

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.005

# A ETAPA DE AMBIENTAÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO(A) RESIDENTE NA ESCOLA

MARIA LUIZA TEIXEIRA BATISTA

Doutora pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFBP, [luizabatista.ufpb@gmail.com](mailto:luizabatista.ufpb@gmail.com)

## RESUMO

Neste trabalho, apresentarei algumas reflexões sobre o lugar físico e simbólico que o/a residente ocupou na escola em duas versões do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica, Edital nº 2018 e nº 2020. Essas reflexões partiram dos relatos dos/das residentes que participaram nessas duas versões. Na primeira, pude observar certa incomodidade dos/as residentes quando mencionavam o lugar que ocupavam na escola. Essa incomodidade estava relacionada, por um lado, ao fato de não se sentirem confortáveis em compartilhar a sala dos professores ou os espaços de circulação comum e, por outro, ao fato de não se sentirem “professores”. Na segunda versão, realizada de forma remota por causa da pandemia, a etapa de ambientação dos/as residentes aconteceu de forma diferente, eles/as não tiveram a oportunidade de conhecer o espaço escolar presencialmente, uma vez que todas as atividades aconteceram via plataforma *Google Meet*. Por esse motivo, não frequentaram a sala de professores, salas de aula, pátio etc. O ambiente virtual colocou os/a residentes em um espaço restrito e igualmente incômodo. Nesse caso, a insegurança estava relacionada à participação dos/as estudantes durante as regências, principalmente quando não abriam o microfone e a câmera ou não interagem pelo *chat*. A partir dessas observações, determinei como *corpus* do meu trabalho os relatos escritos por duas residentes, que participaram do projeto em 2018 e 2020; e, para analisá-los desde uma perspectiva qualitativo-interpretativista, utilizei como apoio os textos de Reichmann (2009, 2011, 2012) e Hall (2005) que tratam do conceito de identidade, do papel da observação do contexto escolar e da importância dos relatos autobiográficos para a construção de uma identidade docente. A partir dos relatos das residentes, pude

concluir que os lugares físico e simbólico que elas ocuparam na escola estão relacionados à construção de uma identidade profissional.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Formação docente, Relato autobiográfico

## INTRODUÇÃO

A motivação para escrever este texto partiu dos comentários frequentes dos/as residentes (participantes do Programa de Residência Pedagógica – Edital Capes nº 06/2018) quando se referiam ao lugar que ocupavam na escola; muitas vezes eles/as expressavam certo desconforto ao mencionar o uso de determinados espaços, principalmente a sala dos professores ou lugares onde circulavam os gestores e funcionários. Tais comentários me fizeram refletir sobre os lugares físico e simbólico que o/a residente ocupa na escola, como eles/as se localizam nesses espaços, como se sentem e se conseguem se integrar (ou não) ao grupo que também ocupa esses mesmos espaços.

Em busca de entender essa incomodidade, decidi analisar e comparar os relatos e relatórios produzidos pelos/as residentes que participaram, em duas versões, do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica, Edital 2018 e 2020 (Edital Capes nº 01/2020). Foram duas experiências bastante diferentes. A primeira versão, de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, teve todas suas etapas realizadas presencialmente, isto é, o período de ambientação e imersão aconteceu *in loco*. Já a segunda versão, de outubro de 2020 a março de 2022, por estarmos em uma situação de emergência sanitária, foi realizada de forma remota, portanto os/as residentes não tiveram a oportunidade de conhecer presencialmente o lugar onde atuariam como professores em formação. Essa segunda experiência provocou outras reflexões em torno da localização dos/as residentes em uma escola sem paredes, mas com uma janela, a do computador.

Ao comparar essas duas experiências, percebi que ambas colocavam os/as residentes em um lugar pouco cômodo, seja por ocupar um espaço que não era totalmente seu, um espaço disputado por outros atores, seja por ocupar um espaço bastante restrito e solitário que provocava uma sensação estranha de conversar com uma máquina, de falar sozinho. A partir dessas observações, decidi analisar os textos produzidos por duas residentes, nos quais expressavam o desconforto mencionado antes.

Selecionei, então, oito relatos e um relatório de duas residentes que participaram do projeto entre 2018 e 2020 e entre 2020 e 2022. Para analisar esses textos, desde uma perspectiva qualitativa e interpretativa, utilizei como suporte os textos de Reichmann (2009, 2011, 2012), que tratam do relato autobiográfico como instrumento importante para a construção da identidade docente do futuro professor, e

de textos que se afastam um pouco da área de formação de professores, mas que foram fundamentais para entender o conceito de lugar e de como a pessoa se localiza nesse lugar, refiro-me aos textos de Sues e Ribeiro (2017).

Para uma melhor compreensão do meu artigo, começarei com uma contextualização das duas versões do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica que atenderam aos Editais Capes Nº 06/2018 e Capes Nº 1/2020.

## **SUBPROJETO DE LETRAS INGLÊS E LETRAS ESPANHOL DO PRP**

---

Talvez não seja necessário explicar do que se trata o Programa de Residência Pedagógica (PRP), visto que foi implantado em 2018 e já está em seu terceiro edital. Porém, é necessário discorrer um pouco sobre o subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do PRP da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este foi lançado em 2018 (relançado em 2020 e 2022) e consta de um subprojeto interdisciplinar de línguas estrangeiras, envolvendo os cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol. Esses dois cursos fazem parte do mesmo departamento (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM) da UFPB. Por esse motivo, não há dificuldade em trabalharem juntos, uma vez que muitas das atividades e disciplinas ofertadas pelo departamento são compartilhadas por professores de ambos os cursos. O que chamei versão RP-2018 se refere ao subprojeto aprovado naquele ano, enquanto a versão RP-2020 se refere ao subprojeto aprovado em 2020.

Na versão RP-2018, foi formado um núcleo com cinco orientadores/as da IES; quatro preceptores/as, professores/as das escolas-campo; e vinte e seis residentes, quatorze de inglês e doze de espanhol, distribuídos/as em três escolas-campo. Já a versão RP-2020 contou com um núcleo formado por quatro orientadores/as da IES; dois preceptores/as; e nove residentes, cinco de inglês e quatro de espanhol, alocados/as em uma única escola-campo.

Em ambas as versões, os/as residentes realizaram atividades semelhantes, entre as quais estão a ambientação, a observação de atividades de ensino e a regência. Porém, houve uma diferença significativa em como essas atividades foram realizadas e diz respeito ao momento histórico que vivemos. Na versão RP-2018, tais atividades aconteceram de forma presencial, pois ainda não conhecíamos outra maneira. Já na versão RP-2020, por causa da pandemia, todas as atividades,

ao longo dos 18 meses de trabalho, foram realizadas de forma remota. Tal fato teve um resultado totalmente diferente na forma em que o/a residente vivenciou a experiência e na forma como ele/a se localizou no ambiente escolar.

## **METODOLOGIA**

---

A descrição de como os grupos de trabalho foram formados nas duas versões do subprojeto é fundamental para que se entenda a escolha dos procedimentos metodológicos para esta pesquisa. Como disse anteriormente, escolhi oito relatos de duas/dois residentes que participaram da versão RP-2018 e RP-2020, além de um relatório elaborado pelo/a residente da versão RP-2020. Esses textos foram avaliados desde o ponto de vista qualitativo-interpretativista, porque minha intenção não era encontrar uma solução para o problema levantado, mas tentar entender em que lugar o/a residente se localizava no espaço escolar e quais as implicações que essa localização podia trazer para sua formação docente.

Para uma melhor compreensão desse material, é necessário explicar em que contexto eles foram produzidos e como foi realizada uma das primeiras atividades do PRP: a ambientação. Esta foi uma das etapas obrigatórias do programa e que teve como finalidade introduzir o/a residente no ambiente escolar para que ele/a pudesse conhecer a comunidade e o funcionamento da escola e, também, poder vivenciar sua rotina e acompanhar as atividades de planejamento pedagógico. Em seguida, descreverei brevemente como essa etapa foi realizada em ambas as versões do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol.

Nos primeiros meses de trabalho na versão RP-2018, o/a residente fez visitas periódicas à escola com o objetivo de conhecer a realidade escolar antes de dar início ao trabalho de regência. Com o intuito de guiar o olhar do/a residente na escola, os orientadores da IES elaboraram um breve roteiro, contendo aspectos básicos a serem registrados, tais como o projeto pedagógico da escola, o regimento e as normas internas, a infraestrutura, a condição social e econômica dos/as estudantes etc. Os/As residentes também deveriam observar o microcosmo da sala de aula, concentrando a atenção em alguns detalhes como os conteúdos trabalhados nas aulas, a metodologia adotada, os recursos utilizados e a interação entre professor/a e aluno/a.

A partir desse roteiro, o/a residente pôde coletar material para fazer seus primeiros registros sobre a escola. Esses registros resultaram em uma série de relatos

que foram armazenados em uma pasta do *drive* aberta para esse fim e ficarem disponíveis para a leitura dos/as professores/as orientadores/as da IES e para os outros membros do grupo. Além de conter um registro das informações colhidas a partir de documentos ou de entrevistas aos gestores da escola, os relatos também registravam as impressões e reflexões do/a residente acerca da experiência. Por esse motivo, é possível notar certa angústia quando expressavam suas dúvidas e seus sentimentos em torno ao trabalho docente.

Como mencionei, os relatos continham muito mais que um breve registro do que havia sido solicitado em um primeiro momento. Seu conteúdo era muito mais rico. Ao lê-los com mais atenção, percebi a recorrência de um assunto que dizia respeito ao lugar que o/a residente ocupava na escola. Decidi, então, avaliá-los. Selecionei cinco relatos de uma residente, escritos entre agosto e dezembro de 2018. Tais relatos farão parte do *corpus* deste trabalho.

A etapa de ambientação na versão RP-2020 aconteceu de forma diferente. Por causa da pandemia, as aulas na escola estavam sendo realizadas no modo remoto através da plataforma *Google Meet*, portanto os/as residentes não tiveram a oportunidade de conhecer presencialmente a escola e seus atores, não tiveram a oportunidade de compartilhar os espaços comuns como a sala de professores, o pátio etc. Para suprir de alguma maneira essa lacuna, os/as preceptores/as decidiram fazer um pequeno vídeo sobre a escola. Nele, mostraram as instalações e o entorno onde estava localizada, apresentaram também alguns/mas funcionários/as que estavam na escola no dia da filmagem.

O vídeo, gentilmente produzido pelos/as preceptores/as, mostrava uma escola vazia e silenciosa e esse fato deu a pauta de como seria a etapa de ambientação. Assim mesmo, os/as residentes participaram em diversas reuniões *online* com os/as professores/as da escola e observaram diversas as aulas *online*, tais atividades também foram registradas em relatos. Neles, ao contrário dos anteriores, o que chamou a minha atenção foi a falta de menção ao lugar que o/a residente ocupava no ambiente escolar remoto. Essa constatação me fez pensar em como escrever sobre esse assunto, porém sem a pretensão de buscar respostas definitivas, mas como uma forma de refletir sobre como essas duas experiências impactaram na formação do/a residente.

Para comparar as duas experiências, selecionei três relatos de uma residente, escritos em novembro de 2020, e seu relatório referente ao primeiro semestre de trabalho no projeto. Esses textos também formarão parte do *corpus* do meu trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender minha proposta de leitura dos relatos das residentes, é necessário descrever um pouco o percurso que tive que trilhar, um percurso no qual busquei me distanciar um pouco de análises sobre a construção da identidade docente, uma vez que esse assunto já foi demasiadamente abordado. Nesse sentido, tive de me aproximar das complexidades que envolvem relatar sobre a experiência de “estar” no espaço da escola, apesar de ter ciência de que estes dois temas estão imbricados, principalmente quando se considera a análise de relatos autobiográficos.

O início do trajeto começa com a leitura dos textos de Reichmann que, há anos, estuda relatos autobiográficos, diários e blogs reflexivos elaborados por professores/as em formação. Em grande parte dos seus estudos, a autora busca investigar narrativas de memória e de vivência no âmbito escolar nos quais o futuro professor revela o que vê, o que sente e o que pensa sobre a profissão. Para ela, nessas narrativas se “entrecruzam complexas histórias discursivas, relações interpessoais e vivências acadêmico-profissionais.” (REICHMANN, 2011, p. 21)

Em seus textos, Reichmann ressalta a importância de documentar e problematizar a prática no que diz respeito à vivência na escola, uma vez que esses registros “podem engendrar inusitados espaços narrativos, ou paisagens de saberes profissionais (...), territórios onde o professor-em-formação pode ressignificar seu objeto de estudo e a si mesmo” (REICHMANN, 2009, 106). Ela trata do relato autobiográfico como prática de letramento (REICHMANN, 2012, p. 934) que contribui para a construção de uma identidade docente que, em consonância com as afirmações de Hall (2003), “é entendida como descentrada, instável, provisória; (...) relacional e situada” (REICHMANN, 2012, p. 936). Dito de outra forma, seria uma identidade que se constrói na relação com o outro. Por esse motivo, através do relato, é possível vislumbrar a construção de uma identidade profissional, ou quiçá a construção de uma identidade.

A sua análise também leva em conta a subjetividade na voz do professor/aprendiz que, ao relatar sua experiência, relata também a sua própria história. Por esse motivo, para a autora,

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 (REICHMANN, 2009, p. 109).

Ao circunscrever o diário reflexivo a um espaço pessoal, a autora considera a subjetividade presente no relato. Porém, ao colocá-lo, como gênero acadêmico, como objeto de análise, o relato/diário/blog deixa de ser um espaço narrativo protegido, o diálogo interior se rompe quando o professor/aprendiz sabe que seu relato será lido por alguém, será estudado por um pesquisador. O fragmento do texto citado acima acabou provocando muitas dúvidas sobre o conteúdo dos relatos, diários e blogs reflexivos e me fizeram indagar sobre o que está registrado neles. Ao saber que o texto será “objeto de investigação”, talvez o professor/aprendiz/autor do relato mude sua perspectiva sobre o dito/escrito, talvez ele censure, modifique, suavize, adapte informações, talvez ele registre a informação que o pesquisador gostaria de encontrar.

Não resta dúvidas de que os relatos autobiográficos, diários e blogs reflexivos são importantes para registrar tanto a experiência como também como uma reflexão sobre essa experiência. E é certo que os textos de Reichmann me ajudaram a entender a função desses relatos para a construção da identidade do futuro professor, mas também me fizeram refletir sobre alguns aspectos um tanto contraditórios e polêmicos. Um deles diz respeito à complexidade presente no próprio gênero autobiográfico, seja ele um diário ou um relato de memória, um gênero bastante pesquisado nos estudos literários.

E aqui o caminho da minha pesquisa me levou a escritores importantes para o estudo dos gêneros autobiográficos como a autobiografia, o diário e as memórias. Um dos primeiros a abordar a autobiografia como gênero literário foi Georges Gusdorf, um filósofo francês que dedicou grande parte dos seus escritos ao estudo dos gêneros autobiográficos. Nos seus textos, ele define a autobiografia como a re-escritura, ou uma segunda leitura, da experiência e a coloca como uma forma de autoconhecimento. Para o filósofo, o autobiógrafo reúne fragmentos, ordena acontecimentos, dialoga consigo mesmo, em uma tentativa, talvez, de encontrar sua “verdade interior”, sua identidade. Gusdorf também aponta para a impossibilidade de relatar a experiência tal como aconteceu. Por esse motivo, para relatá-la, é necessário avaliá-la, reordená-la e interpretá-la. O resultado desse processo é um relato reconstruído, talvez *ficcionalizado*, um relato complexo no qual se deixa entrever os sentimentos, as ideias, os segredos do escritor/autobiógrafo (GUSDORF, 1991).



Coincidindo com o posicionamento de Gusdorf, Jean Starobinski, crítico literário suíço, afirma que as narrativas autobiográficas, por momentos, se deslizam para a ficção por utilizarem recursos e procedimentos da narrativa ficcional para que o relato tome consistência e coerência, porém isso não quer dizer que é um texto de ficção, como um conto ou um romance. Para o escritor, as narrativas autobiográficas são textos basicamente enunciativos, uma vez postulam a presença de um interlocutor, e neles se misturam a descrição e a narração, muitas vezes organizadas em uma sequência temporal que outorgariam uma lógica ao relato.

A ideia de considerar a existência de um enunciatário/interlocutor para o relato, remete ao pacto autobiográfico de Philippe Lejeune (LEJEUNE, 1991), um pacto que envolve o enunciador e o enunciatário. Para o escritor, a narrativa autobiográfica é um texto introspectivo, quase sempre escrito em primeira pessoa, no qual a identidade de três entidades coincide: a de autor, a de narrador e a de personagem. Essas três entidades remetem a uma realidade fora do texto, porque se referem a uma *pessoa real* que assume a responsabilidade da enunciação, ou seja, é responsável por tudo que está escrito/dito. Por sua vez, essa coincidência também se relaciona com o pacto, uma espécie de contrato entre o enunciador e o enunciatário, que determina a forma como o texto deve ser lido. Nesse pacto, está a garantia de que o texto contém tanto informações que só o autor/pessoa real tinha acesso como informações que podem ser verificadas na realidade fora do texto. Nesse aspecto, a concepção que Lejeune tem dos gêneros autobiográficos se distancia dos outros autores ao considerar o compromisso do autor/pessoa real com a realidade fora do texto, um compromisso que estabelece, de certa forma, uma relação de confiança entre quem escreve e quem lê.

É certo que a narrativa tem um papel importante para a constituição da identidade por ser um dos meios pelos quais a pessoa busca ordenar fatos, vivências e sentimentos como uma forma de compreendê-las e como forma de dar sentido a esses fatos, vivências e sentimentos. Por esse motivo, retomar os estudos de Gusdorf, Starobinski e Lejeune foi fundamental para entender os relatos das residentes e, principalmente, para entender a importância dessas narrativas para a construção, ou quiçá a revelação, de uma identidade docente. Percebi que, neles, está em jogo um conflito em busca de uma “verdade interior”, em busca de enxergar-se professora, e esse conflito se revela quando relatam o lugar que ocupavam na escola.

Percebi, também, a aproximação dos relatos das residentes com o diário, gênero vizinho à autobiografia, pelo fato de ser um texto fragmentado e ter uma relação estreita com o lapso de tempo a que se refere. Todos os relatos escritos pelas residentes foram, a pedido dos/as professores/as orientadores/as da IEs, datados para que pudessem ser avaliados no seu contexto temporal de produção. Cada um correspondia a um dia de visita à escola, portanto cada um apresentava um tema diferente, relacionado, por sua vez, com o cotidiano escolar, por esse motivo é um relato fragmentado, assim como o diário. No entanto, esses relatos se afastam do diário quando deixam de ser um texto privado, secreto, ao ter um destinatário claro, os/as professores/as orientadores/as da IES e a qualquer pesquisador/a que se interessasse por eles, incluindo a minha pessoa. Esses relatos deixam, então de ser aquele espaço privado, pessoal e protegido, apontado por Reichmann. Esse fato confere mais complexidade à análise, pois, ao saber que eles serão lidos, analisados, a residente pode ter adotado outra postura na sua escrita, pode ter censurado, exagerado algum dado, suavizado outro, como mencionei anteriormente.

Essa constatação me colocou em uma encruzilhada, ou diante de um paradoxo, que suscitaram uma série de perguntas, inclusive colocando em xeque a noção de identidade profissional ou a construção dela. Será que é possível afirmar que existe uma identidade em construção nesses relatos? Ou será que estou enxergando o que quero ver? Será que esses relatos estão demasiadamente contaminados pela ficção ou pelo olhar subjetivo de quem os escreveu? Será que é possível vislumbrar/encontrar marcas da construção de uma identidade docente nesses relatos? Será que estes não seriam uma “uma confortadora narrativa do eu”? (HALL, 2006, p. 13)

Esses questionamentos me fizeram pensar bastante sobre como ler e analisá-los, principalmente pelo fato de alguns serem textos muito poéticos, isto é, a marca da subjetividade, inevitavelmente presente em qualquer escrita, aparecia de forma bastante nítida nos textos. Então, em que deveria acreditar ao ler esses relatos? Na “verdade” deles ou na “poesia” presente neles? Bom, como falei ao princípio deste trabalho, não tenho intenção em buscar respostas definitivas, mesmo porque elas não existem, busquei apenas apresentar um problema e tentar entendê-lo. Talvez essa minha busca sirva para guiar melhor os/as residentes em futuras versões do programa.

## A ESCOLA: UM LUGAR

---

Como se pode observar, a tarefa de analisar os relatos não foi muito simples, pois a tentativa de entender o lugar que a residente ocupou na escola, colocou-me diante de um desafio, precisava primeiro entender o conceito de lugar. Para tanto, recorri às áreas da ciência que se distanciam daquela que faz parte do meu percurso acadêmico, como a geografia e a arquitetura, e a outras mais familiares, como a filosofia e as teorias da narrativa.

Nessa busca, cheguei à conclusão de que o conceito de lugar é bastante polissêmico e abre espaço para diversas interpretações. Segundo Sues e Ribeiro, a preocupação por explicá-lo remonta à antiguidade clássica, pois foi Aristóteles um dos primeiros filósofos a definir o lugar como “o limite que circunda o corpo” (SUES e RIBEIRO, 2017, s/p). Considerar o lugar como um limite, remete inevitavelmente à ideia de lugar como um local físico e geográfico; uma ideia um tanto restrita, pois desconsidera os sentidos que nós, seres humanos, damos a esse local (HOLZER, 2003).

O conceito de lugar se torna mais complexo ao abranger os seus sentidos. O lugar deixa, portanto, “de ser visto como um local qualquer na superfície, para incorporar os sentidos experienciais, no qual cada pessoa reconhecerá o significado por meios das relações construídas e estabelecidas” (SUES e RIBEIRO, 2017, s/p). Dessa forma, o lugar físico/geográfico é também um lugar simbólico, um lugar que tem um significado, passando a ser entendido como

(...) o local que possui significados construídos por indivíduos e/ou grupos sociais, portanto, envolve amor e ódio, acordos e desavenças, ambiguidade e ambivalência, segurança e liberdade, experiência e dia a dia, superficialidade e profundidade, pessoas e objetos, espaço material e imaterial, vida e morte, luz e escuridão, sendo assim, é um local conhecido por suas referências, é particular e/ou compartilhado, é um centro reconhecido de valor e feições. (SUES e RIBEIRO, 2017, s/d)

O conceito de lugar está diretamente relacionado ao espaço e ao ambiente. Sei que esses conceitos se confundem, sei também que existe um sentido metafórico subjacente, por esse motivo busquei afastar-me da geografia e da arquitetura para aproximar-me à literatura e às teorias da narrativa. Essa mudança de rota se justifica na medida em que incluo os atores que compartilham um mesmo lugar.

O espaço, como o próprio termo sugere, remete à ideia de extensão e de movimento que, por sua vez, se vincula a ideia de tempo. Em linhas gerais e resumidas, em uma narrativa, o espaço seria o lugar em que se passa a ação, mas ele participa de um quadro mais complexo que seria a ambientação (DIMAS, 1985, p. 20), relacionado às características sociais, econômicas, psicológicas etc., isto é, às características de ordem mais subjetivas. O ambiente seria então o espaço onde os atores circulam, atuam e se expressam. (GANCHO, 2014)

Estas perspectivas diferentes e complementárias dos conceitos de lugar, de espaço e de ambiente ajudaram a entender o lugar que os/as residentes ocuparam na escola, um lugar físico/geográfico, mas também um lugar simbólico, um lugar complexo, um lugar que tem uma relação direta com a palavra “experiência”, um lugar em que o/a residente pôde estabelecer relações com os outros atores que fazem parte do ambiente escolar, um lugar em que o/a residente pode construir sua identidade enquanto professor/a em formação.

## **LUGAR DO/A RESIDENTE NA ESCOLA**

---

Para apresentar a análise dos relatos das residentes, é necessário mencionar que a residente colaboradora da pesquisa que participou da versão RP-2018 (a partir de agora identificada como Isabel) produziu doze relatos entre os meses de setembro e dezembro de 2018, dos quais selecionei cinco que apresentavam um assunto recorrente, certo incômodo ao descrever sua relação com o ambiente escolar e ao mencionar sua convivência com os outros atores que circulavam nesse ambiente.

Com relação aos relatos dos/as residentes que participaram da versão RP-2020, com a suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19, tivemos (nós, professores/as orientadores/as) de modificar a estratégia de registro das atividades. Decidimos então que esse registro seria semanal e corresponderia às atividades realizadas ao longo da semana. Por esse motivo, a residente, colaboradora da pesquisa que participou da versão RP-2020 (a partir de agora identificada como Mariana), produziu um relato semanal ao longo dos primeiros meses de trabalho dos quais foram selecionados três, produzidos no mês de novembro de 2020. Selecionei, também, o relatório semestral da residente, com o objetivo de dar mais consistência à minha análise.

Para uma melhor compreensão do material analisado, decidi organizá-los cronologicamente. Por esse motivo, começarei apresentando os relatos de Isabel

quando registra o que foi tratado na reunião de recepção aos/às residentes na escola-campo (identificada como Escola 1). Essa escola está localizada em uma cidade que faz parte da região metropolitana da capital e integra o quadro de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas do Estado.

No seu relato, Isabel registra suas primeiras impressões, descreve o funcionamento da escola e suas instalações e tece comentários sobre o que vê. Neles, deixa transparecer sua surpresa ao se deparar com um prédio imponente, com diversos ambientes de aprendizagem, e ao perceber os contrastes dentro da própria comunidade escolar, como podemos observar no seguinte fragmento (optei por não citar o nome da preceptora, que foi substituído por a Preceptora):

*Existe a ligação comunidade escolar com a comunidade, onde a maioria dos projetos existentes é voltada para intervenção na comunidade. A Preceptora nos deu um exemplo de outra professora que começou a deixar livros nos lugares, para aqueles que não têm oportunidades de lerem, terem.*

*A maioria dos alunos é da cidade de Bayeux e do próprio bairro, mas também tem alunos de bairros mais distantes e de outras cidades como João Pessoa e Santa Rita. A faixa etária é de 15 a 17 anos. As condições social e econômica são mais ou menos baixas, tem aluno que já passou mal na escola de fome, já tem outros que se vestem bem, etc.*

*Em um segundo momento, conhecemos os espaços da escola. A escola é de primeiro andar, a parte de cima fica as salas de aula, um total de 12 salas e a parte de baixo fica as outras salas, tem o pátio, o auditório, a sala dos professores, sala de reunião, sala de gestão, refeitório, quadra de esportes, banheiros para alunos, armários para guardar os materiais dos alunos, biblioteca (Nela dispõe de livros de língua espanhola e também dicionários) e vários laboratórios (Química, física, matemática, biologia, linguagens, informática, design e mecânica).*

*As condições físicas de todos os espaços são boas, mas percebi que existem problemas de infiltrações. Todas as salas possuem ar-condicionado funcionando muito bem, tem internet e, também, a escola dispõe de segurança no portão principal. (Relato de 11 de setembro de 2018)<sup>1</sup>*

Para Isabel, essa escola tão grande, com tantas salas, gera sentimentos descontraídos, ora se sente parte, ora se sente fora do lugar, principalmente quando compartilha um ambiente específico da escola: a sala dos professores. Talvez por ainda não “se sentir professora”, Isabel vacile. Em um momento afirma

1 Para evitar o uso de [sic], é necessário esclarecer que todos os relatos foram reproduzidos exatamente como estão escritos.

que tem **a sensação** de que esse lugar também é seu, mas essa sensação se dissipa quando, logo em seguida, diz que **se sente constrangida** em ocupar esse espaço onde os professores são os atores principais, e ela ainda não sabe como se colocar diante deles. Nesse sentido, ela deixa transparecer a existência de uma relação de poder que se revela quando necessita dialogar com o outro. Nessa sala, ela não é a professora, pelo menos ainda não se sente como professora, como fica evidente no fragmento citado abaixo.

*Nesse dia, quando cheguei, me direcionei a sala dos professores, que lá conheci mais outros, inclusive a professora de inglês, que conversamos algumas coisas sobre a residência, a língua espanhola, etc. Estar na sala dos professores e também conversar, **me deu uma sensação de que eu pertencia aquela escola**, sempre me sinto muito bem vinda lá.*

*Depois de um tempo na sala dos professores, eu e a preceptora fomos à sala de aula, (...).*

*Depois dessa aula, foi o intervalo e durante esse tempo sem aula, me direcionei novamente a sala dos professores. Pelos corredores os alunos estavam sentados escorados na parede, uns cochilando outros comendo e o refeitório mais ou menos cheio.*

*Na sala dos professores novamente, todos os professores estavam lá comendo e conversando. Às vezes **me sinto constrangida**, mesmo que todos sejam acolhedores, contudo, sinto que cada vez mais essa **sensação está melhorando**. (Relato reflexivo dia 05 de novembro de 2018, grifos meus)*

Nesse fragmento, um detalhe chama a atenção, a forma como descreve os corredores na hora do intervalo. Seu olhar para o cenário é demasiado detalhista e, ao mesmo tempo, distante. Nele, Isabel não se inclui, talvez por não se sentir como um desses alunos, sentados ou escorados nas paredes dos corredores. Então, em que lugar ela se encontra nesse panorama? A resposta pode estar em um termo usado por Silvano Santiago (SANTIAGO, 1978) em um contexto bem diferente do contexto escolar, mas que explica o sentimento descontraído presente nesse fragmento. Refiro-me ao entrelugar: não fazer parte deste espaço, mas tampouco de outro. Isabel não é uma aluna, mas também não é uma professora da escola.

A ideia de estar em um entrelugar também aparece em outro no relato, quando Isabel não sabe que papel deve assumir, não sabe se atua como aluna ou como professora. Ela expressa seu descontentamento quando não é reconhecida como professora na **sua sala de aula**. Para os alunos, ela é uma estagiária, talvez por isso não a respeitem como deveriam. No mesmo relato, ela revela seu desejo de



fazer parte daquele ambiente quando descreve sua felicidade ao compartilhar com outros professores um momento muito especial, um momento no qual se distancia do lugar de aluna para ocupar um lugar mais próximo ao de professora.

*Após essa aula, foi o intervalo e a próxima foi a eletiva. Nela, os alunos continuaram a construção do seu projeto, o curta na rua, (...). Teve um momento que ficamos sozinhas com eles na sala, e **a maioria respeita a gente** como respeita a Preceptora, mas depois de muito tempo (Que são duas aulas seguidas), entrou uma aluna de outra eletiva e ficou conversando com uma aluna que estava **na minha sala**. Elas começaram a bagunçar com brincadeiras, gritar uma com a outra (Brincando), etc. (...). Dentre essas brincadeiras, uma perguntou a outra: Quem são essas? A outra respondeu: **São estagiárias**. A que respondeu, foi a aluna da outra eletiva que já conhecia a gente, e a aluna da sala da eletiva, ainda não conhecia. Pensei por um momento, **“como assim ela ainda não sabe quem somos? Pois é, acho que anda faltando aulas.”***

*A outra aula seria do terceiro ano, mas por conta do ENEM, não tiveram aula. Enquanto isso, fiquei na sala dos professores junto com a Preceptora. Lá, como sempre, **os professores nos tratam muito bem**, oferecem comida, e nesse dia, a Preceptora falou que podíamos almoçar na escola. **Fiquei surpresa e feliz, porque isso mostra e comprova que estamos bem na escola, e que os funcionários incluindo a diretora, gostam da gente.***

*Na hora do almoço, esperamos a fila dos alunos acabar um pouco, e **fomos com alguns professores para a fila**. O almoço foi feijão preto, arroz, macarrão e galinha guisada. **Almoçamos no pátio junto dos alunos** e não vi cochichos, nem comentários sobre a gente, poucos olhavam. (Relato do dia 12 de novembro de 2018, grifos meus)*

A sala dos professores foi, de fato, um dos espaços mais conflituosos para Isabel, mas também foi um lugar de revelação, de descobertas e de aprendizado. Nele, ela descobriu segredos, aprendeu a escutar, a falar e a se manter em silêncio. Como fica evidente no fragmento abaixo, quando expõe sua invisibilidade, condição que, contraditoriamente, lhe dá certo poder, o poder de saber o que acontece nos bastidores da escola, de descobrir as histórias secretas. Por outro lado, sua invisibilidade também revela o lugar que ocupa, ela está e não está ao mesmo tempo. A sala dos professores, que deveria ser usada para estudar, preparar aulas, partilhar experiências e interagir com os pares, perde sua mística. Nesse espaço, existe uma hierarquia bem definida que exclui a visibilidade da residente, ignorada pelos outros olhares.

*Depois um tempo conversando sobre essas avaliações e como avalia, fomos para outra parte da sala dos professores, onde tinham mais duas outras áreas. Esse foi um tempo em que **fiquei escutando conversas, fofocas, etc., mas foi interessante saber que até fofoca tem lá**, de professores sobre alunos e também professores sobre professores. (Relato do dia 11 de dezembro de 2018, grifos meus)*

O desconforto que provoca um sentimento de não pertencimento permeia todos os relatos da etapa de ambientação da residente. O não-pertencimento acarreta outro sentimento: não se sentir professora, como fica claro no fragmento citado abaixo.

*Tenho ainda várias dúvidas sobre o que fazer **quando eu for professora mesmo?** Porém, penso que é normal, até porque, **estou em um ambiente que “não é meu”, talvez seja isso.** (Relato do dia 19 de dezembro de 2018, grifos meus)*

Para Isabel, essa escola não é sua, essa sala de aula não é sua, esse lugar não é seu. Ela não é a professora, não é reconhecida como uma futura colega pelos outros professores, não é reconhecida como professora pelos alunos. Talvez sua identidade profissional ainda esteja dando os primeiros passos em direção a uma “construção”. Suas dúvidas sobre qual papel assumir, talvez se dissipem quando ela tiver sua escola, sua sala de aula e quando for **a professora mesmo**.

Os relatos de Isabel me fizeram refletir sobre o quanto é complexo afirmar que os/as residentes constroem uma identidade docente ao longo do trabalho no projeto. A palavra construção remete a um processo e a uma elaboração de algo. Em muitas ocasiões, duvidei se esse seria o termo adequado para referir-se ao caso dela. Talvez fosse melhor usar outro, porque percebi que ela está em uma etapa anterior a essa construção. Talvez ela consiga apenas vislumbrar uma identidade profissional difusa, sem muita definição, com contornos apagados.

A imagem difusa do que é ser um professor se intensifica ao ler os relatos da residente que participou do projeto em 2020 (identificada como Mariana). Como foi explicado antes, as atividades no projeto sofreram diversas modificações por causa da pandemia, entre as quais estava a etapa de ambientação. Com a impossibilidade de realizar o trabalho e de conhecer as instalações da escola presencialmente, os/as residentes observaram as atividades de ensino e acompanharam as reuniões de área da escola que aconteceram no modo remoto.

Com o intuito de minimizar os danos, os/as preceptores/as gravaram um pequeno vídeo no qual apresentaram a escola (a partir de agora identificada como

escola 2), mostraram as salas, o pátio, os espaços de convivência e a sala dos professores, mostraram também o bairro onde a escola está situada para que os/as residentes pudessem ter uma ideia do entorno e do público que frequenta a escola. Assim como a escola 1, a escola 2 também está localizada na região metropolitana da capital e integra o quadro de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas do Estado. Ao contrário da primeira, é uma escola pequena com poucas salas e menos recursos. Infelizmente, os/as residentes não tiveram a oportunidade de conhecê-la, e todas as informações obtidas sobre a escola foram disponibilizadas pelos/as preceptores/as.

Na versão RP-2020, as observações das atividades de ensino aconteceram no primeiro mês de trabalho. Em seguida, os/as residentes, acompanhados/as pelos/as preceptores/as, começaram a participar efetivamente das aulas, com a elaboração e realização de algumas atividades para as turmas. Essa experiência foi registrada em relatos semanais, dentre os quais selecionei três e um relatório semestral, correspondente ao primeiro semestre de trabalho de uma residente. Para apresentar minha análise, adotarei outra estratégia, ao intercalar os relatos semanais com o registro no relatório semestral e ao compará-los com os relatos de Isabel.

Nos seus textos, Mariana evidencia sua dificuldade em sentir-se parte da comunidade escolar, pois a imagem que tinha do seria uma escola foi diluída. Nos seus relatos, nenhuma menção à escola como um lugar específico foi registrada, porque naquele momento a escola era a casa, o quarto, a sala ou qualquer lugar onde a residente pudesse ligar e conectar seu computador. O ambiente escolar se esfumou, deixou de ser físico, para ser virtual, literalmente. Esse fato, talvez, tenha evitado algum conflito como aqueles apontados por Isabel, porém, gerou outros conflitos e um deles foi registrado no relato da primeira semana de novembro e aparece em forma de pergunta: como ser professor no ensino remoto?

*Então, de primeiro momento, o professor já tinha nos dito que a turma não interagia muito – essa foi uma das maiores dificuldades desse ensino remoto – e assim foi, a aula andou bem, mas a interação foi 0 ficamos um pouco frustradas com isso eu e minha colega, mas era o primeiro dia, então decidimos ver como seria com o pessoal do 9º ano. E, para nossa surpresa a interação e a participação dos alunos foi um pouco melhor, a aula correu bem e após as aulas tomamos nota de alguns pontos a melhorar: tínhamos que encontrar uma outra abordagem para conquistar os alunos do 8º ano, é uma coisa complicada, quebramos muito a cabeça com isso para poder encontrar essa maneira, são os primeiros*

*desafios de muitos que iriam surgir; tornar a aula um pouco mais leve e entender como é o perfil de cada turma e como nos comportaríamos daquele momento em diante, e claro, **o mais complicados deles é como ser professor nesse ensino remoto?** Bom, só estávamos começando... (Relato da 1ª Semana – 02/11/2020 a 06/11/2020, grifos meus)*

É certo que a adaptação de professores e de alunos ao ensino remoto não foi muito simples, gerou dúvidas, inseguranças, principalmente para os professores, inclusive os mais experientes. Nesse lugar estranho, que não é um lugar propriamente dito, Mariana busca entender-se, busca descobrir como é ser professor em uma sala de aula sem paredes, sem carteiras, sem interação direta entre professor e alunos que, por sua vez, aparecem como um avatar ou uma voz sem corpo.

Ao contrário de Isabel, que se sentia desconfortável em compartilhar determinados espaços, o desconforto de Mariana está na ausência desse compartilhamento. Por isso, ela busca formas de chamar atenção ou de **conquistar** os alunos das turmas que acompanha. Isabel, ao circular pela escola, teve a oportunidade de conversar com os professores, com os funcionários e com os alunos, teve a oportunidade de viver a rotina escolar de forma intensa no duplo sentido da palavra.

Mariana não teve contato presencial com os outros atores que fazem parte da comunidade escolar, esse contato se restringiu à participação restrita em algumas reuniões de área, mas ela não conheceu o porteiro, a merendeira, o pessoal da limpeza, profissionais fundamentais para o funcionamento da escola. Por esse motivo, ela acaba criando uma imagem quase fictícia da escola e do público que a frequenta, pois tudo que sabe sobre eles foi colhido através de relatos de outros. No fragmento citado abaixo, Mariana avalia a aprendizagem no ensino remoto e termina por desenhar um panorama que foi construído a partir dos fragmentos dos discursos do preceptor, dos gestores e das janelas entreabertas da sala de aula virtual nas quais deixa entrever uma realidade bastante complexa.

*No que diz respeito as observações dessa semana o que ficou claro e evidente foi o quanto as aulas foram afetadas com o ensino remoto, **poucos alunos na sala virtual**, e assim como a metodologia, em minha opinião, foi muito modificada e simplificada, essa foi a primeira a impressão, sabe? Essa realidade envolve muito mais do que só a metodologia e ensino remoto, **é preciso ser levado em conta a vida desses alunos fora da escola**, muitos não têm acesso a internet, dificuldades em casa, enfim, a realidade em que vivem no seu bairro e na cidade, tudo isso influencia e sei que isso foi um ponto crucial nas aulas na modalidade remota. As aulas são mais curtas e bem fragmentados os conteúdos, pois infelizmente*

*o número de alunos é muito pequeno, pode se reduzir a 7 ou 8 alunos na aula ou menos, e às vezes tem a possibilidade deles nem aparecerem nas aulas, é um momento triste, de verdade. (2ª semana - 09/11/2020 à 13/11/2020, grifos meus).*

Ao ler os relatos de ambas as residentes, tive a impressão de que, enquanto Isabel queria desaparecer da escola, converter-se em um ser invisível, Mariana lutava para ser vista, para ser escutada, tentava dizer que estava ali na sala de aula virtual. Enquanto Isabel afirma estar em um lugar que não era propriamente seu, Mariana busca materializar esse espaço e apropriar-se dele de alguma maneira. As poucas oportunidades de participação efetiva na escola foram registradas no seu relatório semestral quando menciona o resultado de um trabalho que transcendeu à sala de aula virtual.

*As aulas com literatura foram muito proveitosas e isso gerou bons frutos não só na aula de espanhol, mas atingiu a escola toda de uma certa forma; os alunos comentaram com os outros professores da área de linguagens e a notícia chegou à coordenação, surgiu então a ideia de realizar um evento literário na escola. Esta atividade contou com a participação de todos os membros do núcleo de linguagem da escola e com a nossa participação, falamos um pouco sobre a importância da literatura nas aulas de espanhol e ficamos muito satisfeitas por nossas regências terem contribuído tão significativamente para a vida dos alunos e para a escola. (Relatório Semestral, grifos meus)*

No seu texto, fica evidente sua empolgação ao relatar uma experiência que havia sido **proveitosa**, ao ver seu trabalho valorizado e ao ter o reconhecimento por parte da gestão da escola. Nas entrelinhas, é possível escutar uma voz que grita que está lá na escola, que está trabalhando e que está tentando fazer um bom trabalho. O reconhecimento do seu trabalho é a prova de que sua voz foi ouvida, principalmente pelos alunos; é a prova que não estava falando para uma máquina e que sua voz iria se perder no vácuo virtual.

Como afirmei antes, nos relatos, Mariana não menciona o espaço físico da escola, porém isso não significa que ela simplesmente perdeu o interesse de conhecer esse lugar, ao contrário; no seu relatório semestral, ela revela estratégias de como suprir esse distanciamento físico e deixa transparecer sua esperança em conhecer o lugar que vinha trabalhando há meses:

*Nós, residentes do projeto, ainda não tivemos a oportunidade de conhecer o espaço físico da escola devido a dura realidade pandêmica que o mundo está enfrentando, porém, antes do início da nossa vivência como residentes, os*



*preceptores de Inglês e de Espanhol nos apresentaram a escola por meio de pequenos vídeos nos quais mostraram o espaço físico do local. E também é possível conhecer um pouco sobre a instituição a partir das redes sociais que acompanho, como o Instagram da escola, que é atualizado diariamente. (Relatório Semestral, grifos meus)*

Nos textos de Mariana, é possível sentir certa angústia por não ter tido a oportunidade de caminhar pelos corredores da escola, de compartilhar a sala de professores, de sentar-se na mesa do professor. Ela não teve a oportunidade de experimentar as tensões vividas por Isabel, porém teve a oportunidade de viver outras tensões que a fizeram sentir-se, reconhecer-se como professora.

Finalizo essa seção com um trecho do seu relato, no qual afirma que: “O aprendizado que estamos tendo **sendo professores** [sic] nesse tempo de pandemia é algo que jamais esqueceremos, tenho certeza.” (4ª Semana – 23/11/2020 a 27/11/2020, grifos meus)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Como mencionei no início deste texto, a minha intenção não foi a de buscar respostas para um questionamento, tampouco foi a de afirmar que a experiência de uma residente foi melhor ou pior que a outra, mais rica ou não. É certo que ambas as experiências foram bastante diferentes e essa diferença teve como motivo principal o momento histórico no qual cada uma aconteceu. Não tenho a necessidade de explicar que o ensino remoto emergencial trazido pela pandemia modificou o processo de ensino/aprendizagem e deslocou a sala de aula do seu lugar “tradicional”. Esse fato provocou mudanças significativas na forma como cada uma das duas residentes vivenciou a imersão na escola. Mas, apesar de serem diferentes, essas duas experiências também tiveram seus pontos em comum, cada uma teve seus desafios, seus conflitos e suas formas de resolvê-los.

Ao ler os relatos das residentes, percebi outro ponto em comum e este diz respeito à vacilação. Ao incluir os sentidos a um lugar, incluímos, também, a experiência de estar nele. Por esse motivo, a experiência relatada por Isabel me fez entender sua vacilação, sua dificuldade em sair do lugar de aluna para assumir o papel de professora. No âmbito virtual, a escola como um *lócus* perde um pouco seus sentidos simbólicos quando se desmaterializa. Nesse contexto, Mariana também vacila ao questionar como deve ser uma professora em uma escola que está



em uma espécie de não lugar. Talvez esse fato justifique a minha própria vacilação ao entender a complexidade que envolver analisar relatos autobiográficos.

Para finalizar, é necessário afirmar que as reflexões em torno do lugar que as residentes ocuparam na escola não terminam aqui, pois estamos na metade da terceira versão do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica (Edital 24/2022). Até o momento, as experiências relatadas pelo/as residentes não são muito diferentes daquelas registradas por Isabel e por Mariana, o que deixa claro que aprender a ser professor/a também é aprender a ocupar um espaço no ambiente escolar, seja ele presencial ou não.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. **Edital Capes no 06/2018**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Edital Capes no 01/2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Edital Capes no 24/2022**. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DIMAS, A. **Espaço no romance**. São Paulo: Ática, 1985.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. 9a ed. São Paulo: Ática, 2014.

GUSDORF, G. Condiciones y límites de la autobiografía. **Anthropos**, Barcelona, n. 29, p. 09-17, 1991.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLZER, W. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, V, n. 10, p. 113-123, 2003. Disponível

em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/827>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEJEUNE, P. El pacto autobiográfico. **Anthropos**. Barcelona, n. 29, p. 47-61, 1991.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

REICHMANN, C. L. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação. **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 25, p.105-122, 2009.

REICHMANN, C. L. Vozes da Escola: um Olhar sobre Projeções Verbais e Mentais em Narrativas de Professores em Formação Inicial. **Signum**, n. 14/2, p. 19-44, 2011.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. Uma literatura nos trópicos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

STAROBINSKI, J. The style of Autobiography. **Literary Style**. London: Oxford University Press, 1971.

SUESS, R. C.; RIBEIRO, A. S. S. O lugar na geografia humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. **Revista Equador**, V. 6, n. 2, p.1-22, s/d. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>>. Acesso em: 20 jun. 2023.