

# “Ser professor(a) de português” no PRP: discursos concorrentes à constituição de identidades docentes

David Christian de Oliveira Pereira\*

## Resumo

Este trabalho propõe apresentar quais discursos concorrem para a construção das identidades docentes de dois graduandos em Letras-Português, inseridos no Programa Residência Pedagógica, tomando como referência o primeiro questionário estruturado aplicado no início da pesquisa. Situado no âmbito da Linguística do Discurso, este Estudo de Caso é de caráter qualitativo-interpretativista e toma como arcabouço teórico-metodológico as pesquisas de Tardif (2014), Hall (2014; 2019) e Foucault (2014). Identificamos, a partir da tessitura discursiva traçada, que as identidades dos estudantes e residentes pedagógicos vêm sendo (re)construídas ainda a passos lentos, com primazia por identidades estáticas em detrimento de identidades em movimento, mesmo estando esses sujeitos imersos em um Programa que se apresenta inovador em sua proposta prático-reflexiva.

**Palavras-chave:** formação docente; discursos; PRP; identidade(s).

---

\* Centro Universitário Cesmac. Professor Titular III. Doutor e Pós-doutorando em Letras (PUC Minas).

# “Being a teacher of Portuguese” in PRP: concurrent discourses to the constitution of teaching identities

## Abstract

This excerpt of thesis research proposes to present which previous discourses contribute to the construction of the teaching identities of two undergraduates in Letras-Português, inserted in the Pedagogical Residency Program, taking as reference the first structured questionnaire applied at the beginning of the research. Situated in the scope of Discourse Linguistics, this Case Study is qualitative-interpretativist in nature. As sustaining voices of this work there are, for example, Tardif (2014), Hall (2014; 2019) and Foucault (2014). We identify, from the discursive weave traced, that the identities of students and pedagogical residents are still being (re)constructed slowly, with primacy for static identities in detriment of identities in movement, even though these subjects are immersed in a Program that presents itself as innovative in its practical-reflective proposal.

**Keywords:** teacher training; discourses; PRP; identity(s).

Recebido em: 18/05/2023 Aceito em: 30/08/2023

## Introdução

Em tempos pós-modernos, sabe-se que a constituição da identidade profissional do(a) professor(a) permanece num *continuum* imaginário e dicotômico entre o que se espera e o que se tem, presente nos discursos legais, político-administrativos, dentre outros, e as impossibilidades verificadas na *práxis* docente (ideal/real). Reflexões que levam em conta a formação de professores têm sido identicamente verificadas nos últimos tempos, seja no contexto acadêmico, seja fora dele, além do fato de que “a pesquisa sobre os cursos de formação inicial de professores tem demonstrado que estes cursos desenvolvem um currículo com conteúdos e estágios distanciados da realidade da escola, contribuindo pouco para gerar uma nova identidade para este profissional.” (Pimenta, 1996, p.106).

Assim, no que se refere à formação inicial desses “sujeitos<sup>1</sup>” (Orlandi, 2005), compreende-se que essa ainda tem sido uma área que carece de estudos nos cursos de licenciatura. Mediante discussões formativas em nível nacional e internacional, destacam-se temáticas cada vez mais recorrentes e necessárias, a exemplo do pensar sobre a(s) Identidade(s), por serem consideradas indissociáveis de qualquer sujeito.

Appiah (2018), ao digitar *identity social Science* no Google, encontrou aproximadamente 120 milhões de resultados em cerca de um quarto de segundo, depois, acrescentou a palavra *problem*, e os resultados subiram para 30 milhões de páginas. Assim, conclui-se que se fala muito em identidade, levando em conta os diversos tipos (gênero, raça, orientação sexual, religião

---

<sup>1</sup> Segundo Orlandi (2005), o sujeito correspondente à sociedade atualizada e é contraditório: por um lado livre, por outro submisso, com uma liberdade que não se pode impor limites, com uma submissão sem falhas, que tudo pode dizer, desde que submeta à língua para sabê-la, um sujeito assujeitado.

etc.) e que, levando em consideração tais dados, um quarto se refere à identidade como “problema”, pois as identidades sociais dependem de rótulos, exigem tais rótulos, são normativas e especificam o que os sujeitos “devem” ou “deveriam” ser em suas subjetividades.

Tendo em vista tais pressupostos sobre as identidades docentes, objetivamos neste artigo apresentar quais discursos prévios concorrem para a construção das identidades docentes de dois graduandos em Letras-Português de uma instituição federal de ensino de Maceió, Alagoas, participantes do Programa Residência Pedagógica.

Situado no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa, este estudo de caráter qualitativo-interpretativista contou para a elaboração do seu *corpus*, colhido a partir de respostas fornecidas em questionário, com procedimentos de análise de orientação discursiva, perspectiva essa dialógica e “marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam os sujeitos do discurso)”, conforme definiu Corrêa (2011, p. 340).

A noção de discurso adotada na análise é aquela empregada pela perspectiva foucaultiana, como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (Foucault, 2014, p. 144), sendo a língua (materialidade do discurso) ideológica e mediadora do homem e realidade social, formando o tripé língua-discurso-história, operando os sentidos.

Para o caráter qualitativo-interpretativista adotado na pesquisa, recorreremos ao traçado por Bortoni-Ricardo (2008), por ocuparmos o lugar de professores pesquisadores com um

tipo de investigação que se vale de todas as etapas do processo em que se inserem os discursos percebidos.

Como recurso metodológico, contamos com a aplicação de um (1) dos questionários estruturados para composição do *corpus* discursivo, tendo a elaboração de cada “unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003) dialogando com a natureza dos objetivos da pesquisa e um quadro teórico definido.

### **“Ser professor” de português no PRP: construções identitárias**

O sujeito, ao longo de sua formação humana, está imerso em um sistema de representações identitárias que se sustentam na relação entre cultura e significado (Hall, 2019). “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2014). Com as construções de identidades docentes não é diferente, uma vez que o(a) professor(a), quando imerso em uma determinada cultura, comunga de determinados modos de ver as “imagens” (Kaufmann, 2005) construídas sobre si e sua profissão, ao mesmo tempo que as (re)significa, ou não, de acordo com suas maneiras de pertencimento no mundo e com ele, em processo de alteridade (Volóchinov, 2017).

Tratando-se, especificamente, da realidade brasileira,

as discussões sobre identidade docente e discente tornaram-se fundamentais para a produção acadêmica sobre ensino de língua portuguesa principalmente a partir da década de 1980, quando, com a expansão do sistema público de ensino e a oferta de educação básica obrigatória de oito anos a todas as crianças em idade escolar, camadas da população não letradas e

não escolarizadas passaram a frequentar os bancos escolares. (Pietri; Rodrigues; Sanchez, 2019, p.3).

Logo, em consonância com as atuais demandas da nossa sociedade, trazer à tona a temática da(s) identidade(s) é fazer com que olhares passados possam ser revisitados e integrados às discussões pós-modernas. Objetiva-se, com isso, fazer com que os sujeitos se vejam como múltiplos e partícipes do sistema educativo, transformando-o em suas práticas, uma vez que construímos significados em sala de aula que são fundamentais ao processo que define nossas identidades.

Sendo assim, cabe conceber essas identidades como incompletas, sendo o ambiente escolar um dos contextos de construção e desvelamento que deve, por excelência, priorizar o dialogismo em detrimento do monologismo. Além disso, defendemos a expressão *identidades*, por considerarmos que os sujeitos assumem uma dada identidade a depender do contexto em que se inserem, em processo de construção contínua, em constante transformação.

A escola atua como espaço de formação e trabalho docente. É nesse

espaço relacional, onde vivem e trabalham, que os professores se apropriam das normas e determinações dos sistemas educativos e do contexto sociocultural mais amplo, interpretam e dão sentido a essas informações, traduzindo-as na sua prática cotidiana (Ambrosetti; Ribeiro, 2005, p. 41).

São as negociações (entre gestores, colegas professores e demais sujeitos sociais, incluindo aqui seus próprios alunos) que efetivam, ou não, os olhares, comportamentos e posicionamentos frente a algumas maneiras do que seja ser profissional naquele

dado espaço, já que “é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca”. (Foucault, 2014, p. 39-40).

Obviamente não estamos reduzindo a problemática das identidades a acordos construídos pelos membros de uma determinada comunidade de falantes, haja vista que há nesse processo a presença oculta das estruturas de poder:

As identidades emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (Hall, 2014, p.109-110).

Em contextos de jogos de poder, adaptar-se ao ambiente tão qual um camaleão é questão de sobrevivência, sobretudo por parte dos graduandos em Letras que ainda não possuem “nome profissional no mercado”, nem tampouco um diploma devidamente validado por uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Na premissa foucaultiana, o poder

deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. (Foucault, 1985, p.183).

*Os sujeitos em formação para a docência* – assim definidos neste trabalho – veem na observação e repetição de certas didáticas, metodologias e seguimentos a roteiros pedagógicos, por exemplo, a oportunidade de iniciar o ofício de ensinar, mesmo que isso possa demandar a negação de suas identidades previamente existentes, ou (re)construídas no decorrer da oferta das disciplinas em seu curso, alterando, no exercício da prática docente, concepções acerca do que seja ensinar, aprender e *ser professor(a)*. Essa última concepção se distancia da ideia geralmente encontrada nas ciências da educação, que “atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenho pensados quase que exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos”. (Tardif, 2014).

Logo, aquilo que estaria alheio ao formando, o que antes lhe fora estranho, passa a tornar-se familiar, integrando-se às suas formas de pensar e agir, incorporando-se, conhecendo-se, aceitando-se e reproduzindo-se. Dessa forma, apropriar-se de uma ou de outra representação implica na construção de uma imagem para o professor de português “como reprodutor e aplicador, por um lado, ou como sujeito autônomo, por outro”. (Kleiman, 2006). Assim,

o sujeito docente, no seu agir, reformula representações sobre a linguagem – do que seja certo ou errado, das noções de gênero, das concepções de gramática, das diferenças entre oralidade e escrita, enfim, há um processo contínuo de ressignificar o que se deve ser ensinado. (Ribeiro, 2011, p.226)

Essa necessidade de busca pela aceitação não é um fato isolado, pois o que o precede pode ser facilmente encontrado na construção histórica da própria área de Letras:

A construção da identidade [...] passa pela questão da política de representação. Em seu livro *School of Linguistics*, Geoffrey Sampson (1980) chega a insinuar que até mesmo alguns dos princípios tidos como “monstros sagrados” da linguística foram, ao menos em parte, motivados pelo interesse de agradar a opinião pública e, através dela, obter reconhecimento como disciplina nobre. (Rajagopalan, 2003, p.75-76).

Isto posto, observa-se que os discursos sobre *ser professor* e sua atuação na sociedade são sempre recorrentes, envolvem múltiplos temas e reforçam determinadas imagens. Isso acaba por produzir diversas identidades, por vezes estáticas, oriundas de contextos limitados, contribuindo fortemente para a manutenção de certas práticas do futuro docente em sala de aula. Nesse cenário, a identidade profissional pode se integralizar às identidades sociais e suas representações, entendidas como articuladoras entre as mudanças internas e externas ao sujeito, sendo este resultado das interações institucionais com as quais está vinculado em processo de interação.

Hall (2014), concordando com Foucault e a evolução do seu trabalho, afirma que não podemos dispensar a discussão sobre sujeito, mas precisamos “reconceptualizá-la”, inserindo-a numa posição “deslocada ou descentrada”. Conforme o estudioso,

parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (Hall, 2014, p.105).

Tal afirmação corrobora também com a importância da realização de pesquisas que objetivem identificar, refletir,

registrar comportamentos e dizeres, e problematizar o professor e sua formação inicial, como é o caso deste trabalho, já que as identidades são construídas dentro do discurso, em contextos sócio-histórico-institucionais específicos.

Ao abordar a constituição identitária do professor de LP, é preciso considerar as práticas discursivas definidoras do objeto linguagem, ou seja, a figura do professor ganhará determinados contornos na medida em que a concepção desse objeto é ressignificada, revista, reavaliada. Em meio ao agir na aula de língua, o professor deixa transparecer o quadro representacional esboçado nos processos enunciativos, na escolha de materiais, na postura estabelecida entre docente/discente. (Ribeiro, 2013, p.825).

A despeito da reflexão apontada, não podemos descartar a ideia erigida ao longo das décadas sobre o que é ser professor(a) de português, verificada com bastante frequência em alguns empreendimentos científicos sobre o ensino-aprendizagem da língua materna brasileira: saber ensinar gramática, com suas regras, exceções, classificações e análises meramente formais das estruturas da língua (Pereira, 2018), conforme constatado.

Assim, repensar a formação desse profissional atualmente (século XXI) envolve questões que ultrapassam o quê e o como ensinar ou para quê ensinar e a quem ensinar, mas, sobretudo, as etapas dessa formação – e aqui se insere o Programa Residência Pedagógica (PRP). Este foi concebido como uma proposta inovadora para resolução de problemas de formação profissional geralmente verificados no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), bem como uma etapa muito cara para a construção do sujeito, “que vai perdendo a polaridade centrada ora no eu ora no tu e se enriquecendo com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade”. (Brandão, 2012, p.76).

No que tange aos momentos de práticas de experimentação didático-metodológicas que integram a formação inicial de professores, a exemplo do PRP, afirmamos que estes propiciam um entendimento ampliado da prática do professor e asseguram que a formação não seja construída apenas por “acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 38).

Considerando a escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. (Moita Lopes, 2006, p.37).

Nesse sentido, quando o residente pedagógico se depara com a prática escolar, ele se inscreve como partícipe, e, portanto, reavalia não só a teoria vista antes daquele momento sobre agir no cotidiano escolar, mas também as concepções sobre seu grupo de pertença.

É nesse contexto em que se insere o PRP, que além de compor as ações da Política Nacional de Formação de Professores, induz ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. O Programa tem como objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (Brasil, 2018, p.1).

Como observado, o Programa não se limita à vivência do cotidiano da sala de aula, oportunizando aos residentes a construção de um processo interativo entre pesquisa acadêmica, teoria e prática docente, com encontros semanais para discussão, criação e proposição de metodologias e recursos que facilitem a abordagem pedagógica. Isso leva a repensar o papel do professor, pois o coloca numa posição ativo-reflexiva.

## **O programa residência pedagógica e sua configuração na instituição parceira**

O termo “residência” surgiu inicialmente na área da medicina. Nesse contexto, os médicos em formação exercem a residência médica, momento em que os estudantes podiam colocar em prática seus conhecimentos teórico-acadêmicos. Tomando como referência tal modelo formativo e, ao perceberem a necessidade da articulação teórico-prática, buscou-se criar programas de formação no âmbito pedagógico que se assemelhassem à residência médica:

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (Faria, 2018, p. 55)

Já no âmbito educacional, sendo instituído e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o PRP, mais nova ação integrante da Política Nacional de Formação de Professores, vem sendo desenvolvido em formato de regime colaborativo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação brasileiras, promovendo a imersão de alunos/as de cursos de licenciatura (ofertados presencialmente ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos) na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (Brasil, 2018).

O surgimento do Programa se deu em um momento marcado pelo contingenciamento de recursos, pela precarização do trabalho docente, pela contrarreforma do Ensino Médio, pelo atravessamento de graves retrocessos de conquistas democráticas e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Se considerarmos a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal, sobretudo as medidas anunciadas no governo de Michel Temer, podemos ter uma ideia dessa cultura do poder estatal alinhada e subserviente à lógica empresarial-neoliberal de banqueiros, presidentes de fundações internacionais, proprietários de multinacionais, de diferentes áreas de produção, assim como aos interesses de organizações privadas “não lucrativas”. (Araújo, 2019, p. 258).

O PRP conta em sua operacionalização com as figuras do coordenador institucional, responsável pelo planejamento e acompanhamento do desenvolvimento do Programa nos cursos de licenciatura da IES, um docente orientador, sendo este o coordenador de área, e um docente da Educação Básica (preceptor), cuja área é idêntica àquela do aluno em formação, com a vivência das práticas e realidades escolares, incluindo-se tanto as práticas de regência, quanto as intervenções pedagógicas, além do aluno residente.

Destinado a estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas que tenham realizado no mínimo 50% do curso, ou estejam cursando a partir do 5º período, o Programa é desenvolvido nas escolas públicas, com carga horária de 440 horas de atividades, distribuída da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Anteriormente ao PRP, tínhamos no cenário educacional o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ação ainda mantida na atual Política Nacional de Formação de Professores do MEC, que também visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e seus contextos. De acordo com a nova política, o PRP avança na proposta por ter contabilizadas as etapas semestrais como etapas do estágio e na superação das queixas, deixadas nas redes públicas de ensino, de que o PIBID ainda está muito distante da realidade escolar. Pensado para os alunos do 3º ao 4º ano da graduação, as faculdades são demandadas agora a elaborar

um plano de trabalho para os residentes que esteja articulado às Secretarias de Educação.

O PRP/Letras desenvolvido no *Campus* em que estão inseridos os residentes colaboradores desta investigação está em sua segunda edição, tomando por base o projeto institucional lançado à CAPES em 2020, que teve por objetivo inserir em escolas da educação básica os licenciandos em Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Química (presencial e a distância),

permitindo-lhes uma prática de regência de forma reflexiva, articulada aos saberes da academia e à realidade escolar, com foco nos multiletramentos – valorizando os saberes científicos, humanísticos, culturais, artísticos e tecnológicos na produção de conhecimentos –, em sintonia com as orientações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Instituto Federal de Alagoas, 2020, p.3)

Tratando-se, especificamente, do subprojeto do curso de Licenciatura em Letras, que contempla trinta (30) alunos selecionados dentre os três (3) municípios alagoanos que ofertam o curso, cabe ressaltar, entre os vários argumentos que sustentam a necessidade do Programa para o curso e o estado de Alagoas, o baixo desempenho dos estudantes no IDEB, os índices de evasão, abandono, reprovação, analfabetismo e insuficiência na formação de professores, conforme notamos:

Em 2017, a nota alcançada pela rede pública estadual foi de 3,3, cuja meta estabelecida pelo Ministério de Educação foi de 4,1. A pontuação alcançada em 2018 representa um atraso de cinco anos, em relação à previsão estabelecida pelo governo federal. [...] Além disso, Alagoas apresenta carência na formação dos professores atuantes na educação básica, necessitando de um maior investimento na formação docente.

Essa carência de formação para os professores é uma realidade em todas as regiões do Brasil. (Instituto Federal de Alagoas, 2020, p.2)

Partindo da premissa de que a formação docente deve ser fortificada, é mister que os cursos de formação propiciem atividades que incentivem o desenvolvimento da autonomia e protagonismo estudantil. Assim, como recurso indispensável para alcance dos objetivos previstos, o PRP conta com a utilização do plano semestral de atividades que, a partir do Projeto e Subprojeto do curso, bem como das atuais demandas emergentes do cenário educacional, é elaborado pela Coordenação Institucional (devidamente designada via portaria própria pela Reitoria). Depois, é apresentado e discutido junto aos coordenadores de área que, após apreciação, fazem o redirecionamento aos professores preceptores, para ciência e execução junto aos residentes.

## **Um gesto analítico inicial**

Analisaremos neste item seqüências discursivas de autoria de graduandos em Letras, partícipes desta pesquisa, tomando como referência o Q.1 (enviado via e-mail aos sujeitos colaboradores em 14/6/2021), de forma a identificar quais discursos subjazem aos ditos.

Para a primeira questão direcionada, indagamos aos partícipes sobre quando e quais foram os motivos que os levaram a escolher a docência, mais especificamente o curso de Letras, como futura área de atuação profissional. Vejamos os recortes em sua íntegra, a começar por Freire:<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para fins de respeito à identidade dos sujeitos colaboradores, utilizaremos nome fictício escolhido pelos próprios participantes quando da resposta do instrumento de sondagem.

O interesse pelas Letras veio depois do interesse pela sala de aula, por lecionar. Eu estudava para ser padre diocesano da igreja católica em Maceió, quando me apaixonei pela Filosofia por conta de um padre que lecionava no Seminário, foi este o gatilho. Saí do seminário e caí dentro da sala de aula do curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pois bem, foi na disciplina Estágio 3 do curso de Filosofia, após dedicada preparação pela professora do componente curricular (foi muito importante para mim também ter aquela Professora, ela me preparou muito bem para a difícil realidade do ensino básico público do estado), que regi minha primeira aula [...]. Cursei todas as disciplinas do curso de Filosofia, ainda produzi um capítulo do TCC discutindo a disciplina escolar a partir de Michel Foucault, mas, por questões diversas, não concluí o curso; mas ter cursado é que foi MUITO importante para mim. Então, após um hiato envolvido de um marcado início de depressão, resolvi fazer o ENEM e escolhi Letras ou Psicologia – vim pras Letras. [...] No curso, descobri os gigantescos universos da Linguística e da Literatura e venho sendo atravessado pelas categorias mais diversas de ambos [...]. Então, quando reflito sobre minha prática em sala de aula, mesmo que ainda enquanto estudante, mas inserido na Residência, compreendo-a como espaço de liberdade reflexiva no qual me atravessam conhecimentos da Filosofia, da Literatura, da Linguística, dentre outros, grosso modo. (Freire, 2021)

No enunciado em questão, vê-se que as construções imagéticas instituídas historicamente fazem referência a uma memória construída por Freire, a exemplo do “modelo bom professor” (Nóvoa, 2009) – representado pelo formador padre, que o fez apaixonar-se pela Filosofia, e imaginar-se futuramente desempenhando o mesmo ofício. Freire destaca também a contribuição da professora de estágio de sua primeira licenciatura, sendo ela a responsável primeira por sua formação/preparação para a docência, possibilitando-o saberes necessários

ao ofício docente, conscientizando-o, inclusive, sobre os desafios da profissão no cenário educacional de seu estado (Alagoas).

Partindo da função ocupada pelos primeiros professores-referência, responsáveis por sua identificação com a profissão docente, Freire traça ainda uma linha de pensamento que vai desde sua primeira experiência de regência, vista como “um marco” em sua vida, as disciplinas estudadas no curso de Filosofia, início da produção de seu primeiro TCC, sua limitação de saúde até chegar ao “desconhecido” curso de Letras e suas múltiplas interfaces. Por fim, destaca-se a tentativa de criação de uma consciência (tentativa porque o sujeito da AD se constitui pelo inconsciente), segundo a qual o professor é um sujeito atravessado por várias áreas, com liberdade para refletir e decidir que caminhos/áreas trilhar, sendo esta última uma informação enganosa sob a égide foucaultiana. Vemos no recorte seguinte as contribuições teóricas mistas como produtoras da identidade do futuro docente: “Então, quando reflito sobre minha prática em sala de aula [...] compreendo-a como espaço de liberdade reflexiva no qual me atravessam conhecimentos da Filosofia, da Literatura, da Linguística, dentre outros, grosso modo”. (Freire, 2021).

Este íterim apresenta a perspectiva de conhecimento apontado por Foucault, de natureza disciplinar, teórica, que confere poder, diferentemente do conhecimento superficial ou senso comum. Consoante ao autor, “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (Foucault, 2010, p.30).

Partindo do mesmo questionamento realizado sobre os motivos pela escolha da docência, Maria José apresenta em

seu relato uma memória efetivada da infância, que concebia o professor como agente social, responsável por “contribuir” no desenvolvimento dos alunos, preparando-os para a vida:

Desde criança eu sempre quis ser professora, gostava muito do ambiente escolar. Compreendi que o professor tem um papel importante na sociedade, em contato diário com seus alunos pode fazer uma grande diferença em suas vidas, pois tem a chance de contribuir no seu desenvolvimento, aprimorar a cultura, **incitar o hábito da leitura**, influenciar na formação de carácter, ou seja pode ajudá-los em muitas questões que os preparam para a vida. Optei pelo curso de letras, pois como professora de português, se tem mais oportunidades para discutir questões que são necessárias para a formação de pessoas, pois trabalhos com a palavra, com ideias, com experiências, humanas, através de leituras e escritas. (Maria José, 2021, grifo nosso).

As imagens lançadas por Maria José sobre o ser professor advêm de lugares comumente conhecidos, como a instituição escolar, quando afirma que “sempre quis ser professora, [...] Compreendi que o professor tem um papel importante na sociedade, em contato diário com seus alunos pode fazer uma grande diferença em suas vidas” (Maria José, 2021), bem como de legislações educacionais já substituídas, que consideravam o professor como profissional responsável por moldar o carácter, costumes de seus alunos – por “incitar o hábito da leitura”–, e preparador de muitas questões com as quais os alunos terão de lidar em suas vidas. As ressonâncias dos discursos institucionais e legais percebidos, quando não ressignificados e direcionados a favor de uma efetiva aprendizagem mediada, em que as funções sejam devidamente atribuídas a partir do que compete o real perfil e função docente, convergem para a continuidade do “professor faz tudo”, sendo esse ainda o *status quo* de muitos na realidade da educação brasileira.

Relativamente ao tipo específico de professor escolhido, o de português, a aluna informa que o docente dessa área tem “mais oportunidades” para discutir questões necessárias à formação do indivíduo, uma vez que o estudo da linguagem surge para emancipação, ao “discutir questões que são necessárias para a formação de pessoas, pois trabalhos com a palavra, com ideias, com experiências”, conforme salienta Maria José (2021).

Quando indagados sobre as imagens que surgiam quando refletiam a palavra professor(a), solicitamos que escrevessem as três (3) primeiras palavras que viessem à cabeça, sendo estas: “Curador, pesquisador e sensibilizador”. (Freire, 2021); “Orientador, inspirador, responsável”. (Maria José, 2021). Os adjetivos expostos por Freire revelam uma mistura entre o discurso do Coachismo Neoliberal, do Educador 5.0 (aquele segundo o qual o professor deixa de ser o mediador do conhecimento, da aprendizagem, para dar margem ao tipo de protagonismo estudantil em que o aluno é responsável por sua autoaprendizagem, liderando as etapas do seu conhecimento, cabendo ao professor, agora, o papel de mentor, de curador do conteúdo) e o discurso pedagógico-progressista, que concebe o docente para além do ser que ensina, mas que também pesquisa, que faz ciência, que sensibiliza.

De outra forma, vemos na seleção vocabular de Maria José a presença do discurso religioso e da Psicologia, ao tomar como base o adjetivo “orientador”, muito usado em diferentes formações religiosas (a exemplo da educação para o sacerdócio, de La Salle), em orientações vocacionais ao mercado de trabalho, com testes aplicados por psicólogos, chegando a firmar-se, identicamente, como um discurso acadêmico, destinado ao professor universitário, responsável por orientar pesquisas

e trabalhos de conclusão. O discurso de referência e de senso comum, de crença, também se faz presente ao ver o professor como “inspirador”, assim como o discurso de poder, que marca a atribuição de papel, representado pelo adjetivo “responsável”, não deixando de ser também um discurso de crença ou do senso comum.

Os enunciados produzidos por Freire e Maria José exemplificam o que afirmou Foucault:

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (Foucault, 2014, p.112).

À vista disso, acreditamos ser de muita valia para esta reflexão saber, a partir da visão dos alunos em formação e residentes pedagógicos, suas percepções acerca das imagens sociais construídas na/pela sociedade brasileira sobre a profissão docente:

No geral, grande parte da população desconhece o que é a profissão docente, o que é o professor ou o que este deveria ser – como acontece em relação a muita coisa no Brasil. Há uma visão estereotipada, distante do professor real e também do professor ideal. Ao mesmo tempo que se vê muita gente admirando a figura do profissional docente, há uma tranquilidade, um sossego diante dos fatos do professor no Brasil ter um dos piores salários do mundo; do professor, para sobreviver razoavelmente, ter de trabalhar muitas vezes nos três turnos; do professor não ter tempo para dedicar a sua formação continuada; da ausência de um piso salarial razoável (diferentemente do que acontece atualmente

no Maranhão – exceção! – com o Governador Flávio Dino que instituiu o novo piso salarial do estado em mais de R\$6.000,00; ah, acho interessante lembrar aqui que o salário, em média, de um deputado estadual está na faixa de R\$25.3 mil); da ausência de um plano de carreira; dentre tantos outros fatos que lançam luz sobre essa contradição no entendimento e percepção do Professor pela sociedade brasileira. Claro que temos exceções, mas a exceção deveria ser aquilo que hoje temos como regra: a desvalorização do profissional docente. (Freire, 2021).

Houve uma época em que era respeitada, atualmente não está tendo muito prestígio, mas eu sinto que estamos caminhando para uma valorização gradualmente. (Maria José, 2021)

Inicialmente, vemos, na tessitura discursiva de Freire, o discurso do “desconhecimento”, muito usado pelo senso comum, neste caso verificado pela falta de conhecimento sobre a atribuição dos reais papéis do(a) professor(a). Ainda tomando como referência sua afirmação sobre o “desconhecimento”, o residente constrói uma crítica sobre os estereótipos sociais criados sobre o(a) professor(a), fazendo uma contraposição entre o real e o ideal, colocando, no jogo dessa cadeia discursiva, o professor como agente de admiração profissional e o professor desvalorizado, rebaixado, por possuir um dos piores salários do mundo, tendo de trabalhar nos três turnos diários, não restando tempo para seguir com formações continuadas.

Há, segundo Freire, uma visível “contradição” entre discurso do senso comum e o dia a dia docente. A desvalorização profissional docente é um discurso recorrente e verdadeiro, e contribui significativamente para a imagem criada e mantida da docência como área de baixo status social. Freire, encaminhando-se à finalização de sua reflexão, traz à baila o único estado

brasileiro a regulamentar um “piso salarial razoável”, apesar de ainda não ser coerente diante do valor recebido por um deputado, por exemplo. Para tanto, o graduando apresenta os números retirados de diferentes sites para comprovar o que fora afirmado, inserindo-se aqui no discurso midiático, de propaganda. Maria José também apresenta o discurso da desvalorização e baixo prestígio docente. No entanto, diferentemente do primeiro, acrescenta a sensação de que o Brasil está caminhando para uma “valorização gradual”.

Quando indagados sobre o que compreendiam acerca do PRP, os entrevistados responderam: “Entendo o programa como um lugar, um momento oportuno para que se integrem teoria e prática; momento de práxis.” (Freire, 2021); “É um programa governamental, que possibilita ao estudante de licenciatura a imergir na sala de aula, a fim de se preparar melhor para a atuação efetiva.” (Maria José, 2021). Aqui, Freire e Maria José apresentam a reprodução do discurso legal frequentemente observado na proposta do PIBID, anterior ao PRP, bem como na organização do ECS, etapa tradicionalmente responsável por possibilitar aos alunos a imersão na *práxis* docente, integrando teoria e prática, buscando “preparar” os graduandos de forma mais substancial ao dia a dia docente.

Apesar de os residentes saberem que o PRP é um Programa Governamental, os discursos manifestados não dão margem para constatar, por ora, qual seria o real avanço do PRP em relação ao PIBID e o ECS, já que os enunciados apresentam relatos parecidos. Flagramos nas passagens um tipo de saber construído no próprio âmbito da graduação, quando percebida a exposição desse conhecimento no próprio discurso institucional, geralmente presente, inclusive, no próprio Projeto Pedagógico

do Curso (PPC). Mesmo diante da ausência de diferenciais do PRP no âmbito discursivo, os residentes afirmam que o Programa vem contribuindo em suas formações, conforme argumentam:

Totalmente. O PRP para o qual fui selecionado está acontecendo durante a pandemia da Covid-19, ou seja, que desafio participar do Programa nessa modalidade virtual. Há duas semanas, após meses de preparação pelos professores da Residência, regi várias aulas, passando entre o síncrono e o assíncrono, e tenho percebido que todas as discussões atreladas a prática da sala de aula, no chão (tela) da sala de aula, têm sido apreendidas, internalizadas, “utilizadas”, trazido sentido à minha prática docente. (Freire, 2021).

Sim! Porque estou imersa no processo de ensino aprendizagem de forma completa, ou seja, estou tendo contato com todas as etapas as quais são necessárias para a execução da aula, que vai desde o planejamento até o exercício pós aula. Então é um processo completo, que me prepara para a realidade das salas de aula. (Maria José, 2021)

Constatamos, novamente, na fala de Maria José aquela concepção atrelada ao vozeamento do discurso legal do PIBID, PRP e do ECS, cujas experiências e/ou etapas formativas oportunizam uma imersão mais completa, garantindo maior segurança em todas as etapas necessárias à prática docente, com maior consciência.

É esperado que o PRP avance em propostas anteriormente existentes, e muitas delas ficam bastante evidentes no próprio edital quando de seu lançamento, como a substituição das etapas do ECS de acordo com cada semestre cursado pelo(a) aluno(a) no programa, a possibilidade de práticas docentes mais seguras, uma vez que o Programa se inspira nos resultados obtidos nas Residências Médicas, por exemplo. Todavia, essas informações

são de ordem teórico-organizacional, o que difere dos discursos de formação profissional práticos, vivenciais, palpáveis, até então identificados nos enunciados de Freire e Maria José.

Quando questionados sobre “que perfil de professor de Língua Portuguesa é esperado com a implementação do PRP”, mencionaram:

Um professor com os pés no chão, com os olhos nas telas; ou seja, um professor de Língua Portuguesa que seja sensível às mais diversas possibilidades e variedades da língua; um professor que esteja disposto a acompanhar o movimento da língua em suas mais diversas manifestações. (Freire, 2021).

Na minha opinião, o perfil de um profissional experiente, conectado e preparado para o futuro ambiente de trabalho, pois já terá grandes noções acerca do seu ambiente (escola) e público alvo (alunos) de trabalho. (Maria José, 2021).

Freire retoma em seu enunciado a dimensão já refletida sobre a “práxis consciente”, segura ou firme, se tomarmos o trecho “Um professor com os pés no chão, com os olhos nas telas” como referência, mas também atenta aos contextos diversos, incluindo-se aqui a questão da variação linguística, concebendo a língua “em suas mais diversas manifestações”. Já Maria José acredita que o residente apresentará “experiência” e competência ao ensinar, bem como estará “preparado para o mercado de trabalho” por já apresentar conhecimentos, estar “conectado” e familiarizado com seu ambiente e público de trabalho. Constatam-se, aqui, os discursos mercadológico e da internet (“ligado”/ “antenido”), vigorosamente presentes em muitas instituições de ensino, sobretudo as de nível superior e de cursos técnico-profissionalizantes.

À guisa de fecharmos este momento analítico, necessitamos reforçar o porquê do discurso ser também objeto escolhido neste trabalho: não existe identidade sem sujeito, bem como não existe sujeito sem discurso. Desse modo, quando indagados sobre que identidades profissionais docentes estão sendo construídas a partir do PRP, explicitaram:

Pela experiência que estou tendo, o PRP tem ajudado diversos participantes, a partir da prática dialogada com a teoria, a se verem em sala de aula e a refletirem acerca do seu trabalho e de sua identidade profissional. Em linhas gerais, as identidades que vejo sendo desenvolvidas (nem sempre conscientemente) no Programa são as de um profissional crítico/reflexivo, humano/tolerante e pesquisador inserido numa realidade de prática – pesquisa-ação. Claro que estou durante o processo do PRP, talvez depois tomando alguma distância, passado o Programa, voltando aqui para ler essa curta resposta, eu tenha outras identidades para dizer. (Freire, 2021).

Um profissional crítico-reflexivo, consciente do seu papel, questionador, que se preocupa em planejar e executar sua aula da melhor maneira possível, colocando o aluno sempre como protagonista desse processo. (Maria José, 2021).

Como notado, esta análise nos possibilitou, a partir das passagens dos enunciados tecidos pelos residentes, a constatação da permanência de determinadas memórias<sup>3</sup> comumente associadas a quem é professor(a): a do(a) professor(a) crítico-reflexivo, humano(a), tolerante, pesquisador(a), consciente, questionador(a), preocupado(a)/responsável, guia.

Tal permanência, quando associada ao processo histórico-evolutivo da formação docente, bem como pelo esperado pela proposta do PRP em sua concepção, faz com que concebemos as

---

<sup>3</sup> Responsáveis pelos implícitos, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc., conforme salientou Pêcheux.

identidades dos indivíduos em formação majoritariamente como estáticas, embora apresente sinais de movimento. É necessário relembrarmos que este movimento analítico foi possibilitado a partir da aplicação de questionário, cujas problematizações poderão ser refutadas ou acrescidas em pesquisas posteriores.

## **Considerações finais**

Como já referido, esta investigação focalizou os discursos que concorrem para a construção das identidades docentes de dois graduandos em Letras-Português de uma instituição federal de ensino, inseridos no Programa Residência Pedagógica e imersos em um sistema de representações identitárias que analisam a relação entre cultura e significado.

Vimos a partir da tessitura discursiva traçada que as identidades dos estudantes e residentes pedagógicos vêm sendo (re)construídas ainda a passos lentos, com primazia por identidades estáticas em detrimento de identidades em movimento, convocando-nos a novas reflexões sobre o processo de transposição da Residência Médica para a Residência Pedagógica.

Evidenciou-se de forma mais recorrente que os discursos acerca das imagens sobre “ser professor(a)” consideram geralmente muitas das características atribuídas por Freire e Maria José. Dentro dessa rede discursiva, destacam-se com maior evidência os discursos institucionalizados e de senso comum ou de crença, por tratarem sobremaneira daquilo que se espera do outrem em seu dia a dia, não apenas em seu exercício profissional.

Numa sociedade da padronização de condutas e da desigualdade elevada, como é o caso do Brasil, quebrar padrões

construídos à custa de práticas estereotipadas, do preconceito, da discriminação e da imposição de crenças profissionais, é atentar contra “modelos organizativos” e continuar mais à margem da sociedade do que antes.

“Ser professor(a)” é estar atravessado(a), incompleto(a), constituindo-se no e pelo discurso e na relação com o outro, ocupando lugar de enunciador(a), sendo seus enunciados terreno fértil para análises discursivas e identitárias (já que o sujeito é predominantemente polifônico, construído pelas diversificadas e heterogêneas formas de linguagem em que múltiplas vozes e ditos se interpelem ou sustentam determinadas identidades), como foi o caso deste trabalho.

## Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Tereza de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005, São Paulo. Anais.* São Paulo: Unesp, São Paulo.

APPIAH, Kwane Anthony. Identidade como problema. *In: SALLUM JR., Brasília [et al] (orgs.). Identidades.* São Paulo: Editora da USP, 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande*, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: 28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf (www.gov.br). Acesso em: 10, abr., 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011.

FARIA, Juliana Batista. *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE. *Relato*. Maceió (Alagoas), 27 junho. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras*. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. *Subprojeto de Língua Portuguesa*. Programa Residência Pedagógica. 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

MARIA JOSÉ. *Relato*. Maceió (Alagoas), 27 junho. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

NÓVOA, António. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PEREIRA, David Christian de Oliveira. *O ensino-aprendizagem de gramática sob a ótica discente: um estudo de caso*. Novas Edições Acadêmicas: Ilhas Maurício, 2018.

PIETRI, Émerson de; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini; SANCHEZ, Hugo Santiago. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-23, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22. n. 2, p.72-89, jul./dez.1996.

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

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. As representações como processo de significação do (futuro) professor de Língua Portuguesa. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 225-244. 2011.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 824-837, maio-ago. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.