"O QUÃO DISPOSTO ESTOU PARA ME TORNAR UM PROFESSOR?": MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS SOBRE A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

"HOW WILLING AM I TO BECOME A TEACHER?": MULTIPLE PERSPECTIVES ON TEACHER INDUCTION IN INITIAL TEACHER TRAINING

João Vítor Pinto Valério
ORCID 0009-0006-6622-4260
Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA
Bagé, Brasil
joaovalerio.aluno@unipampa.edu.br

Valesca Brasil Irala
ORCID 0000-0001-6190-8440
Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA
Bagé, Brasil
valescairala@unipampa.edu.br

Leandro Blass
ORCID 0000-0003-2302-776X
Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA
Bagé, Brasil
leandroblass@unipampa.edu.br

Resumo. O presente artigo tem como objetivo mapear a visão de múltiplos atores (o próprio docente em formação, as professoras formadoras e outros professores novatos), a respeito da inserção na docência de um professor em formação inicial em um curso de licenciatura em Letras, com ênfase na formação de Inglês e de Espanhol concomitantemente. A base da pesquisa é autoetnográfica, a partir de semanários que relatam as aulas ministradas, ademais de outros aspectos relacionados aos contextos do programa de Residência Pedagógica e dos estágios disciplinares, os quais traçam as primeiras experiências como professor durante a formação inicial. Nos semanários produzidos pelo professor novato investigado, a proposta era a reflexão sobre as aulas de forma pessoal e crítica, evidenciando a relação estabelecida com o exercício do magistério. Além disso, foram utilizados como instrumentos de análise os pareceres e relatos de cinco professoras, duas delas das escolas em que a prática foi efetuada e três professoras-orientadoras responsáveis pelos estágios disciplinares e pela Residência Pedagógica. Em adição, dois colegas-professores que acompanharam e lecionaram conjuntamente com o professor investigado também escreveram seus relatos, envolvendo sete pessoas no total, dentro do período de um ano, aproximadamente. Após analisar todos os dados com o software IRaMuTeQ, descobrimos diferentes dilemas e imaginários que acompanharam toda a prática docente, incluindo diversos questionamentos sobre continuar carreira docente de línguas adicionais ou não, além das percepções usualmente positivas das professoras e colegas-professores a respeito das habilidades docentes do professor-investigado, mas com diferentes nuances em relação à sua própria visão, por se tratarem de visões externas.

Palavras-chave: Docência; Autoetnografia; Formação Inicial; Inglês; Espanhol.

Abstract. The following article maps out the view of multiple actors or subjects (the student-teacher himself, the teacher trainers, and other student-teachers) regarding the insertion of a novice teacher majoring in the teaching of English and Spanish simultaneously as their initial training in an Additional Languages Liberal Arts undergraduate program. The basis of the research is autoethnographic, built on journals, as well as other aspects related to the contexts of the Pedagogical Residency Program and the mandatory internships, which trace the first experiences as a teacher during teacher training. In the journals produced by the investigated student-teacher, the idea was to comment about the classes personally and critically, highlighting the relationship established with the exercise of teaching. Moreover, the feedback of five professors, two of whom work at the schools where the practice was carried out and three professors responsible for the mandatory internships and the Pedagogical Residency Program were used as analysis instruments. Additionally, two student-teachers who accompanied the investigated student-teacher have also written their reports, involving seven people in total within one year approximately. After analyzing all of the data using software IRaMuTeQ, we

discovered different dilemmas and imaginaries that followed all the teacher practice, including several questions about following a career as an additional languages' teacher career or not, besides usually positive perceptions from professors and colleagues about the investigated teacher's skills, but with different nuances related to his vision, as they are external views.

Keywords: Teaching; Autoethnography; Teacher Training; English; Spanish.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma autoetnografia, que se difere da etnografia pelo prefixo "auto", relacionado à experiência pessoal (Adams & Herrmann, 2023), ou seja, trata-se de um modelo de pesquisa científica elaborada através da reflexão do próprio pesquisador sobre as experiências culturais vivenciadas durante sua pesquisa (Rocha et al., 2023). Escolhemos esta metodologia, pois na mesma época em que foi iniciada, o primeiro autor deste artigo começava os primeiros estágios disciplinares, em paralelo com a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), desde outubro de 2022 (esse era, no período da geração dos dados, um programa nacional tutelado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, voltado à imersão de licenciandos nos contextos escolares, para além dos estágios curriculares obrigatórios). Até então, o professor novato (como assim será denominado neste artigo) nunca havia ministrado aulas em nenhum estágio disciplinar exigido; portanto, considerou esse fato como um desafio, o que o fez optar por realizar uma pesquisa de cunho autorreflexivo.

Para a geração de dados, optamos por utilizar instrumentos como diários de aula pessoais, semanários propostos pelos docentes — em sua maioria gravados em formato de áudio —, entre outros registros, priorizando sempre o relato pessoal das experiências vivenciadas. Nesta pesquisa, adotamos a compreensão de que os termos semanário e diário de aula são utilizados como sinônimos, uma vez que ambos se referem a registros periódicos, realizados geralmente de forma semanal, nos quais os docentes em formação relatam e refletem sobre seus aprendizados e desafios durante as práticas docentes (Stedman et al., 2006; Fernandes & Irala, 2024).

Os diários de aula são documentos nos quais os professores registram suas impressões e reflexões sobre os acontecimentos de suas aulas (Zabalza, 2004). Além desse instrumento, também foram utilizados depoimentos de colegas e de professores que atuaram como testemunhas, ou seja, pessoas que acompanharam de perto o percurso do professor novato ao longo de todo o ano. A inclusão desses depoimentos teve como finalidade obter uma perspectiva externa e possibilitar comparações entre a visão do próprio professor novato e a percepção das pessoas que o acompanharam.

Assim, este artigo tem como objetivo mapear as percepções de diferentes atores — o próprio docente em formação (denominado aqui como professor novato), os professores formadores e/ou preceptores, bem como outros professores novatos em situação similar — sobre o processo de inserção na docência de um professor em formação inicial, vinculado a um curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais, com ênfase no ensino concomitante de Inglês e Espanhol, em uma universidade pública federal brasileira.

Na sequência, apresentaremos o referencial teórico, permeado por uma breve discussão sobre a formação inicial de professores, seguido de um aporte sobre a construção da identidade docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação inicial de professores

Para Leffa (2001), a formação de um professor de línguas envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, abrangendo o domínio da língua a ser ensinada e também o domínio da ação pedagógica necessária para que o aprendizado do idioma ocorra na sala de aula, além de outros aspectos emergentes na atualidade, como o domínio das tecnologias educacionais. Pensando nisso, Flores (2010) comenta que tornar-se professor é um processo complexo, característico e multidimensional, que implica o aprender a ensinar, o qual, por vezes se associa com aspectos mais técnicos do ensino e a socialização profissional decorrente das interações entre o indivíduo e o contexto, além da construção da identidade profissional.

O "aprender a ensinar", citado por Flores, diz respeito ao domínio da ação pedagógica que Leffa defende. No entanto, apesar da formação inicial abordar os aspectos multidimensionais que envolvem esse "aprender a ensinar", os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da graduação parecem insuficientes após o início da carreira profissional de forma autônoma. Normalmente, o professor se sente despreparado para a realidade escolar e da sala de aula, lembrando muitas vezes a sua experiência pregressa discente para resolver as dificuldades diárias enfrentadas (Flores, 2010).

Leffa (2001) diferencia o conceito de treinamento docente da formação docente, dizendo que o treinamento tem por objetivo desenvolver a competência no uso do material fornecido pela instituição, ilustrando como exemplos escolas particulares de línguas e que a formação, por outro lado, foca em preparar o professor para o futuro, visando promover a reflexão e uma razão do porquê uma ação é realizada da maneira como é feita, bem como possibilitando agir para promover mudanças frente aos desafios apresentados.

Para Flores (2010), um dos objetivos da formação inicial é o de instruir os futuros docentes a trabalharem em escolas em circunstâncias de transformação, implicando em reflexão permanente sobre o papel docente e seu profissionalismo e a maneira como ela é compreendida, considerando a multiplicidade de cenários educativos.

A construção e formação da identidade docente é um processo contínuo, marcado pela constante interpretação e ressignificação de experiências, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Inseridos em contextos sociais complexos e diversos, torna-se fundamental considerar as vivências e experiências profissionais como elementos que impulsionam o desenvolvimento da identidade docente (Sun et al., 2022).

No que diz respeito à identidade docente, também inclui-se o desenvolvimento profissional do docente de línguas adicionais. Apesar de se dar início já na graduação, principalmente nos estágios supervisionados, o progresso das habilidades docentes também ocorre na prática da sala de aula e em outros modelos de formação continuada em que o docente está inserido, compartilhando boas práticas e experiências com outros profissionais da área, os quais provavelmente encaram desafios parecidos em suas áreas de atuação.

A identidade profissional docente e seu preparo estão relacionados com suas emoções (Chen et al., 2021). Emoções essas que podem influenciar a longo prazo seu processo de aprendizagem e suas identidades docentes. Chen et al. (2021) reiteram que esse impacto é levado para suas futuras atuações docentes. As dificuldades enfrentadas por docentes e discentes em sala de aula de línguas adicionais são várias, por isso é importante obter maior conhecimento das questões de ensino-aprendizagem de línguas, incluindo pouca motivação para aprender e ausência de preparo do professor para ensinar a língua (De Paula, 2014).

Refletir sobre a prática docente também tem um papel importante no desenvolvimento profissional, pois assim é possível avaliar constantemente as próprias aulas, permitindo identificar pontos fortes e fracos, procurando estratégias de melhoria da própria atuação. Por isso, Machado et al. (2021) ressaltam que a finalidade de preparar os futuros professores para a atuação em instituições em constante transformação gera o desenvolvimento de reflexão contínua no que diz respeito ao papel profissional do professor.

O apoio institucional também é fundamental, por isso instituições de ensino que valorizam o desenvolvimento profissional de professores costumam oferecer suporte para a melhoria de habilidades. A formação docente ofertada pelas instituições de ensino superior devem oportunizar a aquisição de competências que permitam aos seus aprendizes exercerem sua função com sucesso, tornando necessária a busca por atualização e inovação (Machado et al., 2021).

A motivação pessoal e o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo são cruciais no desenvolvimento profissional do professor de línguas. A disposição para buscar novos conhecimentos, experimentar diferentes metodologias e a disposição para encarar desafios contribuem para o crescimento profissional e para uma prática docente mais eficiente. Diversos fatores-chave influenciam no desenvolvimento profissional do professor de línguas, o que inclui, por exemplo, a mentoria a professores iniciantes em seus primeiros anos ministrando aulas, oferecendo apoio financeiro para seu treinamento e aprendizado por parte das instituições de ensino (Gao & Yang, 2022). O Programa Residência Pedagógica, no contexto brasileiro, é um exemplo disso, ao propiciar apoio financeiro tanto aos docentes universitários, aos docentes das escolas (chamados preceptores) e aos docentes em formação (chamados, para fins deste artigo, de docentes novatos).

A empatia é um fator-chave importante para a melhoria da docência, sendo um pré-requisito importante para o desenvolvimento do comportamento interpessoal e manutenção das relações interpessoais (Ge et al., 2021). Os processos educativos são resultados de interações entre professor e aluno; por isso, é justo notar a importância da empatia do professor, necessária tanto para o desenvolvimento discente quanto para o desenvolvimento profissional do professor. Pensando na empatia como pré-requisito importante igualmente para ambos, professor e aluno, Leffa descreve o ensino de línguas da seguinte maneira:

> O professor de línguas estrangeiras[1], quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência - tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão, há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. (Leffa, 2001, pp. 333).

Esse preço que o Leffa menciona pode ser considerado imensurável, já que não termina em quatro anos de graduação no ensino superior, por isso o professor continua aprendendo e aprimorando as suas habilidades durante toda a sua carreira, seja melhorando seus conhecimentos da língua que ensina ou melhorando sua postura pedagógica diante de cada contexto em que se defronta.

2.2 Construção da identidade docente

É comum professores descreverem sua primeira experiência docente após a formação inicial como uma experiência chocante (Caspersen & Raaen, 2013). Como foi mencionado anteriormente por Sun et al. (2022), a construção da identidade docente é contínua e repleta de interpretação e reinterpretação de experiências pessoais e profissionais em respectivos contextos. Cada experiência como professor é única, positiva ou negativamente, por essa razão houve o aumento do interesse acadêmico pela construção e formação da identidade docente de línguas.

[1] Embora existam divergências conceituais para os conceitos de língua adicional e língua estrangeira, para este artigo, cada vez que um autor usar o termo "língua(s) estrangeira(s)" entende-se que o termo seja equivalente a "língua(s) adicional(is)".

Chen et al. (2022) apontam que as emoções sentidas pelo professor possuem importante impacto no ensino-aprendizagem e também dizem que professores novatos vão experimentar várias emoções que poderão influenciá-los em seu processo de aquisição de conhecimento profissional e habilidades pedagógicas, além de sua compreensão e dedicação à profissão. Professores em formação experienciam muitos desafios ao tentar lidar com seu novo papel profissional (Caspersen & Raaen, 2013).

O desenvolvimento profissional docente é contínuo, onde os professores tentam aprimorar suas habilidades pedagógicas (Mohamed & El Deen, 2023), ou seja, o aperfeiçoamento de práticas docentes acontece com a prática de sala de aula, com o passar do tempo. O professor precisa prever o conhecimento do estudante na hora de planejar suas aulas, para que haja comunicação efetiva (Tullis & Feder, 2022) entre o professor e os alunos. Nas últimas três décadas, parte das literaturas internacional e nacional sobre a formação docente procura entender melhor os processos de socialização e desenvolvimento profissional dos professores (Gariglio & Santos, 2020).

Complementando o que foi trazido anteriormente sobre esses processos da formação docente, com base no agir e pensar dos docentes iniciantes, Gariglio e Santos (2020) explicam que esse processo de modelação da carreira docente, compreendida como uma confluência entre ação individual e normas decorrentes da institucionalização das ocupações, estabelece formas de ser, agir e pensar que os professores em formação precisam internalizar e ter o domínio com foco de tornar parte da profissão docente.

No século XXI, o trabalho docente tornou-se mais complexo, com um aumento nas responsabilidades e exigências burocráticas. No entanto, ministrar aulas continua a exigir altos níveis de habilidades sociais para engajar e motivar os alunos (Crosswell & Beutel, 2016). Por essa razão, é essencial ter um interesse genuíno pela docência para alcançar sucesso nessa carreira. Mellini e Ovigli (2020), em um estudo com professores de Biologia no início de suas carreiras, utilizando a Análise Textual Discursiva, concluíram que a identidade profissional do docente é construída a partir das relações sociais e que, durante a formação inicial, essa identidade está intimamente ligada à intenção do estudante, já no início da faculdade, de seguir ou não uma carreira docente. Além disso, os saberes pedagógicos são componentes fundamentais dessa identidade, sendo os estágios disciplinares e os programas de introdução à docência elementos cruciais na formação de futuros professores.

Mellini e Ovigli (2020) destacam que, para compreender como o professor constrói sua identidade profissional, é fundamental entender as relações que se estabelecem com a profissão e como o "ser professor" se molda ao longo de sua trajetória profissional, revelando suas particularidades e o processo de tornar-se docente. A condição intrínseca ao professor também abrange o desenvolvimento profissional e a carreira docente (Ferreira, 2017), considerando que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aprimoramento das habilidades e do conhecimento. Aroca (2022) reforça essa ideia, afirmando que essa melhoria não se limita apenas à sala de aula. Os professores necessitam de cursos de desenvolvimento profissional que foquem no aperfeiçoamento da prática pedagógica (Li, 2022), e esses cursos atuam como ferramentas essenciais para o fortalecimento da própria profissão.

Diversos fatores, como a trajetória pessoal, as formações iniciais e continuadas, o que é ser professor para o docente e a prática pedagógica, fazem crescer a identidade profissional (Nunes, 2013). Cada indivíduo é único, com suas próprias histórias e trajetórias de vida, por isso, cada evento na vida de cada professor novato também impacta na hora de lecionar. Estudos anteriores indicam que explorar a identidade docente de professores de inglês, por exemplo, melhora a compreensão das suas práticas profissionais, além de permitir oferecer pressuposições que tornam o desenvolvimento da carreira e bem-estar pessoal e profissional mais fáceis (Lu & Zhang, 2022). Lu e Zhang (2022), investigando como dois professores de inglês integraram suas identidades docentes e de pesquisadores, almejando alcançar

crescimento profissional num âmbito acadêmico, descobriram que a construção da identidade docente dos entrevistados facilitou seu desenvolvimento contínuo como professores de língua adicional, o que leva a entender que outras identidades dos docentes se chocam e se completam com a identidade de professor, o que confirma a conclusão dos autores anteriores.

Chen et al. (2020) apontam como fator externo importante a transferência do ensino presencial para o ensino remoto em razão da pandemia de covid-19, que revelou uma grande quantidade de problemas, tanto físicos quanto mentais em professores, tema pouco abordado em épocas passadas. Chen et al. (2020) ressaltam que pesquisas que estabelecem relações entre esse desgaste físico e mental em profissionais eram raras até aquele momento. Um exemplo de um desses estudos foi o de Lu et al. (2019), que, consultando 267 estudantes-professores[2] entre 20 e 25 anos da China ocidental via survey, perceberam que a satisfação profissional pode ser útil como estratégia intervencionista que visa amenizar o burnout[3] entre estudantes-professores.

Nas pesquisas internacionais recentes sobre o tema, conseguimos identificar abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas (com predominância de perspectivas amplas sobre a inserção na docência). A partir do objetivo geral traçado, entendemos que a autoenografia seria uma alternativa adequada para compreender a inserção na docência de um professor novato, por aportar uma perspectiva êmica, a partir de uma visão interna sobre o processo de se tornar professor. Por isso, a próxima seção trata de explicar um pouco mais sobre a autoetnografia e detalhar a metodologia do trabalho.

3. METODOLOGIA

O uso de diários com a intenção de promover o pensamento reflexivo de alunos e professores resulta em uma ferramenta de grande potencial didático (Cardaba & Campos. 2021). Zabalza (2004) explica que os semanários, um dos formatos de diários de aula, são instrumentos nos quais o docente pode analisar elementos pessoais geralmente omitidos à sua percepção durante o seu ofício, ou seja, os diários são totalmente pessoais e carregados de testemunhos individuais das aulas.

Levar em consideração o pensamento do professor em formação inicial é conceber que ele não é alguém que põe em prática metodologias prontas, mas alguém que constrói, processa informações e que tem crenças pessoais sobre a sua profissão (Suart & Marcondes, 2022). É natural então que o professor aponte essas crenças e suas inquietudes a respeito do processo.

Esse trabalho se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo. O termo "investigação qualitativa" é utilizado genericamente e que agrupa vários métodos investigativos que compartilham algumas características em comum (Bogdan & Biklen, 1991). No contexto deste artigo, utilizamos a autoetnografia, mencionada anteriormente, com o objetivo de analisar a evolução como docente de um professor em formação inicial.

A autoetnografia refere-se a uma aproximação à investigação e à escrita que visam descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural (Bénard Calva, 2019). Enraizada na etnografia, a autoetnografia busca descrever e interpretar práticas culturais, dinâmicas sociais e crenças (Basoni & Merlo, 2022). Apesar da semelhança, autoetnografia e etnografia são termos distintos. Autoetnografia, segundo Santos (2017), refere-se a relatar a partir de si mesmo, já a etnografia, para Bachtold e Robert (2022), é entendida como o estudo de determinado povo, suas crenças e culturas através de observação contínua e descrição detalhada do estilo de vida deste povo. Sabendo da natureza

[2] Os autores, ao usarem o termo estudante-professor, referem-se a professores novatos, que se encontram na formação inicial.

[3] O Burnout é largamente colocado como uma "síndrome psicológica com efeitos como a exaustão emocional e eficácia profissional reduzida", causadas pelo excesso de trabalho (CHEN et al., 2022).

autoetnográfica desta pesquisa, para a obtenção de dados, foram utilizados relatos pessoais em que o professor novato expressou reflexões pessoais e críticas sobre as aulas ministradas, onde foi possível perceber a sua relação com a docência. Como os dados não estavam padronizados (registros em áudio ou escritos, produzidos em inglês, espanhol ou português, todos os dados foram padronizados para a língua portuguesa escrita para fins de análise). Todos os nomes verídicos foram substituídos nos dados, seja das instituições educativas, seja das pessoas envolvidas, preservando assim os cuidados éticos necessários.

Com o objetivo de obter uma visão externa e complementar à autoetnografia do professor novato, foram coletados depoimentos de colegas (outros professores novatos) e de professoras formadoras que acompanharam diretamente seu percurso ao longo de um ano, tanto nos estágios disciplinares obrigatórios quanto no Programa Residência Pedagógica, entre 2022 e 2023. Essas testemunhas compartilharam suas percepções pessoais sobre as aulas ministradas pelo professor novato durante esse período, oferecendo relatos que ajudam a compreender como seu processo de inserção na docência foi observado por quem esteve próximo de sua prática. Ao todo, participaram cinco professoras formadoras (da universidade e da escola em que ocorria o Programa Residência Pedagógica e dois colegas, também professores em início de carreira. A seleção desses participantes se deu pela relação direta e constante que mantiveram com o professor novato ao longo de sua trajetória formativa, seja na supervisão e acompanhamento de suas práticas pedagógicas, seja na vivência conjunta enquanto pares em contexto de iniciação à docência.

Em seguida, cada dado foi armazenado no Google Docs e depois analisado com o auxílio do software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ). O software tem como principal objetivo analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa (Camargo & Justo, 2013). Foi realizada a análise textual das respostas dos estudantes da pergunta aberta por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para o reconhecimento do dendrograma com as classes que surgiram, sendo que quanto maior o $\chi 2$, mais associada está a palavra à classe, sendo desconsideradas as palavras com $\chi 2 > 3{,}80$ e (p valor $< 0{,}05$) (Lahlou, 2012). Na seção seguinte, serão apresentados e discutidos os dados.

Durante o biênio 2022–2023, o professor novato desempenhou sua função docente nos mais distintos contextos de ensino: às vezes online, mas majoritariamente presencial, do ambiente universitário até o contexto da escola pública, dos anos finais do ensino fundamental até a educação de jovens e adultos (EJA). Nesses dois últimos contextos, o professor novato se responsabilizou por ensinar turmas de níveis básicos e intermediários de inglês e de espanhol. Cada um desses elementos foi relatado e registrado nesta pesquisa. Com base nesses contextos de ensino, comparamos cada uma das suas etapas de atuação docente, levando em conta os contextos de experiência, permitindo a identificação de questões e crenças relacionadas com o ensino de inglês e espanhol como línguas adicionais abarcadas na formação de professores do curso analisado. Registra-se que tal formação bilíngue, com essas características (formar concomitantemente professores de inglês e espanhol), é inédita no Brasil e ofertada apenas na instituição em questão.

Para a análise dos dados, foi utilizado o Método de Reinert, que se fundamenta na análise da proximidade léxica e parte do princípio de que palavras que ocorrem em um mesmo contexto estão associadas a um mesmo campo léxico, representando mundos mentais específicos ou sistemas de representação (Salviati, 2017). Inicialmente, os registros foram transcritos e, quando necessário, traduzidos para o português, de forma a garantir a padronização dos dados para posterior processamento e análise textual.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 A visão do professor novato

A análise dos dados resultou na formação de cinco classes distintas, organizadas a partir das regularidades lexicais identificadas nos discursos dos participantes. Cada classe representa uma categoria. As denominações atribuídas a cada classe foram definidas com base nos conteúdos predominantes em seus respectivos agrupamentos de palavras e sentidos, buscando traduzir os significados construídos pelos sujeitos durante o processo formativo.

Na figura a seguir (Figura 1), as classes estão organizadas pela ordem sequencial em que surgem na análise, indicada pelas cores que aparecem cronologicamente no gráfico. Dessa forma, a leitura deve ser realizada seguindo a sequência das cores, que corresponde à ordem de emergência das classes na trajetória docente analisada.

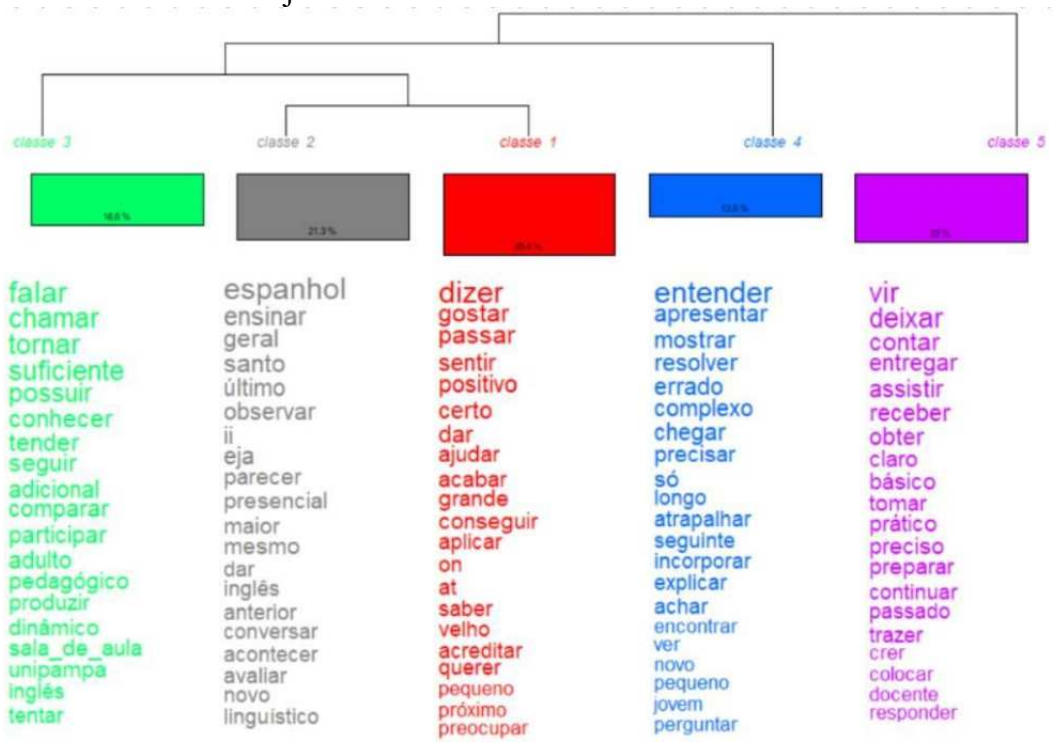


Figura 1. Dendograma dos relatos do professor novato
Fonte: Autores (2024).

A primeira categoria, intitulada “Inserção na prática docente: primeiras experiências”, é representada pela cor verde (nº 3) e agrupa 49 segmentos de texto, correspondendo a 16,55% do corpus analisado. Essa classe reflete o início do processo de inserção do professor novato na prática docente, momento em que se alternam atividades de observação das aulas dos professores formadores e a condução de suas próprias aulas. Destacam-se, nesse grupo, termos como “falar”, “tornar”, “conhecer” e “participar”, que evidenciam tanto o engajamento inicial quanto às incertezas e desafios enfrentados nesse processo. As dúvidas que emergem estão especialmente relacionadas à necessidade de compreender o funcionamento da sala de aula, de seguir modelos observados e de comparar práticas, uma vez que o magistério ainda se configura como uma experiência nova para esses sujeitos. Esse cenário justifica a predominância dos termos associados ao aprendizado, à adaptação e à busca por referências.

Durante o início da carreira docente, é comum a presença de insegurança, medo e angústia (Souza & Barros, 2021). Souza e Barros (2021) complementam que o início da carreira docente pode ser de suma importância na construção do ser professor, suas ações profissionais e até a continuação deste na carreira. É justamente por essa fase que o professor novato está inserido nessa categoria. É possível perceber que as maiores dificuldades vivenciadas pelo professor novato, explicadas por Souza e Barros (2021), relacionam-se com a gestão da sala de aula, a prática docente, o planejamento e execução das aulas, a burocracia, a falta de disciplina dos alunos, entre outros, evidenciados pelos verbos "falar", que aparece cerca de 15 vezes no corpus textual, "chamar" aparece 9 vezes, "tornar" 5 vezes e "suficiente", nos trechos a seguir:

> [...]infelizmente, muitos ainda não têm coragem o suficiente para tentarem **falar** em inglês durante o planejamento, solicitei a todos os grupos que tentassem **falar** em inglês, mesmo que errassem…
>
> [...] mas a minha dúvida é: como **chamar** a atenção dos alunos mais desafiadores sabendo que são adultos, não crianças, adolescentes, sendo eu apenas um estagiário ministrando aulas em um contexto no qual eu jamais havia visitado antes?
>
> Encerro com umas perguntas: o quão disposto estou para me **tornar** um professor? É isso o que eu quero da minha vida?
>
> [...] e para os dois módulos, seguirei tentando me **tornar** um professor melhor, pelo menos para o resto do ano, possivelmente meu último ano na (universidade)…
>
> [...] me fiz bastante presente, caminhei pela sala de aula, observei os alunos fazerem as atividades propostas, infelizmente muitos ainda não têm coragem o **suficiente** para tentar falar em inglês durante o planejamento…

A segunda categoria, intitulada "Aprofundamento prático na docência", é representada pela cor cinza e reúne 63 fragmentos de texto, correspondendo a 21,28% do corpus analisado. Nessa classe, a docência ainda se apresenta como uma novidade, assim como na categoria anterior — aspecto evidenciado pela recorrência do vocábulo "diferente". No entanto, aqui o professor novato já desempenha de forma ativa o papel docente, tanto nos estágios quanto no Programa Residência Pedagógica. Isso se reflete na presença de termos como "ensinar", "presencial" e "avaliar", que indicam o envolvimento efetivo nas práticas de ensino. Além disso, começam a emergir reflexões mais específicas sobre o ensino das línguas de sua formação — inglês e espanhol —, bem como sobre a legitimidade e a permissão social percebida para atuar como professor dessas línguas. Observa-se, portanto, um movimento de aprofundamento no contexto docente e de ampliação dos saberes relacionados à prática pedagógica no ensino de línguas adicionais em diferentes contextos.

Os problemas e preocupações que os professores novatos de educação básica enfrentam quando entram pela primeira vez em sala de aula demonstram os primeiros indícios de uma prática profissional transtornada pelas condições subjacentes do contexto escolar e social, aos poucos suscitando um distanciamento do professor novato do papel de estudante em formação até este assumir o papel de professor titular do grupo (Vargas Castro, 2023). Em outras palavras, o ambiente escolar e os desafios encontrados no caminho da inserção na docência moldam o professor novato e o fazem se colocar mais no papel de professor, os trechos a seguir são evidências disso:

> [...] nesse dia eu estava me sentindo cansado, eu não imaginava que era covid. Apesar disso, consegui tirar um pouco de energia para sair de casa e ir até o campus e ajudar o meu amigo a dar essa aula. Com isso, eu consegui **ensinar** e controlar a aula, mesmo estando exausto e com a garganta incomodando.

> Eu costumava ser um aluno que também não entendia essa diferença [Present Perfect x Simple Past], mas agora entendo, pois tive que **ensinar** isso em outros momentos.
>
> Hoje eu dei a minha primeira aula totalmente **presencial** exigida pela disciplina, a segunda de quatro aulas. Ensinei o going to para a turma de fundamentos de **inglês** II, seguindo o tema de planejamentos de viagens.
>
> [...] primeiro dia de retorno às aulas da (universidade), dei a última aula que faltava exigida pela disciplina, a **presencial** de **espanhol**, para os alunos da turma de fundamentos de **espanhol** II. A aula fluiu relativamente bem, assim como a aula de **inglês** para essa mesma turma.
>
> Trouxemos muitas atividades, mas não tivemos tempo suficiente para realizá-las, pois eles [os alunos] tiveram que preencher um formulário para nos **avaliar**, a mim e ao Robson como professores.
>
> [...] mais uma vez recebemos a visita da professora Cláudia, que se interessou em assistir à terceira aula, mesmo já tendo observado a minha aula o número de vezes suficiente para me **avaliar** e solicitar o aproveitamento da Residência como o estágio disciplinar de **inglês**.

A terceira categoria, intitulada “Dilemas e satisfação momentânea pela docência”, é representada pela cor vermelha e apresenta 49 fragmentos de texto, correspondendo a 26,35% do corpus analisado. Nesta classe, observa-se o predomínio do termo “dizer”, acompanhado de palavras como “gostar”, “positivo” e “certo”, que indicam um aumento momentâneo do interesse do professor novato pela docência. Este movimento revela tanto os desafios quanto as satisfações que emergem no exercício da profissão. O professor novato, neste estágio, começa a perceber que carrega em si as marcas do próprio trabalho docente — não sendo apenas um meio para o desenvolvimento do ensino, mas um sujeito em constante transformação, moldado pelas experiências vivenciadas no exercício da profissão (Tardif, 2002).

Portanto, ao longo do processo, o professor pode apresentar interesse ou não pelo meio docente, além disso, o magistério e seus dilemas influenciam significativamente no amadurecimento dos professores, o que naturalmente ocorreu com o professor novato, que ao longo do processo conseguiu sanar dúvidas, mas paralelamente outras surgiram. Mesmo nos primeiros meses de prática docente, essas dúvidas se expressam nas palavras “preocupar” e “próximo”. A seguir, os trechos em que essas palavras aparecem:

> Devo **dizer** que adorei dar aulas aos alunos, principalmente aos alunos mais velhos, porque os idosos respeitam muito a figura do professor, mesmo que seja apenas um estagiário que esteja dando a aula de graça. Além disso, eles têm muita vontade de trabalhar em sala de aula, apesar das dificuldades.
>
> [...] estamos cada vez mais próximos do fim do estágio, mas tenho que **dizer** que **gostei** de dar aulas na (universidade), apesar de que a sala do Núcleo me lembra uma escola de idiomas.
>
> A segunda turma na qual dei aula era uma turma cuja maioria eram adolescentes, no entanto, eles cooperaram e fizeram as atividades que eu trouxe, parece que também gostaram da minha aula, o que também foi outro ponto **positivo**.
>
> Os alunos entenderam muito bem o conteúdo, o que é **positivo**, apesar de eu ter errado em alguns momentos da aula.
>
> Ela disse que adorou a aula e que está disposta a estudar mais inglês, até o nosso ex-colega de curso disse que curtiu muito a nossa aula. Enfim, nesse dia deu tudo **certo**.

> Eu gostei desse dia, tudo deu **certo**, apesar do pequeno atraso da professora Helena na primeira aula…
>
> Apesar dos saldos positivos da semana, ainda estou **preocupado** com os nossos planos de aula, eu e o Robson não estamos conseguindo terminar nossos planos no prazo estabelecido e ainda temos coisas demais para nos **preocupar**.
>
> Eu mesmo não aplicaria provas aos meus alunos em um futuro **próximo**, mas a aplicação de provas faz parte da vida do professor.
>
> Dar aulas é bastante cansativo em todos os estágios, mas esse estágio já está cada dia mais **próximo** do fim.

A quarta categoria, intitulada "Desafios da docência", representada pela cor azul, apresenta 41 fragmentos de texto e corresponde à menor porcentagem entre as categorias, com apenas 13,85% do total. As palavras que mais se destacam são "entender", "apresentar", "mostrar" e "resolver", refletindo o apreço do professor novato pela docência, similar ao observado na categoria anterior. Contudo, diferentemente daquela, aqui também aparecem termos como "complexo", "atrapalhar" e "errado", que expressam os desafios e a complexidade inerentes ao exercício do magistério.

A procura pelo conhecimento é fortemente estimulada durante o desenvolvimento das sociedades, focando em acompanhar as mudanças sociais e econômicas do mundo globalizado, essa procura exige dos profissionais de todas as áreas o domínio de tecnologias e conhecimentos científicos, morais, éticos, culturais, políticos e humanísticos rapidamente (Ribeiro & Sales, 2020). No âmbito docente, os alunos também recebem informações do mundo globalizado constantemente, o que faz com que o professor também precise adaptar as suas aulas a fim de motivar os alunos, o que só adiciona mais desafios para o professor, visto que os gostos dos alunos também podem ser moldados pelo meio globalizado em que vivem. Considerando os impactos dessa globalização nos interesses dos alunos, vale uma atenção especial à palavra "atrapalhar", que representa algo corriqueiro na sala de aula, especialmente ao ministrar aulas para crianças e adolescentes, fator que ajuda a trazer a oscilação do interesse pela docência. A seguir, alguns trechos retirados dos corpus de texto, contendo as palavras mencionadas:

> Explicamos que diferenciar o there is e o there are é fundamental para se **entender** quais frases estão no singular e no plural.
>
> O resto da aula foi boa, suave, creio que os alunos **entenderam** tudo o que trouxemos.
>
> [...] minhas experiências com turmas de 6º ano são bem diversificadas, algumas turmas para as quais dei aulas eram enormes e fizeram muita bobagem na aula, mas em contrapartida, também tive turmas onde a maioria dos alunos foram bastante respeitosos e **mostraram** interesse na aula…
>
> Antes de apresentar o vídeo, precisei ajustar a caixa de som, porém rapidamente **resolvi** o problema.
>
> [...] ensinar idiomas, ministrar aulas, principalmente na rede pública de ensino, é muito mais **complexo** do que a maioria da população pensa.
>
> Eu realmente não estou entendendo porque eles estão tendo muita dificuldade com o WordWall, talvez seja porque esse assunto é mais **complexo**, mesmo assim não entendo porque estão enfrentando esses problemas…

> Apesar de eu ter **errado** em alguns momentos da aula, como na escrita do zero que se escreve com C, não com Z, o que passou batido tanto por mim quanto pela professora, só aconteceu na primeira turma.
>
> Ao contrário dos alunos do período da manhã da escola, mesmo os mais jovens possuem mais maturidade, por isso entenderam logo de cara que estavam **errados** naquele momento, até me pediram desculpas pelo mau comportamento.
>
> Mesmo quando os alunos tiveram oportunidades de **atrapalhar** a aula (não faltaram oportunidades), eles não **atrapalharam** a aula.

A quinta categoria, intitulada "Dos estágios disciplinares para a vida", é representada pela cor rosa e reúne 65 fragmentos de texto, correspondendo a 21,96% do corpus analisado. Nesta classe, observa-se que o interesse pela docência, por parte do professor novato, torna-se menos evidente. Em seu lugar, emerge um discurso que revela uma percepção mais instrumental da prática docente, especialmente na etapa final da graduação, onde essa prática é compreendida predominantemente como uma exigência para a conclusão do curso e obtenção do título. Esse entendimento se reflete, de forma significativa, na recorrência da palavra "preciso", que destaca a centralidade da necessidade e da obrigação no discurso dos participantes deste agrupamento.

Diversos sentimentos podem surgir no final do período de graduação (Caetano et al., 2021). Os trechos a seguir indicam que o professor novato também experimentou uma série de emoções relacionadas ao término da graduação, à medida que esse momento se aproximava. Nos semanários finais, o professor novato menciona seu trabalho nos estágios como uma necessidade a ser cumprida, o que contrasta com a terceira categoria, onde o interesse é significativamente maior. Entre esses sentimentos, o mais predominante é o desânimo em relação à docência, acompanhado de uma sensação de obrigação em cumprir um dever, como ilustram as categorias a seguir:

> Sendo sincero, estou me dedicando e tentando dar o meu melhor para conseguir dar boas aulas e ser bem avaliado, no momento em que eu terminar o estágio de espanhol e as aulas de forma geral, pretendo **deixar** de dar aulas por tempo indeterminado…
>
> Creio que a minha experiência como professor terá um impacto em qualquer caminho que eu escolher após eu **obter** o canudo.
>
> Fiquei em choque, nunca tinha dado aula para uma turma de anos iniciais. O mais próximo de dar aula para um público parecido foi para o 6º ano, no Santo Antônio e no Marquês de Tamandaré com a Residência, tentei me convencer disso para poder fazer o que for **preciso** para aprovar nesse estágio.
>
> Ando um tanto desanimado com as coisas, mas **preciso** seguir em frente, botar a máscara social e ser um excelente professor para os alunos, atitude que eu venho tomando desde o final do ano passado.

De forma geral, percebe-se um início cheio de dúvidas, um aumento do interesse pela docência na metade do processo, seguido por oscilações nesse interesse e eventualmente declínio, com forte foco na pós-graduação. O total de fragmentos de corpus textuais, juntando todas as categorias, é de 296 fragmentos, cada um deles apropriado com o que mais foi relatado ao longo do ano letivo. Após várias análises, chegou-se a uma análise de similitude, que apresenta a relação entre as ocorrências relacionadas ao contexto docente, com destaque para palavras como "aula", "professor" e "aluno", ilustradas a seguir (Figura 2).

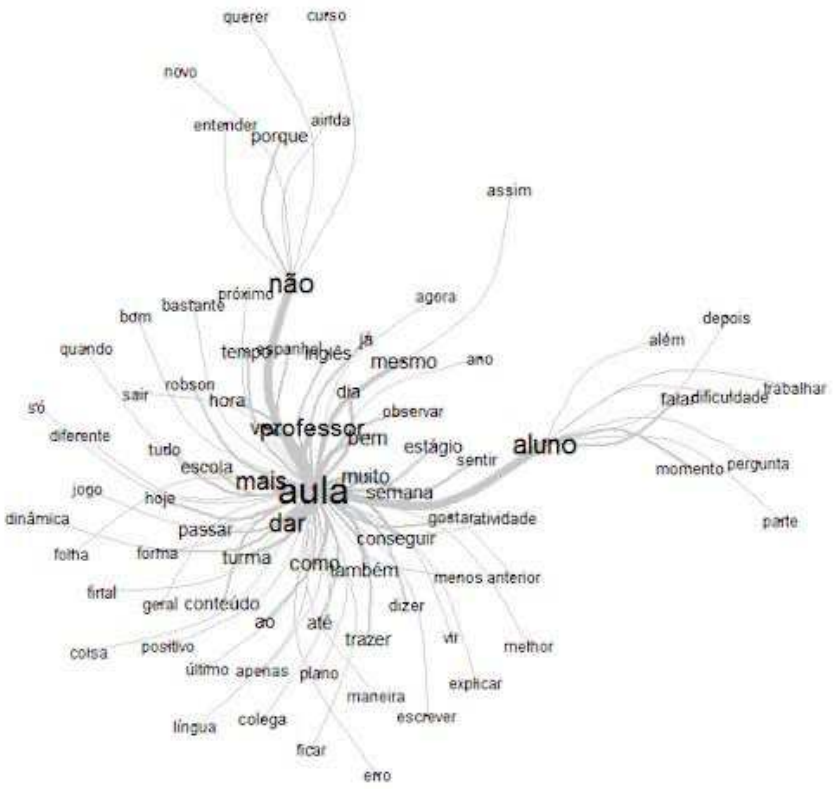


Figura 2. Análise de similitude dos dados do professor novato

Fonte: Autores (2023).

As palavras que mais se destacaram nas ramificações foram “aula”, “professor”, “aluno” e “não”. De “aula” saem “professor” e “aluno”, duas outras palavras principais. De “aluno”, é possível identificar “dificuldade”, “trabalhar”, “pergunta”, “momento”. Com isso em mente, pode-se dizer que dúvidas, trabalho e dificuldades são aspectos muito comuns nos alunos de línguas e é seguro dizer que isso impacta o professor novato na hora de lecionar.

A palavra "professor" está associada a termos como "querer", "porquê", "entender", "ainda", "novo" e "curso". Essas associações refletem a incerteza sobre seguir ou não a carreira docente, uma dúvida que acompanhou o professor novato ao longo de todo o período de formação. A análise dos dados confirmou essa incerteza, evidenciada por diversas dúvidas relacionadas ao processo de ensino, frequentemente expressas durante a produção dos dados. Além disso, as percepções pessoais sobre os estágios se manifestaram nas associações feitas com a palavra "professor".

4.2 A visão das formadoras e/ou preceptoras

No final de cada estágio disciplinar de Inglês e de Espanhol, as professoras da universidade responsáveis pelo estágio e as professoras das escolas (essas últimas, aqui entendidas como preceptoras) fizeram pareceres sobre a postura docente do professor novato durante a prática. No total, são 5 professoras, 3 orientadoras responsáveis pelos estágios e pelo Residência Pedagógica e 2 preceptoras das escolas, a pedido do professor novato, escreveram pareceres contendo suas percepções sobre a sua prática docente.

Elas destacaram tanto aspectos positivos quanto negativos, identificando áreas em que o professor novato necessita aprimorar-se, além de oferecer um panorama geral a partir de suas perspectivas. Por meio do Método de Reinert, aplicado no software IRaMuTeQ, foram

identificadas cinco categorias distintas, representadas por palavras-chave que refletem o desempenho do professor ao longo dos estágios e da residência, sob a ótica das professoras. A figura a seguir ilustra essas categorias, e o dendrograma deve ser interpretado seguindo a mesma ordem do anterior, iniciando pelo primeiro elemento apresentado.

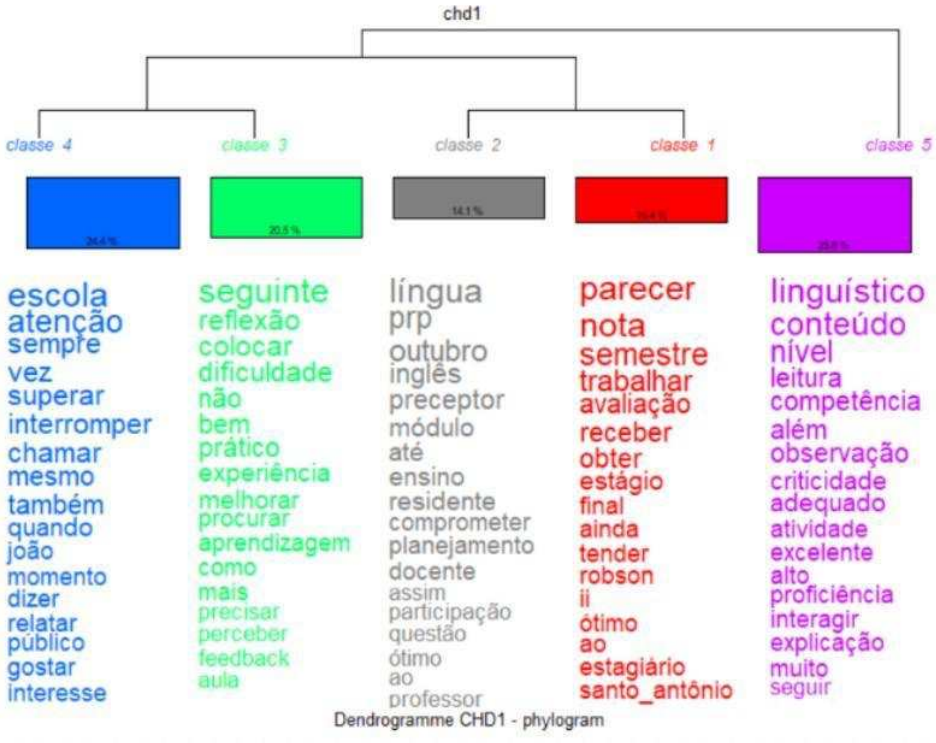


Figura 3. Dendograma a partir da visão das formadoras e/ou preceptoras
Fonte: Autores (2024).

Na primeira categoria — Os principais desafios do magistério, representada pela cor azul — encontramos 19 fragmentos de texto, correspondendo a 24,36% do total. Prevalecem palavras como “escola”, “atenção”, “interromper” e “chamar”. Nesta classe, os principais desafios da docência ficam evidentes, revelando situações comuns no cotidiano do professor em sala de aula, que por vezes se configuram como obstáculos ao processo de ensino. Além dos desafios, destaca-se a superação desses, evidenciada pela palavra “superar”, que aparece quatro vezes em diferentes variações ao longo do texto. Considerando as mudanças sociais e culturais ocorridas no século XXI, a formação docente também precisa passar por transformações, exigindo que o professor moderno se adapte à realidade apresentada na sala de aula. Assim, ele deve lidar com a falta de interesse dos alunos, desmotivação, níveis variados de conhecimento, ausência de metodologias atrativas, entre outros desafios (Pereira et al., 2024).

As professoras pesquisadas vêm de períodos diferentes e passaram pela formação inicial em épocas distintas e anteriores à do professor novato, contudo, com o progresso e transformações da sociedade nos últimos anos, adaptaram-se a essa nova sala de aula e também modificaram as suas didáticas. Apesar de as professoras também terem se moldado com o tempo, durante essa pesquisa, por trazerem suas perspectivas pessoais, é possível que as professoras tenham relembrado o início de suas práticas docentes, visto que a superação é parte desse processo. A seguir, alguns trechos contendo essas palavras e suas variantes:

> Para que o Arthur[4] tivesse um ambiente **escolar** mais harmônico (e não alunos sempre antagonizando o professor e perturbando o andamento da aula), acordamos que ele acompanharia a professora Helena (lotada na EMEF Santo Antônio) em outra **escola** que ela também leciona, a EMEF Marquês de Tamandaré.
>
> Arthur pode ter com ela [a Helena], diretrizes claras de como se portar em sala de aula, como **chamar atenção** dos alunos.
>
> Capacidade [do professor-novato] de **chamar atenção** dos alunos para prestarem **atenção** em si ou em algo específico.
>
> Capacidade[do autor] de liderar a turma até mesmo **interrompendo** a professora-preceptora em suas intervenções (as intervenções às vezes não são necessárias e Arthur reconhece e **interrompe** esse ciclo).
>
> Apesar disso, seu nível linguístico é excelente e essa qualidade ficou evidente nas intervenções de Arthur durante o trabalho em dupla. Ademais, a pronúncia e fluência no idioma-alvo também ajudou a **superar** alguns deslizes na prática docente inicial da dupla.
>
> Considero importante a vivência de situações imprevistas para o crescimento profissional de todo docente, por essa ser uma realidade de "chão de escola". Foi preciso **superação** para prosseguir e realizar o trabalho e, disso, Arthur deu conta.
>
> [...] o barulho e desatenção dos alunos da escola anterior sempre **supera** os limites aceitáveis.

Sobre a segunda categoria — Reflexão sobre os desafios do professorado em geral e a evolução do professor novato, representada pela cor verde — foram encontrados 16 fragmentos de texto, correspondendo a 20,5% do total. Assim como na categoria anterior, os desafios permanecem presentes, indicados pela palavra "dificuldade". A reflexão sobre as experiências vividas pelas professoras formadoras, os diálogos e os registros escritos possibilitou atribuir significado às vivências e à realização, permitindo a criação de um caminho teórico-metodológico humanizador e emancipatório (Ferreira et al., 2023). Em outras palavras, essa reflexão proporcionou uma visão mais humana e libertadora da formação docente. A diferença entre esta categoria e a anterior é que, aqui, as professoras analisam a docência do professor novato e a sintetizam em seus pareceres por meio de termos como "seguinte", "reflexão", "colocar", "não" e "bem". Dessa forma, expõem suas visões sobre o magistério, incluindo as dificuldades e dúvidas enfrentadas ao longo do processo, considerando a docência de forma generalizada, conforme evidenciado nos trechos a seguir:

> Recebi o parecer da professora de Linguística Aplicada, relatando que o aluno obteve uma ótima nota nessa disciplina, tendo demonstrado excelente desempenho linguístico, porém com **dificuldade** de planejamento e ensino de alunos com nível básico, precisando melhorar a relação interpessoal com alunos agitados.
>
> O planejamento de aula foi **difícil**. Tanto Arthur quanto Robson tiveram **dificuldade** de selecionar conteúdos e criar atividades para as aulas.
>
> Não sou direta em guiar os alunos para a **reflexão**, geralmente gosto que a experiência informe mais como a **reflexão** se dará e que teoria vamos ler. Mas o Arthur precisava da teoria ou do exemplo prático para guiar sua aprendizagem **reflexiva** em ser professor.

[4] Todos os pseudônimos e nomes de instituições apresentados nos dados foram escolhidos aleatoriamente.

> [...] fazendo um ótimo trabalho de acompanhamento da preceptora, planejamento de aula, prática docente, escrita-**reflexiva** a cada módulo e participação em eventos de pesquisa do Programa de Residência Pedagógica.
>
> Na aula **seguinte**, Arthur já incorporou o feedback e sua explicação ficou bem mais clara e pausada. Entendo que essa é uma qualidade única. Gosto disso; de certa forma me vejo nessa atitude do Arthur.
>
> Tais experiências também levam o professor a instrumentalizar-se ainda melhor para as aulas **seguintes** e, para a minha feliz surpresa, é o que o Arthur tem feito. Todas as questões e dificuldades têm-lhe servido como lição - ele comenta comigo o que aprende.
>
> Ele cresceu em presença docente e sua autoconfiança transparece na relação com os estudantes - tanto como autoridade em sala de aula, capaz de **colocar** ordem na participação discente, quanto como um amigo, que ri junto, confessa dificuldades e de quem todos sentem falta quando **não** está presente.

A terceira categoria — Um olhar mais aprofundado ao conhecimento linguístico, à docência de línguas adicionais e ao engajamento do professor novato — está representada pela cor cinza e compreende 11 fragmentos de texto, correspondendo a 14,1% do total. Trata-se de uma continuidade da categoria anterior, porém com maior ênfase no ensino de línguas e no comprometimento do professor novato durante os estágios e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), evidenciado por palavras como “comprometer”, “língua”, “residente”, “inglês” e “outubro”.

Nessa categoria, o que mais chamou a atenção das professoras foi principalmente as habilidades linguísticas do professor novato, tanto em língua inglesa quanto em língua espanhola, demonstradas em várias situações, não somente durante as aulas, mas também nos semanários produzidos e no próprio relato de experiência escrito e apresentado oralmente no final de cada semestre. Nota-se que, nos trechos destacados, as habilidades linguísticas geralmente aparecem mais destacadas do que as habilidades docentes do professor novato. Ao longo de um ano de experiência, as professoras mostram isso várias vezes, além disso, as palavras fragmentadas no dendograma aparecem com variações, conforme os trechos a seguir:

> Ao final do estágio, posso dizer que o Arthur conhece muito bem a **língua** que está ensinando, mas ainda precisa melhorar a questão do planejamento de aula.
>
> Entendo que o Arthur é um aluno acima da média em relação a maioria dos alunos do curso de Línguas Adicionais em questão de proficiência em **língua inglesa**. Fui sua professora de Fundamentos de **Inglês** II sendo que desde aquela época ele já demonstrava que tinha um domínio geral intermediário (B1) da **língua**.
>
> O Arthur já demonstrou excelente competência **linguística**[em espanhol], de acordo com o nível linguístico requerido para essa etapa (mínimo B1).
>
> [...] concluo que o Arthur tem todas as condições para se tornar um ótimo profissional da educação e do ensino de **língua inglesa**, pois tem conhecimento e é **comprometido** com o que se propõe a fazer.
>
> Arthur foi extremamente **comprometido** com o estágio durante todo o semestre, tendo faltado a apenas dois encontros de orientação, por estar doente e mesmo assim procurou minha orientação pelo Meet.
>
> [...] conversamos e de início pude perceber seu **comprometimento** e interesse com o trabalho que iria desenvolver. Apesar da timidez, Arthur empenhou-se ao máximo para se inteirar dos conteúdos e particularidades de cada turma.

> [...] ingressou como bolsista do Núcleo de Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da (universidade) em **outubro** de 2022, sendo que sua bolsa se estende até março de 2024.
>
> Quanto à docência, houve uma transformação em termos de entendimento do que é ser um professor de língua inglesa na escola pública durante estes dois módulos do **PRP** (**outubro** de 2022 até setembro de 2023)
>
> Como professora-preceptora, acompanho o **residente** desde o início da primeira fase (novembro de 2022).

A quarta categoria — intitulada "O veredito das professoras" — está representada pela cor vermelha e apresenta 12 fragmentos de texto, correspondendo a 15,38% do total. Nessa categoria, a ênfase das professoras sintetiza toda a atividade docente do professor novato exercida nos estágios disciplinares e na Residência. Trata-se do veredito das professoras sobre o desempenho do professor novato, indicando se foi aprovado ou não, conforme evidenciado pelos vocábulos "parecer", "nota", "semestre", "trabalhar", "avaliação", "obter", "estágio" e "final".

Em oposição à categoria anterior, aqui as habilidades docentes recém adquiridas são o foco principal, apesar de o professor novato ainda se sobressair mais nas habilidades linguísticas, pois as professoras comentaram mais especificamente sobre os resultados no final dos semestres, visto que para a avaliação final, as professoras tiveram que fazer suas retrospectivas do semestre para chegar aos seus vereditos e notas finais sobre os estagiários e seus progressos como docentes, além do professor novato, aparecendo nos seguintes trechos:

> Ao se aproximar o final do ano, trabalharemos juntos na **avaliação** dos alunos, na participação em reuniões de professores e nos registros digitais indicativos de presenças e **notas**. Dessa forma, poderemos fechar este **parecer** com chave de ouro e **nota** máxima.
>
> Sua interação com os alunos foi ótima e crucial para o sucesso da aula. Assim, a **nota obtida** pelo Arthur ficou entre as mais altas da turma: 9,4.
>
> Após **receber** essa **avaliação**, Arthur seguiu o estágio, na minha opinião, com mais confiança, cumprindo todas as tarefas e **obtendo nota** final 9,0.
>
> Muito embora as turmas da EMEF Santo Antônio sejam grandes (20 a 27 alunos) em salas de aulas que parecem lotadas em sua capacidade e as turmas sejam de difícil gerenciamento, Arthur foi exposto a modelos que se repetiram durante o primeiro **semestre** (Módulo I e II do PRP).
>
> De acordo com a rubrica de **avaliação** do estágio, talvez Arthur precise **trabalhar** um pouco para melhorar as instruções para formação de grupos que devem ser mais específicos. Por exemplo, querer formar 5 grupos de 4 alunos cada, nomeando alunos.
>
> Sei que era a escola que ele gostaria. E acredito ter sido ótimo ele poder **trabalhar** com a profa. Helena.
>
> Arthur está apto a ter o PRP como um dos **estágios** em língua inglesa, fazendo um ótimo trabalho de acompanhamento da preceptora.
>
> Ao **final** do **estágio**, posso dizer que o Arthur conhece muito bem a língua que está ensinando, mas ainda precisa melhorar a questão do planejamento de aula. Por outro lado, Arthur já evoluiu muito na questão da interação aluno-professor.
>
> No relato de experiência **final**, o Arthur apresentou uma reflexão evidente e bem articulada entre a teoria e a prática com convicção e autoria.

A quinta categoria — Um enfoque na capacidade crítica do professor novato, sob a ótica das professoras — contém 20 fragmentos de texto, correspondendo a 25,6% do total. Nesta categoria, as professoras expressam seus pontos de vista sobre a criticidade linguística do professor novato e sua competência, aprimoradas ao longo dos estágios e módulos do PRP. Destacam-se também a resiliência para organizar materiais e planos de aula adequados ao nível linguístico dos alunos, evidenciada pelas palavras "linguístico", "conteúdo", "nível", "leitura", "competência", "criticidade", "adequado" e "observação".

Outro aspecto que chamou a atenção das professoras foi o senso crítico e o carisma do professor novato, que o consideraram bastante observador e com ótimas colocações e criticidade quanto a detalhes sobre as aulas e outros assuntos gerais dos estágios e da Residência Pedagógica, apesar de alguma timidez no princípio. Além disso, os trechos a seguir também evidenciam uma evolução na sua capacidade crítica ao longo dos semestres:

> Logo no início do estágio, percebi que o Arthur era tímido, mas muito direto em suas colocações, e seu **nível linguístico** era excelente, entre os melhores da turma.
>
> Hoje, minha percepção é que sua proficiência seja equivalente com um nível B2 em termos **linguísticos** de vocabulário, conversação, escrita e talvez um **nível** C1 em **leitura** e compreensão auditiva.
>
> [...] ele sabe o **conteúdo** da aula e é capaz de dirigir questionamentos sobre o **conteúdo** trazendo fatos culturais interessantes, usa português e inglês adequadamente para as turmas que ministra aulas e conduz a aula num ritmo **adequado**, mantendo os alunos sempre interessados e fazendo atividades.
>
> Percebo uma maturação em sua **criticidade** através das **observações** que faz sobre as **leituras** acadêmicas. Digo isso para pontuar que, enquanto professora do PRP, sua proficiência **linguística** se destaca.
>
> Arthur tem uma presença carismática como professor, interagindo bem com os alunos, ele tem uma **competência** linguística acima do nível B1 exigido.
>
> [...] seguiu absolutamente todas as minhas recomendações, nos mínimos detalhes, e ministrou a aula com muito mais confiança e **competência**.
>
> Durante o período de **observação**, Arthur se mostrou atento a todos os detalhes e atitudes dos alunos em cada turma. Antes de assumir a turma, com bastante antecedência me mandou seu planejamento, que era dinâmico e **adequado** às turmas.

É indubitável que as professoras enxergam o professor novato como um professor em processo inicial de desenvolvimento de habilidades docentes, mas a sua competência linguística foi o que mais lhes chamou a atenção, geralmente classificando-o no mínimo dentro do nível intermediário, tanto em inglês quanto em espanhol, fora o seu carisma e capacidade de adaptação às adversidades da escola pública, mas que também podem surgir em outros contextos de ensino. Nos trechos exibidos anteriormente, as professoras estão cientes da evolução geral como professor de línguas e também como acadêmico.

Os aspectos apontados pelas professoras que o professor novato precisa melhorar estão em organizar atividades em grupo, no sequenciamento didático dos planos de aula e também atentar-se à interação aluno-professor e ao comportamento discente, o que para ele ainda é um desafio. De maneira geral, a visão das professoras sobre o professor novato foi positiva e bastante otimista. Elas manifestaram esse otimismo muitas vezes em seus pareceres. Ademais, entre as observações, as professoras responsáveis pelo estágio e pelo PRP perceberam um progresso significativo na capacidade de ministrar as aulas quando comparado com a avaliação

Br. J. Ed., Tech. Soc., v.18, n2, p.409-435, 2025
DOI http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v18.n2.409-435
ISSN 2316-9907

anterior, apreciando a sua característica de receber o feedback da última observação e de aplicá-lo praticamente por completo na aula seguinte, característica enaltecida pelas professoras, que o professor novato muito seguiu.

Após análise de similitude, é possível identificar algumas das ocorrências mais relevantes e suas conexões, auxiliando o entendimento do que as professoras trouxeram na Figura 4:

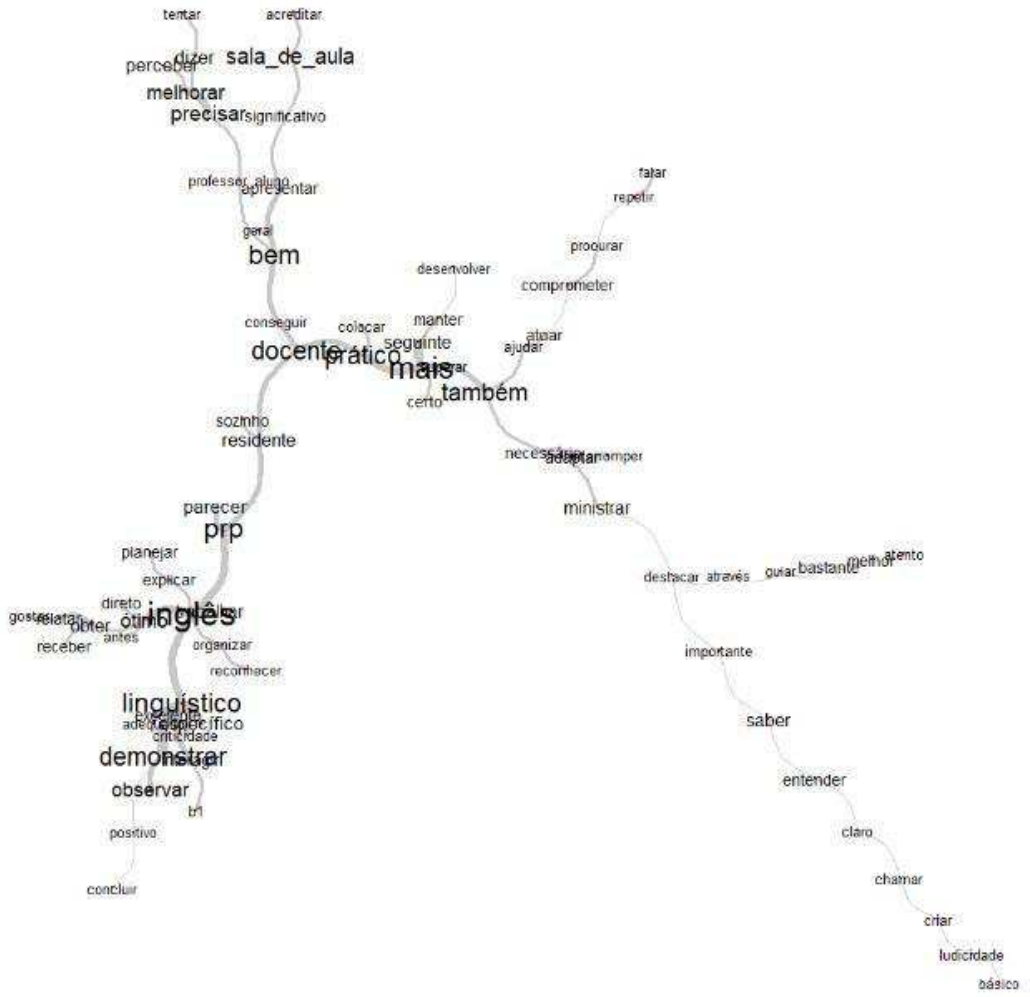


Figura 4. Análise de similitude dos dados das professoras

Fonte: Autores (2024).

Conforme a Figura 4, as palavras mais destacadas são “docente”, “prático”, “mais” e “também”. A partir de “docente”, surge uma ramificação contendo as palavras “sozinho”, “residente”, “parecer” e “prp”. Contextualizando o termo “sozinho”: refere-se ao fato de que o professor novato inicialmente ministrava suas aulas no Programa de Residência Pedagógica acompanhado por um colega na primeira escola, passando posteriormente a lecionar sozinho, o que representou um marco em seu desenvolvimento docente. Em seguida, surge a ramificação “inglês”, da qual derivam “linguístico”, “adequado”, “demonstrar” e “observar”. Essas palavras foram as mais utilizadas para destacar aspectos que relacionam as habilidades docentes às habilidades linguísticas, que permeiam a primeira. As palavras associadas às habilidades docentes incluem “ministrar”, “comprometer”, “procurar”, “claro”, “entender”, “guiar”, “atento”, “professor-aluno”, entre outras.

Com essa análise de similitude, é possível notar que a docência e o nível linguístico suficiente para ensinar têm suas próprias ramificações e esquemas de palavras, mas ambas

estão relacionadas uma à outra por uma lista de palavras, e suas variantes, utilizadas com frequência pelas professoras na hora de externalizar seus vereditos pessoais sobre o professor.

4.3 A visão de outros professores novatos

Durante grande parte do processo, o professor novato teve parcerias com dois colegas na hora de lecionar, tanto no PRP quanto nos estágios disciplinares em contexto de extensão universitária (ensinando inglês e espanhol para a comunidade externa da universidade). O primeiro deles optou por escrever diários de aula, trazendo suas percepções. O segundo, parceiro de aulas por mais tempo, optou por escrever um parecer sobre o professor novato. Os colegas comentam suas observações das aulas, trazendo outra perspectiva diferente daquela do professor novato.

Assim como nos dados anteriormente analisados, mais uma vez optou-se pelo IRaMuTeQ para analisar os dados, mas, em razão de o corpus textual relacionado aos colegas ser menos extenso do que os dos outros contextos, o software gerou menos fragmentos textuais. Entretanto, os resultados ainda são bastante apropriados e relacionados aos relatos anteriores. Dessa vez, seis categorias foram geradas, conforme a Figura 5:

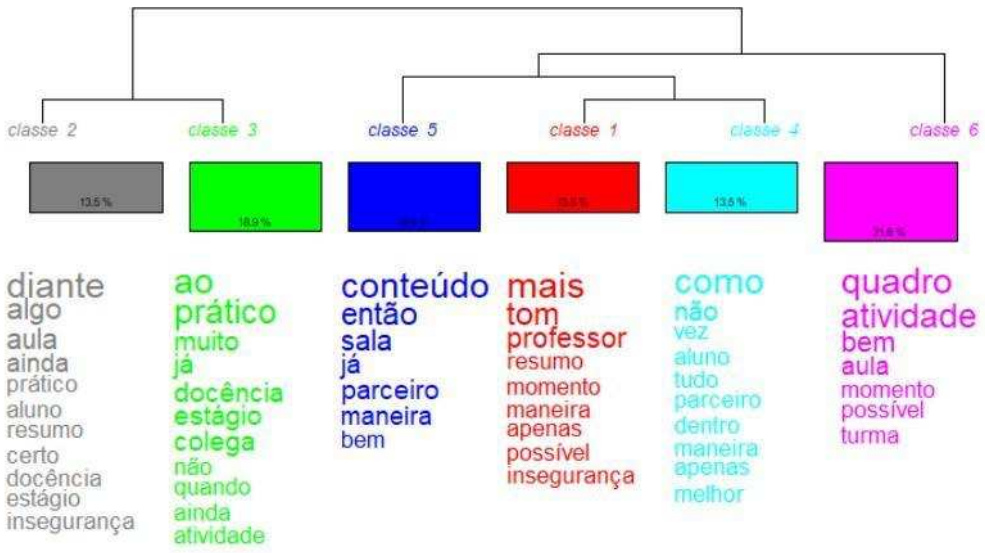


Figura 5. Dendrograma dos dados gerados pelos colegas
Fonte: Autores (2024).

A categoria um — inserção na prática docente, sob a ótica dos colegas professores — foi representada pela cor cinza. Nessa categoria, foram encontrados 5 fragmentos de texto, correspondendo a 13,5% do total da análise. Os dados indicam que o professor novato estava apenas iniciando sua prática docente na escola, acompanhado por dois colegas, também bolsistas do PRP de Inglês, que atuaram na mesma escola e nos mesmos dias em que o professor novato lecionou, entre fevereiro e julho de 2023. Ambos os colegas comentaram principalmente sobre as dificuldades enfrentadas no início do processo, destacando habilidades docentes ainda pouco desenvolvidas, aspecto que passou despercebido pelo professor novato em seus registros. Os comentários dos colegas permitiram ao professor novato tomar consciência de aspectos de sua prática docente e posteriormente aprimorá-la. As palavras mais recorrentes nessa categoria foram: “diante”, “algo”, “aula”, “ainda”, “prático”, “aluno”, “docência”, “estágio” e “insegurança”, encontradas nos seguintes trechos:

> Da segunda **aula** em **diante**, ele estava bem diferente. Manteve o roteiro que ele preparou para essa **aula** e tentou aplicar da melhor maneira possível…

> [...] **ainda** há um descontrole emocional muito forte e que por vezes acontece com facilidade. Acredito que ele vem se preparando e tem trabalhado para melhorar e para conduzir a aula da maneira mais produtiva e calma possível.
>
> [...] era impossível para ele prever tudo exatamente como aconteceria, o que fez com que por muitas vezes as vozes dos **alunos** se sobrepusessem a voz dele e isso o deixava desestimulado.
>
> Eu já sabia que Arthur teria mais conteúdo para ensinar, pois ele é meu veterano, então já viu mais conteúdo acadêmico que eu, porém, ele se mostrou um pouco diferente do que eu esperava, já que não tinha tido a **prática** de ensinar em contexto escolar, visto que não tinha realizado o **estágio**.
>
> [...] diria que ele se preparou e pensou a aula detalhadamente, porém a **insegurança**, talvez, fez com que ele travasse nos momentos em que a aula apresentava um tom um pouco acima do natural.

A segunda categoria — aprofundamento na prática docente, sob a ótica dos colegas — foi representada pela cor verde, correspondendo a 18,9% do total e abrangendo sete fragmentos textuais. Nesta categoria, os colegas identificam um progresso significativo nas habilidades docentes do professor novato, embora ainda observem a necessidade de aprimoramentos em diversos aspectos.

Os comentários dos colegas apontam que possuem um pouco mais de experiência de sala de aula, pois alguns deles na época das primeiras experiências docentes do professor novato também trabalhavam como professores em outros contextos além da Residência Pedagógica, mesmo também sendo professores novatos. Por isso, o professor novato obtém alguns conhecimentos de sala de aula, também a partir de seus pares, apesar de eles estarem na mesma posição de estagiários. As palavras destacadas foram: “prático”, “muito”, “já”, “docência”, “estágio” e “colega”. Algumas palavras presentes na categoria anterior aparecem aqui também, nos trechos a seguir:

> O meu **colega** tem ótimas sacadas, tem um senso de humor **muito** interessante e acredito que, apenas não use isso da maneira correta.
>
> A sua capacidade de se lembrar de expressões e referências sempre me ajudaram, mesmo devido a sua falta de **docência**...
>
> [...]acredito que nos dávamos bem diante da sala de aula, como eu já tinha a **prática** do **estágio**, já tinha a experiência da **docência**, logo incentivava ao **colega** a se expressar melhor quando lecionava.

A terceira categoria, intitulada atenção aos aspectos mais positivos, está representada pela cor azul e compreende sete fragmentos textuais, correspondendo a 18,92% do total. Nessa categoria, os colegas ressaltam aspectos mais favoráveis e até otimistas em relação às habilidades docentes do professor novato. Observa-se um aumento progressivo nos resultados positivos, ainda que os aspectos negativos permaneçam presentes.

Nessa categoria, a experiência docente do professor novato já chegava há meses, com uma rotina de ministrar aulas de dois a três dias durante as primeiras semanas. Suas habilidades melhoraram consideravelmente, percebida por todos que acompanharam a sua trajetória, principalmente os colegas, que estiveram ao seu lado mais frequentemente. Mesmo com o saldo positivo, os comentários apontam diversos aspectos ainda a melhorar, principalmente sobre a gestão de sala de aula. As palavras mais presentes foram “conteúdo”, “então”, “sala”, “já”, “parceiro”, “maneira” e “bem”, esta última diz respeito a interação ocorrida entre os professores-novatos durante a prática, aparecendo nos trechos seguintes:

> Nas aulas subsequentes, nós apresentamos o **conteúdo**, que na aula em questão era uma atividade 'fill the gap' e os insumos que estavam no quadro em uma dinâmica onde íamos nos revezando para interagir e estimular a resposta dos alunos.
>
> O **conteúdo** todo foi apresentado, porém a última turma estava um pouquinho mais agitada que o de costume, então ali tivemos um pouco mais de dificuldade. Porém, no fim das contas tudo fluiu **bem**, acredito eu.
>
> A interação entre nós durante a aula seguia padrões muito **bem** definidos. Começamos a apresentar o **conteúdo** para sentir a frequência da **sala**. Era quase que intuitivo.
>
> Nas três primeiras aulas ele pareceu **bem**, e depois acredito que a manhã o foi desgastando um pouco e começaram a aparecer caras de irritação.
>
> Nossa primeira interação presencial **já** se deu dentro da sala de aula, onde ele não se mostrou tão animado com a minha presença, porém, com a supervisão da professora acredito que conseguimos cooperar de **maneira** bem decente.
>
> Acredito que ele vem se preparando e tem trabalhado para melhorar e para conduzir a aula da **maneira** mais produtiva e calma possível.
>
> Meu **parceiro já** declarou algumas vezes que o barulho o incomoda, o que provavelmente bagunçou a cabeça dele. **Então** ele me passou a caneta e me disse para fazer a explicação nessa primeira aula.

A quarta categoria, denominada olhar como professor, perspectiva dos colegas, está representada pela cor vermelha, correspondendo a 13,51% do total e contendo 5 fragmentos textuais. Nessa categoria, os colegas adotam uma postura docente ao analisar traços pessoais do professor novato durante o ato de lecionar, destacando tanto pontos positivos quanto negativos e reconhecendo-o como professor. Nessa categoria, o que ficou destacado foi a postura docente do professor novato, sem necessariamente trazer pontos positivos ou negativos na maior parte dos comentários. Aspectos como a condução das aulas, os descontroles das turmas e outros aparecem mais frequentemente, algumas das palavras mais destacadas são: "mais", "tom", "professor", "resumo", "momento". As palavras "maneira" e "insegurança" (esta segunda repetida da categoria anterior), no entanto, referem-se a aspectos mais negativos relacionados à postura docente. Os trechos seguintes elucidam essa visão:

> Em **resumo**, conseguimos apresentar o conteúdo, porém balançamos bastante quando as coisas começaram a subir um pouco o **tom**.
>
> As atividades e o tema da aula eram números. Nós combinamos de revezar na posição de **professor** titular da aula (quem conduziria a aula).
>
> Nos inícios da manhã, curiosamente, eram os **momentos** onde eu e o meu colega conduzimos com mais tranquilidade (dentro do possível).
>
> Ele tem suas particularidades, características, **maneiras** de se comunicar que, por vezes, se perde em uma tentativa vazia de se igualar a forma como nossos mentores se comportam.
>
> A **insegurança** e o nervosismo da primeira aula fazem com que ele tente se impor e controlar os alunos no período em que eles estão com as baterias recarregadas e cheios de energia, o que acaba gerando uma certa resistência da parte deles.

A quinta categoria, denominada críticas construtivas, está representada pela cor azul-claro, contendo 5 fragmentos textuais, correspondendo a 13,51% do total. Nesta categoria, predominam sugestões e apontamentos sobre aspectos a serem aprimorados para a evolução do professor nas aulas, destacadas por palavras como "vez", "tudo", "dentro" e "melhorar". Entre os diversos aspectos que os colegas identificaram como passíveis de melhoria, destacam-se a escrita no quadro e a didática para explicação — detalhes observados de perto devido à proximidade com o professor novato, os quais foram incorporados em seus comentários, como evidenciado nos trechos a seguir:

> [...] algo que me chamou a atenção foi a grafia distinta dele, ao qual muitas **vezes** tive de corrigir, pois os alunos não entendiam de início, acredito que ele tenha que **melhorar** um pouco neste ponto, porém isso é parcial e pessoal.
>
> Por fim, quero relatar que ele melhorou muito durante essas práticas, ainda falta mais didática por parte dele, nada que a realização das atividades no ensino não possa **melhorar**, mas ele sempre questiona a si próprio e aos outros se ele quer mesmo ser professor.

A sexta categoria, denominada "detalhes das aulas em geral", está representada pela cor rosa, com 8 fragmentos textuais, correspondendo a 21,62% do total. Nesta categoria, os colegas comentam aspectos gerais das aulas ministradas em conjunto, destacando-se palavras como "quadro", "atividade" e "turma". Trata-se da categoria mais próxima da neutralidade, pois aborda principalmente observações sobre atividades didáticas, postura em sala de aula, temas abordados nas aulas, características das turmas, entre outros, conforme ilustram os trechos a seguir:

> Eu não me lembro ao certo qual era a **atividade**, mas ficamos majoritariamente no **quadro**.
>
> [...] nós apresentamos o conteúdo, que na aula em questão era uma **atividade** 'fill in the gap' e os insumos que estavam no **quadro** em uma dinâmica onde íamos nos revezando e interagir e estimular a resposta dos alunos.
>
> As **atividades** e o tema da aula eram sobre o alfabeto. Ambos estávamos nervosos, o que é natural, uma **turma** pode sair do controle rapidamente.
>
> A primeira **turma** tende a ser mais caótica para ele. Seja coincidência ou não, a **turma** que ele mais reclama, geralmente é a primeira.

Em geral, os colegas professores, por estarem mais próximos durante as aulas e participarem do planejamento, perceberam mais problemas na docência do professor novato. Também houve desentendimentos durante os planejamentos, mas os estágios não foram prejudicados. É seguro dizer que os desentendimentos tiveram algum impacto negativo na docência, o que foi mais facilmente percebido pelos colegas frequentemente ao lado do professor novato.

Apesar da forte presença de aspectos negativos da docência, os colegas também apresentaram otimismo com a evolução do professor novato. Eles acreditam que ele pode se tornar um bom professor no futuro, somente precisando melhorar a didática, por exemplo. O incentivo deles também o impactaram, ressaltando pontos positivos e deixando evidente a evolução docente. Em outras palavras, a avaliação dos colegas diverge muito pouco da avaliação das professoras; porém, como os colegas também são professores novatos, passaram bastante tempo juntos, assim percebendo melhor os aspectos a serem melhorados. A seguir, uma análise de similitude mostrando a conectividade entre as palavras mais comuns nas análises dos colegas:

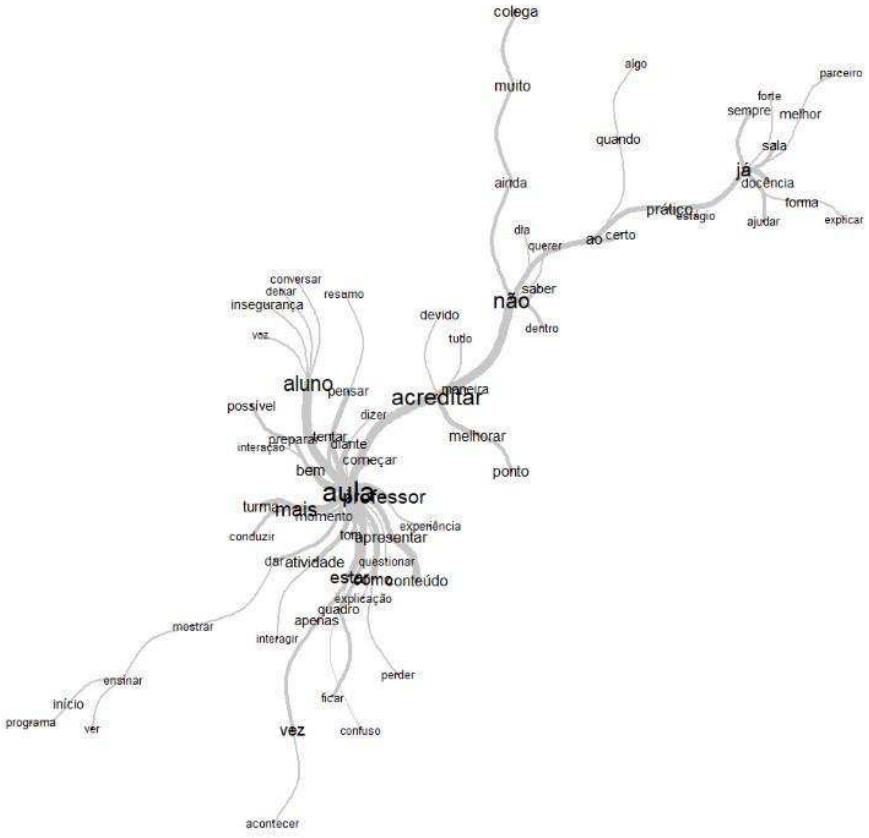


Figura 6. Análise de similitude das perspectivas dos colegas professores
Fonte: Autores (2024).

Como ilustra a figura, as palavras que mais se destacaram foram “professor”, “aluno”, “acreditar”, “não”, sendo “aula” a mais forte e centralizada, muito associada ao universo docente. Entretanto, de “aluno”, saem ramificações contendo as palavras “insegurança”, “deixar”, “conversar”, “voz”. Essas características comuns se referem aos alunos, que, como relataram os colegas, às vezes atrapalham as aulas, falando mais, contribuindo para a insegurança do professor novato, que jamais tinha passado por algo assim antes, algo colocado em evidência pelos colegas algumas vezes.

Na parte inferior da figura, encontramos as palavras “confuso”, “perder”, “interagir”, “ensinar”, que os colegas usaram para descrever o professor novato diretamente ministrando aulas. A relação entre as palavras está no fato de ele ter se sentido realmente desafiado em suas primeiras experiências docentes.

5. CONCLUSÃO

Depois de um ano de pesquisa autoetnográfica e qualitativa, nota-se que o professor novato passou por uma amplitude de processos de inserção docente, já tendo lecionado para um extenso número de alunos, dos mais variados contextos e distintas faixas de idade, tanto em inglês quanto em espanhol, sozinho ou em docência compartilhada.

Apesar dessa diversificada experiência, nem sempre experimentada em todos os cursos de formação docente, a perspectiva do professor novato relacionada à docência não passou por grandes mudanças. O professor novato lecionou primariamente com foco em cumprir as exigências impostas pelos estágios e pela Residência Pedagógica, mas percebe-se também um

progresso na capacidade de ministrar aulas, envolver os alunos nas atividades lúdicas e gerir melhor a sala de aula. Esse progresso também se reflete em aspectos pessoais, isto é, fora da sala de aula, devido à necessidade de comunicação e de lidar várias vezes com um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Tais habilidades se impõem como um grande desafio para o sujeito em análise nesta pesquisa, devido a outras variáveis pessoais que o caracterizam.

Os colegas e as professoras que acompanharam o professor novato durante essa jornada foram testemunhas dessa evolução, apesar da percepção mais crítica dos colegas em comparação aos relatos das professoras. No entanto, de maneira geral, todos apresentaram otimismo e comentaram que o professor novato pode continuar melhorando suas habilidades docentes, apesar de o fato dele relatar com alguma constância disposição a buscar outras carreiras.

Como perspectiva futura e limitação da análise aqui realizada, julgamos a importância de gerar dados junto a um número mais expressivo de professores novatos, também mantendo a perspectiva de triangulação aqui adotada, na qual, além da perspectiva autoetnográfica (a qual julgamos fundamental como elemento essencial para a qualidade da formação docente), pode contar sempre que possível com relatos externos, seja de professores experientes, seja de outros professores novatos. A participação do próprio professor novato na realização de pesquisas sobre sua experiência tem um caráter empoderador e reflexivo fundamentais para o desenvolvimento da criticidade acadêmico-profissional e de compreensão da necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

A triangulação e a ampliação do corpus podem auxiliar na tomada de decisões das instituições formadoras em termos de mudanças curriculares de grande amplitude ou mesmo mais sutis, no sentido de ajudar a perceber quais aspectos podem estar alavancando ou obstaculizando os processos formativos relacionados à docência. Nesse sentido, uma implicação prática pode ser a de ajudar a desvelar os limites e os alcances do processo formativo como um todo e quais são as ações possíveis para promover a continuidade dos professores novatos na profissão, evidenciando tanto melhorias em suas práticas quanto satisfação e bem-estar com as próprias escolhas empreendidas.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de mestrado concedida ao primeiro autor.

REFERÊNCIAS

Adams, Tony E., & Andrew F. Herrmann. (2023). “Good Autoethnography”. *Journal of Autoethnography* 4(1):1–9. doi: 10.1525/joae.2023.4.1.1.

Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Dirección general de difusión y vinculación

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, *21*(2), 513–518. https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16

Caetano, L., Garcia, I., Gomes, R., Mansur, A., & Lopes, T. (2021). Como a Reta Final da Graduação Pode Afetar os Estudantes - um estudo sobre a ansiedade. *Cadernos Camilliani E-ISSN: 2594-9640, 18*(2), 2665-2682. Recuperado de http://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/480

Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 189–211. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570

Crosswell, L., & Beutel, D. (2017). 21 st century teachers: How non-traditional pre-service teachers navigate their initial experiences of contemporary classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *45*(4), 416–431. https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1312281

Chen, W., Zhou, S., Zheng, W., & Wu, S. (2022). Investigating the Relationship between Job Burnout and Job Satisfaction among Chinese Generalist Teachers in Rural Primary Schools: A Serial Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(21), 14427. https://doi.org/10.3390/ijerph192114427

Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022). A Study of Student-Teachers' Emotional Experiences and Their Development of Professional Identities. *Frontiers in Psychology*, *12*, 810146. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146

Paula, L. (2015). Dificuldades Inerentes ao Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa: Contribuições para a Formação de Professores de Línguas. Enciclopédia Biosfera, 11(20). Recuperado de https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/2165

Fernandes, A. E. S., & Irala, V. B. (2024). *"Quando consegui planejar tudo e recebi um feedback positivo da professora, foi um alívio enorme": Análise de semanários de aprendizagem na formação docente*. In Irala, V. B., & Duarte, M. (2024). *Interseções e Diálogos no Ensino e na Aprendizagem* (1º ed). Triálogo. https://doi.org/10.29327/5395277

Ferreira, I. C. F., Bissoli, M. D. F., & Luna, R. E. F. D. (2023). O papel da vivência na pesquisa com formação de professores formadores de professores: reflexões iniciais. *Revista de Educação Pública*, *32*, 87–111. https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.13653

Flores, M. A. (2010). Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. *Educação*, *33*(3). https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8074

Gao, L. X., & Yang, J. J. (2022). From a Novice Teacher to a Teacher Leader: An English-As-a-Foreign-Language (EFL) Teacher's Cognitions About Her Professional Development. *Frontiers in Psychology*, *13*, 921238. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921238

Gariglio, J. Â., & Santos, L. D. (2023). A inserção na docência por egressos do PIBID: Da formação aos desafios da vida profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, *17*, e4343021. https://doi.org/10.14244/198271994343

Ge, Y., Li, W., Chen, F., Kayani, S., & Qin, G. (2021). The Theories of the Development of Students: A Factor to Shape Teacher Empathy From the Perspective of Motivation. *Frontiers in Psychology*, *12*, 736656. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736656

Lahlou, S. (2001) Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. *Papers on social representations*, 20 (38). pp. 1-7. ISSN 1021-5573

Leffa, V. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In *O professor de línguas* (pp. 333-355). Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas.

Lu, H., & Zhang, X. (2023). Developing Sustainable Career Paths as Teacher-Researchers in a Changing Academic Landscape: A Tale of Two EFL Teachers in China. *PLOS ONE*. http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0285363

Lu, M.-H., Luo, J., Chen, W., & Wang, M.-C. (2022). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*, *41*(1), 289–297. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7

Machado, K. G. W., Kampff, A. J. C., & de Castro, T. S. (2023). Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade: Reflexões para educação em uma sociedade plural e conectada. *Educação em Foco*, *48*.

Mellini, C. K., & Ovigli, D. F. B. (2020). Identidade Docente: Percepções de Professores de Biologia Iniciantes. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, *22*, e16364. https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117

Mohamed Mohamed Ali El Deen, A. A. (2023). The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: A study of teacher mentors' perspectives. *Heliyon*, *9*(2), e13342. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13342

Nunes, D. P. (2013). A construção da docência universitária: A percepção dos professores no processo de socialização. *Encontro de pesquisa em educação*, 1(1), 30-41.

Pereira, F. V. Lima, F. J. D., & Alves, F. R. V. (2024). Desafios e Possibilidades do curso de licenciatura em matemática e a formação inicial docente: uma reflexão a partir da revisão sistemática de literatura (RSL). *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, *12*, e24019. https://doi.org/10.26571/reamec.v12.16411

Ribeiro, M. L., & Sales, T. D. L. S. (2020). Diálogo: Desafios da docência diante do papel social da universidade. *Revista Diálogo Educacional, 20(65). https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS03*

Rocha, L. O., de Araújo, S. N., Coelho, M. C., & Bossle, F. (2023). Autoetnografia crítica na Educação Física Escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. *movimento, 29, e29025.* https://doi.org/10.22456/1982-8918.122746

Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez De Miguel López, S. (2022). Teachers' Professional Development and Intelligent Ways of Coping with It: A Systematic Review in Elementary and Middle School Education. *Journal of Intelligence*, *11*(1), 1. https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001

Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campos, A. (2021). Los diarios de aula: Una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género. *Revista Fuentes*, *3*(23), 269–305. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.11389

Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: Atores, perspectivas e desafios. *Plural*, *24*(1), 214–241. https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972

Souza, A. P. G. D., & Barros, J. M. D. S. (2021). O Processo de Inserção Profissional de Professores da Educação Básica: revisão sistemática. *Revista Triângulo*, *14*(1), 147. https://doi.org/10.18554/rt.v14i1.5198

Stedman, N., Rutherford, T., & Roberts, T. (2006). Does Providing Feedback to Student Reflections Impact the Development of Their Leadership Competence. *The Journal of Leadership Education*, 5, 177-190. https://doi.org/10.12806/V5/I3/RF10.

Suart, R. D. C., & Marcondes, M. E. R. (2022). Processo de Reflexão Orientada como Metodologia para a Formação Inicial Docente: proposta para a promoção da alfabetização científica por meio da abordagem de ensino por investigação. *Investigações em Ensino de Ciências*, *27*(2), 93–115. https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p93

Sun, P. P., Wang, Y., Lv, Y., & Li, Z. (2022). Novice Chinese as a foreign language teachers' identity construction in primary schools in New Zealand from positioning and affordance perspectives. *Frontiers in Psychology*, *13*, 979803. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.979803

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Brasil: Editora Vozes.

Tullis, J. G., & Feder, B. (2023). The "curse of knowledge" when predicting others' knowledge. *Memory & Cognition*, *51*(5), 1214–1234. https://doi.org/10.3758/s13421-022-01382-3

Vargas Castro, E. Z. (2023). Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: Aprendiendo a enseñar en la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *15*(1). https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540

Villwock Bachtold, I., & Rosenthal Robert, R. (2022). Etnografia como evidência: contribuições e desafios do uso de estudos etnográficos para a análise de políticas sociais brasileiras. *Livros*, *Políticas públicas*, 251–283. https://doi.org/10.38116/978-65-5635-032-5/capitulo7

Zabalza, M. A. (2004). Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: *Narcea, S. A de ediciones.* https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf