

INVESTIGANDO REPRESENTAÇÕES DE TRANSITIVIDADE DO PROFESSOR-RESIDENTE EM RELATOS REFLEXIVOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS INGLÊS

Investigating transitivity representations of a resident teacher in reflective reports of the pedagogical residency in the English language course

Anderson Alves de SOUZA
Universidade Federal da Paraíba
andersondesouza@netscape.net
<https://orcid.org/0000-0001-6552-0558>

Lauro Ananias da Silva NETO
Universidade Federal da Paraíba
laurote22@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3330-5295>

RESUMO: Dentre os vários componentes da Política Nacional de Formação de Professores instituída em 2018, o Programa de Residência Pedagógica representa um estágio essencial na trajetória profissional de milhares de professores/as (BRASIL, 2018). De modo igualmente importante, por promover a reflexão crítica de sua prática docente em formação, a produção de relatos reflexivos constitui uma ferramenta essencial no processo de formação e acompanhamento dos professores-residentes. A presente pesquisa investiga um conjunto de 30 relatos reflexivos produzidos por um professor-residente durante uma disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras-Inglês da UFPB. O objetivo principal é investigar as formas como o professor-residente representa a si mesmo, a outros participantes e atividades pedagógicas em sala de aula durante seu estágio. A pesquisa tem como arcabouço teórico a Linguística Sistêmico Funcional e o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O resultado da análise revelou uma maior quantidade de ocorrências de processos materiais, relacionais e mentais de caráter positivo e com o professor-residente atuando, principalmente, como Ator e Experienciador em atividades que proporcionaram seu desenvolvimento profissional. A escrita de relatos reflexivos se mostrou também uma ótima ferramenta para a reflexão e revisitação da prática docente.

PALAVRAS-CHAVES: Programa de Residência Pedagógica; Relatos Reflexivos; Professor-Residente; Língua Inglesa; Sistema de Transitividade.

ABSTRACT: Among the various components of the National Teacher Education Policy created in 2018, the Pedagogical Residency Program represents an essential stage in the professional trajectory of thousands of teachers (BRASIL, 2018). In a similar way, because it promotes the critical reflection of their own teaching practices, the production of reflective reports became an essential tool in the process of educating and monitoring of resident teachers. This research investigates a set of 30 reflective reports produced by a resident teacher during a Supervised Internship course of the English language course at UFPB. The main objective is to investigate the ways in which the resident-teacher represents himself, other participants and the pedagogical activities developed in the classroom during his internship. The research draws upon Systemic Functional Linguistics and the theoretical concept of Transitivity System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). The result of the analysis revealed a greater number of occurrences of material, relational and mental processes of positive character and with the resident teacher acting mainly as Actor and Senser in activities that fostered his professional development. The writing of reflective reports was also a great tool for the reflection and revisiting of his teaching practice.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Reflective Reports; Resident Teacher; English language; Transitivity System.

INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de Letras Inglês, os discentes são incentivados e instruídos à constante reflexão acerca do seu processo de aprendizagem não apenas da língua inglesa, mas também de todos os componentes acadêmicos presentes em sua grade curricular. Esses aspectos educacionais são abordados com mais intensidade, especialmente, nas disciplinas de Estágio Supervisionado e no Programa da Residência Pedagógica, no qual se insere a presente pesquisa.

No ano de 2018, o Governo Federal criou, por meio da Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Residência Pedagógica como base para uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O programa incentiva o diálogo entre os dois maiores *loci* de formação de professores: a universidade e a escola, e objetiva “induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério”, de modo a estimular “articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1).

A melhoria das práticas docentes dos residentes ocorre por meio de várias ações pedagógicas supervisionadas, tais como a preparação e observação de aulas, elaboração e discussão de planos de cursos, metodologias e conteúdos programáticos, ministração de aulas e outras atividades escolares e elaboração de relatos reflexivos a cada visita na escola-campo; dessa forma, resultando no contato direto do professor em formação com a realidade de ensino da escola pública regular, que pode vir a ser a área de atuação de muitos professores-residentes.

Práticas docentes como a Residência Pedagógica são fundamentais para a inserção de professores em formação inicial no ambiente de sala de aula e contato com as tarefas do ser e fazer docente, sendo necessário que haja também uma ampla rede de suporte e instrução por parte dos orientadores, direção da escola e demais agentes educacionais envolvidos. Segundo Nóvoa (2008), este processo deve ser concebido como um trabalho coletivo, havendo amparo em especial aos menos experientes no exercício da profissão, tendo em vista que o primeiro contato com a docência pode ser ótimo, mas também pode ser intimidante, dependendo da forma como o processo é conduzido.

Por se tratar de uma experiência que muitos professores-residentes nunca haviam vivenciado, ter o contato direto com a prática docente numa escola pública significa um momento ímpar e que muito tem a agregar à formação docente uma vez que permite que eles tenham uma relação direta com essa realidade até então desconhecida.

Entre várias atividades do processo de formação docente, a prática de escrita e compartilhamento de relatos reflexivos pode ter uma importância fundamental na constituição profissional dos futuros professores durante sua residência pedagógica. Segundo a autora Carla Reichmann (2009, p. 3321), referência em pesquisas sobre este campo de estudo,

[o] diário reflexivo, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, questões, críticas, seus anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças, atitudes e práticas. Colocado na posição de autor, o professor/aprendiz constrói um espaço narrativo singular, textualizando um diálogo interior.

Essa citação atesta a importância do relato reflexivo para a formação docente, em especial, no seu contexto inicial, pois torna possível a percepção crítica pelo próprio professor-residente do que está sendo feito por meio da documentação e revisitação da própria prática docente. Outros estudos importantes na área incluem: Boszko; Rosa (2020), Costa; Fontoura (2015), Liberali (1999), Malatér (2008), Medrado (2009), Nóvoa (2008), Oliveira; Obara (2018), Reichmann (2015, 2009), Reichmann e Romero (2019), Romero (2008), Sartori (2008).

Dentre os inúmeros elementos textuais presentes nos relatos reflexivos, a forma como o professor-residente representa a si mesmo e a outros participantes e elementos importantes do universo da sua experiência constitui um aspecto fundamental para a compreensão e aprimoramento do estágio supervisionado de sua residência pedagógica. Por essa razão, o objetivo principal da presente pesquisa é investigar como um professor-residente representa a si mesmo, outros participantes e atividades pedagógicas por meio de suas escolhas linguísticas do Sistema de Transitividade presentes em seus próprios relatos reflexivos produzidos durante uma disciplina de estágio supervisionado do curso de licenciatura de Letras Inglês na Universidade Federal da Paraíba.

Para a experiência de residência da presente pesquisa, o professor-residente¹ trabalhou em uma escola estadual de ensino fundamental e médio localizada em uma área central da cidade de João Pessoa na Paraíba. A escola faz parte do programa Escola Cidadã Integral e atende alunos das mais variadas localidades e classes econômicas. A infraestrutura da escola proporciona boas condições à formação educacional dos alunos,

1 Os autores da presente pesquisa agradecem profundamente o professor-residente por ter gentilmente cedido seus relatos e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

dispondo de projetos que engajam o aluno e estimulam sua participação ativa dentro da escola. Por exemplo, há um projeto de protagonismo a partir do qual os alunos detêm responsabilidades sobre partes da escola, como a biblioteca, havendo alunos responsáveis por sua organização e chaves de acesso. A escola também dispõe de projetos e espaços adaptados a alunos com necessidades educacionais específicas, que tem por finalidade a diminuição da taxa de evasão e o melhor aproveitamento da jornada escolar por parte destes alunos.

Por sua vez, a abordagem pedagógica adotada para as dimensões reflexiva e prática baseia-se principalmente na perspectiva sociocultural, que enxerga os alunos e o professor-residente como agentes sociais capazes de refletir sobre e (re)construir seus ambientes de atuação educacional. Smyth (apud Branéz, 2013, p. 137) explica que “o processo reflexivo se desenvolve a partir de quatro ações de linguagem relacionadas ao questionamento sobre o fazer docente:” Descrever, informar, confrontar e reconstruir; os quais se desdobram nas seguintes perguntas para reflexão docente: o que faço? (descrever); o que atuar desse modo significa e em que teorias me sustento? (informar); a que interesses servem as minhas ações? (confrontar); como posso agir de modo diferente? (reconstruir).

Além desta seção introdutória, o trabalho está organizado da seguinte maneira: a próxima seção apresenta o arcabouço teórico e o método empregados neste estudo; a seguir apresentamos e discutimos os resultados da análise, subdivididos em processos materiais, relacionais e mentais; e, por fim, a última seção discorre sobre as considerações finais.

ARCABOUÇO TEÓRICO E MÉTODO

Linguística Sistêmico-Funcional e Sistema de Transitividade

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida, principalmente, pelo trabalho do linguista Michael Halliday, tem se tornado uma ferramenta importante para investigar os fenômenos linguísticos em inúmeros países. Muito disso se deve ao fato de a LSF conceber a linguagem como um fenômeno essencialmente social, tendo evoluído a partir dos diversos contextos culturais onde as interações linguísticas ocorrem.

Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que uma língua é sistêmica porque se organiza como um complexo de escolhas formado por inúmeras redes de sistemas léxico-gramaticais, e funcional porque opera em contextos sociais específicos conforme

as situações de uso envolvidas na realização de atividades e interações comunicativas. Devido a estas características, a LSF ganhou notoriedade como ferramenta de análise e interpretação dos mais diversos fenômenos comunicativos.

Dentre vários recursos descritos na LSF, destaca-se o construto da metafunção experiencial, que se realiza através do Sistema de Transitividade e que possibilita a representação linguística de acontecimentos, ações e eventos por meio de processos. Segundos os autores, uma configuração de transitividade possui três elementos: os participantes, o próprio processo e as circunstâncias. O processo é comumente expresso pelo verbo ou grupo verbal, os participantes pelos grupos nominais e a circunstância pelo grupo adverbial ou preposicional. O Sistema de Transitividade é composto de seis tipos de processos: material, relacional, mental, verbal, existencial e comportamental. No entanto, o foco de nossa pesquisa recai sobre os processos materiais, mentais e relacionais uma vez que a análise revelou que estes são os de maior recorrência nos textos dos relatos aqui investigados.

Os processos materiais são usados para representar eventos que envolvem alguma ação de cunho físico, tais como construir uma casa, ir para a escola, preparar uma aula, escrever um livro e fazer tarefas escolares. Halliday e Matthiessen (2004) chamam o participante que executa a ação de Ator e o participante afetado pela ação do Ator é chamado de Meta; por exemplo: “O professor (Ator) preparou (processo material) uma aula diferente (Meta). Outros participantes possíveis de aparecer em um processo material são: Iniciador, Beneficiário Recebedor ou Cliente. O Iniciador é o participante que propicia o início do processo; o Beneficiário Recebedor, é aquele que recebe um produto do Ator; e o Beneficiário Cliente é aquele que se beneficia de um serviço realizado pelo Ator.

Os processos mentais, por sua vez, são utilizados para descrever eventos de natureza cognitiva, perceptiva, emotiva e desiderativa. O participante que experiencia o evento é o Experienciador, e a “coisa” experienciada é chamada de Fenômeno. Exemplo “Eles (Experienciador) conseguiram compreender (processo mental) o sentido do texto (Fenômeno)”. O participante que favorece a realização de um processo mental no Experienciador é o Indutor.

Os processos relacionais, de modo resumido, geralmente são realizados pelos verbos ser e estar e são utilizados para atribuir qualidades e elementos de identificação a um participante. Os processos relacionais são classificados como sendo de atribuição, identidade ou posse, mas esta pesquisa focaliza apenas os processos de cunho atributivo por estes terem sido os de maior ocorrência conforme verificado na análise dos relatos. Em um processo relacional atributivo, o participante descrito como detentor da qualidade é o

Portador, e a qualidade atribuída é chamada de Atributo; por exemplo: O texto (Portador) foi (processo relacional) muito proveitoso (Atributo).

Com relação às circunstâncias, Fuzer e Cabral (2014) explicam que estas, quando presentes, agregam significado ao processo pela descrição do contexto em que o processo se realiza. É importante ressaltar que o elemento circunstância também pode estar presente em todos os tipos de processos; por exemplo: O professor leu o livro vagarosamente / com atenção / no início da aula / ontem.

Por fim, um elemento que pode aparecer na configuração de qualquer processo é o Escopo, podendo ser de dois tipos: Escopo-processo e Escopo-entidade. O primeiro indica o conteúdo de um verbo lexicalmente vazio (geralmente o verbo *dar*), tais como dar um abraço (Escopo-processo) = abraçar. O Escopo-entidade, por sua vez, é o elemento que geralmente indica o local de ocorrência do processo, por exemplo: João atravessou o rio (Escopo-entidade). Halliday e Matthiessen (2004) explicam que apesar de, gramaticalmente falando, o Escopo se comportar como Meta, semanticamente falando, ele na verdade, se assemelha a um elemento circunstancial. Nos dados analisados para esta pesquisa, a configuração mais frequente com o elemento Escopo foi com o processo material *dar aula*, conforme ficará evidenciado mais adiante quando apresentarmos os resultados da análise.

Método

A pesquisa aqui apresentada é de natureza essencialmente qualitativa e interpretativista; entretanto, em alguns momentos fazemos uso de elementos quantitativos para uma melhor contextualização dos aspectos qualitativos. A dimensão quantitativa foi feita com base na contagem total de todas as orações e seus respectivos processos verificados na análise. Ademais, a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, conforme concebida por Moita Lopes (2006, 2008), uma vez que busca contribuir para os estudos da prática de formação docente e aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, compartilhamos a visão do autor que afirma que o inglês, além de ser “fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação”, é também uma língua que oferece “uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser” MOITA LOPES (2008, p. 317-318). Assim, os relatos reflexivos aqui investigados podem ser vistos como uma ferramenta que possibilita ao professor-residente um recurso que excede o uso do inglês como ferramenta profissional uma vez que permite uma autorreflexão reconstituidora de um saber sobre si mesmo e de sua prática docente.

Como mencionado anteriormente, o estudo busca identificar, por meio da análise de transitividade, como o professor-residente é representado em seus próprios relatos reflexivos. Por este motivo, o foco principal da análise é o professor-residente. Entretanto, ressaltamos que uma vez que este profissional não atua de forma isolada, também analisamos os processos nas ocorrências em que o professor-preceptor², os alunos, as aulas e/ou uma atividade escolar aparecem como participantes/elementos nos casos em que foram importantes para melhor entendermos o seu contexto de atuação.

Inicialmente, foram considerados para investigação todos os 30 relatos reflexivos produzidos ao longo dos dois semestres de sua residência pedagógica no ano de 2021. Após uma leitura atenta de pré-análise, foram excluídos 10 relatos por não conterem o professor-residente figurando em papéis de participante de processos materiais, mentais e relacionais, restando, portanto, 20 relatos. O Quadro 1 mostra os indicadores de ocorrência e inclusão dos relatos investigados.

Quadro 1: Indicadores de ocorrência e inclusão dos relatos investigados

Relato Número	Apresenta orações analisadas?	Relato Número	Apresenta orações analisadas?
1	Sim	16	Não
2	Sim	17	Sim
3	Não	18	Sim
4	Sim	19	Não
5	Sim	20	Sim
6	Sim	21	Sim
7	Sim	22	Sim
8	Sim	23	Sim
9	Não	24	Sim
10	Não	25	Sim
11	Não	26	Sim
12	Sim	27	Não
13	Não	28	Sim
14	Não	29	Sim
15	Sim	30	Não

Fonte: Os autores

² O professor-preceptor é o responsável por planejar as atividades, observar e orientar o professor-residente durante seu estágio na escola-campo.

Após a análise de todas as orações identificadas para a pesquisa, foi criado um código para organização dos trechos analisados no formato Rnº: PAR.nº, no qual Rnº indica o número do relato e PAR.nº indica a localização numérica do parágrafo no corpo do texto do relato. Por exemplo, o trecho a seguir consta no segundo parágrafo do relato 18.

(R18: PAR.2)

[nós]	observamos	a aplicação de uma atividade valendo nota para as turmas
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

Esta seção apresenta a análise e discussão dos processos materiais, relacionais e mentais produzidos por um professor-residente em seus relatos reflexivos durante participação no Programa de Residência Pedagógica. Os processos estão organizados de modo a facilitar a apresentação e discussão da análise; portanto, não necessariamente sendo abordados em sua ordem cronológica de ocorrência nos relatos.

Processos Materiais

O professor-residente como Ator em processos materiais de caráter positivo

Uma das dimensões mais importantes para a formação de todo professor é a experiência da prática docente realizada por meio de ações reais e de natureza concreta junto aos alunos. A importância dessas ações se revelou, nos relatos analisados, principalmente por meio dos processos materiais em que o professor-residente se representou como Ator do verbo *dar* em grupos verbais realizando atividades como *dar aula*, *dar regências*, *dar continuidade*, *dar suporte* e *dar o melhor*.

(R12: PAR.1)

[nós]	demos	nossas primeiras regências	nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio.
Ator	Proc. Mat.	Escopo	Circ.: Localização

(R14: PAR.3)

Na quarta-feira	[nós]	iríamos dar	aula	durante toda a tarde em 4 turmas.
Circ.: Tempo	Ator	Proc. Material	Escopo	Circ.: Tempo

(R18: PAR.3)

[nós]	esperávamos dar	as aulas	que havíamos planejado (...)
Ator	Proc. Material	Escopo	Circ.: Tempo

(R28: PAR.)

Para	[nós]	dar continuidade	à nossa sequência didática,
Circ.: Tempo	Ator	Proc. Material	Escopo

(R8: PAR.1)

O professor sugeriu que	cada residente	desse	suporte	a um grupo.
	Ator	Proc. Mat.	Escopo	Recebedor

(R26: PAR.4)

Como professor, é sempre bom ouvir comentários positivos, pois me estimula sempre a	[eu]	querer dar	o melhor	para obter bons resultados.
Circ.: Tempo	Ator	Proc. Mat.	Escopo	Circ.: Propósito

Gostaríamos de ressaltar a ocorrência (R26: PAR.4) uma vez que esta comprova com clareza o efeito positivo que a prática pedagógica em sala-de-aula e os comentários positivos dos alunos tiveram sobre o professor-residente. Este efeito positivo se coaduna, por exemplo, com o estudo que Romero e Pereira (2021) conduziram com relatos de experiência de licenciandos do curso de Letras em uma universidade pública e que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nos relatos estudados, as autoras verificaram, entre outros aspectos, a importância das emoções sentidas pelos professores na construção e ressignificação de sua identidade docente.

As duas próximas ocorrências se distinguem das anteriores porque mostram os alunos no papel de Ator e o professor-residente e sua colega no papel de Iniciador. Como mencionado anteriormente, a função de Iniciador é também de supra importância na prática docente uma vez que demonstra a atuação ativa do residente em seu trabalho de apoio e suporte aos alunos.

(R4: PAR.2)

Eu e minha colega	ajudamos	os alunos	a responder (fazer)	a atividade
Iniciador	Proc. Mat.	Ator	Proc. Material	Meta

(R8: PAR.2)

[nós]	fomos ajudar	os alunos	a ler e fazer	a atividade
Iniciador	Proc. Mat.	Ator	Proc. Material	Meta

Estas ocorrências realizadas pelo processo material “ajudar a fazer” e com o professor-residente e sua colega na posição de Iniciadores foi também muito importante, no sentido de contribuir para a construção de uma relação amigável entre ensinantes e aprendentes. Com o andamento da residência, o professor-residente foi se familiarizando com o professor-preceptor e com os alunos e aumentou sua participação auxiliando os alunos e dando suporte para que eles conseguissem realizar as atividades propostas pelo professor-preceptor.

A interação pedagógica não ocorreu somente entre o professor-residente e os alunos. O residente procurou, sempre que possível, estabelecer relação de entendimento e cooperação com o professor-preceptor da escola, a fim de compreender suas práticas e ter um melhor diagnóstico das necessidades e preferências de cada uma das turmas com as quais teriam aula ao longo do programa de residência.

A troca de conhecimentos com o professor-preceptor e a atuação em sala de aula para auxílio dos alunos durante o período de residência foram essenciais para os momentos de regência. Segundo seus relatos, houve turmas que colaboraram bastante e fizeram com que as aulas fossem desenvolvidas conforme planejado. Em outras, todavia, foi preciso efetuar mudanças para que se pudesse ter um rendimento maior. O fato de conseguir fazer essas mudanças de uma aula para outra foi também proveitoso para o professor-residente, pois assim ele aprendeu que por diversos motivos uma aula pode não ocorrer conforme planejado, sendo necessário ter sempre uma alternativa igualmente eficaz para continuidade das atividades.

Dessa forma, a ocorrência (R28: PAR.3), a seguir, aponta uma característica essencial à prática docente: a habilidade de se adaptar a diversas situações para a solução de problemas em sala de aula e a viabilização do aprendizado.

(R28: PAR.3)

[nós]	trabalhamos	a leitura	com os alunos	de forma fragmentada
Ator	Proc. Material	Escopo	Circ.: Acompanhamento	Circ.: Modo

O professor-residente afirmou que, ao longo do Programa de Residência, uma das tarefas mais desafiadoras foi desenvolver atividades de leitura com os alunos uma vez que, muitas vezes, eles ficavam dispersos e/ou se recusavam a participar, em especial quando a leitura era conduzida de forma tradicional e individual. Percebendo isso, o professor-residente, em consonância com seus colegas residentes, resolveu adotar uma estratégia diferente e instruiu os alunos a formar grupos e realizar a leitura de forma fragmentada. Cada grupo ficou responsável por interpretar as imagens e os textos de seções pré-estabelecidas de uma determinada obra. Os alunos foram bastante receptivos a este tipo de leitura e a atividade ocorreu com sucesso.

Outro exemplo da habilidade de adaptar uma atividade para solucionar um imprevisto na realização de uma atividade com os alunos pode ser visto em (R6: PAR.2).

(R6: PAR.2)

o professor (preceptor)	mudou	a estratégia de aula
Ator	Proc. Material	Meta

Na ocorrência acima, o professor-preceptor propôs, inicialmente, que os alunos utilizassem o celular para pesquisar enunciados desconhecidos para realização de uma determinada atividade do livro didático. Entretanto, os alunos ficaram dispersos e começaram a fazer o uso do celular para outros fins. Logo, ao perceber isto, o professor mudou a abordagem e resolveu ler o texto da atividade em conjunto com os alunos e elucidou as dúvidas que surgiram. Se o professor tivesse permanecido com a abordagem inicial, sem a percepção de que não foi a melhor escolha, a atividade não teria alcançado o resultado desejado obtido em seguida.

O professor-preceptor e o professor-residente como Ator em processos materiais de caráter negativo

Na análise dos processos materiais, também foram encontradas ocorrências de caráter negativo, todavia, em número bem menor (três apenas), quando comparadas às de caráter positivo (oito). As primeiras ocorrências apresentadas são do Relato 17, no segundo e terceiro parágrafos, respectivamente, e dizem respeito a um dia de regências marcado por uma conduta equivocada do professor-preceptor.

(R17: PAR.2)

O professor-preceptor	interrompeu	a aula	(...e contestou o que eu estava falando)
Ator	Proc. Mat.	Meta	

No meio da explicação de uma atividade, o professor-preceptor interrompeu e contestou o que estava sendo falado, gerando um desconforto. Em seu relato, o residente informou que o professor-preceptor optou por intervir em inglês uma vez que a maioria dos alunos não é fluente, mas, ainda assim, foi uma situação extremamente desagradável e afetou diretamente a performance e continuidade da aula por parte dos residentes.

(R17: PAR.3)

[nós]	não conseguimos (mais) fazer	as coisas	como havíamos planejado
Ator	Processo Material	Meta	Circ.: Modo

Segundo o residente, a interrupção gerou um nervosismo e insegurança e prejudicou o andamento da aula, de modo que não foi possível seguir conforme o planejado. Mesmo o professor tendo feito sua interrupção em inglês, os alunos perceberam que se tratava de uma crítica à forma como a aula estava sendo conduzida e condenaram a atitude do professor-preceptor posteriormente, pois consideram que a forma como os residentes estavam trabalhando era mais adequada e pedagógica. Felizmente, foram poucas as situações de caráter negativo encontrada nos relatos.

Processos Relacionais

As aulas, alunos e/ou atividades como Portadores de qualidades positivas

Os processos relacionais mais empregados pelos professor-residente foram para expressar qualidades do tipo atribuição que tiveram a aula, alunos, ou atividades

desenvolvidas em sala de aula como Portador. A análise revelou 11 casos de Processos Relacionais, sendo 8 voltados para a valoração positiva das aulas e/ou das atividades realizadas. Os exemplos abaixo ilustram algumas das ocorrências mais relevantes relativas às aulas, aos textos trabalhados e/ou outras atividades desenvolvidas durante as aulas.

(R24: PAR.1)

O trabalho	foi	extremamente proveitoso
Portador	Processo Relacional	Atributo

(R26: PAR.4)

A aula	tinha sido	muito boa
Portador	Processo Relacional	Atributo

(R18: PAR.2)

[f]oi	muito positiva	a receptividade e aplicação da aula
Processo Relacional	Atributo	Portador

Esses Atributos de cunho positivo são um indicador da qualidade e relevância das aulas e atividades desenvolvidas durante o Programa da Residência Pedagógica. Em seus relatos, o professor-residente afirma que esses Atributos positivos tiveram um caráter especial também, pois, nas ocorrências acima, as aulas ocorreram conforme o planejado e ele e seus colegas residentes conseguiram executar todas as atividades propostas, sendo que ao término do horário letivo, um dos alunos comentou que a aula havia sido “muito boa”. Segundo o professor-residente, esse tipo de comentário nutre e renova as energias de quem acredita numa educação pública de qualidade e enxerga a educação como primordial ao desenvolvimento do país.

O cuidado com as atividades desenvolvidas e aplicadas em sala pelo residente advém do modelo reflexivo adotado na formação de professores durante o estágio supervisionado e referenciados em textos como os Biazzi; Gimenez; Stutz (2011) e Costa e Fontoura (2015). Este modelo propõe a reflexão das questões do que pode e deve ser feito na sala de aula, de maneira a desenvolver também a competência criativa do professor em formação para que este não apenas reproduza metodologias e intervenções no ambiente de sala de aula, mas procure constantemente ser sujeito ativo no que tange à sua prática.

A ocorrência a seguir, (R23: PAR.2), por sua vez, assinala um Atributo positivo ao texto escolhido para desenvolvimento de uma atividade em sala de aula. O professor-residente utilizou alguns anúncios publicitários contemporâneos e antigos para mostrar

como os padrões de beleza vêm mudando ao decorrer dos anos, e pediu para que os alunos explicassem as diferenças entre os anúncios mais velhos e os mais novos. O texto contribuiu para que eles enxergassem questões relacionadas à cor da pele, aos tipos de corpos, ao gênero, e a outros aspectos que estão presentes nas referidas propagandas. Eles explanaram seus pontos de vista e explicaram de que forma os anúncios transmitiam suas mensagens valorizando ou não determinados padrões.

(R23: PAR.2)

[o texto]	foi	muito proveitoso
Portador	Processo Relacional	Atributo

(R22: PAR.1)

[f]oi	muito proveitoso	vê-los ressaltar suas características positivas
Proc. Relac.	Atributo	Portador

A escolha dos anúncios publicitários deveu-se ao fato de o professor-residente ter sido orientado a trabalhar com situações, temas e contextos inerentes à realidade dos alunos a fim de estimular sua prática discursiva, criticidade e reflexão crítica dos tópicos ministrados.

A boa qualidade das aulas também foi atestada por meio das representações dos alunos e/ou seus comentários na posição de Portador em processos relacionais com Atributos de cunho positivos em decorrência da boa receptividade às aulas. Os exemplos a seguir mostram as ocorrências mais significativas encontradas nos relatos reflexivos do professor-residente investigado.

(R17: PAR.2)

[o]s alunos	estavam	empolgados
Portador	Processo Relacional	Atributo

(R26: PAR.4)

O feedback [dos alunos sobre a aula]	foi	bastante positivo
Portador	Proc. Relac.	Atributo

(R28: PAR.5)

Os alunos	foram	bastante receptivos
Portador	Processo Relacional	Atributo

Por se tratar de uma nova experiência de ensino para ele, o professor-residente relatou ter pensamentos recorrentes acerca de um método perfeito; todavia, após reflexão constante acerca da prática, ele relata que percebeu que o método perfeito não existe, mas sim, o método mais adequado e desejável para cada turma e/ou atividade a ser desenvolvida. Evitou-se, portanto, a reprodução de modelos prontos, e o resultado não poderia ter sido mais positivo, visto que, as ocorrências atributivas positivas, explicitadas pela boa receptividade e *feedbacks* positivos tiveram incidência bem maior do que as de cunho negativo.

Aulas e/ou atividades em sala de aula como Portadores de qualidades negativas

Embora a maioria dos Processos Relacionais relativos à avaliação das aulas e/ou atividades em sala de aula tenham sido positivas, ocorreram também três Atributos negativos. O primeiro caso, (R24: PAR.2), diz que uma aula específica foi “um pouco frustrante”.

(R24: PAR.2)

Essa aula	foi	um pouco frustrante
Portador	Processo Relacional	Atributo

No exemplo acima, segundo o professor-residente, a frustração ocorreu devido ao fato de a atividade proposta não ter sido bem recebida pelos alunos uma vez que o tema de discriminação racial não gerou o interesse esperado e os gêneros poema e biografia não foram bem aceitos. Segundo ele, ocorrências como esta não são boas, mas ofereceram uma oportunidade de reflexão para melhora da atividade e da prática docente em um momento posterior de outra aula.

Na próxima ocorrência, (R25: PAR.2), a atribuição negativa *difícil* caracteriza a realidade da sala de aula e as incumbências de um professor que, por muitas vezes, se vê desestimulado ao perceber o não aprendizado de questões/tópicos simples e que foram abordados inúmeras vezes. O lado positivo desta ‘moeda’ é que o professor se vê obrigado a desenvolver maneiras de tornar o conteúdo interessante para, assim, viabilizar o aprendizado.

(R25: PAR.2)

A realidade da sala de aula	é	difícil
Portador	Processo Relacional	Atributo

No último e terceiro caso de atribuição negativa (R22: PAR.3), o Atributo “muito difíceis de trabalhar” se deve ao fato de constantes mudanças no horário do professor-preceptor, o que culminou em diferentes arranjos de turmas para o professor-residente dar aula, sendo comum, às vezes, ter mais de uma turma em sala em decorrência de aula vaga ou ausência de algum dos professores. Como consequência, em especial nas primeiras aulas com determinada turma, a prática era bem difícil, pois a adequação da aula ao perfil de cada turma era inviabilizada até que se estabelecesse uma relação saudável entre professor-residente e alunos.

(R22: PAR.3)

[a]lgumas turmas que não somos acostumados [...]	foram	muito difíceis de trabalhar
Portador	Proc. Rel.	Atributo

É importante mencionar, entretanto, que mesmo havendo ocorrências dessa sessão serem classificadas como processos ‘negativos’, não devem ser abominadas ou ‘apagadas’ da experiência docente. O professor-residente relatou que soube tirar proveito de situações como as descritas acima para aperfeiçoar a reflexão acerca da sua prática docente para desenvolver o conhecimento do que é oportuno fazer ou não no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Processos Mentais

O professor-residente como Experienciador em processos mentais de cunho positivo

O terceiro tipo de processo mais encontrado na análise dos relatos reflexivos foi o processo mental, que são aqueles que se referem à experiência de mundo de nossa própria consciência, podendo indicar afeto, cognição, percepção e desejo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A análise dos relatos revelou a predominância de processos mentais de percepção, sendo que os processos que mais ocorreram foram: perceber, observar e sentir. Alguns exemplos do processo ‘perceber’ são ilustrados a seguir.

(R12: PAR.2)

O fato de conseguir fazer mudanças na aula durante seu andamento	me	fez perceber	um pouco desse manejo que é necessário ter em sala de aula
Indutor	Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

(R21: PAR.3)

[Eu]	percebo	uma conexão se criando com os alunos e conosco
Experienciador	Proc. Mental	Fenômeno

(R17: PAR.2)

[Nós]	percebemos	que os alunos estavam empolgados
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno

(R20: PAR.3)

[Eu]	pude perceber	que os alunos se interessaram por esse tema
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno

A ocorrência (R12: PAR.2) mostra “o jogo de cintura” que o professor soube ter ao lidar com várias turmas diferentes e com diferentes dinâmicas em sala de aula. O professor-residente relatou que algumas turmas colaboraram bastante e fizeram com que a aula fosse desenvolvida da forma que havia planejado. Em outras, entretanto, foi preciso fazer modificações para que os alunos pudessem ter melhor compreensão e maior rendimento. Como resultado dessa dinâmica, ele percebeu que por mais que se utilize o mesmo plano de aula para aulas em turmas diferentes, as aulas jamais serão idênticas. Ou seja, ter discernimento e habilidade para perceber e realizar as mudanças necessárias para melhoria do rendimento da aula é essencial à prática docente.

As ocorrências (R21: PAR.3), (R17: PAR.2) e (R20: PAR.3), por sua vez, demonstram a empolgação, interesse e receptividade dos alunos para com as aulas desenvolvidas pelo residente. Muito disso se deve à abordagem sociocultural adotada pelo residente, que buscou colocar os alunos como sujeitos no processo educacional e trazer aspectos de suas realidades para as aulas, a exemplo de memes e emojis presentes em (R17: PAR.2) e a temática do Bullying, em (R20: PAR.3), prática muito comum no ambiente escolar e que foi combatida por meio da conscientização durante as aulas.

Outro processo mental recorrente na análise foi o verbo ‘observar’. Nas duas ocorrências abaixo, a observação das questões inerentes à sala de aula, como aplicação de atividades, e a própria prática docente do professor-preceptor ajudou o professor-residente a identificar, refletir e dialogar sobre questões complexas do trabalho dos professores, auxiliando, assim, a sua formação docente inicial.

(R1: PAR.6)

[Eu]	Pude observar	seu interesse (i.e. do preceptor) em fazer com que os alunos aprendessem
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

(R18: PAR.2)

[nós]	observamos	a aplicação de uma atividade valendo nota para as turmas
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

Com relação ao processo ‘sentir’, identificamos algumas ocorrências. Entretanto, as duas ocorrências a seguir são especiais porque apresentam ambos, o professor-preceptor e os alunos, como Indutores positivos capazes de gerar um processo cognitivo no residente – representado no papel de Experienciador – e impactar positivamente sua prática docente.

(R1: PAR.6)

[a visita enriquecedora à aula do Professor-preceptor]	me	fez sentir	vontade de continuar frequentando esse ambiente...
Indutor.	Exper	Proc. Mental	Fenômeno

(R5: PAR.3)

O contato espontâneo de um dos alunos em conversar com os residentes fora do horário da aula de Inglês	me	fez sentir	esperança...
Indutor	Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

Nas duas ocorrências acima há um cunho positivo no sentimento do residente acerca dos primeiros momentos de sua atuação no Programa da Residência Pedagógica, visto que estes momentos refletiram o encontro presencial tão ansiado que culminou com a união de anos de estudo e preparo com a teoria e encontro com os alunos. São os primeiros relatos. Segundo o professor-residente, a atmosfera inicial foi bastante acolhedora, tanto no que diz respeito aos alunos quanto ao professor-preceptor com o qual trabalhou, o que o munuiu de vontade para desenvolver as atividades da Residência. Da mesma forma, o contato com os alunos lhe deu esperança quanto à relevância e a efetividade do seu trabalho.

O professor-residente como Experienciador em processos mentais de conotação negativa

Assim como nos processos materiais e relacionais, também houve ocorrências de processos mentais de cunho negativo, mas em número bem menor, apenas quatro. O processo (R2: PAR.4) ocorreu no “Dia da Família” da escola e gerou um desapontamento no residente com relação aos modelos de famílias abordados pelo professor-preceptor e os que faltaram representatividade. Sabe-se que o conceito de família é plural, sendo necessário trazer esta temática para o ambiente escolar, principalmente em um dia como esse.

(R2: PAR.4)

[Eu]	Senti	falta de diferentes tipos de famílias sendo representadas
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

Na ocorrência em (R7: PAR.2), o professor-residente e seu colega sentiram que a ideia principal de um texto sobre *bullying* aplicado pelo professor-preceptor poderia ter sido mais explorada. Entretanto, o professor-residente ponderou que esse fato provavelmente ocorreu por questão de falta de tempo, o que fez o professor-residente e seu colega refletirem sobre a importância do gerenciamento do cronograma das aulas, pois é necessário organizar tudo que é proposto para ‘caber’ no tempo da aula, de modo a ser proveitoso para o aprendizado dos alunos.

(R7: PAR.2)

[Nós]	Sentimos	que as questões poderiam ser mais exploradas
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

As próximas ocorrências, por sua vez, apresentam duas das dificuldades mais recorrentes do fazer docente percebidas pelo professor-residente: a resistência de alguns alunos para participar das aulas e fazer as atividades propostas (R15: PAR.1) e a recorrência de dúvidas tidas como simples e que já haviam sido amplamente discutidas ao longo do ano letivo (R25: PAR.2).

(R15: PAR.1)

[Nós]	Percebemos	resistência de alguns dos alunos para fazer algumas das atividades...
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

(R25: PAR.2)

[Eu]	Pude perceber	que algumas dúvidas simples relacionadas a alguns assuntos ainda surgem entre os alunos
Exper.	Proc. Mental	Fenômeno

Apesar de vários empecilhos encontrados na sala de aula, seguindo considerações já observadas por Kleiman e Reichman (2012), professor-residente reportou que problemas como a resistência dos alunos em participar das aulas e dúvidas recorrentes devem ser tomadas como um desafio para melhoria da prática docente, sendo necessário que os professores desenvolvam estratégias para sanar os problemas durante a aula para viabilizar o aprendizado, tais como a proposta de um texto reflexivo acerca do conteúdo de cada aula para fixação do conteúdo, e que cada texto escrito pelos alunos compusesse uma nota de participação com o intuito de aumentar o engajamento e participação durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar escolhas de transitividade em relatos reflexivos de um professor-residente da residência pedagógica do curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Os processos materiais revelaram, principalmente, a presença do professor-residente no papel de Ator de processos relacionados à prática docente em sua função essencial de ministrar aulas e auxiliar os alunos. A análise também revelou que o residente soube se adaptar a algumas situações que fugiram ao seu planejamento, sendo que muitas vezes ele agiu em conjunto com o professor-preceptor e outros colegas residentes para efetuarem mudanças que ocasionaram uma compreensão melhor pelos alunos.

Os processos relacionais revelaram a representação das aulas, alunos e/ou atividades desenvolvidas em sala de aula como Portadores de ocorrências de Atributos de cunho positivo e negativo, sendo as ocorrências positivas bem superiores às negativas. O número superior de processos de caráter positivo é um indicador da qualidade das ações desenvolvidas na residência, sendo estas elogiadas pelos alunos em diferentes ocasiões.

Os processos mentais, por sua vez, foram em quase toda sua totalidade do tipo perceptivo (expressados pelos verbos observar, perceber e sentir). As ocorrências de cunho positivo foram essenciais para o desenvolvimento perceptivo do residente uma vez que ele relatou que com o passar do tempo de vigência do projeto, ele conseguiu mensurar seu progresso através do interesse e empolgação dos alunos. As ocorrências de cunho

negativo, por sua vez, não foram encaradas inteiramente como ruins, pois ofereceram oportunidades de reflexão à prática docente e melhoria das escolhas tomadas em aulas posteriores.

É oportuno dizer que o professor, sobretudo, em formação inicial, deve constantemente refletir acerca do ser e fazer docente, em especial, por intermédio da reflexão crítica de suas aulas e da escrita de relatos reflexivos, uma vez que, ao familiarizar-se com o processo de formação de suas próprias ações em sala-de-aula, será mais fácil para o professor-residente estimular o senso crítico dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e prepará-los não somente para o mundo em que nós vivemos hoje, mas também, para o mundo em que eles vão viver amanhã (LEFFA, 1999). Com os rápidos avanços em todas as áreas do conhecimento e a demanda por profissionais cada vez mais capacitados em tomar decisões importantes perante um mundo em constante mudança, observamos a importância de formarmos professores que saibam desenvolver a habilidade de refletir, planejar e adaptar suas ações educacionais.

REFERÊNCIAS

BLAZZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. **Signum**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 57-78, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8644/9226>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BOSZKO, C.; ROSA, C. T. W. da. Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 3, n. 2, p. 18-35, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11135/7460>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

BRANÉZ, L.N.F. Observação em sala de aula de LE*: um processo inicial de reflexão crítica? **The Specialist**, v. 34, n. 2, p. 132-151, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/19694/14574>. Acesso em: 25 Dez. 2022.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 161-177, 2015. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_15/educacao_02_2015_161-177%202.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Arnold, 2004.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. ‘...Tive uma visão melhor da minha vida escolar’: letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado”. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 18, p. 156-175, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/issue/view/Issue/476/8>. Acesso em: 30 set. 2021.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

MALATÉR, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n.2, p. 445-464, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gBhV9b6S8Vtjk6FvmdTgK9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

MEDRADO, B. P. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 91-111.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>. Acesso em: 23 set. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. L. de; OBARA, A. T. O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 65-87, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p65>. Acesso em: 23 set. 2021.

REICHMANN, C L. **Professores-em-construção: reescrevendo memórias e trajetórias de professores de inglês como língua estrangeira**. ABRALIN, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 3320-3325, mar. 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Carla%20Lynn.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer-se: um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 69-89.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350304>. Acesso em: 27 out. 2021.

ROMERO, T.R.S. Linguagemememórianoconstruirdefuturosprofessoresdeinglês. **Revista**

Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 8, n.2, p. 401-420, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/nfkcLpCwWC46yJpTxxndGjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

ROMERO, T. R. S.; PEREIRA, J. C. (Trans)formações na identidade docente na voz dos Pibiders. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 11, n. 27, p. 169-187, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/download/34152/23285/106876>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2008.

Recebido em: 26 out. 2022.

Aceito em: 18 jan. 2023.