa ao longo de 2023, sendo 7 deles diários reflexivos de algumas aulas que acompanhei, e 9 relatos mensais - do mês de março a dezembro de 2023, onde fiz uma autoavaliação da minha performance em cada um dos meses. A escolha por esses textos foi determinada pensando no caráter autoetnográfico de tais materiais, uma vez que eles refletem como eu estava imersa no contexto investigado e, ao mesmo tempo, fazia parte dele, colocando-me como objeto de estudo. Além disso, todos os textos foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que me possibilitou interpretá-los com certo distanciamento.

Como esse método de análise é considerado relativamente flexível, escolhi utilizar a ferramenta de busca “localizar”, do aplicativo de edição de textos *Word*, para fazer a interpretação de todos os períodos em que encontrei as palavras de busca “eu”, “meu(s)” e “minha(s)”. Tais termos foram selecionados pensando no maior número de ocorrências em que eu apresentaria uma informação relacionada a mim mesma ou a minha visão sobre o outro. O limite de cada ocorrência foram os períodos. Após fazer a busca das palavras em cada um dos 16 textos produzidos, foram localizadas as ocorrências. Dentro das 102 ocorrências, o termo de busca “eu” foi localizado em 60 ocorrências; o termo de busca “meu”, em 13 ocorrências; o termo “meus”, em 1 ocorrência; o termo “minha”, em 28 ocorrências; e o termo “minhas” não apresentou ocorrências. Logo em seguida, os trechos foram interpretados e distribuídos em dez categorias. Alguns segmentos apresentaram mais de uma categoria. Na próxima seção, irei apresentar os dados de análise e discutir a análise dos dados, descrevendo cada uma das categorias, exemplificando-as por meio de uma ocorrência e discutindo sobre o panorama quantitativo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise a seguir procura investigar a minha atuação no Programa Residência Pedagógica - UFRJ. A partir da análise dos segmentos encontrados para as palavras de busca “eu”, “meu(s)” e “minha(s)”, criei as seguintes categorias: a) insegurança e / ou atitude coadjuvante; b) segurança e autocontrole para lecionar; c) autoavaliação; d) descrição/ justificativa para escolha metodológica; e) feedback; f) antecipação / reflexão / avaliação sobre as reações / comportamentos dos alunos; g) reflexão / avaliação sobre a preceptora e sobre a orientadora; h) necessidade de intervenção docente; e i) outros, totalizando 9 categorias. É importante deixar claro que o número total de ocorrências sofreu um aumento na quantidade porque alguns períodos foram interpretados com mais de um sentido, ou seja, está em mais de uma categoria. A seguir, explico cada uma dessas categorias e apresento um exemplo que as ilustra. Após isso, o número total de ocorrências para cada categoria e o percentual delas estão dispostos em uma tabela que será discutida.

4.1. Insegurança e/ou atitude coadjuvante

Esta categoria foi criada tendo em vista os momentos em que eu demonstro discursivamente um comportamento inseguro em relação à comunicação em língua inglesa em sala, à produção de materiais próprios, e à experimentação da prática de ensino. Essa categoria mostra que o fato de esta ter sido minha primeira experiência profissional parece ter influenciado meu comportamento inseguro, comprometendo o uso espontâneo da língua inglesa oral durante as aulas, por falta de prática. Isso se refletiu também na falta de confiança em criar materiais didáticos, sentindo-me mais segura em colaborar com a construção de materiais já iniciados e pensados por outros/as residentes. Destaco ainda a necessidade da intervenção da professora durante algumas aulas, seja por eu apresentar dificuldade de conduzir a aula sozinha, ou pela percepção da docente em acrescentar algo que eu não considere durante essas experiências. Por último, menciono o fato de ter escolhido ocupar uma posição mais periférica em sala em muitos momentos, restringindo-me a auxiliar a professora da turma durante as aulas, como exemplificado no trecho abaixo:

Falando sobre a minha performance, nessa primeira aula, **eu** fiquei mais no suporte à Juliana durante as atividades dos alunos, não consegui assumir a regência. (ANEXO II - Categoria: Insegurança e atitude coadjuvante)

4.2. Segurança e autocontrole para lecionar

Foram identificados nos relatos alguns trechos em que eu demonstro ter adquirido confiança e autocontrole para lecionar, tendo, possivelmente, conseguido lidar com situações mais desafiadoras, apesar da insegurança. É comum, nos segmentos dessa categoria, eu destacar alguns fatores como importantes para o aumento da autoconfiança e da sensação de maior segurança, como o estreitamento de laços entre mim e os alunos em decorrência de nosso tempo de convívio; a elaboração dos meus próprios materiais didáticos; e a percepção de que as aulas foram mais produtivas e interessantes nos momentos em que eu utilizei materiais confeccionados exclusivamente por mim e não por outros/as residentes. Abaixo, trago uma ocorrência que exemplifica bem essa categoria, estando atrelada principalmente aos dois últimos fatores mencionados acima:

Por **eu** ter produzido o material sozinha, acho que estava mais leve e confiante de conduzi-la. (ANEXO III - Categoria: Segurança e autocontrole para lecionar)

4.3. Autoavaliação

Esta categoria diz respeito às ocorrências em que eu expresso uma opinião sobre mim mesma, refletindo criticamente acerca do meu próprio desempenho dentro e fora de sala. É possível observar tanto comentários positivos quanto negativos nos textos, reconhecendo e demonstrando contentamento com os momentos de superação ou práticas que obtiveram êxito, assim como as fragilidades, dificuldades e frustrações, como ilustrado na ocorrência a seguir:

Sobre a **minha** performance, ainda me cobro muito em relação ao uso do inglês em sala, que não costuma ser contínuo. (ANEXO IV - Categoria: Autoavaliação)

4.4. Descrição

Esta categoria apresenta as ocorrências em que eu apresento majoritariamente descrições acerca do que eu fiz dentro e fora de sala de aula, apontando o foco das aulas, dos materiais elaborados e indicações da preceptora sobre o que fazer. Em alguns momentos, também comento sobre etapas das aulas conduzidas, critérios de avaliação de atividades dos alunos, processo de avaliação dessas atividades, tarefas executadas e o meu trabalho no PRP-UFRJ.

Hoje **eu** tive a oportunidade de conduzir uma aula que explorasse o Present Perfect nos gêneros comic strip, cartoon e political cartoon. (ANEXO V - Categoria: Descrição)

4.5. Justificativa para escolha metodológica

Além de descrever o passo a passo de algumas coisas que fiz dentro do programa, em muitos momentos, eu também indico o motivo ou o meu objetivo quanto às tarefas realizadas. É interessante observar que, na maioria dos casos, eu faço até mesmo uma reflexão sobre a minha própria prática, como destacado no exemplo abaixo:

Eles já haviam assistido ao curta na aula passada, mas **eu** e a preceptora exibimos novamente para que eles relembassem a história e para que, dessa vez, eles já assistissem mais atentos a alguns pontos que estavam no handout, como os personagens, as cores, a trilha sonora, os símbolos que apareciam no decorrer do curta, entre outros. (ANEXO VI - Categoria: Justificativa para escolha metodológica)

4.6. Feedback

A categoria “Feedback” foi identificada uma vez que observei algumas ocorrências em que eu menciono comentários avaliativos da preceptora e da

orientadora sobre a minha prática. Pelos relatos, observa-se que as avaliações costumavam ser realizadas nos momentos após as aulas - especialmente aquelas em que eu assumia.

Algo que a preceptora comentou após a aula e **eu** concordei foi que, apesar da escolha da imagem ter sido muito boa, teria sido mais produtivo ainda se **eu** tivesse acrescentado no slide mais algumas imagens que ilustram o conto.
(ANEXO VII - Categoria Feedback)

4.7. Reflexão sobre reações / comportamentos dos alunos

Essa categoria evidencia o meu olhar sobre a turma que acompanhei no ano letivo de 2023. Nesse sentido, a categoria em questão explica algumas ocorrências em que eu demonstrei refletir, avaliar ou ter uma expectativa prévia sendo confirmada ou não sobre os comportamentos ou reações dos alunos, seja em relação a algum material aplicado, ou pelas aulas como um todo.

Ao mesmo tempo que esperávamos que eles captassem alguma questão negativa dos vídeos, **eu** também já esperava que eles não conseguissem, muito porque certas coisas podem parecer banais para as pessoas pelo preconceito já estar internalizado. (ANEXO VIII - Categoria Antecipação / reflexão / avaliação sobre reações / comportamentos dos alunos)

4.8. Reflexão / avaliação sobre reações / comportamentos / papel da professora e da orientadora

Esta categoria abarca as ocorrências em que eu reflito e comento sobre as reações e comportamentos da preceptora e da orientadora. Além disso, destaco também a contribuição da preceptora no meu crescimento pessoal e profissional durante o PRP-UFRJ, como ilustrado na ocorrência abaixo:

Foi um dia ótimo porque tive a sensação de dever cumprido e de gratidão pela turma maravilhosa que tive a oportunidade de dividir com **a preceptora, que também teve um papel essencial no meu desenvolvimento durante o programa.** (ANEXO IX - Categoria: Reflexão / avaliação sobre reações / comportamentos / papel da professora e da orientadora)

4.9. Outros (ocorrências não categorizadas)

Neste grupo, estão as sequências não categorizadas por não existirem outras equivalentes. Há uma ocorrência com caráter de gratidão; uma que faz parte de uma legenda para foto; e outra com um caráter de expectativa sobre a melhoria do meu inglês em sala de aula, como indicada no exemplo abaixo:

É algo [uso oral do inglês em sala] que **eu** espero que evolua com o tempo. (ANEXO X - Outros)

5. RESULTADOS

Uma vez que criei as categorias, tendo como base as minhas interpretações dos relatos, discutirei sobre o percentual de ocorrências em cada uma das categorias identificadas de acordo com o resultado abaixo:

QUANTIDADE TOTAL DE OCORRÊNCIAS		118
CATEGORIA	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS	PERCENTUAL
Autoavaliação	41	34,7%
Justificativa para escolha metodológica	20	16,9%
Insegurança e / ou atitude coadjuvante	15	12,7%
Descrição	13	11,0%
Reflexão sobre reações / comportamentos dos alunos	8	6,8%
Segurança e autocontrole para lecionar	8	6,8%
Reflexão / avaliação sobre a preceptora e sobre a orientadora	5	4,2%
Feedback	5	4,2%
Outros	3	3,4%

Analisando o percentual de ocorrências em cada uma das categorias apresentadas, observa-se que a mais recorrente foi “Autoavaliação”. Tal fato pode estar atrelado ao caráter fortemente subjetivo do próprio gênero relato em análise, de

forma que eu, narradora participante desses textos, selecionei os fatos que entendi como os mais relevantes e impactantes na minha trajetória no programa e me coloquei, mais do que tudo, como centro de análise, conversando com a ideia de autoetnografia de Eriksson (2010, p. 92-93), uma vez que, segundo o autor, “na autoetnografia estudo o que faço e o significado que acredito que os meus fazeres e dizeres têm”. Nesse sentido, entendo que essa categoria alimenta, de certa forma, as outras a seguir.

Quando olhamos mais diretamente para o que relatei sobre mim mesma dentro da categoria acima, observamos que considerei diversos aspectos que aparecem em outras categorias em análise. Em alguns períodos, reconheci positivamente o meu desempenho como profissional, seja na condução das aulas, no desenvolvimento dos materiais didáticos ou avaliações, a partir da resposta percebida dos alunos, ou no esforço na utilização oral da língua alvo, que era o inglês.

Por outro lado, assim como em toda profissão, o/a professor/a pode ter a sua confiança abalada por questões que saem do esperado, por exemplo. Nesse sentido, períodos da categoria “Autoavaliação” também mostram que houve momentos em que eu demonstro uma não satisfação em relação aos mesmos pontos, o que é comum, já que a pesquisa autoetnográfica, segundo Pardo (2019, p. 26) traz para a superfície um choque entre o pesquisador que também precisa assumir a posição de pesquisado.

Assim, em continuidade a essa categoria, o corpus mostra que eu tive uma preocupação em comentar sobre as minhas escolhas metodológicas na preparação de algumas aulas. Muitas vezes, elas foram apresentadas para justificar as diferentes estratégias que eu utilizei em sala, com base na recepção percebida que os alunos tinham sobre elas durante as minhas aulas, o que pode ser observado na próxima categoria “Justificativa para escolha metodológica”. O importante a se destacar aqui é que essas ocorrências não mostraram apenas os recursos que eu utilizei, mas principalmente os motivos que refletiam totalmente o meu trabalho como professora. Desse modo, fazer essa avaliação, a partir da devolutiva dos alunos, me ajudou a perceber e entender o meu desempenho como docente.

Seguindo também a ideia de autoavaliação, outra categoria que apareceu expressivamente nas ocorrências foi “Insegurança e / ou atitude coadjuvante”. Em contrapartida, “Segurança e autocontrole para lecionar” aparece um pouco

timidamente se comparada a anterior. Percebe-se que houve uma tendência maior a destacar e refletir sobre os momentos em que eu estava insegura acerca da minha performance em sala e fora dela, enquanto que falar sobre os meus acertos, aprendizados e progressos – o que tem sua importância – foi um ponto menos considerado. Isso mostra o quanto eu preciso trabalhar para identificar os pontos positivos da minha prática, a fim de eu valorizar o meu potencial como professora.

Como uma das ideias dos relatos era discutir sobre a minha performance no subprojeto de Língua Inglesa, eu precisei antes de tudo descrever a minha atuação. Nesse sentido, a categoria “Descrição” foi identificada durante a interpretação das ocorrências. Analisando-as, percebe-se que, às vezes, essa categoria compartilha, de certa forma, a ideia das analisadas acima. Por outro lado, essas ocorrências foram interpretadas como majoritariamente descritivas por expor, de forma mais objetiva, aspectos gramaticais ou gêneros literários de aulas conduzidas; materiais utilizados em algumas aulas, como vídeos de seriados da TV ou vídeos do Youtube em Língua Inglesa; aplicação de teste em sala; ações desenvolvidas fora da escola, como elaboração de materiais didáticos e avaliações; planejamento de aula; atribuição de nota de avaliações; e a finalização do meu trabalho na escola no ano de 2023. Observa-se que ela foi uma das menos frequentes e acredito que isso tenha a ver com o fato de os relatos irem além de comentar superficialmente sobre as minhas ações.

Tendo obtido resultados próximos, e, algumas, até iguais, encontram-se as categorias “Reflexão sobre as reações / comportamentos dos alunos”, “Feedback” e “Reflexão / avaliação sobre a preceptora e sobre a orientadora”. As ocorrências dessas três categorias mostram os momentos em que o meu entendimento sobre mim mesma parte do meu olhar para o outro, indo de encontro ao que Rocha e Eckert (2008, p. 3-4) entendem da observação direta no estudo etnográfico “A observação é então esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo, e ao fazermos isto, também buscamos nos conhecer melhor”. Voltando a atenção para os alunos, entende-se novamente a importância que eles tiveram para o meu aprendizado e crescimento como professora, considerando-os como parte fundamental do meu crescimento. Além disso, chamo a atenção para a presença da professora da instituição e orientadora docente do subprojeto em alguns dos relatos, o que evidencia que eu também busquei valorizar o olhar mais experiente e exterior delas em relação

a minha atuação. Entretanto, olhando as porcentagens, percebe-se que essas categorias aparecem com menos frequência que as outras, mostrando que eu também preciso pensar na relevância que outras pessoas têm a dizer sobre a minha prática.

Apresentando a menor recorrência, encontra-se a categoria “Outros”, que foi a menos produtiva por apresentar três ocorrências que não se encaixam nas categorizações identificadas, mas que também apresentam informações relevantes. Eu apresento um sentimento esperançoso quanto ao uso oral do inglês, que apareceu diversas vezes na categoria “Insegurança e / ou atitude coadjuvante” como um dos meus maiores desafios a serem superados dentro do ensino de Língua Inglesa. Isso mostra que, apesar de ter sido enxergado como um grande obstáculo, eu também enxerguei como algo que eu possivelmente domine futuramente. Outro período encontrado foi o reconhecimento dos alunos e da preceptora ao longo do ano, o que novamente reafirma o impacto que esses indivíduos tiveram na minha trajetória no projeto, assim como evidenciado nas categorias “Justificativa para escolha metodológica”, “Antecipação / reflexão / avaliação sobre reações / comportamentos dos alunos” e “Reflexão / avaliação sobre a preceptora e sobre a orientadora”.

Por fim, ainda dentro dessa categoria, chamo a atenção para a foto¹¹ presente em um dos relatos, que ilustra um pouco como eram as minhas aulas. Percebo que poderia haver mais fotos para ilustrar o meu trabalho nesses relatos, o que seria importante para complementar visualmente alguns fatos relatados nos textos, de forma que essas imagens também teriam algo a dizer e, talvez, transpassassem minhas palavras.

¹¹ Anexo XI - Foto da aula do dia 05/04/2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Por meio dos relatos pude me expressar acerca de minhas vivências e do processo de formação pelo qual estava passando durante a minha trajetória no Programa Residência Pedagógica - UFRJ. Concluindo essa pesquisa de caráter autoetnográfico, percebo que a minha personalidade, intensificado pelo fato de nunca ter experimentado a docência antes, e ainda me sentindo constantemente avaliada, foram fatores determinantes para desencadear a minha insegurança e a dificuldade de perceber o meu potencial em alguns aspectos durante a minha atuação no programa. Tudo era muito novo ainda e era evidente que eu não me sentia em uma zona de conforto.

Apesar desses pontos, considero que toda a experiência vivenciada no PRP-UFRJ, de fato, foi uma das oportunidades mais enriquecedoras dentro da minha formação docente, se não a maior. Antes do programa, meu olhar para a docência ainda era distante e cheio de expectativas. Além disso, apesar do meu curso ter a habilitação para lecionar Inglês, eu já não conseguia me enxergar tendo contato com a língua profissionalmente. Entretanto, ler novamente meus relatos no tempo atual me fez perceber o quanto minha noção sobre mim mesma evoluiu e o quanto eu cresci profissionalmente e emocionalmente. Hoje eu consigo me enxergar como professora de Inglês e me sinto mais segura e preparada para trilhar os novos caminhos que a educação me levará.

Além disso, através desta pesquisa, percebo nitidamente os frutos positivos dessa experiência no meu desempenho como professora de Inglês na escola em que, no momento, estou atuando. Antes mesmo do meu ingresso na Faculdade de Letras, eu já sabia que queria lecionar, mas, por inseguranças com a minha performance, eu não me sentia preparada o suficiente. Antes de entrar em sala de aula, durante o Residência, o frio na barriga era frequente; ele persiste até hoje, mas dessa vez de forma mais tranquila. Atualmente, eu consigo conduzir uma aula mais segura de quem eu sou e da minha prática docente. Minha relação com a língua inglesa, depois do programa, também mudou e voltou a ser amigável, a ponto de eu me sentir mais inclinada a lecionar nesta área do que na de língua portuguesa. Os desafios sempre existirão, mas eu sinto que hoje eu consigo lidar com eles de forma mais confiante.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____, M. E. D. A. Professores iniciantes: Egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, e230095, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRUNS, J. P; RAUSCH, R. B. Formação de professores no PIBID: Mapeamento das teses publicadas no Brasil no período de 2010 a 2019. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 133-154, 2021.

CAPES. **Fase de habilitação do Pibid e do Residência Pedagógica começa hoje**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/fase-de-habilitacao-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica-comeca- hoje#:~:text=O%20Pibid%20oferece%20aos%20alunos,pr%C3%A1tica%20e%20se u%20aperfei%C3%A7oamento%20profissional>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAPES. **Edital no 06, de 01 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CAPES. **Edital no 1, de 06 de janeiro de 2020 – Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 26 jul. 2024.

CAPES. **Edital no 24, de 29 de abril de 2022 – Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

CAPES. **Portaria GAB no 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

CAMPELO, T. S; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor-supervisor (PIBID and the teaching education: interventions of the supervisor teachers in partner schools). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 188-203, 2017.

DA SILVA LANA MACHADO, L. D. F.; DE JESUS, D. A. O programa de residência pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, 23(3), 472-489, 2021.

DE FREITAS, M. C.; DE FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

ERIKSSON, T. **Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography**. ArtMonitor, n. 8, p. 91-100, 2010.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. D. S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014.

MARQUES, E. I. D. S. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID**. 162 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

_____, A. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, p. 17, 1992.

OLIVEIRA, F. L.; DA CRUZ, G. B. A inserção profissional de um egresso do PIBID: O caso de uma professora de matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 2, p. 5-23, 2019.

PAIVA, R. C. Contando estórias para pesquisar: autoetnografia e implicações para o estudo de ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 15, p. 326-355, 2019.

PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019.

_____, F. D. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2018.

ROCHA, A. L.; ECKERT, C. **Etnografia: saberes e práticas**. *Iluminuras*, v. 9, n. 21, 2008.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** (4.^a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, 2002.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. (2024) Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. In: **SciELO Preprints**. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697/version/8142>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ANEXOS

ANEXO I – Formulário Eletrônico – SICAPES

SUBPROJETO

DOCENTE RESPONSÁVEL: Danielle de Almeida Menezes / CPF: 090.445.927-69 /
SIAPE: 1734594

Área			
Língua Inglesa			
Município(s) de localização da(s) escola(s)-campo			
Rio de Janeiro			
Núcleos			
Quantidade de Núcleos 2 núcleos		Quantidade de residentes (30)	
Cursos participantes			
Código E-Mec/ Licenciatura em Letras Português- Inglês	CPC (Preenchimento automático)	CC (Preenchimento automático)	Nº de licenciandos matriculados 459
Objetivos (5 mil caracteres cada)			
<p>O subprojeto Língua Inglesa do Residência Pedagógica - UFRJ tem como objetivo geral colaborar para a formação de professores de inglês que se sintam confiantes em atuar em diferentes segmentos de ensino da educação básica e que estejam conscientes do espaço escolar como locus de formação e transformação dos sujeitos. Este objetivo se ancora no entendimento das escolas como articuladoras de saberes, sejam eles oriundos de teorias (linguísticas, literárias e / ou didático-pedagógicas), orientações curriculares e da experiência profissional.</p> <p>Como desdobramentos deste objetivo geral, apresentamos, a seguir, nossos objetivos específicos, os quais se alinham aos propósitos do próprio programa Residência Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none">• Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de licenciandos de Letras (Português-Inglês) da UFRJ por meio de: (1) leituras que discutam e problematizem a articulação teoria-prática; (2) elaboração de materiais didáticos que reflitam os saberes curriculares e da formação profissional dos licenciandos, mas que sejam pensados especificamente para o público de cada escola-campo;• Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos residentes a partir da elaboração e implementação de atividades para alunos das escolas-campo, análise dessas experiências e reflexão sobre as mesmas a partir dos olhares dos demais integrantes de cada núcleo (preceptor e outros residentes);• Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos residentes para a sua futura atuação profissional, seja por meio da construção colaborativa, entre docentes orientadores e preceptores, das ações a serem propostas aos residentes (como atividades e planejamentos) para atuação nas escolas-campo, como também da divulgação dessas ações em eventos e publicações;• Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, entendendo que a prática docente é atividade intelectual crítico-reflexiva, não necessariamente solitária, e que merece ser valorizada e legitimada;• Buscar articular-se com outros programas e projetos de formação de professores de inglês, existentes na UFRJ, e também com a Prática de Ensino, de modo a fortalecer os discursos formativos e as parcerias com instituições de educação básica;• Contribuir para a formação dos residentes em diferentes segmentos de ensino de Língua Inglesa: séries iniciais do ensino fundamental; séries finais do ensino fundamental e ensino médio regular. Além de serem os cenários majoritariamente encontrados pelos			

residentes depois de formados para atuação profissional em instituições públicas, buscaremos pensar nas idiosincrasias de cada segmento e em propostas para abordagens eficazes dos públicos-alvos, levando em consideração o contexto plural da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, os residentes serão distribuídos em grupos com enfoque específico em cada segmento.

Concepções pedagógicas (5 mil caracteres cada)

A formação de professores pode ser pensada a partir de três perspectivas principais, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999): conhecimento **para a** prática; conhecimento **na** prática; e conhecimento **da** prática. O primeiro caso, ainda predominante nas escolhas formativas de muitas instituições, pressupõe que quanto maior o saber teórico amalhado nos anos de formação, maiores as garantias de que a atuação docente seja bem-sucedida. Em direção oposta, a segunda perspectiva aposta no conhecimento da ação como chave para boas práticas. Nesse sentido, “o ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem” (Cruz, 2019, p.28). A última perspectiva, com a qual nos alinhamos e a qual entendemos que subjaz a proposta do programa Residência Pedagógica, entende que, para que o ensino seja de qualidade, é importante que os docentes construam saberes por meio do estudo sistemático não só do conteúdo a ser ensinado, mas, principalmente, de tudo o que compõe a realidade e a cultura escolar, como o currículo, os alunos, as trocas entre os sujeitos, as relações estabelecidas, dentre outros. Assim, o entendimento do que seja ‘prática’ assume uma nova dimensão e o professor sai da posição passiva de implementador de saberes e assume um papel mais ativo, o de produtor de conhecimento proveniente da prática. Para isso, contudo, é preciso também que haja uma abertura e disponibilidade dos espaços escolares para serem descortinadas, entendendo que as compreensões apreendidas sobre sua organização podem contribuir para seu melhor funcionamento. Isso pode ser um desafio, já que, tradicionalmente, o trabalho docente é solitário e o conhecimento tecido sobre a realidade escolar é unilateral. Há necessidade, portanto, de se “desprivatizar a prática”, na concepção de Cochran-Smith (2012), ou seja, de que os professores tenham uma postura de abertura e de compartilhamento de suas práticas, repensando seus fazeres por meio das trocas com outros docentes, estejam eles em situação de formação inicial ou não, e contribuindo, por sua vez, para os fazeres de seus interlocutores.

Essa concepção dialoga diretamente com a visão de formação **como e para** a pesquisa defendida por Pimenta e Lima (2011). Embora o foco das autoras seja o estágio supervisionado, entendemos que a perspectiva que sugerem é válida para todo tipo de ação formativa docente, estando ela vinculada ou não a componentes curriculares obrigatórios. Segundo as autoras, a formação como pesquisa e a pesquisa na formação são caminhos para uma compreensão aprofundada da práxis docente e de sua complexidade, contribuindo para que o futuro professor torne-se questionador de suas escolhas e esteja em constante busca por uma compreensão ampla do contexto em que está inserido. Adicionalmente, as trocas com docentes em formação é igualmente uma oportunidade de desenvolvimento dos professores da escola, já que os mesmos passam a mobilizar conhecimentos de natureza diversa de modo a nortear os processos investigativos dos licenciandos a partir da inserção deles em suas próprias realidades profissionais. Em outras palavras, a presença dos licenciandos torna-se uma oportunidade de formação continuada para professores em serviço, baseada na investigação da própria prática e do seu papel de co-formador. Em suma, o desenvolvimento de pesquisas durante a formação docente, tendo a escola como parceira e lócus de investigação, contribui para a melhoria da formação inicial, ao mesmo tempo em que favorece o aprimoramento profissional.

Nossa proposta, portanto, constrói-se a partir desse entendimento de que a investigação da e na prática é o caminho para a formação de professores como intelectuais crítico-reflexivos (cf. Giroux, 1997), constantemente comprometidos com suas ações e as implicações de suas escolhas. Assim, vislumbramos como possibilidades metodológicas para o estudo dos contextos de ensino deste subprojeto a etnografia da prática escolar (André, 1995) e a Prática Exploratória (Gieve & Miller, 2006), dentre outras abordagens que se mostrarem necessárias e viáveis a partir das vivências experimentadas pelos residentes, preceptores e orientadores.

- André, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- Cochran-Smith, M. *A tale of two teachers: learning to teach over time*. *Kappa Delta Pi Record*, n. 48, v. 3, 2012.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*. *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.
- Cruz, G. *Capítulo 1*. In: Cruz, G. (org.) *Prática, pesquisa e formação docente: Narrativas do Pibid Pedagogia da UFRJ*. Curitiba: CRV, 2019.
- Gieve, S.; Miller, I. (Org). *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave/McMillan, 2006.
- Pimenta, S.; Lima, M. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 2011.
- Giroux, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Justificativa e relevância (5 mil caracteres cada)

O aprendizado de qualquer língua, além da materna, possibilita o encontro com outras formas de viver e de compreender o mundo. E, a partir deste confronto com a alteridade, os usuários têm a chance de desenvolverem um entendimento mais complexo sobre sua própria língua, suas culturas, enfim, sobre si mesmos. Nesse sentido, quanto mais línguas são aprendidas ao longo da vida, melhores e maiores se tornam as oportunidades de entendimento existencial, o que pode colaborar para a transformação de realidades adversas e a busca por melhores condições de vida para si e /ou para outrem. Desde 2017, a Língua Inglesa figura na legislação brasileira como língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental. Apesar de defendermos um ensino plurilíngue, em que seja ofertado aos alunos das camadas populares o acesso a diferentes línguas modernas, entendemos como muito positiva a escolha do inglês pela possibilidade de contato com diversas culturas, anglófonas e, principalmente, não-anglófonas, que o idioma oportuniza em razão de seu reconhecido status como língua franca. Essa concepção do inglês, que pressupõe a aceitação, reflexão e análise de seus diferentes falares e variantes, coaduna-se com a perspectiva defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da língua. Assim, a discussão desta e de outras orientações curriculares locais, na comparação com textos nacionais e internacionais de natureza diversa, é fundamental para uma prática docente fundamentada em parâmetros críticos. Ademais, é preciso ir além do que aquilo que a legislação e as orientações oficiais oferecem e ampliar o olhar para um público ainda não contemplado com a obrigatoriedade do ensino de inglês: as crianças até 10 anos. No mundo multi - multimidiático e multicultural - em que habitamos, a língua inglesa se destaca e, paradoxalmente, ainda ressoa como elemento que segrega ao invés de incluir. Prova disso é o fato de que, há décadas, a rede privada de ensino oferta o idioma ainda na pré-escola. Cursos livres e caros vendem a língua para todas as faixas etárias. Na escola pública, por outro lado, são poucas e recentes as iniciativas municipais de ampliação da oferta de inglês para o primeiro segmento do ensino fundamental. Por essa razão, nossa proposta tem por objetivo contribuir para a formação de professores de inglês que sejam capazes de atuar nos diferentes segmentos da educação básica (séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), de forma que sejam contrapostos os aspectos comuns e as particularidades de cada segmento, tendo o chão da escola pública como espaço formativo em que prática e teoria se retroalimentam.

Planejamento das atividades do subprojeto e metodologia de implementação

Atividade (até 1 mil caracteres cada)	Participantes envolvidos (até 1 mil caracteres cada)	Metodologia de implementação (até 1 mil caracteres cada)
Formação da equipe - seleção de preceptores e residentes	Docentes orientadores	Em conformidade com o edital que será publicado pela UFRJ, a equipe de docentes orientadores fará a seleção dos participantes por meio de entrevistas e análise curricular / histórico escolar.

<i>Construção das propostas de atuação e intervenção nas escolas-campo</i>	<i>Docentes orientadores e preceptores</i>	<i>Reuniões preliminares de planejamento. Com base no conhecimento dos preceptores acerca das escolas-campo e de seu público discente, serão elaboradas estratégias para a atuação dos residentes.</i>
<i>Distribuição dos residentes por escola-campo / segmento de ensino</i>	<i>Docentes orientadores, preceptores e residentes</i>	<i>Como os preceptores atuarão em segmentos distintos (séries iniciais EF, séries finais EF e ensino médio), os residentes poderão escolher o segmento em que atuarão.</i>
<i>Leitura de textos teórico-metodológicos</i>	<i>Docentes orientadores, preceptores e residentes</i>	<i>Mensalmente, serão disponibilizados textos escolhidos pelos docentes e preceptores para a leitura dos residentes. Os textos e / ou documentos abordarão aspectos gerais e metodológicos sobre o ensino de inglês / línguas adicionais; questões específicas (exemplo: ensino de inglês para crianças); questões gerais sobre ensino e pesquisa, dentre outras possibilidades.</i>
<i>Fichamento de textos teórico-metodológicos</i>	<i>Residentes</i>	<i>Os residentes deverão elaborar, individualmente, fichamentos para cada texto lido.</i>
<i>Encontros para planejamento, e acompanhamento das atividades e discussão teórica.</i>	<i>Docentes orientadores, preceptores e residentes</i>	<i>A cada semana, haverá uma reunião dos docentes orientadores com o preceptor e os residentes de uma das três escolas-campo. Além disso, mensalmente, haverá uma reunião de toda a equipe para trocas de experiências, discussão teórica e avaliação da evolução do subprojeto como um todo.</i>
<i>Discussão e avaliação das ações conduzidas nas escolas-campo</i>	<i>Preceptores e residentes</i>	<i>Após as aulas dos preceptores e / ou cada intervenção dos residentes nas escolas-campo, haverá uma reunião com os preceptores a fim de refletirem conjuntamente sobre os aspectos positivos e os que precisam ser melhorados.</i>
<i>Registros dos encontros</i>	<i>Residentes e preceptores</i>	<i>Após as reuniões com os membros de cada equipe, sejam elas com ou sem os docentes orientadores, um residente ficará responsável por redigir um registro sobre o encontro (poderá ser ata ou texto de reação). No caso das reuniões gerais, com todos os membros, o relato será elaborado por um preceptor.</i>
<i>Observação de aulas</i>	<i>Residentes</i>	<i>Durante o primeiro mês, os residentes somente assistirão às aulas dos</i>

		<i>preceptores de modo a conhecerem os alunos e as relações estabelecidas em cada turma. Após o primeiro mês, os momentos de observação gradativamente darão espaço a intervenções práticas dos residentes.</i>
<i>Elaboração de atividades didático-pedagógicas</i>	<i>Residentes → Preceptores → docentes orientadores</i>	<i>Após o primeiro mês, os residentes irão elaborar, em conjunto, atividades para as turmas dos preceptores. Essas atividades deverão ser orientadas pelos preceptores e discutidas com os docentes orientadores.</i>
<i>Implementação de atividades didático-pedagógicas</i>	<i>Residentes</i>	<i>As atividades planejadas em conjunto pelos residentes serão aplicadas pelos elaboradores nas turmas dos preceptores.</i>
<i>Elaboração de aulas</i>	<i>Residentes → Preceptores → docentes orientadores</i>	<i>Conforme o planejamento dos preceptores, cada residente irá, de dois em dois meses, responsabilizar-se pela elaboração de uma aula completa para uma turma. Essas atividades deverão ser orientadas pelos preceptores e discutidas com os docentes orientadores.</i>
<i>Regências</i>	<i>Residentes</i>	<i>As regências serão os momentos em que aulas inteiras serão implementadas por quem (residente) elaborá-la.</i>
<i>Elaboração de material didático complementar</i>	<i>Residentes → Preceptores → docentes orientadores</i>	<i>Os residentes, em conjunto, elaborarão materiais de apoio que servirão como instrumentos de avaliação, atividades extras (tarefas de produção escrita, roteiro para atividades de produção oral, questões de compreensão escrita etc.), revisões, tarefas de casa etc., conforme a avaliação, por parte do grupo, da necessidade desses materiais para as turmas dos preceptores.</i>
<i>Elaboração de projeto inter/transdisciplinar, feira cultural, roda de debate, sarau, dentre outras possibilidades, nas escolas-campo.</i>	<i>Preceptores → Residentes → docentes orientadores</i>	<i>Com base no planejamento escolar e no dos preceptores, será elaborado pelos preceptores e residentes um evento na escola que poderá envolver outras turmas, além das do preceptor. Os docentes orientadores supervisionarão o planejamento do projeto e visitarão as escolas-campo nos dias do evento.</i>
<i>Cadernos de campo</i>	<i>Residentes</i>	<i>Cada residente fará o registro de suas observações de aula, de suas impressões sobre o contexto escolar e das atividades que desenvolver sob</i>

		a forma de notas de campo. Para isso, cada residente providenciará um pequeno bloco ou caderno de anotações.
Portfólios virtuais	Residentes → preceptores	Cada residente terá um portfólio virtual que será alimentado com os produtos (atividades, planejamentos, slides, fichamentos dos textos teórico-metodológicos, registros de reuniões etc.) individuais ou coletivos, elaborados pelos residentes. O preceptor deverá analisar os portfólios com a periodicidade mínima de dois meses.
Sistematização de pesquisas ou relatos de experiência para apresentação em eventos acadêmicos	Residentes, preceptores e docentes orientadores	Sob a supervisão dos docentes orientadores, residentes e preceptores deverão participar de eventos acadêmicos voltados à formação de professores, dentro e fora da UFRJ, de modo a sistematizar e divulgar as ações realizadas, seja sob a forma de pesquisas e/ ou relatos de experiências.
Produção de textos acadêmicos	Residentes, preceptores e docentes orientadores	Sob a supervisão dos docentes orientadores, residentes e preceptores deverão escrever, individual ou coletivamente, textos acadêmicos (resumos, artigos para periódicos, capítulos de livros, monografias etc.). Cada bolsista deverá ter ao menos duas produções acadêmicas ao término do subprojeto.
Planejamento da carga horária de atividades dos residentes		
Atividade (até 1 mil caracteres cada)	Carga Horária (até 10 caracteres cada)	
Leitura e fichamento de textos teórico-metodológicos	3 h/mês	
Encontros para planejamento, e acompanhamento das atividades e discussão teórica.	4h/mês	
Discussão e avaliação das ações conduzidas nas escolas-campo	4h/mês	
Observação de aulas, regências, implementação de atividades, notas de campo e/ ou elaboração de materiais	10h/mês	
Alimentação de portfólios, produção de trabalhos acadêmicos e / ou participação em eventos	2h/mês	
TOTAL	23h/mês → 414h /18 meses	
Produções/produtos esperados e formas de divulgação		

Produção/produto (até 1 mil caracteres cada)	Forma de divulgação (até 1 mil caracteres cada)
Planejamentos de aulas / atividades e materiais didáticos	Redes sociais do subprojeto Língua Inglesa; página do Residência Pedagógica da UFRJ; apresentações em eventos.
Artigos acadêmicos e capítulos de livro	Revistas (virtuais ou impressas) e livros da área (e-livros ou impressos)
Relatórios	A partir dos portfólios, registros das reuniões e outros documentos produzidos ao longo do processo, serão elaborados relatórios (individuais e coletivos) a serem submetidos à CAPES ao término da presente edição do programa.

ANEXO II – Autoavaliação

Dessa forma, **eu** consegui construir uma aula com elementos que conversavam com o texto central, além de problematizar questões relevantes do próprio gênero slam.

Isso acaba me deixando um pouco frustrada, mas **eu** reconheço que pelo menos dei o meu melhor da forma que pude.

Gostei da **minha** desenvoltura durante essa aula porque parecia que estava mais confiante, e ter tido um retorno positivo, mesmo que mínimo da turma em alguns momentos específicos, foi ótimo também.

Foi um dia ótimo porque tive a sensação de dever cumprido e de gratidão pela turma maravilhosa que tive a oportunidade de dividir com a preceptora, que também teve um papel essencial no **meu** desenvolvimento durante o programa.

Eu sinto que a aula de hoje foi bem produtiva e, no final, fiquei mais contente do que nas aulas anteriores em que a maior parte dos materiais não foram produzidos por mim.

Houve inclusive um momento em que **eu** e ela percebemos que **eu** havia colocado um exemplo errado no slide para um dos usos do Present Perfect, e **eu** poderia ter me apavorado, mas, na hora, **eu** entendi e soube lidar com a situação tranquilamente (ou, pelo menos, fingi muito bem).

Ficou tão evidente que até mesmo a preceptora reconheceu, o que me deixou ainda mais orgulhosa do **meu** desempenho.

Eu acabei ficando muito tempo da aula com eles por conta das dificuldades com a língua inglesa em si e com algumas dúvidas acerca da análise do curta, mas **eu** fiquei bem contente com a importância genuína que eles deram ao trabalho proposto.

Eu gostei da aula como um todo, mais ainda por ter sentido que ajudei o máximo possível e pela turma ter sido receptiva ao trabalho e ao meu suporte.

Ninguém mostrou conhecê-lo, mas quando **eu** e a preceptora chamamos a atenção para a cor da imagem (preto e branca), ficou claro para os alunos que era uma foto antiga.

A turma conseguiu perceber o sentido das palavras que eram desconhecidas para eles por meio do contexto e dos gestos que **eu** fazia.

Eu tentei prestar mais atenção em alguns pontos que a orientadora comentou na semana passada e acho que minha performance foi melhor.

Algo que **eu** já sabia, mas foi mais uma vez confirmado hoje é que a turma se mostra mais interessada na aula quando recorro a recursos audiovisuais.

Como eu comentei acima, eu consigo ter uma atenção maior da turma quando coloco algum vídeo.
Estou feliz e orgulhosa com o meu desempenho na aula de hoje.
Quando perguntados sobre a minha performance, a turma não chegou a falar tanto, mas elogiaram minha desenvoltura como professora.
Considero que meu desempenho já nesse mês foi marcado por uma trajetória crescente.
Por outro lado, foi um momento importante para ganhar mais confiança estando a frente de uma aula majoritariamente sozinha, dado meu nervosismo em falar em público.
Uma das aulas que eu gostei muito de fazer foi a inspirada no material dos residentes Isabella e Gabriel, em que eles trabalharam o tema identidade através da figura do Frankenstein.
Fiquei desconfortável durante a maior parte do tempo, mas o momento posterior a aula, de trocas com a coordenadora e a preceptora, foi muito importante porque eu pude ouvir uma impressão de outra pessoa sobre minha performance em sala e também acolhi as sugestões apresentadas por elas.
Procurei participar ativamente de outra forma, mostrando minha disponibilidade para que a turma tirasse dúvidas comigo ou me chamasse para ajudar.
Sinto que a presença dela [orientadora] potencializou tudo [nervosismo], mas é algo que faz parte do meu jeito de ser também.
É uma batalha que tento travar comigo mesma , mas acho que ela [orientadora] compreende em certo ponto por ser um traço de personalidade meu .
Por mais que seja difícil para mim ser “avaliada” e ouvir críticas quanto a minha performance, acho válida e importante a oportunidade de ter uma avaliação de terceiros sobre a minha prática, assim eu posso repensar algumas coisas que antes eu nem sequer havia percebido em mim mesma.
A qualidade do primeiro trabalho foi positiva , pois acredito que eu tenha selecionado textos interessantes e adequados para o conteúdo proposto, me preocupando ainda em apresentar perguntas que dessem conta de verificar as estratégias de reconhecimento dos alunos dos textos e tempos verbais contidos em cada um.
Então eu me sentia muito mais cobrada do que o normal.
Minha ideia era que eles identificassem no texto alguns aspectos que contribuía para a construção de sentido dele, mas algumas coisas ficaram confusas para a turma e eu mesma acabei ficando também na hora.

Mesmo que **eu** sempre fique um pouco desconfortável em alguns momentos por conta da minha personalidade mais introspectiva e insegura, **eu** consegui lidar com esse nervosismo e me senti mais à vontade para falar do que em outras aulas.

Além disso, parece que **eu** não consigo me fazer ser entendida pelos alunos em alguns momentos em que eu uso o inglês, o que me faz recorrer a sempre fazer uma tradução do que **eu** acabei de falar.

Mas **eu** me senti um pouco frustrada por não ter pensado em algo nesse sentido, que incluísse a questão dos adjetivos.

E além desses pontos, **eu** infelizmente cheguei trinta minutos atrasada, então fiquei mal, principalmente por ter feito a turma esperar por mim.

E isso foi até algo apontado de certa forma pela orientadora após a aula, que **eu** poderia ter usado mais o inglês em alguns momentos e de forma um pouco mais simples e clara (cheguei a errar algumas construções de frase).

Faltou um pouco mais de emoção da **minha** parte, principalmente pensando que foi uma aula literária e uma dramaticidade nesse caso é sempre interessante.

A cena foi passada no idioma original, que é o inglês, e, como **eu** peguei o vídeo do YouTube, ele infelizmente estava sem legenda.

Acho que algumas vezes **eu** acabo me empolgando na quantidade de slides e passo do ponto mesmo, mas eu sempre imaginava que a aula poderia ser mais produtiva se fosse focada em discussão de imagens e vídeos.

Além disso, para **minha** surpresa, a turma demonstrou não ter gostado muito das aulas sobre slam.

Acho que faltou da **minha** parte pensar em aulas mais dinâmicas e interessantes para a turma, mas sem fugir totalmente de atividades mais escritas e consideradas “chatas” para eles porque elas também são necessárias, mas quando usadas de forma inteligente.

O engajamento da **minha** turma não foi como o esperado e senti um distanciamento com esse material, mesmo tendo o estudado antes.

Assim, fui distribuindo essa nota ao longo das questões, mas algo que me incomodou foi o fato de **eu** ter estabelecido um peso maior para questões voltadas para conhecimento gramatical do que para aquelas que exigiam uma criticidade por parte dos alunos em relação ao contexto do episódio da série.

Algo que vale mencionar é que, como todo material que produzimos é antes analisado e aprovado pela preceptora, ela adicionou um tópico no início do handout que **eu** não havia pensado antes, como propor que os alunos atribuíssem adjetivos

ao short film, aos personagens e a como eles se sentiram enquanto assistiram ao curta.

Sobre a **minha** performance, ainda me cobro muito em relação ao uso do inglês em sala, que não costuma ser contínuo.

ANEXO III – Justificativa para escolha metodológica

Depois de ter recebido o estímulo da preceptora por fazer uma aula totalmente **minha**, sem ficar dependendo de outro residente, me esforcei para construir um material interessante em torno dos gêneros mencionados.

É importante destacar que, como nessa aula **eu** quis ser o mais clara possível para que eles entendessem o que **eu** estava dizendo, achei melhor não usar a língua inglesa durante nossa comunicação, apenas nos momentos em que os alunos precisaram de ajuda com a formulação de sentenças para o texto.

Eu sempre gosto de primeiro dar a chance dos alunos construírem ideias para chegar onde **eu** quero chegar, estimulá-los a pensar, do que dar a resposta imediatamente.

Posteriormente, **eu** ainda abordei a questão mais linguística, por meio do uso de Present Perfect em alguns textos.

Eu e os residentes Ícaro e Gabriel escolhemos pensar na primeira parte da aula e selecionamos alguns vídeos que apresentavam, muita das vezes, interações entre falantes nativos e não nativos famosos.

Algo que **eu** já sabia, mas foi mais uma vez confirmado hoje é que a turma se mostra mais interessada na aula quando recorro a recursos audiovisuais.

A cena foi passada no idioma original, que é o inglês, e, como **eu** peguei o vídeo do YouTube, ele infelizmente estava sem legenda.

Como **eu** comentei acima, **eu** consigo ter uma atenção maior da turma quando coloco algum vídeo.

Vale mencionar também que, antes da exibição desse vídeo, **eu** apresentei um slide com algumas informações da slammer.

Acho que algumas vezes **eu** acabo me empolgando na quantidade de slides e passo do ponto mesmo, mas **eu** sempre imaginava que a aula poderia ser mais produtiva se fosse focada em discussão de imagens e vídeos.

Eu queria que eles [alunos] dissessem mais alguma coisa, até perguntei se havia algo a melhorar, mas eles [alunos] não apresentaram nenhum feedback nesse sentido.

Hoje foi **meu** último dia acompanhando a turma 22C e a preceptora sugeriu que os residentes montassem alguns slides apresentando um panorama geral do resultado das últimas atividades avaliativas que os alunos fizeram, incluindo critérios de avaliação e questões a serem refletidas pelos alunos acerca dos trabalhos.

Me baseei no material de uma dupla de residentes para fazer o **meu**, adaptando para a realidade da **minha** turma.

Eles já haviam assistido ao curta na aula passada, mas **eu** e a preceptora exibimos novamente para que eles relembassem a história e para que, dessa vez, eles já assistissem mais atentos a alguns pontos que estavam no handout, como os personagens, as cores, a trilha sonora, os símbolos que apareciam no decorrer do curta, entre outros.

Como eles realmente apresentam uma dificuldade com escrita e inglês, principalmente por não gostarem tanto assim, **eu e** a preceptora precisamos dar um suporte durante todo o momento.

Eu achei legal porque a ideia era que eles refletissem criticamente sobre até mesmo a própria performance deles.

A qualidade do primeiro trabalho foi positiva, pois acredito que **eu** tenha selecionado textos interessantes e adequados para o conteúdo proposto, **me preocupando ainda em apresentar perguntas que dessem conta de verificar as estratégias de reconhecimento dos alunos dos textos e tempos verbais contidos em cada um.**

Como a construção do texto pode ser complexa para os alunos, **eu** elaborei uma espécie de handout ou guideline com instruções em cada tópico para facilitar a estruturação do texto deles, a ordem e o tipo de informações que eles poderiam colocar em cada parte do texto.

No começo, até que tentei dar suporte a cada aluno de cada vez, independente da dificuldade no momento, mas acabei focando a **minha** atenção a apenas um porque era um dos que não conseguem escrever um texto em inglês por si mesmos e porque, além de mim e da professora, havia mais professores em sala para ajudar os demais.

Minha ideia era que eles identificassem no texto alguns aspectos que contribuía para a construção de sentido dele, mas algumas coisas ficaram confusas para a turma e **eu** mesma acabei ficando também na hora.

ANEXO IV – Insegurança e/ou atitude coadjuvante

Falando sobre a minha performance, nessa primeira aula, **eu** fiquei mais no suporte à Juliana durante as atividades do alunos, não consegui assumir a regência.

Isso porque, como sou mais tímida, quis primeiro chegar mais devagar pra assimilar o espaço em que **eu** estava, as pessoas.

Percebi que às vezes eles não queriam meu auxílio, então **eu** também não insistia.

Fiquei um pouco sem saber o que fazer nessas situações porque **eu** notava que eles precisavam e preferiam tirar dúvidas entre si ou às vezes com a própria professora.

O uso fluente da língua inglesa ainda é algo que me frustra porque é como se **minha** espontaneidade sumisse.

Mesmo que **eu** tenha me esforçado mais que em muitas aulas para falar na língua alvo, sempre que senti dificuldade para desenvolver frases em inglês, eu recorri ao português.

Deu pra perceber que eu tinha domínio do material abordado, mas **minha** insegurança em sala ainda é muito perceptível.

Eu costumo ficar um pouco desconfortável e insegura em algumas aulas porque, geralmente, apresento materiais de outros residentes.

Confesso que tive um pouco de trabalho e dificuldade para fazer o handout porque **eu** mesma não estou habituada a desenvolver esse tipo de texto e não estava 100% confiante com o que **eu** tinha colocado, mas as pesquisas que fiz na internet observando a estrutura do gênero e algumas informações presentes em alguns sites me auxiliaram.

Continuo compartilhando as tarefas de elaboração de material com os residentes Paloma e Ícaro porque o fato de não ter uma dupla com quem **eu** possa dividir o processo me frustra.

Fiquei desconfortável durante a maior parte do tempo, mas o momento posterior a aula, de trocas com a coordenadora e a preceptora, foi muito importante porque **eu** pude ouvir uma impressão de outra pessoa sobre minha performance em sala e também acolhi as sugestões apresentadas por elas.

O primeiro dia de aula com esse material, foi um dos mais desafiadores para mim porque a coordenadora estava presente para avaliar **minha** performance em sala pela primeira vez.

No começo, fiquei muito insegura por não ser uma área familiar, além de, ainda naquele momento, não ter muita segurança de construir totalmente o **meu** material por conta própria.

Sinto que a presença dela [orientadora] potencializou tudo [nervosismo], mas é algo que faz parte do **meu** jeito de ser também.

Além desses pontos, houve uma hora em que **eu** estava com dificuldade para ajudar na análise de um trecho importante do conto, então a preceptora precisou intervir.

ANEXO V – Descrição

Hoje **eu** tive a oportunidade de conduzir uma aula que explorasse o Present Perfect nos gêneros comic strip, cartoon e political cartoon.

A preceptora pediu que **eu** aproveitasse o conto que uma dupla de residentes escolheu, que foi *The Tell Tale Heart*, de Edgar Allan Poe, e fizesse uma adaptação da aula que eles dariam.

Destaco também o momento em que **eu** apresentei alguns temas que a turma abordou nos slams, que foi um dos trabalhos nesse último trimestre: desigualdade social, assédio, bullying e racismo.

Depois de **eu** e a preceptora também termos falado e parabenizado a trajetória da turma nesse ano letivo (que foi, de forma geral, positiva), abrimos um espaço para que a turma também desse um feedback em relação às aulas e à performance das professoras em sala.

Depois dessa experiência [conduzir uma aula sozinha], me concentrei no planejamento da aula da **minha** turma conforme o perfil de alunos apresentado.

Mas, no final de tudo, foi algo que **eu** vi que não tinha outra alternativa porque a questão com peso maior (1,0 ponto), mesmo que só exigisse a construção de frases no Present Perfect, com base em fatos observados no episódio, era mais cheia do que as demais, que sendo gramaticais ou não, ficaram com décimos cada.

Então, acabei indo numa questão mais prática de pontuar as questões levando em consideração a quantidade de perguntas em cada uma, e a nota que **eu** achei justa de ser atribuída a essa atividade em específico.

Cada dupla de residente ficou responsável por uma parte do trabalho, e **eu** me responsabilizei pelas questões relacionadas a review.

Meu trabalho no mês de Julho de 2023 foi mais voltado para aplicação do teste do 2º trimestre e pensar nas notas deste trimestre.

Alguns deles foram o momento inicial em que **eu** exibi uma cena da personagem Rochelle da série *Everybody Hates Chris* e o vídeo da Porsha recitando o slam.

Como nesse último momento **eu** estava mais concentrada no desenvolvimento das aulas sobre slams, minha contribuição no documento foi voltada para a elaboração de questões voltadas para esse gênero.

Coloquei e apresentei no dia os critérios de avaliação de cada atividade, a porcentagem dos resultados de cada avaliação e, ao final, **eu** e a preceptora pedimos para que eles dessem um feedback do trabalho realizado com eles durante esse ano letivo.

No mês de Dezembro de 2023 as aulas já estavam finalizadas no Cap-UFRJ, então **meu** trabalho no PRP-UFRJ nesse ano foi finalizado no mês de novembro.

ANEXO VI – Reflexão sobre reações / comportamentos dos alunos

Ao mesmo tempo que esperávamos que eles captassem alguma questão negativa dos vídeos, **eu** também já esperava que eles não conseguissem, muito porque certas coisas podem parecer banais para as pessoas pelo preconceito já estar internalizado.

Foi um dia ótimo porque tive a sensação de dever cumprido e de gratidão **pela turma maravilhosa que tive a oportunidade de dividir com a preceptora**, que também teve um papel essencial no **meu** desenvolvimento durante o programa.

De forma geral, os alunos da 22C tiveram a recepção que **eu** esperava.

Eu achei legal porque a ideia era que eles refletissem criticamente sobre até mesmo a própria performance deles.

Depois de **eu** e a preceptora também termos falado e parabenizado a trajetória da turma nesse ano letivo (**que foi, de forma geral, positiva**), abrimos um espaço para que a turma também desse um feedback em relação às aulas e à performance das professoras em sala.

Eu queria que eles dissessem mais alguma coisa, até perguntei se havia algo a melhorar, mas eles não apresentaram nenhum feedback nesse sentido.

Como a construção do texto pode ser complexa para os alunos, **eu** elaborei uma espécie de handout ou guideline com instruções em cada tópico para facilitar a estruturação do texto deles, a ordem e o tipo de informações que eles poderiam colocar em cada parte do texto.

Minha ideia era que eles identificassem no texto alguns aspectos que contribuíam para a construção de sentido dele, **mas algumas coisas ficaram confusas para a turma** e **eu** mesma acabei ficando também na hora.

ANEXO VII – Segurança e autocontrole para lecionar

Mas em alguns momentos, **eu** consegui ter esse tipo de abertura.

Mesmo que **eu** sempre fique um pouco desconfortável em alguns momentos por conta da minha personalidade mais introspectiva e insegura, **eu** consegui lidar com esse nervosismo e me senti mais à vontade para falar do que em outras aulas.

Depois de ter recebido o estímulo da preceptora por fazer uma aula totalmente **minha**, sem ficar dependendo de outro residente, me esforcei para construir um material interessante em torno dos gêneros mencionados.

Por **eu** ter produzido o material sozinha, acho que estava mais leve e confiante de conduzi-la.

Como foi uma aula mais descontraída e a última do ano, **eu** estava bem tranquila.

E a preceptora me deixou muito à vontade para conduzir a aula do meu jeito, até porque **eu** que criei o material.

Me sinto mais à vontade com a turma e sinto que eles também já se acostumaram com a **minha** presença, então não tenho mais tanta dificuldade de interagir com cada um individualmente ou em grupos.

O mês de Outubro de 2023 foi muito satisfatório para mim, pois foi quando **eu** senti que adquiri segurança de elaborar meus próprios materiais de aula sozinha.

ANEXO VIII – Reflexão / avaliação sobre a preceptora e sobre a orientadora

Foi um dia ótimo porque tive a sensação de dever cumprido e de gratidão pela turma maravilhosa que tive a oportunidade de dividir com a preceptora, que também teve um papel essencial no meu desenvolvimento durante o programa.

É uma batalha que tento travar comigo mesma, mas acho que ela [orientadora] compreende em certo ponto por ser um traço de personalidade meu.

E a preceptora me deixou muito à vontade para conduzir a aula do meu jeito, até porque eu que criei o material.

Ficou tão evidente que até mesmo a preceptora reconheceu, o que me deixou ainda mais orgulhosa do meu desempenho.

Sinto que a presença dela [orientadora] potencializou tudo [nervosismo], mas é algo que faz parte do meu jeito de ser também.

ANEXO IX – Feedback

Não posso deixar de comentar sobre a orientadora ter percebido que **eu** tendo a olhar mais para os alunos da direita do que da esquerda.

E isso foi até algo apontado de certa forma pela orientadora após a aula, que **eu** poderia ter usado mais o inglês em alguns momentos e de forma um pouco mais simples e clara (cheguei a errar algumas construções de frase).

Algo que a preceptora comentou após a aula e **eu** concordei foi que, apesar da escolha da imagem ter sido muito boa, teria sido mais produtivo ainda se **eu** tivesse acrescentado no slide mais algumas imagens que ilustram o conto.

Por mais que seja difícil para mim ser “avaliada” e ouvir críticas quanto a **minha** performance, acho válida e importante a oportunidade de ter uma avaliação de terceiros sobre a **minha** prática, assim **eu** posso repensar algumas coisas que antes **eu** nem sequer havia percebido em mim mesma.

Então, após a aula, a orientadora fez alguns apontamentos do que ela observou e eu concordei em grande parte.

ANEXO XI – Foto da aula do dia 05/04/2023



ANEXO X – Outros

É algo [uso oral do inglês] que **eu** espero que evolua com o tempo.

Sou grata pelos alunos da 22C que tive a oportunidade de conhecer e acompanhar durante todo esse ano de 2023, e a minha preceptora Juliana, a quem **eu** tive o prazer de dividir as aulas e sempre me deu um suporte quando precisava, tanto dentro como fora de sala. (GRATIDÃO)

Foto para ilustrar a **minha** atuação na aula do dia 05/04/2023 relatada nos dois últimos parágrafos (legenda da foto anexada no relato).