

# Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes

*Initial teacher training, teaching work and the formative proposal of the Pedagogical Residency Nucleus / Subproject /UNIFAP from epistemic dimensions to praxiological experiences of resident teachers*

**Rosivaldo Gomes**    
rosivaldounifap12@gmail.com

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar, primeiramente, a configuração de um curso de formação oferecido a professores de Língua Portuguesa (em pré-serviço), participantes do Programa Residência Pedagógica, Núcleo/Subprojeto de Letras-Português - 2018-2020, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. Desse objetivo, desdobra-se outro que visa analisar o agir professoral e o trabalho planejado e realizado de cinco professores-residentes participantes do referido curso. O estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada e a análise dos dados, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), foi realizada a partir de um corpus de trechos de dois relatórios de práticas de ensino, produzidos pelos professores-residentes/colaboradores da pesquisa. Nos trechos dos relatórios, foram analisados alguns segmentos de tratamento temático do discurso desses professores, a partir dos quais foi possível encontrar representações do agir professoral e do trabalho desenvolvido por esses agentes em contexto de interação didática em sala de aula. Os resultados demonstram que a oferta do referido curso possibilitou aos professores-residentes tanto a mobilização quanto a ampliação de seus repertórios didáticos para o ensino de Português como língua materna. Além disso, a análise e a interpretação dos dados, neste caso, dos segmentos de tratamentos temáticos, retirados de dois relatórios de prática, permitiu-nos compreender que o agir professoral e o trabalho planejado e o realizado, desenvolvidos pelos professores em formação, configuram-se a partir de determinantes externos que estão ligados diretamente com prescrições que são estabelecidas a partir de documentos oficiais, de intenções e modelos de agir que esses sujeitos se apoiam para concretização de seu métier.

## Palavras-chave

Trabalho Docente. Residência Pedagógica. Formação de professores.

### FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 13/03/2021

Aprovação do trabalho: 20/04/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5182

### COMO CITAR

GOMES, Rosivaldo. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 114-138. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5182>.

Distribuído sob



Verificado com

**Plagius**  
Detector de Plágio

**Abstract**

The objective of this article is to present, first, the configuration of a training course offered to Portuguese Language teachers (in pre-service), participants in the Pedagogical Residency Program, Nucleus / Subproject of Letras-Português - 2018-2020, developed by the University Federal of the Amapá. From this objective, there is another one that aims to analyze the teaching action and the planned and accomplished work of five resident teachers, participating in the referred course. The study is located in the field of Applied Linguistics and the analysis of the data, of a qualitative-interpretative character (DENZIN; LINCOLN, 2006), was carried out based on a corpus of excerpts from two reports of teaching practice practices, produced by resident professors / research collaborators. In the excerpts of the reports, some segments of thematic treatment of the speech of these teachers were analyzed, from which it was possible to find representations of the teaching action and the work developed by these agents in the context of didactic interaction in the classroom. The results demonstrate that the offer of the referred course enabled the resident teachers to both mobilize and expand their didactic repertoires for teaching Portuguese as their mother tongue. In addition, the analysis and interpretation of data, in this case, of the thematic treatment segments, taken from two practice reports, allowed us to understand that the teaching action and the planned and performed work, developed by the teachers in training, are configured based on external determinants that are directly linked to prescriptions that are established from official documents, intentions and models of action that these subjects rely on to achieve their métier.

**Keywords**

Teaching Work. Pedagogical Residence. Teacher training.

**Introdução**

A formação de professores (inicial e continuada) configurou-se, nos últimos 25 anos, como um objeto de estudo muito recorrente nas pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada (LA). Nesse sentido, é centrado nessa temática que, neste artigo, entendemos a formação de professores de línguas a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004) e o papel do professor (em pré-serviço ou em serviço) como um agente de letramento (KLEIMAN, 2007; KLEIMAN; SANTOS, 2014).

Sob rupturas epistemológicas e vozes outras (KLEIMAN *et. al.*, 2019; MOITA LOPES, 2006), diversos objetos de pesquisa estão sendo deslocados de uma visão disciplinar e realocados para complexas redes de significações e interpretações (SIGNORINI, 1998) que configuram a LA contemporânea como um Sistema Adaptativo Complexo (TILIO; MULICO, 2016). A partir dessa (re)configuração da LA, novas maneiras de se “reinventar formas de produzir novos conhecimentos” (MOITA LOPES, 2006, p. 85) estão surgindo, inclusive sobre a formação de professores de línguas.

Dessa maneira, atualmente, é possível notar que a pesquisa sobre formação de professores de línguas tem sido embasada, no campo da LA, a partir de estudos da Educação e do currículo de professores; das contribuições dos estudos da Sociologia e dos Estudos Culturais sobre aspectos identitários envolvidos

na formação identitária do professor de línguas; dos estudos da Psicologia da linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo sobre o trabalho e o agir docente; dos Estudos do Letramento, sendo focalizadas questões políticas e sociais relativas à figura do professor como um agente de letramento.

Além desses campos, mais recentemente, a pesquisa sobre a formação de professores, no campo da LA, tem sido pensada, problematizada e fundamentada tendo-se por base epistemologias e pedagogias decoloniais (KLEIMAN, 2013), epistemes essas que buscam problematizar visões estruturalistas e essencialistas sobre a produção de conhecimentos, incluindo nesses conhecimentos relativos a formações de professores. Tendo em vista essa perspectiva, o objetivo primeiro deste artigo é apresentar a configuração de um curso de formação ofertado a professores de Língua Portuguesa (em pré-serviço, aqui denominados de professores-residentes<sup>1</sup>), participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), Núcleo/Subprojeto de Letras-Português/Edição 2018-2020, desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Desse objetivo, desdobra-se outro que visa analisar o agir professoral<sup>2</sup> (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) de cinco professores-residentes participantes do curso. O foco da análise diz respeito ao trabalho planejado e o trabalho realizado, que foram desenvolvidos por esses agentes em suas atuações nas escolas-campo participantes do PRP.

Este texto origina-se de uma pesquisa situada no campo da Linguística Aplicada e a análise dos dados, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), foi realizada a partir de excertos de dois relatórios de prática docente, os quais foram produzidos por professores-residentes participantes do PRP, aqui reconhecidos como colaboradores da pesquisa. Nesses textos, são analisados alguns Segmentos de Tratamentos Temáticos (STT) do discurso dos

---

1 Neste texto, seguindo o Edital publicado pela CAPES/2018, voltado à seleção de instituições de ensino superior para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, utilizamos as nomenclaturas apresentadas nesse edital para alguns dos participantes do programa. Assim, o termo residente refere-se ao acadêmico que desenvolveu as atividades de ensino na escola-campo participante do programa, reconhecido em nossa pesquisa como professor-residente ou professor-aluno. Já o preceptor, professor da escola-campo e responsável por acompanhar esse professor-residente em suas atividades de intervenção na escola, está sendo denominado de professor-preceptor.

2 Esse segundo objetivo está diretamente relacionado a uma pesquisa de estágio de pós-doutorado realizada, no ano de 2020, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) e no Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC). A referida pesquisa contou com a supervisão da Profa. Dra. Eulália Leurquin. Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento de bolsa - Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD).

professores em formação, nos quais é possível analisar representações do agir professoral e do trabalho planejado e realizado (MACHADO, 2009; BRONCKART, 2006, 2008) desenvolvidos pelos professores-residentes no ensino de Língua Portuguesa nas escolas-campo participantes do PRP. Na análise dos STT, foram considerados os planos do agir conforme proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004), sendo eles: plano motivacional, plano intencional e plano dos recursos para o agir.

Para o desenvolvimento do trabalho, o artigo encontra-se organizado em cinco seções, além desta introdução, das considerações finais e das referências. Assim, em (1) apresentamos a proposta formativa do Núcleo/Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras desenvolvido na UNIFAP; (2) discutimos as dimensões do trabalho docente e o agir professoral; (3) partindo do quadro do ISD, delineamos as categorias que deram suporte à análise dos dados, neste caso, a Semântica do Agir; (4) tratamos dos procedimentos metodológicos e (5) tratamos das análises dos dados a respeito do agir professoral e do trabalho planejado e do trabalho realizado pelos professores-residentes.

## **1 A proposta formativa do Núcleo/Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras/Português-UNIFAP**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) configura-se como uma proposta de ação didático-formativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), sendo gerenciado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PRP foi instituído no ano de 2018 a partir da Portaria de n. 38/02/2018 da CAPES e a primeira ação seletiva para participação de Instituições de Ensino Superior (IES), no referido programa, ocorreu com a publicação do Edital nº 06/2018 (retificado) da CAPES. Esse Edital possibilitou a submissão de Projetos Institucionais de Residência Pedagógica voltados à formação inicial de professores, por parte de instituições de ensino superior públicas e privadas.

Em 2018, a UNIFAP, a partir de uma ação conjunta envolvendo os cursos de licenciaturas e a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), participou da primeira chamada pública da CAPES para submissão de projeto institucional ao Edital nº 06/2018 (retificado), tendo sido aprovada como instituição habilitada para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (PRP). A UNIFAP foi contemplada com 144 bolsas que foram distribuídas entre Núcleos de Subprojeto de Residência, sendo eles: Pedagogia, Letras-Português, Geografia, Matemática,

Química, Artes (Artes e Teatro). O Núcleo/Subprojeto de Letras/Português foi denominado de “*Projetos de letramento – linguagens, práticas digitais, culturais e formação docente*”<sup>3</sup> e contou com uma equipe composta, inicialmente, por 37 membros, conforme o quadro 1:

### Quadro 1 - Composição da equipe do Núcleo do Subprojeto de Letras/Português

NÚCLEO/ SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA LETRAS- PORTUGUÊS	Equipe e escolas-campo		
	1 coordenador de Núcleo	24 bolsistas 6 bolsistas voluntários	
	3 formadores colaboradores	3 professoras preceptoras das redes de ensino da educação básica	2 escolas estaduais 1 escola municipal

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao longo da primeira edição do programa – 2018-2020 –, o Núcleo/Subprojeto de Letras/Português, do Departamento de Letras e Artes (DEPLA) da UNIFAP, organizou um conjunto de atividades voltadas aos professores-residentes, tratando sobre o processo de ambientação, regência, observação e elaboração de planos de intervenção e de atividades didáticas. Além disso, foram organizadas, quinzenalmente, reuniões pedagógicas com todos os membros do referido núcleo para atividades formativas e atividades práticas. Cabe destacar que, ao término das ações formativas e de intervenção nas escolas-campo participantes do projeto, a equipe contou com apenas 22 professores-residentes. A desistência ocorreu em função de interesses pessoais dos participantes por outras atividades acadêmicas e pessoais.

A construção didático-metodológica do Núcleo/Subprojeto foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista de linguagem/discurso como uma prática social (BAKHTIN, 2003), situada em variadas práticas e eventos de letramentos (STREET, 2014) e objetivou “aprimorar e elevar a qualidade da formação inicial dos acadêmicos do curso de licenciatura em Letras/Português da UNIFAP, promovendo assim a integração entre a formação inicial de professores e as práticas do letramento escolar” (GOMES, 2018, p. 01).

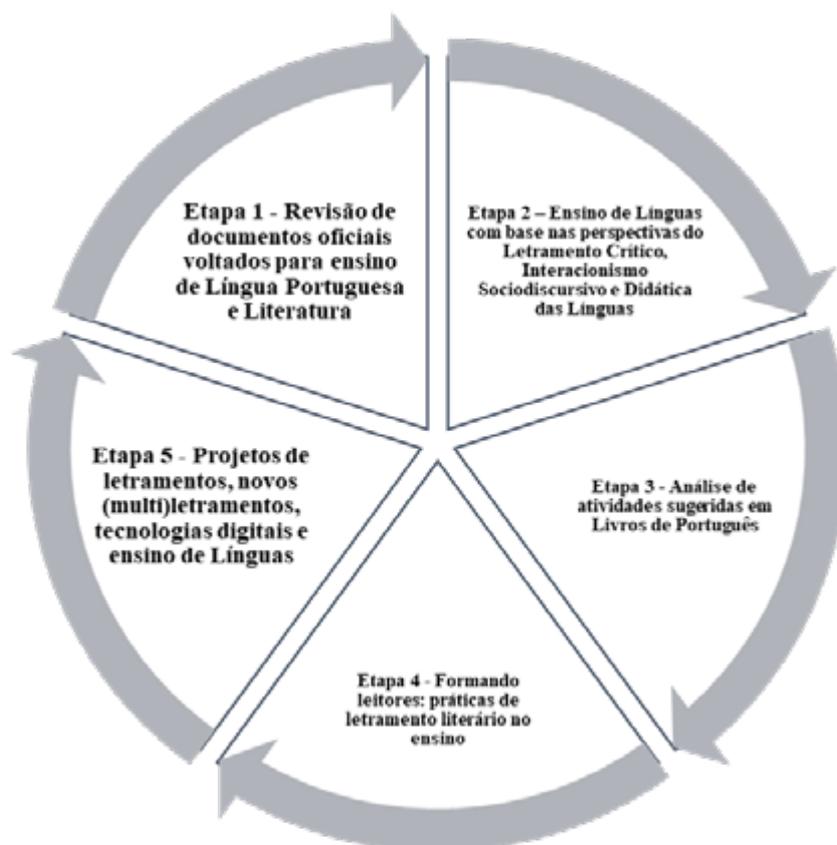
Como desdobramento das ações do PRP, foi proposto, pelo Núcleo/Subprojeto de Letras-Português, um curso de formação continuada destinado aos professores-residentes e às professoras preceptoras participantes do programa. O curso foi elaborado com base no tripé acadêmico ensino-pesquisa-ex-

3 O referido subprojeto foi vivenciado pelo autor deste artigo que atuou como coordenador e formador de área.

tensão e vinculado ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP). As atividades do curso, ministradas pelo coordenador do Núcleo/Subprojeto juntamente com mais três professores formadores<sup>4</sup>, foram fundamentadas a partir de dimensões epistêmicas e praxiológicas (BULEA; BRONCKART, 2008), que possibilitaram um processo de (trans)formação dos participantes do curso a partir de três eixos formativos inter-relacionados: i) Linguagens e práticas sociais, ii) Educação linguística e literária: formação de leitores e produtores de textos e iii) Tecnologias e práticas culturais no ensino de línguas.

As atividades de formação do curso também foram configuradas com base em uma proposta teórica-reflexiva-prática fundamentada nos três processos formativos propostos por Schön (2000): a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, tendo em vista que as ações formativas partiram das necessidades do contexto de cada escola participante do programa. Assim, o curso teve a seguinte configuração apresentada na figura 1:

**Figura 1: Configuração da proposta formativa do Curso**



Fonte: elaborado pelo autor.

4 Profa. Lílian Latties (*in memoriam*), Profa. Adelma Barros-Mendes e Prof. Marcos Paulo, aos quais agradeço a parceria no desenvolvimento do curso de formação.

As atividades formativas foram desenvolvidas paralelamente ao primeiro momento do PRP/UNIFAP, no qual os professores-residentes estavam também em processo de observação e ambientação nas escolas-campo. Como pode ser observado na figura 1, o curso foi organizado em etapas e a partir de dimensões tanto epistêmicas, com discussões de textos teóricos, quanto praxiológicas, uma vez que foram analisados e produzidos materiais didáticos, bem como discutidas situações de ensino e aprendizagem trazidas pelas professoras-preceptoras.

Dessa maneira, a primeira etapa foi destinada à revisão e à discussão de orientações de documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN, 1998), as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Ainda nesse momento, foi realizada a preparação/confecção de um questionário diagnóstico para as observações do contexto situacional das escolas-campo. O objetivo do questionário era proporcionar um mapeamento das condições físicas das escolas, das dificuldades de aprendizagem dos alunos e seus interesses a respeito do trabalho com a leitura e com a produção textual. Essa primeira etapa do curso foi de fundamental importância para os professores em formação, uma vez que contribuiu para a ampliação do repertório didático deles a partir da revisão de algumas orientações/prescrições dos documentos oficiais<sup>5</sup> e do primeiro contato que tiveram com as escolas-campo participantes do programa.

A segunda etapa, de caráter mais epistemológico, foi destinada ao estudo de textos teóricos. As discussões partiram de estudos que tratavam sobre contribuições do Letramento Crítico (JANKS, 2016; JORDÃO, 2016), do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009) e das Didáticas das Línguas (DOLZ, 2016; DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2009) para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. A partir desses referenciais, foram discutidas questões relativas aos processos de transposição didática e didatização, ensino de produção de textos, leitura, análise linguística e questões mais amplas relacionadas a práticas de linguagem e a gêneros discursivos.

Na terceira etapa do curso, foram realizadas análises de materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse momento, os formadores re-

---

5 Questões relativas a orientações oferecidas por documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura aparecem na grade curricular do Curso de Letras da UNIFAP, Campus Marco Zero, nas disciplinas Didática da Língua Materna I e II e devido a isso não realizamos um estudo muito detalhado, nessa etapa, desses documentos.

alizaram discussões sobre o papel, a importância e as lacunas de alguns materiais didáticos, especialmente os livros didáticos de Língua Portuguesa. Ainda nessa etapa, os professores-residentes puderam trocar experiências com os professores mais experientes (preceptoras) sobre os usos, em sala de aula, desses materiais e sobre a integração deles ao planejamento das professoras-preceptoras.

Esse momento, portanto, possibilitou, aos professores-residentes, conhecer criticamente materiais didáticos disponíveis para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e realizarem a mobilização de seus repertórios didáticos a partir de saberes profissionais para a atuação, saberes esses já construídos e em construção, incluindo “os saberes a ensinar, isto é, os saberes que são objetos do trabalho no exercício destas profissões; e os saberes para ensinar, dito de outro modo, os saberes que são instrumentos de trabalho do ensino e da formação” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 17-18). Vale ressaltar que ainda nessa etapa, com o apoio e a orientação dos professores formadores e das preceptoras, os professores-residentes construíram um primeiro conjunto de atividades de práticas de leitura para ser aplicado com os alunos nas escolas-campo.

A quarta etapa, assim como a terceira, teve um caráter mais epistemológico e centrou-se em uma perspectiva formativa que englobou questões relativas à formação do leitor literário nas e fora das práticas do letramento escolar, sendo centrada nas noções de letramento literário, leitura literária, literatura de reexistência e pós-colonialidade, bem como discussões a respeito do papel e da importância de alguns programas brasileiros voltados para a formação do leitor.

Nessa etapa, os professores-residentes levantaram muitas questões relativas ao ensino de literatura (e de práticas de leitura literária), sendo destacado o fato de o ensino ainda estar muito preso a aspectos de historização e características de escolas literárias. Os participantes apresentaram ainda questões referentes a práticas interseccionadas entre letramento racial, letramento literário e letramento de reexistência, sendo tratados temas relativos ao ensino de literaturas negras e femininas; literaturas fora do grande cânone literário; literaturas locais e regionais. As questões levantadas, nesse momento da quarta etapa, serviram de mote para a complementação do primeiro conjunto de atividades que foi construído na etapa anterior.

Por fim, na quinta etapa, de caráter mais praxiológico, assim como a quarta, foram produzidos, pelos professores-residentes, os planos de atividades para intervenção nas escolas-campo. Conforme a orientação do Edital do PRP, o Plano de Intervenção (PI) deveria ser elaborado por cada residente e em parceria com

o orientador do subprojeto e com o apoio de um preceptor. O plano deveria conter o detalhamento do conjunto de atividades que seriam trabalhadas durante o período de imersão dos professores-residentes nas escolas e desenvolvido em no mínimo de 100 horas de regência de classe.

Para guiar a organização e a produção das atividades de práticas de ensino, retornamos ao conjunto de atividades elaborado na terceira etapa, objetivando ampliar essas atividades para a composição do PI. Para isso, a organização das atividades foi feita a partir de um agrupamento didático conforme a figura 2:

**Figura 2: Agrupamento didático das atividades/ações de intervenção**



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser observado na figura 2, para composição dos planos, os professores-residentes elaboraram um Projeto de Letramento (PL)<sup>6</sup> (KLEIMAN, 2000) e Sequências Didáticas (SD) (DOLZ, *et. al*, 2004). A opção pela construção de PLs partiu, inicialmente, do diagnóstico feito pelos professores-residentes no momento inicial de observação e ambientação nas escolas, com base nas trocas de experiências com as professoras preceptoras, durante a realização do curso, e a partir da definição de PL que foi apresentada no curso de formação.

Considerando o contexto das escolas participantes do PRP, os PLs produzidos foram organizados a partir de temas transversais, envolvendo práticas sociais de uso da linguagem e proporcionaram a construção de SDs voltadas para

6 Conforme define Kleiman (2000), um Projeto de Letramento configura-se como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, contemplando demandas de ensino e aprendizagem de cada escola participante do programa. Tendo em vista que apenas três escolas participaram do Núcleo/Subprojeto de Residência Pedagógica de Letras, bem como o quantitativo dos professores-residentes (vinte e dois ao final), foram feitos agrupamentos de duplas e trios e assim foram produzidos oito PLs para serem desenvolvidos pelas duplas e trios nas escolas-campo.

A partir dessa apresentação geral é possível compreender que, mesmo neste momento de desvalorização e de um (des)governo que pouco valoriza a educação brasileira, a pesquisa e a formação de professores, o PRP configura-se como uma política pública educacional e como espaço (trans)formativo de coletivo de trabalho (CLOT, 2007), uma vez que possibilita ao acadêmico e à acadêmica vivenciarem e experienciarem, juntamente com professores mais experientes (professores preceptores), práticas de elaboração de materiais didáticos a partir da vivência de ambientação das práticas do letramento escolar. Além disso, o PRP possibilita ao professor em formação o envolvimento com questões educacionais e didáticas que em muito podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses futuros professores.

Feita a apresentação detalhada do curso de formação oferecido aos professores-residentes e às professoras-preceptoras, na próxima seção, apresentamos o aporte teórico que fundamentou a pesquisa desenvolvida, para, em seguida, tratarmos das categorias de análise, dos procedimentos metodológicos e da análise dos dados.

## **2 Dimensões do trabalho docente e o agir professoral**

Nossa preocupação, neste trabalho, é estabelecer uma relação entre a formação docente (inicial) de cinco professores-residentes e o agir professoral desses agentes com o trabalho planejado e realizado por eles no ensino de Língua Portuguesa no contexto do PRP. Nesse sentido, é fundamental que noções de trabalho docente e de agir professoral sejam convocadas. Assim, no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a noção de trabalho, caracterizada também como uma forma de agir (BRONCKART, 2006, 2008), aparece configurada a partir de três dimensões.

No que diz respeito à primeira dimensão – o trabalho prescrito –, esta configura-se como a forma, a maneira, isto é, as orientações/prescrições que direcionam as tarefas do/a trabalhador/a (MACHADO, 2009; BRONCKART, 2006, 2008),

e que são instituídas por instâncias empresariais e/ou governamentais. No caso do trabalho do/a professor/a, o trabalho prescritivo/prescrito é instituído por órgãos como o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas e diretorias de ensino, que prescrevem documentos oficiais como diretrizes, parâmetros e matrizes curriculares para o ensino das diversas disciplinas. Tais prescrições são fundamentais para o trabalho docente, uma vez que “de modo teórico, não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627).

Todavia, o/a professor/a não pode ser visto apenas como um/a “mero tarefairo/a”, pois ele/a apropria-se dessas prescrições, as adapta e as (re)configura a partir de suas necessidades de ensino; das necessidades de aprendizagem dos alunos; das condições de trabalho que lhes são oferecidas e de sua formação. Trata-se, portanto, de reconcepções (MACHADO; LOUSADA, 2010; AMIGUES, 2004) ou autoprescrições (MACHADO; LOUSADA, 2010) realizadas pelo/a professor/a para condução de seu *métier*.

Como desdobramento do trabalho prescrito, Machado (2009) propõe também o trabalho planejado, que corresponde ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009, p. 81). O trabalho planejado configura-se, portanto, como aquilo que é projetado, planejado pelo/a professor/a, isto é, seus planos de aula, atividades, sequências didáticas, apostilas, adaptações de atividades de livros didáticos e atividades autorais, elaboradas a partir de ressignificações realizadas por ele/a daquilo que é prescrito pelos documentos oficiais.

A terceira dimensão diz respeito ao trabalho realizado e está relacionado com o que foi desenvolvido pelo/a trabalhador/a a partir das prescrições que lhe foram estabelecidas ou por ele/a reconfiguradas. No caso do trabalho educacional, o trabalho realizado configura-se como aquele que foi desenvolvido em sala de aula pelo/a docente e que envolve seu agir professoral e um repertório didático (mais adiante discutiremos esses termos) mobilizado por esse ator, sendo esse trabalho e agir passíveis de serem observados e analisados nos e pelos textos (MACHADO, 2009; BRONCKART, 2008) produzidos em situação de trabalho pelo/a professor/a<sup>7</sup>.

---

7 Tendo em vista o foco deste artigo, não apresentaremos as demais dimensões do trabalho proposto por Bronckart (2006, 2008) no quadro do ISD e nos estudos da Clínica da Atividade, neste caso, o trabalho real ou real da atividade, cf. Clot (2007).

Quanto à caracterização do trabalho docente, Machado (2007), partindo das dimensões apresentadas anteriormente e de reinterpretações delas, defende que a atividade de trabalho docente se configura de forma situada, prefigurada, mediada, pessoal, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa. Para a autora, podemos pensar, portanto, no trabalho do/a professor/a a partir da mobilização que esse sujeito faz de seu ser integral, tendo em vista as diferentes situações com as quais ele/a se envolve para a realização de seu *métier* (planejamento, aulas, avaliações, elaboração de projetos, de materiais didáticos etc.).

Além disso, o/a professor/a deve dar conta de seu objetivo maior que é o de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos. Assim, baseada nas teorizações da Ergonomia e da Clínica da Atividade, Machado (2007, p. 93) considera que o trabalho docente consiste em

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses conteúdos por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

A partir da visão apresentada pela autora, compreendemos que o/a professor/a deve, para realização de seu trabalho, orientar-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e da interação com outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação de trabalho do/a professor/a (MACHADO, 2007, p.93). Assim, o trabalho do/a professor/a se configura a partir de uma complexa rede de relações sociais, constituído em um determinado contexto sociohistórico maior, envolvido com um sistema de ensino e com um sistema educacional específico.

À perspectiva apresentada por Machado (2007), acrescentamos a visão de Leurquin (2013) que, baseada em Cicurel (2011), compreende o trabalho do/a professor/ relacionado com um agir professoral, a partir do qual esse ator realiza a mobilização de um conjunto de saberes, instrumentos, ferramentas, sendo que esse agir envolve, também, um repertório didático que esse profissional constitui na realização de seu *métier*. Todavia, Leurquin (2013) salienta que, no agir profes-

soral de um docente, também podem estar implicados, o que a autora denomina de modalizadores do agir professoral, isto é, um poder-fazer, um quer-fazer e um dever-saber. Dessa forma, para Leurquin (2013, p. 309-310)

[...] no seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza um dever-saber, um querer-fazer e um poder-fazer (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter. Para compreender o agir professoral nesta perspectiva, também é necessário entender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), como propõe Bronckart (1999). A necessidade de se fazer essas ponderações decorre do fato de que o agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino e em situação ou não de formação.

A partir da visão apresentada por Leurquin (2013), compreendemos que para a realização de seu trabalho, o professor mobiliza seu ser integral, considerando para isso, conforme destacam Machado e Bronckart (2009, p. 39), “suas dimensões físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.”, mas também um agir professoral que se desenvolve na interação com outros sujeitos (LEURQUIN, 2013). Portanto, o trabalho docente e seu agir professoral não se limitam à sala de aula e, nesse sentido, tanto o agir professoral quanto o trabalho desenvolvido pelo professor, a partir desse agir, também são interpelados por determinantes externos ao contexto das práticas do letramento escolar.

Na próxima seção, tendo por base os pressupostos teóricos do ISD, apresentamos as categorias de análise dos dados.

### **3 A Semântica do Agir no quadro do ISD: categorias para análise do agir e do trabalho professoral**

Nesta seção, apresentamos as categorias que auxiliaram na análise dos dados, as quais estão configuradas no quadro epistemológico do ISD. Assim, a Semântica do Agir ou Semiologia do Agir (BRONCKART, 2006, 2008) apresenta como conceitos centrais as noções de: agir ou agir-referente, atividade, ação, dimensões/planos (motivacional, intencional, recursos do/para o agir) e os seres humanos que intervêm no agir: actante, ator e agente. No quadro 2, apresentamos uma síntese dessas categorias e as dimensões que compõem cada plano:

**Quadro 2 - Categorias da Semântica do Agir**

<b>Processo interpretativo do agir</b>	<b>Dimensão/Plano Motivacional</b>	<b>Dimensão/Plano Intencional</b>	<b>Dimensão/Plano dos Recursos para o agir</b>
Agir (ou agir-referente), Atividade, Ação	Determinantes internos Motivos/razões	Finalidades Intenções	Instrumentos (recursos externos) Capacidades (recursos internos)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bronckart (2006, 2008).

Bronckart (2006, 2008) e Bronckart e Machado (2004) detalham essas categorias no quadro do ISD e destacam que o termo agir (ou agir-referente) configura-se de forma mais genérica/neutra para a designação de qualquer forma de intervenção humana no mundo, podendo ser de um ou vários sujeitos. Já os termos atividade e ação, conforme o autor e a autora, aparecem com um estatuto teórico ou interpretativo, sendo que o primeiro – atividade – designa uma leitura do agir que implica, principalmente, dimensões motivacionais e intencionais, bem como recursos mobilizados para o agir, mas a nível coletivo; já o termo ação serve para designar uma leitura do agir, que implica as mesmas dimensões mobilizadas, porém por apenas um sujeito.

O autor e a autora explicam também que, no tocante à dimensão/ao plano motivacional, esta/este se constitui por determinantes externos, de origem coletiva, de natureza material ou da constituição de representações sociais; e por motivos, que se configuram como as razões do agir, interiorizadas por uma pessoa particular. Já na dimensão/no plano intencional, há as finalidades, caracterizadas como a origem coletiva e socialmente validadas para o agir; e as intenções, que são os fins do agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa em especial.

Por fim, na dimensão/no plano dos recursos para o agir, Bronckart e Machado (2004) distinguem os instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos dos agir, disponíveis no meio social, nas capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais que uma pessoa se atribui. O conjunto dessas dimensões, conforme já mencionado, foi considerado na análise dos dados referentes ao agir e ao trabalho professoral desenvolvido pelos professores-residentes no tocante ao trabalho planejado e ao trabalho realizado por eles no contexto do PRP. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

#### 4 Procedimentos metodológicos

Os dados analisados, a partir da próxima seção, são originários de uma pesquisa maior que teve como contexto investigativo o próprio PRP desenvolvido na UNIFAP e o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores-residentes participantes do programa, neste caso, acadêmicos de Letras. Dessa pesquisa, desdobrou-se um estudo menor de pós-doutoramento, conforme descrito em nota de rodapé na introdução deste trabalho, cujo objetivo foi analisar o agir professoral de estudantes de Letras e o processo de desenvolvimento profissional desses atores durante suas participações no PRP.

A análise empírica dos dados, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), que trazemos neste artigo, partiu da pesquisa “O agir professoral de estudantes de Letras no ensino de português língua materna e língua adicional” e contou com um *corpus* constituído por relatórios de prática de ensino, gravações de elaboração e socialização de materiais didáticos construídos durante o curso de formação oferecido aos participantes do PRP, bem como por gravações de aulas e diários de campo, feitos pelo professor orientador a partir do acompanhamento dos professores-residentes nas escolas-campo.

Para este artigo, analisamos apenas um *corpus* constituído a partir de trechos de dois relatórios, aqui denominados de Relatório de Prática de Ensino 1 (RPE1) e Relatório de Prática de Ensino 2 (RPE2), referentes às atividades desenvolvidas por dois grupos de professores-residentes participantes do PRP/Núcleo/Subprojeto de Letras/Português. Na construção da análise dos trechos dos relatórios – textos-fonte do agir professoral dos participantes/colaboradores da pesquisa – foram considerados alguns Segmentos de Tratamento Temático (STT) que são, conforme propõe Bulea (2010), segmentos de conteúdos temáticos presentes nos textos e que apresentam dimensões do agir-referente de um ator empírico que representa, no texto, suas ações desenvolvidas em uma situação de trabalho.

No caso desta pesquisa, foram analisados trechos dos relatórios que apresentam STTs que revelam representações do agir professoral e do trabalho dos professores-residentes durante ações realizadas antes da intervenção didática em sala de aula (o trabalho planejado) e durante a intervenção didática realizada nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas-campo do projeto (o trabalho realizado).

Com relação às questões éticas, destacamos que a pesquisa foi cadastrada no Departamento de Pesquisa da UNIFAP, com o n. PVL990-2019 e, nesse

sentido, os dados analisados fazem parte de um banco de textos-fontes do trabalho docente desenvolvido pelos participantes do PRP, neste caso os professores-residentes. Assim, durante a participação desses participantes no programa foi solicitada a autorização para uso dos textos produzidos por eles para efeitos de pesquisa. Além disso, seguindo as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016/Conep, todos os participantes do programa e, portanto, da pesquisa, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-lhes o anonimato de informações pessoais presentes nos textos<sup>8</sup>.

## 5 O agir professoral e o trabalho planejado e o trabalho realizado dos professores-residentes

Iniciamos a análise dos dados a partir de algumas reflexões sobre o agir professoral e o trabalho planejado que foi desenvolvido pelos professores-residentes. Antes de apresentar a análise de forma mais detalhada, cabe ressaltar que, a partir das discussões de Cicurel (2011) e Leurquin (2013), compreendemos que o agir professoral não pode se restringir àquilo que o/a professor/a faz durante sua atuação didática em sala de aula. Nesse sentido, ampliamos a definição proposta por Cicurel (2011) e defendemos que o agir professoral de um docente também diz respeito a ações, tanto verbais quanto não verbais, que esse ator desenvolve para e na realização de seu trabalho planejado, isto é, com aquilo que o professor planeja, projeta ou elabora para desenvolver sua aula.

Assim, os dois relatórios analisados foram elaborados por uma dupla e por um trio de professores-residentes. Para compreensão da organização dos relatórios, apresentamos, a seguir, um quadro com algumas informações importantes sobre a configuração desses textos-fonte do trabalho docente:

**Quadro 3: Perfil dos autores dos relatos**

<b>Professores-residentes – RPEI<sup>9</sup></b>	<b>Cursando</b>	<b>Experiência como professor</b>	<b>Participação em outros projetos antes da Residência Pedagógica</b>	<b>Projeto de Letramento elaborado</b>
Brenda	6º Semestre de Letras/Francês	Primeira experiência na docência	Primeira participação em projeto institucional	Gênero cartaz nas aulas de Língua Portuguesa

8 A pesquisa também foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética a partir do CAAE: 31826220.1.0000.0003 e parecer de nº 4.391.856.

9 Todos os nomes atribuídos aos professores-residentes são fictícios.

Paula	6º Semestre de Letras/Francês	Primeira experiência na docência	Primeira participação em projeto institucional	
Gustavo	6º Semestre de Letras/Francês	Primeira experiência na docência	Bolsista voluntário de iniciação científica	
<b>Professores-residentes – RPE2</b>	<b>Cursando</b>	<b>Experiência como professor</b>	<b>Participação em outros projetos antes da Residência Pedagógica</b>	<b>Projeto de Letramento elaborado</b>
Carla	6º Semestre de Letras/Francês	Já possui outra graduação, mas sem experiência como professora	Primeira participação em projeto institucional	Trabalhando com gênero Carta do Leitor
Amanda	6º Semestre de Letras/Francês	Primeira experiência na docência	Primeira participação em projeto institucional	

Fonte: elaborado pelo autor.

O conjunto das informações, presentes no quadro 3, já de início, nos fornece algumas pistas do agir professoral no que diz respeito ao trabalho planejado desenvolvido pelos professores-residentes. Dessa maneira, do ponto de vista da caracterização desse agir, vemos que para planificar as atividades de ensino foram selecionados, pelos professores residentes, dois gêneros textuais que estão diretamente relacionados com algumas práticas de linguagem e eixos de ensino propostos por documentos oficiais que prescrevem o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro. A escolha por esses gêneros e eixos não ocorre de maneira aleatória pois, nos relatórios, há segmentos que tematizam representações do agir professoral desses professores em formação em relação a essa escolha, conforme vemos nos segmentos presentes no quadro 4:

**Quadro 4 – Caracterização e desenvolvimento do trabalho planejado dos professores-residentes – Dimensão/plano motivacional (determinantes externos) e intencional (intenções)**

PROFESSOR-RESIDENTE	RELATÓRIO	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO
BRENDA PAULA GUSTAVO	RPE1	<p><b>STT-1:</b> A partir do Projeto elaborado durante o curso da Residência Pedagógica, as atividades desenvolvidas no decorrer da regência contaram com a aplicação do tema referente ao gênero textual 'Cartaz' [e], em conjunto com o conteúdo - concordância nominal -, realizamos atividades de leitura e interpretação textual. Optamos em trabalhar com esses conteúdos, pois ambos estão presentes na disciplina de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental – anos finais e em função do pouco tempo disponibilizado pelas professoras (...) a escolha do gênero cartaz subsidiou-se também a partir da recomendação da Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta que é fundamental que o aluno do 6º ao 9º ano do ensino fundamental desenvolva a habilidade de (...) <u>o planejamento das atividades foi elaborado também de acordo com o caderno de planejamento da professora regente da turma, para que, dessa maneira, pudéssemos dar continuidade aos conteúdos que ela já estava desenvolvendo.</u> (Destaque nossos).</p>
CARLA AMANDA	RPE2	<p><b>STT-2:</b> O projeto desenvolvido fez parte das atividades propostas no Projeto Residência Pedagógica e foi aplicado em uma turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola (...). As atividades foram elaboradas <b>segundo o que está proposto na BNCC do Ensino Médio sobre conhecimento dos gêneros que perpassam pelo campo de atuação jornalístico-midiático, pois esse documento é o principal instrumento teórico utilizado para o ensino de língua portuguesa atualmente (...).</b> <u>Em nosso planejamento, incluímos conteúdos linguístico-gramaticais, pois a professora precisaria também dar continuidade ao assunto que já havia iniciado com os alunos e aí poderíamos incluir questões de coesão textual também (...).</u></p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa.

A partir dos STTs apresentados no quadro 4, é possível perceber que os professores-residentes representam, em seus discursos, a caracterização do agir professoral por eles desenvolvido na constituição do trabalho planejado, apresentando os saberes prescritivos que mobilizaram para a elaboração de seus planejamentos didáticos. Nesse sentido, nos dois segmentos analisados vemos que,

em relação à dimensão motivacional, o agir professoral desses atores é fortemente influenciado por determinantes externos (BRONCKART; MACHADO, 2004), neste caso, por orientações que são estabelecidas por documentos oficiais, como, por exemplo, a BNCC (2018), conforme vemos nos segmentos destacados em negrito. Isto é, por saberes prescritivos que auxiliaram os professores-residentes no delineamento da seleção de gêneros (cartaz, no caso do RPE1, e carta do leitor, no caso do RPE2) e na construção das atividades de ensino relativas aos gêneros selecionados.

Além disso, vemos a dimensão/o plano da intencionalidade do agir desenvolvida/o pelos professores-residentes no tocante ao trabalho planejado. Isso é evidenciado, no STT1, quando esses agentes representam, discursivamente, as intenções de terem organizado um planejamento didático envolvendo o gênero cartaz, conforme podemos observar nos destaques feitos em itálico e sublinhado duplo, no caso do relatório produzido por Brenda, Paula e Gustavo. No caso do STT2, retirado do relatório produzido por Carla e Amanda, também é possível vermos que o agir professoral dessas professoras-residentes, no tocante ao trabalho de planejamento das atividades, é marcado pela finalidade de atender o que é sugerido/proposto, direta ou indiretamente, pela professora-preceptora da turma, ao indicar alguns conteúdos que estava trabalhando e que desejava que as professoras-residentes pudessem contemplar em suas intervenções, como é evidenciado nos segmentos com destaques feitos em itálico e sublinhado duplo.

Ainda em relação à dimensão/ao plano da intencionalidade, o agir e o trabalho dos professores-residentes são desenvolvidos, também, por finalidades de ordem coletiva (BRONCKART, 2006), uma vez que as escolhas feitas, por esses atores, no que diz respeito a alterações em seus planejamentos, relacionam-se ao coletivo, ou seja, com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme vemos nos destaques em itálico e sublinhado duplo no quadro 5:

### Quadro 5 - Caracterização e desenvolvimento do trabalho planejado dos professores-residentes – Dimensão/plano intencional (finalidades)

PROFESSOR-RESIDENTE	RELATÓRIO	TRECHOS DE SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO
BRENDA  PAULA  GUSTAVO	RPE1	<b>STT-3:</b> (...) esses primeiros planos foram elaborados com base em um material que nós consultamos da Revista Nova Escola, dos quais adaptamos alguns objetivos para o desenvolvimento de nossas aulas com o gênero cartaz e atividades, a partir de um fascículo didático elaborado. Porém, durante a observação foi possível constatar <u>algumas dificuldades dos alunos para leitura, compreensão de textos e de questões gramaticais que a professora trabalhava em sala de aula (...) a partir dessas constatações e com base em algumas competências e habilidades retiradas da BNCC, que foram adequadas de acordo com o nível da turma, e também da necessidade de aprendizagem dos alunos, alteramos os planos e algumas atividades do fascículo didático produzido durante o curso de formação (...)</u>
CARLA  AMANDA	RPE2	<b>STT-4:</b> Na realização da intervenção utilizamos uma Sequência Didática (...) criamos e organizamos planos de aula, contendo os objetivos para o ensino e que guiaram a elaboração de um conjunto de atividades didáticas (...) as atividades foram organizadas em 7 (sete) módulos e foram trabalhados em um total de 6 (seis) aulas. As atividades que elaboramos para a SD foram de práticas de leitura, prática de análise e de práticas de produção textual, trazendo as características do gênero carta do leitor. <u>Nesse sentido, construímos as atividades a partir de um conjunto de habilidades da BNCC que foram adaptadas de acordo com a necessidade da turma, pois durante as observações percebemos um nível baixo de proficiência em leitura (...)</u>

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa.

Pelos segmentos em análise, vemos, a partir da dimensão/do plano da intencionalidade, um grande esforço dos professores-residentes para constituição de uma profissionalidade composta por capacidades que permitam a esses agentes “pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção” (BRONCKART, 2006, p. 206).

No plano dos recursos para o agir, vemos que os professores-residentes mobilizam alguns instrumentos na constituição do agir professoral e do trabalho realizado, isto é, lançam mão de ferramentas ou modelos de agir que foram

considerados por eles na concretização do trabalho realizado em sala de aula, conforme os destaques em negrito nos STT a seguir:

**Quadro 6 - Caracterização e desenvolvimento do trabalho planejado dos professores-residentes – Dimensão/plano dos recursos para o agir (instrumentos)**

PROFESSOR-RESIDENTE	RELATÓRIO	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO
BRENDA  PAULA  GUSTAVO	RPE1	<b>STT-5:</b> Para desenvolver o estágio de regência <i>foram criados quatro planos de aula com dois planos com duas aulas cada um e mais dois planos com apenas uma aula, totalizando seis aulas com duração de duzentos e oitenta minutos.</i> Esses planos são fundamentais, pois nos auxiliarão no desenvolvimento das aulas e das atividades que iremos desenvolver com os alunos juntamente com a Sequência didática elaborada (...).
CARLA  AMANDA	RPE2	<b>STT-6:</b> (...) <i>também consideramos algumas atividades do livro do portal do professor do MEC,</i> mas vemos que as atividades precisavam ser melhoradas, pois não aprofundavam o gênero carta (...) e usamos <i>o livro didático usado pela professora, que apresenta um capítulo com uma proposta didática para produção do gênero carta de leitor</i> e que julgamos ser adequada para o trabalho de escrita com os alunos (...).

Fonte: elaboração própria.

A partir dos STTs presentes no quadro 6, vemos que o trabalho realizado se desenvolveu a partir de dois eixos centrais. O primeiro diz respeito à utilização dos planos de aula que apresentaram direcionamentos (objetivos didáticos) e que orientaram o saber-fazer (LEURQUIN, 2013) dos professores-residentes nas práticas de ensino, no momento da intervenção em sala de aula. O segundo diz respeito às atividades de práticas, ora elaboradas pelas/pelos próprias/os professoras/es em formação, ora a partir de adaptações e/ou consultas, feitas por eles a materiais como livros didáticos e atividades de domínio público postadas no Portal do Professor do Ministério da Educação, conforme vemos nos STTs. Isso mostra que tal postura os ajuda a constituírem suas profissionalidades e capacidades de pilotarem um projeto de ensino (BRONCKART, 2006), conforme já mencionado, adequado às necessidades de aprendizagem das/os alunas/os, mas também à necessidade de se colocarem como autores de um agir referente à elaboração

de materiais didáticos.

### **Considerações finais**

Neste artigo, intencionamos, a partir do primeiro objetivo proposto, apresentar a configuração formativa de um curso voltado para professores em formação inicial. A oferta do referido curso possibilitou aos professores-residentes tanto a mobilização quanto a ampliação de seus repertórios didáticos (CICUREL, 2011) para o ensino de Português como língua materna, uma vez que as etapas formativas do curso se configuraram a partir de dimensões epistemológicas e praxiológicas que objetivaram auxiliá-los no processo de construção de suas profissões.

Com relação ao segundo objetivo, por meio da análise e interpretação dos dados, neste caso, de STTs, retirados de dois relatórios de práticas docente, foi possível analisar e discutir algumas representações do agir professoral e do trabalho docente (planejado e realizado) dos professores-residentes. A análise dos dados, fundamentada a partir da semântica do agir, permitiu-nos compreender, no caso em estudo, que o agir professoral e trabalho tanto planejado quanto realizado (MACHADO, 2005), desenvolvidos pelos professores em formação, configuram-se a partir de determinantes externos que estão ligados diretamente com prescrições que são estabelecidas por documentos oficiais, de intenções e modelos de agir que esses sujeitos se apoiam para concretização de seu *métier*. A respeito desses pontos, vemos que, apesar de as prescrições serem consideradas pelos professores-residentes no agir professoral e no trabalho por eles desenvolvido, isso não anula a autonomia desses sujeitos no que diz respeito à planificação e à modelização didática que foram realizadas.

Isso mostra também que o professor em formação apresenta consciência a respeito da necessidade de conhecer e mobilizar saberes oriundos dessas prescrições, mas também reconhece a necessidade de adaptá-los às necessidades de seu contexto de ensino e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, vemos que ao tematizarem tanto a caracterização quanto a preparação e o desenvolvimento do agir (a tarefa de planejar os planos de aulas, as atividades e ministrar aulas), os professores-residentes apreenderam o agir em sua singularidade, portanto, mobilizaram saberes teóricos e práticas no dialógico com aquilo que foi observado no contexto de atuação – escola-campo/sala de aula do PRP. Assim, consideramos que, ao recorrerem à BNCC e às demais prescrições, duran-

te o curso do agir (BRONCKART, 2008), os professores em formação reconhecem a importância desse documento e o que a escola propõe sobre quais objetos de ensino devem ser trabalhados. Nesse sentido, as prescrições não são descartadas e nem os saberes prescritivos oriundo delas, aqueles definidos pelas instâncias de ensino, os quais fundamentam o ensino de língua materna/portuguesa no contexto em que esses actantes estão vivenciando práticas de desenvolvimento profissional.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUE, 2004. p. 35-54.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo socio-discursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, v. 12, n. 22, p. 43-84, jul., 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4433>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**: l'agir professoral. Didier, Paris, 2011.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (Orgs.). **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e Organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GOMES, R. **Projetos de letramento** - práticas sociais, digitais, culturais de linguagem e formação docente. Macapá: Departamento de Extensão - Universidade Federal do Amapá, 2018. p. 1-20.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema fundamental para as profissões do ensino e da formação. *In*: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Orgs.) **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 7-40.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul., 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B.; DIAS, C. A.; GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, Taubaté, v. 17, p. 724-742, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de Sousa (Orgs.). **Viabilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014. p. 183-205.

LEURQUIN, E. V. L. F. O que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2013. p. 299-332.

LIBERALI F. C. As linguagens das reflexões. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10,

n. 3, p. 619-633, set./dez., 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000300009&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 12 mar. 2021.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos Oficiais prescrevem o Trabalho do Professor? Análise Comparativa de Documentos Brasileiros e Genebrinos. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Delta**, São Paulo, v. 21, n. 2, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 85-105.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 89-98.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TILIO, R. C.; MULICO, L. V. Um olhar sobre a emergência da Linguística Aplicada contemporânea na perspectiva dos sistemas complexos. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 60, pp. 455-474, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7989>. Acesso em: 12 mar. 2021.

## Sobre o autor

**Rosivaldo Gomes** - Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp/IEL). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (Unifap); Macapá-AP. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9713360492282811>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-8770-6177>.