



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

ELAINE KENDALL SANTANA SILVA

**As representações e a construção da identidade sobre a profissão docente no
discurso de licenciandos de Letras: uma análise longitudinal de relatórios de
estágio**

Belo Horizonte – MG

2021

ELAINE KENDALL SANTANA SILVA

As representações e a construção da identidade sobre a profissão docente no discurso de licenciandos de Letras: uma análise longitudinal de relatórios de estágio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos.

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte - MG

2021

Silva, Elaine Kendall Santana.
S586r As representações e a construção da identidade sobre a
profissão docente no discurso de licenciandos de Letras : uma
análise longitudinal de relatórios de estágio / Elaine Kendall Santana
Silva. – 2021.
231 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens, Belo Horizonte, 2021.
Bibliografia.

1. Identidade. 2. Representações sociais. 3. Formação de
professores. 4. Estágio supervisionado. I. Silva, Renato Caixeta da. II.
Título.

CDD: 370.71

ELAINE KENDALL SANTANA SILVA

As representações e a construção da identidade sobre a profissão docente no discurso de licenciandos de Letras: uma análise longitudinal de relatórios de estágio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens – POSLING - do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva - CEFET/MG (Orientador)

Prof^a. Dra. Inés Kayon de Miller

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro

Prof^a Dra. Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

Belo Horizonte, 2021.
Av. Amazonas, 5253 – Nova Suíça – Belo Horizonte, MG – 30421-
169 – Brasil Tel.: (31) 3319-7002

“A minha identidade, entretanto, está ainda em constante modificação: a professora que eu era ontem, não é a mesma que sou hoje, e espero não ser a mesma de amanhã.”
(Licencianda 1)

Agradecimentos

Tenho tanto para agradecer e a muitas pessoas, pois se sou o que sou, é porque fui me constituindo na interação com quem estava comigo no percurso.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de viver, plenamente, a vida e de ter acesso ao conhecimento, pois nem todas as pessoas têm essa possibilidade.

Minha eterna gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Caixeta, pela postura ética, por ser um exemplo de docente e de ser humano, mas, principalmente, pela receptividade, disponibilidade, carinho, paciência e competência em me orientar. Agradeço, também, pelos posicionamentos críticos e reflexivos sobre minha pesquisa, possibilitando ampliar meu olhar!

Agradeço ao meu marido, Nelson, por me incentivar e apoiar, constantemente, na busca pelo saber e por minha formação continuada. Por ser paciente nos momentos difíceis dessa busca e por entender minhas ausências. Por ser meu companheiro, esposo, amigo, confidente e meu motorista preferido, nas idas e vindas da estrada que me levava ao CEFET/MG.

Meu agradecimento, também, aos meus filhos, Lucas e Leonardo, e minhas lindas noras, por entenderem minha busca pelo saber e, por tantas vezes, ouvirem minhas lamúrias sobre esse processo.

Ao meu pai e a minha mãe, minhas referências, agradeço por terem me ensinado valores como integridade, responsabilidade, dedicação e humildade. Admiro demais vocês! O apoio incondicional de vocês e a paciência com minha ausência, foram essenciais! E, principalmente, as orações!

Agradeço aos familiares e amigos (são tantos que não é possível nomear) que torceram pelo sucesso desse trabalho e que me apoiaram desde o início. Alguns incentivando, outros ouvindo os desabafos, outros ajudando com indicações de leitura, mas, todos, sempre na torcida para dar tudo certo.

Um agradecimento muito especial, as minhas companheiras de doutorado e de estrada, Ana Paula, que desde o início me incentivou nessa etapa acadêmica da minha vida e que cansou de ouvir minhas dúvidas, tristezas e alegrias durante a escrita! Miriam, que me ajudou com a revisão do inglês. Ambas, juntamente, com Alessandra, com a serenidade que lhes é peculiar, fizeram tudo ficar mais leve! Minhas eternas companheiras de vinho, no retorno das viagens.

Agradeço, também, aos diversos colegas que fiz no CEFET/MG. Cada um de vocês foi muito importante nessa etapa da minha vida!

Não poderia deixar de agradecer aos amigos da UEMG/Divinópolis, que tanto contribuíram para meu conhecimento acadêmico. Aos colegas da SEMED, que, sempre entenderam que a dinâmica do doutorado exigia muito do meu tempo. E também, aos licenciandos do curso de Letras, que, tão prontamente, autorizaram a análise das pastas de estágio deles.

E, finalmente, agradeço, também, aos professores do CEFET/MG pela importância na minha formação durante o doutorado. E, também, aos professores da banca pela disponibilidade em ler e contribuir com meu trabalho.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a construção da identidade profissional do futuro professor de Língua Portuguesa, ao longo de quatro semestres, assim como sua relação com as Representações Sociais que emergem dessa construção no discurso de relatórios de estágio e questionários dos licenciandos do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, unidade Divinópolis/MG. Para isso, embaso-me, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1999) sobre a linguagem, a polifonia, o discurso, o gerenciamento de vozes; em Mondada e Dubois (2003), Bronckart (1999) e em Koch (2003) que tratam sobre a referenciação e os mecanismos enunciativos; em Hall (2006), Woodward (2000), Bauman (2004) que abordam sobre a questão da identidade; em Moscovici (2003) que aborda sobre as Representações Sociais; Matencio (2004), Kleiman e Martins (2007), dentre outros que trazem reflexão, com viés da linguística, sobre a formação de professores. Além disso, essa pesquisa apresenta a questão da articulação teoria/prática a partir de posicionamentos teóricos, acerca da formação de professores, defendidos por autores como, Freire (1999), Nóvoa (2009), Tardif (2014), dentre outros. Analiso a construção do jogo interlocutivo em relatórios e questionários, levando em conta a assunção de papéis sociais, comunicativos e pessoais e a delimitação do(s) propósito(s) discursivo(s); identificando e descrevendo, analiticamente, os mecanismos enunciativos e seus efeitos na tessitura da trama discursiva dos relatórios de estágio desenvolvidos durante o curso. Além disso, identifico, por meio de recorrências de aspectos linguísticos, as Representações Sociais sobre a concepção de professor a partir da realização do Estágio Supervisionado descrevendo e analisando a construção dessas representações no discurso dos alunos materializado nos relatórios e questionários. Considerando-se a materialidade dos dados e os princípios teórico-metodológicos adotados, essa pesquisa possui características do paradigma construtivista, é interpretativa e qualitativa, pois meu interesse não se limita, apenas, ao que dizem os enunciadores, mas também à forma como dizem. O estudo é uma análise documental e pode ser entendido como um Estudo de Caso (YIN, 2001), pois procuro entender como se dá a construção identitária de licenciandos em relatórios de estágio de uma turma da UEMG/Divinópolis, ao longo de quatro anos. Para essa pesquisa considero os dados dos quatro estágios e, portanto, apresento uma visão longitudinal e a (trans)formação da identidade profissional e das representações ao longo dos estágios e, nessa perspectiva, dividi a análise nas seguintes partes: análise da observação, análise da regência, análise dos questionários, representações emergentes no cruzamento dos dados e construção da identidade dos licenciandos. As análises demonstraram que os licenciandos construíram as identidades baseados nas representações de professor inovador, que propicia a construção do conhecimento, interagente, formador, sensível à heterogeneidade, que tem domínio do conteúdo específico e pedagógico, ético, reflexivo e que exerce autoridade sem autoritarismo. Os resultados obtidos na pesquisa podem contribuir para proporcionar não apenas a mim, como pesquisadora, como aos demais profissionais interessados, subsídios que orientem as atividades de ensino-aprendizagem que visam à formação dos graduandos de Letras. Além disso, podem contribuir para a reflexão sobre a importância do Estágio Supervisionado no processo de construção da identidade do professor de língua portuguesa e de suas representações sobre a profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Representações Sociais; Formação docente, Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This study aims to investigate the construction of future Portuguese teachers' professional identities, as well as their relationship with the Social Representations that emerge from this construction in the discourse of undergraduate students from Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – located in Divinópolis / MG, who filled in internship reports and answered questionnaires based on their practices. For that purpose, I refer to Bakhtin's (1999) studies on language, polyphony, discourse, voice management; to Mondada and Dubois (2003) and Koch (2003), who deal with referencing and the enunciative mechanisms; also to Hall (2006), Woodward (2000) and Bauman (2004), that discuss the issue of identity; Moscovici (2003), who deals with Social Representations; Matencio (2004) and Kleiman and Martins (2007) among others, that reflect upon linguistics and teacher education. In addition, this research discusses the articulation between theory and practice, departing from theoretical positions about teacher education, defended by authors such as Freire (1999), Nóvoa (2009), Tardif (2014), among others. The construction of the interlocutive game in reports and questionnaires is analyzed, taking into account the assumption of social, communicative and personal roles and the delimitation of the discursive purpose(s), identifying and analytically describing the enunciative mechanisms and their effects on the discursive plots' composition present in the internship reports. In addition, the Social Representations about the teachers' conceptions taken from the Supervised Internship is identified through recurrences of linguistic aspects. Also, the construction of the representations observed in the students' discourses materialized in the reports and questionnaires is described and analyzed. Considering the materiality of the data and theoretical-methodological principles adopted, this research has characteristics of the constructivist paradigm. It is interpretative and qualitative, once my interest is not limited to what enunciators say, but also to the manner they say it. This study consists of a documental analysis that can be understood as a study case (YIN, 2001), once I try to understand how identity construction takes place through the observation and analysis of undergraduate language students' written narratives about their internship. For this research, I consider the data collected during the four semesters of internship programs that happen during college years. Therefore, I present a longitudinal vision and the (trans)formation of professional identity and representations throughout the internship programs. In this perspective, I divided the analysis into the following parts: class observation analysis, class conduction analysis, questionnaire analysis, emerging representations in data crossing and undergraduate language students' identity construction. The analysis showed that the undergraduate students built their identities based on the representations of innovative teacher, that is the one who provides the construction of knowledge by interacting, educating and demonstrating to be sensitive to heterogeneity, who is ethical, reflexive and demonstrates authority without authoritarianism. The results obtained in the research may contribute to provide me, as a researcher, and also other interested professionals, subsidies that may guide our teaching-learning activities aimed at educating undergraduate language students. Besides, they may contribute to the reflection upon the importance of Supervised Internship in the process of building Portuguese teachers' identities and representations about their profession.

Key words: Identity; Social Representations; Teacher education; Supervised Internship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de observação do Estágio.....	98
Quadro 2: Roteiro de questões a serem respondidas pelos licenciandos ao término do Estágio 4.....	99
Quadro 3: Organização tópica.....	112
Quadro 4: Ser professor no relato de observação.....	114
Quadro 5: Vozes enunciativas.....	116
Quadro 6: Outros exemplos de representações de Professor Inovador no relato de observação.....	123
Quadro 7: Outros exemplos de representações de Professor Construtor de conhecimento no relato de observação.....	129
Quadro 8: Outros exemplos de representações de Professor que interage no relato de observação.....	134
Quadro 9: Outros exemplos de representações de Professor Autoridade no relato de observação.....	139
Quadro 10: Outros exemplos de representações de Professor Formador no relato de observação.....	142
Quadro 11: Outros exemplos de representações de Professor que domina conteúdo no relato de observação.....	147
Quadro 12: Outros exemplos de representações de Professor Ético no relato de observação.....	152
Quadro 13: Outros exemplos de representações de Professor Pesquisador no relato de observação.....	157
Quadro 14: O professor no relato de regência.....	159
Quadro 15: Exemplos de representações no relato de regência.....	160
Quadro 16: Outros exemplos de representações de Professor Reflexivo no relato da regência.....	167
Quadro 17: Outros exemplos de representações de Professor Sensível no relato de regência.....	170

Quadro 18: Ser professor nos questionários.....	172
Quadro 19: Ser professor de Língua Portuguesa no questionário.....	173
Quadro 20: Representações emergentes em relatórios e questionários.....	181
Quadro 21: Evolução do número de licenciandos que abordaram as representações ao longo dos estágios.....	182
Quadro 22: Ser professor para os licenciandos da turma.....	184
Quadro 23: Representações de ser professor por licenciando.....	186
Quadro 24: Núcleo central e elementos periféricos na representação de professor construtor de conhecimento de L1.....	200
Quadro 25: Modalizações usadas por L1.....	202
Quadro 26: Modalizações usadas por L14, L4 e L15.....	203
Quadro 27: Modalizações usadas por L17.....	205

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contextualização da pesquisa.....	13
1.2 Relação do estudo com a área da linguagem e ensino.....	19
1.3 Justificativa.....	20
1.4 Objeto e objetivos da tese.....	27
1.5 Fundamentos e estrutura da tese.....	28
 2. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	 31
2.1 Relacionando identidade e Representações sociais.....	31
2.1.1 Identidade.....	32
2.1.2 Definições e conceitos.....	33
2.1.3 Construção de identidade profissional.....	42
2.1.4 Processo de formação e da identidade do professor.....	45
2.1.5 A formação e a identidade do professor de Língua Portuguesa.....	49
2.2 Representações Sociais na construção identitária.....	55
2.2.1 Organização e funcionamento das Representações Sociais.....	60
2.2.2 Funções das Representações Sociais.....	62
 3. LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO.....	 64
3.1 Linguagem e discurso.....	64
3.1.1 Referência e Referenciação.....	68
3.1.2 Discurso.....	71
3.1.3 Mecanismos enunciativos.....	74
3.1.4 Articuladores textuais: a organização e a progressão tópica.....	78
 4. METODOLOGIA.....	 81
4.1 Caracterização e enquadramento metodológico da pesquisa.....	81
4.2 Contextualização da pesquisa.....	84
4.2.1 A Universidade do Estado de Minas Gerais– UEMG.....	84
4.2.2 A unidade acadêmica de Divinópolis.....	85
4.2.3 O curso de Letras da UEMG/Divinópolis.....	85
4.2.4 O Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMG/Divinópolis.....	88
4.2.5 Contextualização dos Estágios de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEMG.....	91
a. Contextualizando o Estágio 1.....	91
b. Contextualizando o Estágio 2.....	92
c. Contextualizando o Estágio 3.....	92
d. Contextualizando o Estágio 4.....	93
4.3 Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	94
4.4 Procedimentos éticos.....	95
4.5 Instrumentos de pesquisa.....	96
4.6 Procedimentos de análise dos dados coletados.....	99

5. REPRESENTAÇÕES DE SER PROFESSOR NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E QUESTIONÁRIO.....	101
5.1 As Representações de ser professor e sua fundamentação.....	103
5.2 Representações de ser professor de Língua Portuguesa no relato de observação.....	110
5.2.1 Representações de ser professor emergentes na Organização Tópica.....	113
a. Representações de Professor inovador no relato de observação.....	118
b. Representações de Professor construtor do conhecimento no relato de observação.....	123
c. Representações de Professor que interage no relato de observação.....	130
d. Representações de Professor autoridade no relato de observação.....	134
e. Representações de Professor formador no relato de observação.....	139
f. Representações de Professor que domina o conteúdo no relato de observação.....	143
g. Representações de Professor ético no relato de observação.....	147
h. Representações de Professor pesquisador no relato de observação.....	152
5.3 O professor de Língua Portuguesa no relato de regência.....	157
a. O professor reflexivo no relato de regência.....	164
b. O professor sensível às diferenças no relato de regência.....	167
5.4 Ser professor de Língua Portuguesa nos questionários.....	170
5.4.1 Ser professor que domina conhecimentos pedagógicos.....	176
 6. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NOS DADOS: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL.....	 180
6.1 A identidade do professor: analisando as representações da turma.....	180
6.2 A construção da identidade profissional dos licenciandos.....	185
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 209
 8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 219
 9. ANEXOS.....	 229
9.1 Carta de Anuência.....	229
9.2 Carta da orientadora aos licenciandos sobre Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	230
9.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	231

INTRODUÇÃO

O registro escrito, tanto das vivências pessoais, como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para formar nos futuros professores hábitos de reflexão e autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

(António Nóvoa, 2009)

1.1 Contextualização da pesquisa

A reflexão sobre a formação de professores tem permeado alguns trabalhos de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e se constitui em relevante aspecto para as questões relacionadas à educação, já que esses profissionais são essenciais nos processos de (trans) formação das sociedades. É relevante destacar, também, a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, devido às exigências cotidianas, ocasionadas, muitas vezes, pelas mudanças sociais que exigem novos paradigmas educativos. Portanto, é preciso salientar que a profissão professor é caracterizada “como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes” (SOUZA, 2016, p. 24).

Dessa forma, considero relevante investigar o processo de formação docente e, por conseguinte, as representações sociais que os licenciandos têm sobre o que é “ser professor” e a construção da identidade¹ profissional e isso implica no surgimento de várias perspectivas de análise. Para este trabalho, proponho um estudo que possibilite refletir sobre o discurso de professores em formação inicial, mais especificamente, das pistas linguísticas em relatórios de estágio, que podem propiciar uma investigação longitudinal sobre a formação docente no campo de estágio supervisionado, as possíveis mudanças nas representações sociais, durante e após a realização do estágio supervisionado e como essas representações interferem/influenciam na construção de

¹ O conceito de “identidade” é bastante complexo e é abordado com maior profundidade no segundo capítulo desta tese. Porém, ressalto que, neste trabalho, uso o termo, às vezes no singular, quando me refiro a uma identidade específica e o utilizo no plural quando falo das identidades de modo geral ou de mais de um licenciando.

sua identidade profissional.

Analisar o discurso de estudantes na fase de desenvolvimento do Estágio Supervisionado é relevante para este trabalho, pois, além de colocar em evidência a relação da teoria com a prática, pode evidenciar o entrelugar, ou seja, a disputa de identidades desse licenciando, que se destacam neste período: ora a de estudante, professor em formação, ou seja, aprendiz das teorias linguísticas e das metodologias de trabalho com a Língua Portuguesa, ora a de professor, ensinante da Língua Portuguesa e das teorias que supostamente ele aprendeu na universidade durante o desenvolvimento do estágio e do curso de Letras como um todo. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado constitui-se em um espaço de conflitos internos do licenciando onde ocorre um embate de posicionamentos identitários que vão direcionar sua identidade profissional.

Destaco que não apenas a vivência do Estágio Supervisionado pode influenciar na construção identitária profissional e nas Representações sociais sobre a profissão docente, pois, todos os conteúdos teóricos e práticos estudados e vivenciados pelos licenciandos, durante seu processo de aprendizagem na universidade, podem contribuir para este processo. No entanto, para este trabalho o enfoque da análise é no discurso dos relatórios produzidos no período de quatro semestres letivos (dois anos), nos quais os licenciandos realizaram o Estágio Supervisionado. Uma análise que considere essa temporalidade é importante, pois permite o acompanhamento longitudinal das possíveis transformações ocorridas na formação dos licenciandos.

Para isso, antes é preciso compreender o processo de formação docente no país e, em seguida, analisar algumas dimensões importantes para o profissional que se forma “professor”. Para um melhor entendimento sobre a política de formação no país, é preciso um percurso histórico que permite observar um jogo de interesses políticos que, de acordo com Lawn (2000), ao longo do tempo, acabam perpassando tanto o espaço de formação de professores quanto o entendimento do que seja “formar” e do que seja “ser professor”.

Nas últimas décadas, houve uma transformação das ideias, da maneira de ensinar, de formar profissionais e de tratar questões relacionadas à profissão docente como uma das prioridades das políticas nacionais, o que implica numa pretensa neutralidade. Até o fim da década de 70, o que embasava a formação docente era o caráter técnico, marcado por um paradigma positivista, influenciado pelo tecnicismo que predominava na educação brasileira. Dessa maneira, a principal preocupação referente à formação docente era oferecer uma instrumentalização técnica que garantiria resultados considerados pelas políticas da época como eficazes e eficientes.

Já na década de 80, mesmo período de lutas pela democratização do país e de todas as mudanças decorrentes disso, surge uma nova abordagem para a formação docente que se pauta a partir de então num paradigma político-histórico-social. Enquanto nos anos 70 privilegiava-se a competência técnica, nos anos 80, passou-se a privilegiar a competência política. E no fim dos anos 90, houve a crítica sobre o fato de o professor, muitas vezes, ser politizado, mas não ter competência técnica. Alguns relevantes estudos internacionais trouxeram à tona a problemática sobre as aprendizagens. Devido aos desafios sobre as questões da diversidade e das novas tecnologias, os professores surgem novamente como elementos insubstituíveis que poderão propiciar as aprendizagens e também promover o desenvolvimento dos processos de inclusão que respondam aos desafios citados.

Para Nóvoa (2009), muito já se teorizou sobre as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, bem como sobre o papel do professor, mas essa teoria foi construída por especialistas das universidades e até de outras instâncias e não dos próprios professores. Dessa forma, ele propõe que os professores sejam ouvidos, ou seja, que eles devem estar no centro desse processo e que possam teorizar suas práticas e praticar suas teorias. Sendo assim, deveria haver uma mudança nesse processo de formação do professor que passa a exercer constantemente o processo de ação-reflexão-ação. Pode-se observar que o papel do professor apresenta características bem mais complexas do que a simples tarefa de transmitir conhecimento.

É relevante salientar, então, que a formação de professores/as para qualquer nível de ensino requer uma sólida reflexão teórica, estreitamente articulada à prática, uma vez que teoria e prática são indissociáveis. Isso tem sido motivo de discussão e reflexão por parte de diversos autores, tais como Freire (1999, p. 24) que faz a seguinte afirmação: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Há, portanto, que se ter o cuidado para que a teoria não seja apresentada de forma descontextualizada e vazia, como mera retórica, e que a prática, por sua vez, não caia em um ativismo estéril e sem significado para as práticas sociais de todos os envolvidos no processo – professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidade. As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas àquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades (FREIRE e NOGUEIRA, 1991, p.40).

Como afirma Nóvoa (2009, p. 19), as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho”. Essa é uma discussão presente também no curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – doravante UEMG, Unidade de Divinópolis/MG, instituição da qual são os relatórios de estágio analisados nessa pesquisa, que continuamente questiona a pertinência dos projetos que desenvolve, em relação à efetiva articulação entre teoria e prática, buscando possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre a prática escolar. Para contribuir com esse processo, acredito que é importante o professor em formação posicionar-se, identitariamente, frente a essas reflexões, pois, assim, poderá assumir melhor seu papel como profissional da área em que atua. E, “o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída, referida: volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica” (BURIOLLA *apud* PIMENTA E LIMA, 2017, p. 51).

De acordo com o Projeto Pedagógico do citado curso, o Estágio Supervisionado se constitui em espaço propício à busca da articulação entre a teoria e a prática e, a partir

do quarto período, abre espaços para reflexão sobre a ação dos alunos que já atuam como docentes e, também, sobre atividades realizadas nas unidades escolares pelos alunos não docentes. Nos Projetos de Estágio, são trabalhados temas relevantes à formação do professor e nesta perspectiva

o Estágio Supervisionado (...) engloba a pesquisa e a prática pedagógica, uma vez que propicia ao aluno a oportunidade de desenvolver sua capacidade investigativa, de observar a realidade escolar, de experimentar metodologias utilizadas no campo específico das disciplinas, de investigar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e tentar levantar hipóteses sobre suas causas, bem como formular projetos de intervenção para saná-las (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, p. 15).

Dessa forma, o Projeto do curso reitera que o Estágio Supervisionado possibilita a articulação entre a teoria e a prática reflexiva e pode permitir o desenvolvimento de quatro dimensões importantes, quando se trata de formação de professores. São dimensões que possibilitam ao docente “algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade” (RIOS, 2001, p.107), e são chamadas de: técnica, estética, política e ética. A primeira delas, a técnica, refere-se ao saber fazer, à prática de sala de aula, ao conhecimento específico dos saberes de sua área. Somente o conhecimento técnico não é suficiente quando analisamos essa dimensão; é preciso, além de saber, também atentar-se para o modo como fazer. Nessa perspectiva, o professor exerce um papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A segunda dimensão, a estética, é a educação da sensibilidade e da absorção dos pressupostos da estética, daquilo que atinge os sentidos, que se abre para o que é belo. Sendo assim, é essa dimensão que permite ao professor inserir-se nas diferentes culturas de seus alunos, compreendendo-os e podendo ajudá-los também nessa inserção. Já a terceira dimensão é a política, ou seja, aquela que possibilita ao professor uma análise do seu posicionamento e de seu papel na sociedade. É uma dimensão que prioriza a crítica, que capacita o professor a suspeitar de verdades prontas, a questionar os dogmas e as ideologias que permeiam os diversos discursos sociais, o que lhe possibilita a capacidade de transformar a realidade em que vive. E finalmente, a quarta dimensão: a ética, que deve permear todas as ações, todas as outras dimensões, pois se embasa no respeito à solidariedade que impulsiona para a “realização de um bem coletivo” (RIOS, 2001, p.108).

Assim, a formação de professores proposta no curso de Letras da UEMG – Unidade Divinópolis/MG – prevê ações voltadas para o desenvolvimento das dimensões citadas que visam contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação. E visto que “o estágio curricular pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade, ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 20), no caso dessa pesquisa, ele pode permitir perceber, por meio da análise das estratégias linguísticas utilizadas no discurso, a construção identitária dos licenciandos de Letras e suas representações sobre a profissão, bem como a concepção de ensino de língua que subjaz o trabalho desses professores em formação nos campos de estágio.

Durante minha experiência como professora, há 16 anos, em cursos de licenciatura na citada universidade, sempre me chamou a atenção a forma como os alunos constroem sua identidade profissional. Algumas questões começaram a surgir: de que maneira os conhecimentos adquiridos na universidade são incorporados, apreendidos pelos professores em formação, ou seja, como se dá a construção identitária profissional dos licenciandos? É possível analisar essa construção? De que maneira? A partir dessas questões, busquei possíveis objetos de análise que possibilitassem respostas às perguntas feitas e foi durante as orientações de estágio que os objetos de análise tornaram-se ‘visíveis’ para mim. Ao exercer a tarefa de avaliar as pastas de estágio e os relatórios e questionários que a compõem, foi possível perceber que os relatos produzidos por eles possuem a peculiaridade de apresentar o processo de ensino e de aprendizagem em múltiplas facetas: a do estagiário como observador de si mesmo, a do estagiário como regente, a do estagiário como observador do professor de campo do estágio e a do estagiário como observador do professor orientador de estágio.

Mesmo sendo construído com o objetivo de obtenção de nota, portanto, com um viés de cunho avaliativo, feito para ser lido por um determinado professor (no caso, o orientador de estágio), é possível perceber nos relatórios de estágio e nos questionários, as marcas da construção identitária profissional dos licenciandos ao longo dos quatro

semestres nos quais realizaram o estágio². Isso ocorre porque pode-se detectar “através das descrições regulares de montagens discursivas [...] momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PECHEUX, 1990, p. 57).

Além disso, as dúvidas e questionamentos feitos durante as orientações e nos relatórios escritos apresentam as potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar observadas pelos licenciandos no campo de estágio, bem como suas próprias dúvidas, limitações, descobertas e avanços sobre seu próprio processo de formação. É a partir dessas discussões e reflexões apresentadas por eles em seus discursos, tanto nas orientações quanto nos relatórios que é possível pressupor que elas contribuem para a construção identitária deles ao longo do tempo de realização dos estágios. Dessa forma, acredito que, nos relatórios de estágio, é possível perceber o outro em sua legitimidade, em sua alteridade, tanto quanto pode-se perceber a nós mesmos e a complexidade das situações vividas no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, por meio do discurso produzido pelos licenciandos, emergem as concepções de ensino, as representações de professor, os posicionamentos e reflexões que cada um deles tem sobre as ações vivenciadas no cotidiano escolar, tanto as realizadas pelos professores da escola campo de estágio, bem como a deles mesmos e, ainda, as do professor orientador de estágio. Todo esse processo pode contribuir para a construção da identidade profissional dos licenciandos e também, de todos os envolvidos.

1.2 Relação do estudo com a área da linguagem e ensino

Este estudo tem como tema a formação de professor na área de Letras e realiza uma pesquisa que envolve questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do professor de língua portuguesa que está em formação no curso de Letras da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis/MG. Mais especificamente, o estudo proposto, pretende, fundamentado em algumas teorias da linguagem, verificar

²A disciplina de Estágio Supervisionado é ofertada em quatro períodos no curso de Letras da UEMG/Divinópolis – MG. No capítulo de metodologia apresento informações mais detalhadas sobre isso, quando faço a descrição do contexto da pesquisa.

como se dá a construção da identidade profissional do licenciando em Letras e quais as representações de professor de língua portuguesa que permeiam o discurso presente em relatórios e questionários que compõem as pastas de estágio supervisionado, no período de quatro semestres letivos (dois anos). Para isso, embasei-me, em teorias além das especificamente linguísticas, que contribuem para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

Os princípios mais gerais que suscitam essa pesquisa são os de que, através de estratégias textuais-discursivas agenciadas pelos professores de língua que estão em formação, nos textos escritos e nas respostas dadas ao questionário, é possível observar as posições identitárias, os lugares enunciativos, as vozes (recurso ao discurso de outro) e, por extensão, a autoria das reflexões realizadas pelo estudante sobre a articulação entre a teoria e a prática vivenciada ao longo de quatro semestres do Estágio Supervisionado. Diante desse conhecimento, poderei refletir sobre minha própria ação como formadora e, ainda, minha formação, a de meus alunos, bem como a dos professores das escolas campo onde ocorreram os estágios, e os resultados dessa reflexão poderão servir de suporte e análise para a construção da identidade profissional de muitos dos envolvidos nesse processo.

1.3 Justificativa

Uma pesquisa com o objetivo de investigar as estratégias linguísticas utilizadas em textos acadêmicos, por professores em formação inicial, surgiu a partir de minha experiência durante o acompanhamento e orientação do Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMG – Unidade de Divinópolis, MG. Essa experiência tem possibilita observar as percepções e análises referentes à profissão docente e, ainda a voz/identidade dos licenciandos de Letras em seus relatórios de estágio. É importante salientar que essas vozes trazem aspectos importantes para minha análise, como professora orientadora de estágio, e também como pesquisadora, pois podem propiciar o entendimento de como os licenciandos percebem e analisam a sala de aula no espaço do estágio supervisionado; de suas concepções e representações sociais sobre o que é ser professor de língua portuguesa e sobre a sua construção da identidade profissional.

Essa é, então, uma contribuição importante da pesquisa para a prática de formação docente já exercida por mim, porque, além de propiciar-me conhecer e entender melhor os alunos da universidade, poderá possibilitar-me refletir sobre minha própria atuação como formadora de futuros professores. Portanto, um aspecto relevante a ser salientado é que o discurso que permeia esses relatórios e o questionário pode contribuir para a reflexão e para a minha formação como professora formadora e também de outros professores, que orientam o estágio, pois a trama discursiva dos relatórios de estágio e do questionário pode trazer informações relevantes que subjazem e também que impactam a forma de trabalho e, portanto, a formação ofertada. Nessa perspectiva, a pesquisa pode contribuir com a formação docente, de modo geral, e não só com a minha, possibilitando aos professores formadores das universidades, a oportunidade de refletirem e de compreenderem a importância do relatório de estágio, como um instrumento que vai muito além da avaliação, da preocupação de nota para aprovação ou reprovação do licenciando. Ou seja, é mais do que um texto, do qual espera-se uma escrita adequada, de acordo com as normas acadêmicas, linguísticas e técnicas desse gênero discursivo-textual. É um instrumento que propicia, por meio do discurso dos licenciandos, a percepção do processo de formação deles e da construção da identidade profissional de todos os envolvidos: licenciandos, professores da escola campo e professores formadores.

Sendo assim, posso afirmar que os relatórios de estágio podem oferecer, no decorrer de seu engendramento linguístico, “projeções de imagens dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção languageira” (MATENCIO, 2002, p.6).

Portanto, é relevante salientar que alguns estudos sobre a formação do professor de língua permitem investigar que as estratégias linguísticas podem dar pistas sobre as representações sociais e a construção identitária de professores em formação e isso tem sido alvo de vários trabalhos, dentre eles, destaca-se, Kleiman (1998; 2001; 2005,

2013), Kleiman e Martins (2007), Assis (2009), Matencio (2004), Reichmann (2013; 2015) e Silva (2014).

A pesquisa aqui apresentada diferencia-se de outros trabalhos que abordam o assunto, pois realizei uma análise longitudinal do discurso dos licenciandos em relatórios de estágio e questionários que compõem a pasta de estágio supervisionado de uma determinada turma de Letras da UEMG – Unidade de Divinópolis/MG. Essa pasta é feita no Estágio Supervisionado 1 (quarto período), Estágio Supervisionado 2 (quinto período), Estágio Supervisionado 3 (sexto período) e Estágio Supervisionado 4 (sétimo período) como um dos requisitos para aprovação na disciplina Estágio. Dessa maneira, analisei relatórios de todos os períodos de uma mesma turma e, ainda, relacionei os dados encontrados com as respostas de um questionário (uma das tarefas realizadas no último relatório, ao final do Estágio 4). Sendo assim, será possível perceber ao longo da análise empreendida e constante do capítulo 6, de maneira mais contundente, a construção da identidade profissional dos licenciandos.

A escolha por essa turma e não outras, nas quais eu trabalhava como orientadora de estágio, ocorreu pelos seguintes motivos: fui a orientadora de estágio deles durante os quatro estágios, o que não ocorreu com outras turmas, portanto, eu tinha acesso às pastas de estágio de todos eles; fui professora deles desde o primeiro período do curso, fato que propiciou o estabelecimento de uma relação muito próxima entre nós, além de acompanhar quais disciplinas cursaram e da possibilidade de perceber o perfil da turma desde o início da graduação e suas (trans)formações durante o curso.

Nas minhas incursões para a escrita desse estudo, pude perceber que existem pesquisas que focam sobre a formação de professores, o estágio supervisionado e a construção da identidade profissional. Percebi nesses trabalhos sobre formação de professores, que, de modo geral, a abordagem é referente aos saberes necessários à profissão docente, aos desafios da profissão e à formação continuada desse profissional. Verifiquei, também, pesquisas que se referem, especificamente, à formação de professor de Língua Portuguesa, e elas enfocam os desafios do ensino de língua e a construção da identidade desse profissional. Elas se diferem da minha pesquisa, principalmente, por serem

realizadas com professores já formados e em atuação. E, ainda, pude observar pesquisas sobre o Estágio Supervisionado, referentes à importância, às fragilidades e às potencialidades dessa etapa na formação do professor e na construção da sua identidade profissional. Dentre essas pesquisas, algumas analisaram a trama discursiva em diários de estágio e outras em relatórios. Porém, não foram encontrados trabalhos, inclusive em banco de teses da CAPES, que realizassem uma pesquisa como a que propus, pois, além de realizar a análise longitudinal de todos os relatórios de uma mesma turma, ao longo de sua formação ao desenvolver o Estágio Supervisionado, ou seja, um período de dois anos, outro aspecto diferenciador dessa pesquisa e de outras já realizadas sobre essa temática é que, também, analiso as respostas dadas em um questionário que faz parte do relatório final do Estágio 4. Portanto, são dois objetos de análise de uma mesma turma que possibilitarão relacionar e cruzar os dados coletados e fazer uma análise longitudinal, que verifique dados desde o início do estágio até o final.

Pesquisas sobre o tema proposto merecem ser realizadas para que se aprofunde o conhecimento a respeito deste assunto e, a partir disso, seja possível intervir, de maneira que se contribua, principalmente, para as representações sociais e para o processo de formação identitária de profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa e da própria professora orientadora do estágio.

De acordo com Kleiman (2005, p. 204), “a formação de professores envolve transformação identitária, decorrente do processo de socialização profissional, que é realizado, discursivamente, nos cursos universitários.” Dessa forma, os “espaços de formação” se constituem em importantes oportunidades para a construção identitária dos licenciandos e se processa na atividade linguística dos interlocutores durante a interação verbal. Portanto, é relevante salientar que:

pressupõe sempre uma interface entre o social/cultural e o individual, entre o “eu” e o “outro”, entre os vários “eus” e entre as diversas vozes que compõem os discursos dos sujeitos. Levando sempre em conta a situação discursiva, a construção do “eu” se dá a partir das imagens que cada um dos participantes fazem de si, do “outro”, do tema em questão, e também do espaço e tempo em que se situam. Tudo isso conduz o modo de agir dos sujeitos, refletindo e retratando a própria imagem em construção (GOMIDE, 2014, p. 377).

Dessa forma, assumindo que a formação do professor de língua portuguesa não se limita à sala da aula da universidade, já que implica “numa série de procedimentos de natureza educacional que antecedem a esse evento e dele procedem” (ASSIS, 2009, p. 102), ressalta-se a importância do campo de Estágio Supervisionado como um *lócus* privilegiado de interação e construção da identidade profissional, porque possibilita ao licenciando um contato direto com a vivência e experimentação da profissão. Os próprios licenciandos apontam essa importância em seus relatórios como pode ser visto em:

L2 – E1³: “A realização deste estágio se faz importante, pois é de extrema importância que os alunos de graduação em licenciatura não compreendam apenas a teoria, mas também a aplicabilidade, proporcionando também uma reflexão sobre a área na qual está se inserindo.”

L17 – E4: “O estágio supervisionado é um importante processo para a formação dos alunos dos cursos de licenciaturas. Embora cada indivíduo já tenha em sua bagagem de vida concepções acerca do papel de professor a partir de sua experiência e observação dentro da sala de aula como estudante em sua trajetória escolar, é assumindo o papel de professor que ele terá a oportunidade de construir sua identidade como docente.”

L20 – E1: “O Estágio Supervisionado é muito importante na formação de professores de Língua Portuguesa. É também um processo de aprendizagem indispensável para um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de sua formação. Nele está a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, conhecer e entender a realidade que se vive e que irá trabalhar.”

L9 – E4: “O estágio supervisionado possibilita observarmos os desafios apresentados no espaço escolar, para observarmos a aquisição e aprendizado da multifacetada língua materna. Isso faz com que nós, futuros professores, formulemos estratégias que capacitem a criação de novas metodologias de ensino, que desmistifique o espaço público escolar como sendo incapaz de promover um ensino de língua portuguesa de qualidade. Neste aspecto, o estágio supervisionado torna-se essencial para promover um contato entre as metodologias apresentadas no curso e o ensino nas escolas.”

³Identificação dos excertos analisados durante esse trabalho. Uso ao longo da tese, L1, L2 etc para designar os licenciandos; E1, E2, E3 e E4 para Estágio 1, Estágio 2 e assim, sucessivamente; QL1, QL2, quando me refiro ao questionário e ao licenciando que o produziu.

Como se pode observar pelos exemplos apresentados, no discurso de vários relatórios analisados, os licenciandos, também, concordam com a importância do Estágio Supervisionado para sua formação e para a construção de sua identidade profissional e apontam isso em suas produções.

De acordo com Reichmann (2015), p. 32:

justamente por se constituir como um entrelugar, na fronteira (...) a disciplina de estágio forja um espaço privilegiado para discussões sobre histórias socioprofissionais vividas por professores iniciantes, pois é um espaço que pode visibilizar confrontos, negociações e reconfigurações identitárias.

Portanto, o estágio é o momento de refletir sobre o professor e seu trabalho nos aspectos teóricos e práticos da profissão; é espaço de construção de conhecimento sobre a docência. Nessa perspectiva, deve ser realizado como uma atitude investigativa sobre a profissão docente e pode contribuir para a formação de um profissional que se habitue a analisar e refletir sobre sua própria prática. Portanto, o estágio “envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e aprender” (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 235).

Nesse contexto, a preocupação em realizar uma pesquisa que considere o Estágio Supervisionado como aspecto relevante para a formação de professores, deve-se ao fato de se perceber que ele pode contribuir para a construção da identidade profissional dos professores em formação. Pesquisar sobre a construção identitária e o processo de formação de professores como afirmam Kleiman e Martins (2007):

numa situação em que se convergem práticas sociais como o cotidiano familiar dos alunos, as de ensino e as administrativas escolares e nas quais se articulam diferentes tipos de elementos macroestruturais com áreas particulares da vida social escolar, o processo de gerenciamento desses elementos, assim como a identidade e o processo de formação do professor enquanto agente social, são de inegável interesse para a pesquisa (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p.273).

Os estudos sobre o assunto apontam, ainda, que a representação da profissão não existe desvinculada da linguagem; por isso, a essa visão corresponde um determinado discurso que a materializa. Portanto, “representar é um processo, no qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir significado” (SILVA, 2016, p. 84). Há que se ressaltar, assim, que as representações, embora absorvidas pela consciência individual, são socialmente produzidas na e pela linguagem. Portanto, a linguagem usada pelos licenciandos em seus relatórios e questionário será objeto de análise para entendimento de suas representações acerca da profissão e da construção de sua identidade.

Numa pesquisa que pretende investigar sobre a representação da profissão, é relevante refletir sobre a construção identitária e, então, é importante abordar sobre o “conceito de identidade”. Segundo a revisão de literatura sobre esse tema, há uma diversidade de perspectivas e interesses sobre o construto “identidade”, o que apresenta uma complexidade conceitual e terminológica. Ela não é vista como algo “estável” (HALL, 1998, p. 9) devido aos deslocamentos que a modernidade tem provocado, ou seja, pelas transformações estruturais das sociedades intensificadas pelo processo de globalização. Portanto, ela é algo a ser construído, negociado e reivindicado pelo sujeito na e pela linguagem no decorrer de seus usos cotidianos. De acordo com os autores citados, a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais e, portanto, pode-se dizer que o conteúdo da consciência dos estudantes em formação inclui naturalmente uma concepção sobre o que é ser professor, a qual foi apreendida por eles ao longo de sua formação profissional, de sua inserção em um determinado grupo social, o que se reflete na construção de sua identidade.

Ressalto, como afirma Spink (1993, p. 303), que a representação é a construção do sujeito numa perspectiva social. “Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.”

Dessa forma, o estudo aqui apresentado justifica-se, pois pode proporcionar não apenas para mim, como pesquisadora e professora da turma, como aos demais profissionais interessados, subsídios que os orientem, tanto teórica quanto metodologicamente, nas

atividades de ensino-aprendizagem que visam à formação dos graduandos de Letras. Este trabalho poderá, ainda, contribuir para a reflexão sobre a importância do Estágio Supervisionado no processo de construção da identidade do professor da área de Letras e de suas representações sobre a profissão.

Finalmente, essa pesquisa também se justifica teoricamente e academicamente ao trazer uma perspectiva de interdisciplinaridade das seguintes áreas de conhecimento: Educação, Linguística Aplicada, Análise do Discurso e Psicologia Social, pois relaciona ensino - formação docente – discurso – representações e identidade. Dessa forma, ela poderá contribuir para estudos de áreas distintas e também para a inter-relação desses campos de conhecimento.

1.4 Objeto e objetivos da tese

Nesse contexto, o objeto a ser investigado é o processo de construção da identidade profissional do professor em formação no curso de Letras da UEMG, da cidade de Divinópolis/MG, expressa no discurso de relatórios de estágio, bem como as possíveis relações entre essa construção e as Representações Sociais que esse aluno constrói sobre a profissão “professor”, ou seja, a concepção de professor de língua portuguesa que permeia seu discurso.

No caso dessa pesquisa, que se situa numa perspectiva construtivista (Guba & Lincoln, 1994), não há uma hipótese a ser confirmada ou refutada, mas uma questão a ser respondida. Dessa forma, parto do pressuposto de que, no processo de construção identitária, revela-se um conjunto de representações, de ideias que os sujeitos da pesquisa têm sobre a profissão e de que, por meio do discurso utilizado por eles nas respostas dadas aos questionários e na produção de relatórios de estágio, é possível perceber como se dá essa construção.

O objetivo geral da pesquisa é investigar, com um enfoque longitudinal, a construção da identidade profissional do futuro professor de Língua Portuguesa, assim como sua relação com as representações que emergem nessa construção, focalizando o jogo

interlocutivo, a inserção e o gerenciamento de vozes que se instauram no discurso dos licenciandos no decorrer do desenvolvimento do Estágio Supervisionado, que é realizado em quatro períodos do curso de Letras da UEMG.

Além do objetivo geral, proponho como objetivos específicos:

- examinar a construção do jogo interlocutivo em relatórios de Estágio e questionários, levando em conta a assunção de papéis sociais, comunicativos e pessoais e a delimitação do(s) propósito(s) discursivo(s);
- identificar e descrever, analiticamente, os mecanismos enunciativos (o gerenciamento de vozes – diafonia, polifonia, modalização) e seus efeitos na tessitura da trama discursiva dos relatórios de estágio e a voz/identidade assumida pelo licenciando;
- identificar, por meio de recorrências de aspectos linguísticos, as representações sobre a concepção de professor a partir da realização do Estágio Supervisionado;
- descrever e analisar a construção dessas representações no discurso dos alunos materializado nos textos dos questionários e relatórios.

Dessa forma, busco responder às seguintes questões:

1. Quais são as representações de ser professor de Língua Portuguesa no discurso de licenciandos?
 - 1.1. Como são construídas no discurso?
2. Como acontece a construção da identidade do licenciando ao longo dos quatro semestres?
 - 2.1 Como ela é observada no discurso?
3. Como as representações fundamentam as identidades construídas?

1.5 Fundamentação e estrutura da tese

Esta tese embasa-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1999) sobre a linguagem, a polifonia, o discurso, o gerenciamento de vozes, em Mondada e Dubois (2003) e em Koch (2003) que tratam sobre a referenciação e os mecanismos enunciativos, em Hall (2006), Woodward (2000), Bauman (2004) que abordam sobre a questão da identidade; em Moscovici (2003) que aborda sobre as Representações Sociais, Matencio (2004),

Kleiman e Martins (2007) dentre outros que trazem reflexão, com viés da linguística, sobre a formação de professores. Além disso, essa pesquisa apresenta a questão da articulação teoria/prática a partir de posicionamentos teóricos, acerca da formação de professores, defendidos por autores como, Demo (1997), Freire (1999), Nóvoa (2009), Schön (1995), Tardif (2014), dentre outros.

E para abordar sobre o tema deste trabalho é preciso, também, apresentar a concepção de língua que embasa este estudo. Por tratar-se de uma pesquisa que buscou compreender a construção identitária e as representações sociais presentes no discurso de relatórios de estágio e questionários de alunos universitários, essa pesquisa não se pautou numa concepção de língua centrada no código, estruturado como um sistema abstrato, desvinculado do uso, mas, pauta-se, numa concepção que vê a língua como um “fenômeno cognitivo sócio-comunicativamente motivado no processo interativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 30), ou seja, nas práticas sociais, numa atividade interativa, social e cognitiva. Dessa forma, compactuo com Bakhtin (1977, p. 123), quando ele afirma que:

a verdadeira substância da língua, não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Portanto, nessa perspectiva, a língua se manifesta em situações de uso concretas, ela não só representa o mundo, mas é constitutiva dele. E é, justamente, na interação verbal entre mim, professora pesquisadora, durante a leitura dos relatórios de estágio e questionários, que foi possível analisar o discurso dos estagiários, pois “toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PECHEUX, 1990, p. 53).

Dessa forma, o estudo que aqui se apresenta tem caráter interpretativo e qualitativo, pois o objetivo desse trabalho não focou somente sobre o que foi dito pelos enunciadores, mas também sobre a forma como dizem. Portanto, esta tese utiliza a modalidade de

pesquisa chamada de qualitativa, pois faz uma análise documental, ou seja, analisa relatórios e o questionário que faz parte da pasta de estágio de estudantes de graduação do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis. No capítulo 4 são dadas mais detalhadamente informações sobre a metodologia utilizada, bem como sobre os instrumentos de pesquisa e o *corpus* para análise.

A definição por este tipo de metodologia justifica-se, pois, para Chizzotti (2003, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Sendo assim, na pesquisa qualitativa, o conhecimento é produzido através dos diversos significados que se constituem por meio dos dados e possibilita chegar mais próximo da realidade que é constituída pelos pesquisados e pesquisador.

Esta tese está organizada, além desta introdução, em seis capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, abordo os fundamentos teóricos que nortearam este trabalho: o conceito de identidade e a noção de Representações Sociais. Constituem o segundo capítulo, as teorias de linguagem e discurso, além das concepções de linguagem e língua. O terceiro capítulo trata sobre a referência e a referenciação, os mecanismos enunciativos e articuladores textuais. No quarto capítulo, apresento a metodologia utilizada, bem como a contextualização da pesquisa. O quinto capítulo traz as análises realizadas. E, finalmente, apresento as considerações finais dessa pesquisa, retomando as questões a que me propus investigar, relacionando-as com os resultados obtidos e ressaltando as contribuições do trabalho realizado.

2. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo fale explicitamente de si (...) A apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros.

(Ruth Amossy, 2019)

Apresento, neste capítulo, algumas reflexões sobre o conceito de identidade e o de Representações Sociais, referenciais teóricos que embasam minha pesquisa, bem como a relação existente entre a construção de identidade profissional e as representações sobre a profissão docente.

2.1. Relacionando Identidade e Representações Sociais

É relevante salientar que no discurso dos licenciandos é possível perceber as representações que eles têm sobre ser professor de Língua Portuguesa e que elas, muitas vezes, repercutem a polifonia, ou seja, as diversas vozes dos discursos que atravessam as práticas docentes da sociedade como um todo, propiciando observar assim, a construção de uma identidade profissional plural, heterogênea. Nessa tese, as vozes dos autores estudados, dos professores da universidade, dos professores da escola campo de estágio, bem como a dos colegas de sala, vão contribuir para a (re)construção das representações e das identidades que emergem no discurso dos relatórios de estágio. Portanto, a identidade, se constrói socialmente e diversos fatores interagem entre si para resultar nas representações que os licenciandos fazem da profissão. Dessa forma, a soma, ou seja, o conjunto de Representações Sociais que o licenciando tem sobre ser professor adquirido durante seu percurso, primeiramente, como estudante da educação básica, depois como estudante da graduação, inclusive no período de estágio, é que contribui para a construção da sua identidade profissional.

De acordo com SILVA (2010, p. 370),

a identidade profissional dos docentes pode ser vista como uma construção social na qual participam múltiplos fatores que interagem continuamente entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo consciente e inconsciente, diversas negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, as condições concretas de trabalho (...) o imaginário recorrente acerca dessa profissão que por sua vez é marcado indelevelmente pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente e, por fim, os discursos que circulam ininterruptamente no mundo social e cultural relacionados aos docentes e à escola.

Assim, as representações de ser professor vão se somando, se avolumando e isso faz o sujeito ter a identidade profissional que ele apresenta. Para Moscovici (1978), as representações são os movimentos por meio dos quais os sujeitos buscam compreender, assimilar e interiorizar tudo o que está distante de seu entendimento e vivência. Isso possibilita inferir que as representações têm a função de elos relevantes na construção das identidades profissionais. Nesta perspectiva, é coerente parafrasear Nóvoa (1995): diz-me suas Representações Sociais e dir-te-ei sua identidade profissional e vice-versa.

A seguir apresento de forma mais detalhada contribuições teóricas sobre identidade e Representações Sociais.

2.1.1 Identidade

O conceito de identidade é bastante complexo e é tratado por vários autores, dentre eles, Hall (2006), Woodward (2000), Bauman (2004), Cuche (2002), nos quais embaso para a abordagem desse tema. O interesse por este conceito, nas diferentes áreas do conhecimento, deve-se ao fato de ser o objeto de estudo de grande parte das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o que propicia uma diversidade de olhares envolvendo o termo.

Para os propósitos desta pesquisa, tomo com embasamento os conceitos oriundos das Ciências Sociais, mais especificamente, da área dos estudos culturais para a qual, a identidade é compreendida como algo que não é permanente, sempre transitória e dinâmica. Como defende Cuche (2002, p. 182):

a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Nessa perspectiva, ela é moldada não só pelas relações de poder e pela percepção dos participantes da situação, mas, também pelos discursos disponíveis em determinado contexto de interação. Dessa maneira, pode-se afirmar que a identidade não é imutável, pois caracteriza-se por poder ser construída, negociada e reivindicada pelo indivíduo. Essas negociações são realizadas na e pela linguagem, no cotidiano, situada nos contextos reais de interação. No caso dessa pesquisa, no momento em que o licenciando está produzindo seu relatório, que é a materialização de seu discurso, num documento elaborado por ele, a partir da experiência vivenciada na escola, esse contexto de interação se evidencia e contribui no processo de construção de sua identidade profissional.

2.1.2 Definições e conceitos

Segundo Hall (2006) e Woodward (2000), devido às transformações constantes ocasionadas pela característica “móvel” da pós-modernidade, esse conceito é sempre colocado em dúvida, não é fixo, o que acaba provocando o surgimento de identidades que afloram nos diferentes contextos dialógicos em que interagem. Para Hall (2006), as identidades na modernidade tardia ou pós-modernidade estão sendo “descentradas”, ou seja, estão sendo deslocadas ou fragmentadas. Segundo ele, essa mudança está “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 09). Além disso, estão ainda modificando nossas identidades pessoais, o que provoca a representação que temos de nós mesmos.

Nessa perspectiva, Hall (2006) afirma que a concepção de identidade não se embasa na noção de um eu que permanece sempre o mesmo, independente da passagem do tempo e nem de um eu coletivo, que mantém em comum a história de um povo ou

ancestralidade. Para ele, o que se destaca é a natureza fragmentada das identidades, pois, de acordo com o autor, elas são “multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2012, p.108). Sendo assim, pode-se dizer que, no decorrer do curso de Letras, durante as aulas de todas as disciplinas, e especificamente, na prática dos estágios, os estudantes vão (re)construindo sua identidade, principalmente no que se refere à profissão “professor”, pois as identidades, segundo Hall (2012, p.109),

Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

De acordo com Hall (2006), existem três concepções de identidade que se diferenciam entre si. Primeiramente, abordo a concepção do Iluminismo, na qual o sujeito moderno é visto como um ser centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação; um ser ativo. Sendo assim, pode-se afirmar que a identidade do sujeito era considerada como o centro essencial de si mesmo.

Já uma outra concepção, que é denominada por Hall de sujeito sociológico, é a identidade constituída pela interação do “eu” com a sociedade, mas que ainda mantém uma essência interior, um “eu real”, que se transforma no diálogo com os mundos culturais exteriores. Nessa concepção sociológica, a identidade é preenchida no espaço entre o “interior” e o “exterior”, ou seja, entre o mundo pessoal e o mundo público.

Por isso, o sujeito que antes possuía uma identidade unificada, fixa, está se tornando fragmentado, pois é constituído não mais de uma única identidade, mas de várias identidades que são em alguns momentos contraditórias ou não resolvidas.

(...) as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p.12).

Esse processo produz a terceira concepção tratada por Hall, a de sujeito pós-moderno, definido como aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, uma vez que ele seria composto de várias identidades, algumas contraditórias ou não-resolvidas. O sujeito pós-moderno seria deslocado por uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Dessa forma, a identidade, é uma celebração móvel, visto que é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13).

Portanto, de acordo com ele, a concepção de sujeito racional, pensante, de sujeito cartesiano como tratado por Descartes, não existe mais, pois foi rompida devido aos avanços que ocorreram na teoria social e nas ciências humanas, o que provocou o descentramento do sujeito. Sendo assim, o primeiro deslocamento apontado pelo autor, está no pensamento de Marx, para quem o centro são as relações sociais e que postula a ideia de que o homem faz história, de acordo com as condições que lhe são dadas.

O segundo descentramento abordado por Hall surge a partir da teoria do inconsciente, de Freud, relido por Lacan, na qual o sujeito é fruto de processos psíquicos inconscientes. Nessa perspectiva, os sentimentos contraditórios e não resolvidos estão no interior do sujeito, dividindo-o, estilhaçando-o e ele está o tempo todo buscando sua identidade em seus “eus” cindidos. Nesse sentido, a identidade nunca se completa, está sempre em processo. Hall defende, assim, a ideia de processos de identificação, visto que a multiplicação dos sistemas de significação possibilita múltiplas identidades. Desse modo, a identidade se define como uma associação a um grupo, sendo as escolhas identitárias mais políticas, mais “associativas” que designadas (HALL, 2006, p. 64). Além disso, nessa perspectiva, a identidade não pode ser definida apenas por si só porque “todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2006, p. 81).

O terceiro descentramento, de acordo com o autor, refere-se às contribuições de Saussure, para quem a língua é um sistema social que já existe antes de nós. Para este

linguista, “os significados, das palavras não são fixos, numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua” (HALL, 2006, p. 40). Portanto, segundo ele, os significados já estão alojados na língua e na cultura que ela reflete e, assim, como a língua não é fixa, mas, sim, deslocada para a instabilidade, a noção de identidade também não é. Como diria Lacan (*apud* HALL, 2006, p. 41), a identidade, como o inconsciente, “está estruturada como a língua”, ou seja, o indivíduo não consegue nunca fixar o significado de maneira definitiva, incluindo o significado de sua identidade.

O quarto descentramento de identidade e de sujeito está nas bases da teoria de Foucault, para quem o poder disciplinar é uma maneira que o governo tem de vigiar e controlar o indivíduo produzindo o conceito de corpos dóceis que é a domesticação e deformação do indivíduo, que se torna alienado do seu próprio corpo e de sua própria voz, para que possa ser útil ao poder. Dessa forma, compartimentalizando, individualiza-se ainda mais o sujeito. De acordo com Foucault (2001, p. 183):

(...) o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

Finalmente, o último descentramento tratado por Hall, é sobre o impacto do movimento social feminista, que juntamente com outros movimentos como as revoltas dos estudantes, os pacifistas, os homossexuais e vários outros, contribuíram para a transformação do sujeito cartesiano. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que esses movimentos constituíram sua própria “política de identidade”, isto é, cada movimento tinha sua própria identidade social, embasada na identidade dos que a sustentavam e eles foram fundamentais para as mudanças ocorridas na constituição do sujeito e da sua identidade.

Portanto, os pressupostos de Hall, possibilitam afirmar que a ideia de uma identidade plenamente una, que seja completa, segura e coerente é ilusão, porque, ao contrário disso, à medida em que ocorre a multiplicidade de significação e representação cultural,

nos deparamos e somos confrontados pela diversidade de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar, mesmo que por pouco tempo.

Compactuando com Hall, em relação à constante mudança do conceito de identidade, Bauman (2004) afirma que a sociedade passa por uma constante fluidez, denominada por ele de realidade líquida, na qual o homem precisa também mover-se, e se permitir fluir como um todo (BAUMAN, 2004, p.14). Ele defende a ideia de uma identidade que se caracteriza pela “modernidade líquida”, ou seja, o fato de vivermos em um mundo de diversidades, cujas ideias e princípios são muitos, conflitantes e efêmeros, provoca o questionamento sobre a identidade que também acaba sendo conflitante e efêmera.

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento — lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (BAUMAN, 2004, p. 32).

De acordo com ele, vivemos num “mundo líquido moderno” e é essa “liquidez” que constitui as instituições e as relações, faz com que a identidade não se paute mais em “âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável” (BAUMAN, 2005, p. 30). Portanto, segundo essa perspectiva, os indivíduos buscam uma identificação em um ‘nós’; em uma prática social à qual possam pertencer. Isso possibilita compreender a identidade permeada pela característica ideológica e política, constantemente sendo refeita, negociável, manipulável, segundo as necessidades do momento sócio-histórico vivenciado.

Nesse processo, há uma redefinição de identidades, caracterizada pelo conjunto de problemas que flutuam no ar em que cada indivíduo necessita se inventar e reinventar para conseguirem se organizar e permanecer inserido na sociedade. Bauman (2004) define essa procura pela identidade como uma tarefa bastante difícil e quase impossível de ser alcançada, pois, para ele:

A identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as

decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme e tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2004, p.18).

Dessa forma, para conseguir se adaptar à realidade do que o autor denomina “modernidade líquida”, o indivíduo necessita compreender os processos que está vivenciando e romper barreiras e limites comportamentais e sociais (BAUMAN, 2004, p.12). Isso acontece há séculos e o ser humano passa por uma adaptação racional e grandes transformações, que o possibilitam experimentar e explorar coisas que as gerações anteriores não puderam devido a padrões pré-estabelecidos.

Segundo Bauman, ocorre, então, uma “vontade de liberdade” que é indispensável e inicia-se uma procura para suprir os seus interesses e a nova experiência deve ser capaz de proporcionar ao indivíduo viver profundamente sensações nunca experimentadas anteriormente (BAUMAN, 1998, p. 224). Isso pode ser exemplificado quando o estudante de licenciatura depara-se com o campo de estágio, pois, nesse momento, ele inicia a ligação do curso de Letras, ou seja, a parte teórica vista durante as aulas e a prática real de ensino de língua, em situações e contextos profissionais. Portanto, embasando-se nos pressupostos de Bauman, pode-se afirmar que as características da modernidade líquida que provocam as transformações dos padrões previamente estabelecidos e a procura constante das experiências máximas, bem como a constante readaptação e reinvenção do indivíduo contribuem sobremaneira para a redefinição da identidade.

Outro autor que contribui para o entendimento sobre o conceito de identidade é Cuche (2002), que postula uma concepção relacional e situacional, contrária às concepções objetivista e subjetivista de identidade. De acordo com a concepção objetivista, a identidade é percebida como um dado, como condição imanente do indivíduo, definindo-o de maneira estável e definitiva e, para isso, embasa-se na herança biológica ou na herança cultural (p. 178). Já a concepção subjetivista percebe a identidade como sentimento de identificação ou vinculação a uma coletividade imaginária, o que reduz a identidade a uma questão de escolha individual arbitrária.

Porém, defendo a ideia de uma identidade que se faz "no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas" (CUCHE, 2002, p.182). Dessa maneira, a identidade é considerada nesse trabalho em seu contexto relacional, o qual explica porque, em dado momento, uma identidade é afirmada ou reprimida e sua construção não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. Nessa perspectiva, adoto a concepção de identidade vista como algo não permanente, sempre transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder e pela percepção dos participantes, sendo configurada como múltipla.

Ao tratar do conceito de identidade, esbarra-se na noção de sujeito que aqui é entendida como intencional, mas que não é totalmente livre. Dessa forma, embaso-me em Bakhtin (1993b) para quem o sujeito é um ser único, dotado de uma postura ativa, interessada, carregado de intencionalidade e que está ao mesmo tempo, inconcluso, inacabado e, portanto, propenso à alteridade, ao diferente, ao múltiplo.

Dessa maneira, esse sujeito da modernidade tardia é visto como cindido, cuja autonomia decorre tanto de seu caráter de indivíduo autoorganizado quanto sua dependência está relacionada à exterioridade. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ele é intencional, tem autonomia, também é dependente de sua relação com a exterioridade, com o outro. A concepção de inacabamento do sujeito e de um eu que é formado no encontro com o outro se dá por meio da palavra que define um em relação ao outro. Dessa forma, segundo Bakhtin (1999, p. 113), a "palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor." Mas, mesmo se definindo a partir do outro, o sujeito não é uma cópia desse outro, pois ele também influencia e define o outro. Portanto, "os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros (SOBRAL, 2009, p. 123).

Neste estudo, entender a identidade como algo que não está fixo, mas, que se apresenta em um processo contínuo de reconstrução, é fundamental para compreender as

representações e os (re)posicionamentos identitários que emergem no discurso dos licenciandos ao longo dos quatro semestres de estágio. Dessa forma, ultrapassar uma concepção estática de identidade implica abrir possibilidades para que se possa ver “inteiramente e sempre na fronteira” (BAKHTIN, 1984, p. 287) entre o eu e o outro e, no caso dos participantes desta pesquisa, no entrelugar de estar na posição de ser estudante de um curso de Letras e de ser professor de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, o licenciando não precisaria assumir, necessariamente, uma identidade ou outra, mas ao contrário, ele assume uma e outra ao mesmo tempo.

É importante evidenciar que este sujeito intencional, exerce agência nas práticas sociais, reflete sobre sua atuação nessas práticas, mas não está livre dos limites e das normas institucionais, não está livre das relações de poder existentes nas diversas práticas sociais das quais faz parte.

De acordo com Matencio (2004), na concepção de sujeito como produto das condições de sua emergência e produtor de tais condições, a identidade do sujeito resulta tanto de sua diferença quanto de sua semelhança em relação ao outro. Nessa perspectiva de noção de sujeito, a identidade é compreendida como uma referência a si mesmo e, também, como referência ao mundo externo. Portanto, esse sujeito da modernidade tardia é tratado por Silva (2008, p. 25) como aquele que não é senhor de si e vive entre uma ação intencional e sua relação de dependência com a exterioridade, com o outro.

Diante disso, para ampliar o entendimento sobre o assunto, é importante trazer para este estudo a noção de “face” abordada por Goffman (1985), que a define como a autoimagem pública que o sujeito reivindica para si e que tem a preocupação de apresentar para os outros durante as interações sociais. Além disso, há uma necessidade de se preservar essa imagem, pois dependendo da situação e do contexto social de comunicação, as pessoas agem de formas diferentes. Essa preocupação com a manutenção da “face” é algo que acontece naturalmente, pois as imagens que se quer passar é o que constitui todos os seres como sociais e é por meio delas que se constroem as relações com outros sujeitos. Portanto, de acordo com o autor,

quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente, solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele, e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (GOFFMAN, 1985, p.25).

Para Goffman, durante a interação social, repassamos para os outros de maneira consciente ou não, uma determinada impressão sobre nós mesmos e para isso, assumimos um personagem e, como atores, interpretamos o papel que pretendemos transmitir. Assim, os sujeitos procuram, no momento de interação, informações sobre seu interlocutor, com o objetivo de, antecipadamente, compreender este outro e atender às expectativas dele, agindo da melhor maneira que encontrar, com sua melhor performance, para alcançar sua finalidade no processo interativo.

De acordo com Goffman (1985), para se expressar o sujeito pode utilizar duas formas: a primeira é a expressão transmitida que ocorre através de símbolos verbais e seus substitutos. Essa forma de se expressar é intencional e relaciona-se a uma maneira de comunicação mais tradicional, ligada ao conceito que fazemos a partir da leitura do outro e das expectativas estabelecidas. Com isso, definimos que face será usada e quais símbolos verbais farão parte do discurso no momento da comunicação. Já a segunda, é a expressão emitida em que se destacam as ações do sujeito. Diferentemente da primeira, a expressão emitida ocorre, aparentemente, de maneira não intencional e contextualizada. Ela engloba os símbolos não verbais, os gestos, os olhares, a postura, ou seja, aquilo que em alguns momentos não é perceptível por nós mesmos, mas é percebido pelo outro.

No entanto, Goffman (1985) alerta que o indivíduo pode, em qualquer uma dessas formas de expressão, transmitir, intencionalmente, uma informação que não condiz com a verdade. Portanto, quando nos encontramos diante do outro nos baseamos numa relação de confiança entre as partes envolvidas e tentamos estabelecer a harmonia para manter a interação. Além disso, Goffman (2009) postula que sempre procuramos regular nossa conduta durante a comunicação através de nossa performance e para isso, observamos a expressão transmitida e a emitida.

Compactuando com Goffman, Amossy (2019) também afirma que quando o sujeito toma a palavra, ocorre a construção de sua imagem e que para isso acontecer não é necessário que ele faça sua autoimagem ou que apresente suas características e nem mesmo que fale explicitamente de si, pois, “suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma representação de si” (AMOSSY, 2019, p.9).

Dessa forma, o licenciando, ao produzir os relatórios de estágio, podem, consciente ou inconscientemente, passar uma imagem de si que esperam atender às expectativas da orientadora do estágio. Para isso, podem utilizar determinadas palavras em detrimento de outras para apresentar uma “face” de futuros professores de Língua Portuguesa, que acreditam ser a esperada pela orientadora de estágio e pelo grupo social que representa os profissionais da área: professores da universidade, colegas de sala, diretores e professores da escola campo. Mesmo sabendo que esse grupo não iria ler os relatórios, as Representações Sociais que emergem sobre o professor de Língua Portuguesa, perpassam esse grupo de profissionais e podem influenciar na hora de elaborarem os relatórios de estágio.

2.1.3 Construção de identidade profissional

Segundo os estudos de Holland et al. (1998, p.3):

As pessoas dizem aos outros quem elas são, mas, ainda mais importante, elas falam para si mesmas e então tentam atuar como se fossem quem elas disseram ser. Essas compreensões sobre si mesmas, especialmente aquelas com uma forte ressonância emocional para o narrador, são o que nós chamamos de identidades.

Nessa perspectiva, parece relevante salientar que a identidade se constrói a partir da compreensão de si mesmo e, portanto, pode-se conceituar a identidade profissional de um professor como a constituição de várias compreensões sobre si mesmo que inter-relacionam sua forma de estar, viver, representar e projetar-se na profissão a partir das condições sociais, históricas e políticas da prática de ensino. Isso significa que a

identidade profissional está intrinsecamente relacionada com o mundo social e cultural onde o professor está imerso e, dessa maneira, é relevante salientar que a identidade profissional está em constante desenvolvimento podendo ser continuamente transformada ao longo do tempo e do espaço de atuação profissional. Portanto, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA *apud* FAZENDA, 1995, p. 34).

Para Holland (2000), a identidade possui duas faces: sociais e pessoais. As identidades são sociais e, nessa perspectiva, são a base na qual a vida coletiva é organizada, coordenada e controlada, mas, ao mesmo tempo, as identidades são pessoais e, dessa forma, são a base na qual as pessoas organizam, coordenam e controlam – ou pelo menos tentam - sua vida cotidiana e suas experiências íntimas. Ela ressalta o caráter dialógico das faces sociais e pessoais, pois de acordo com ela, as identidades sociais publicizam parte da atividade pessoal, e as identidades pessoais tornam íntimas as identidades sociais.

Sendo assim, na construção da identidade do professor durante sua formação profissional, seus aspectos pessoais dialogam com as práticas e os discursos acadêmicos e escolares do campo de estágio, aos quais está exposto cotidianamente. Sua identidade é, portanto, composta pelas práticas e discursos incorporados ao longo de todo o seu percurso vivido e é constantemente entrelaçado por outros discursos e vozes que carregam intencionalidades e sentidos. Dessa maneira, interpelada por essas vozes, a pessoa encontra-se no “espaço de construção da autoria” (HOLLAND *et al*, 1998), envolvida em um processo dialógico de produzir sentido ao que está vivenciando, podendo adaptar às suas próprias necessidades e intencionalidades e construindo assim, seu posicionamento diante do que experienciou, tornando-se autor de si mesmo.

Holland *et al.* (1998) embasam-se numa abordagem construcionista da interação e postulam que, no processo de construção identitária, há o processo denominado por eles de “improvisação” (HOLLAND *et al*, 2003, p. 4). Dessa maneira, para os autores, estamos sempre num processo de formações de identidades, que têm características

não previsíveis, pois podem ser improvisadas durante as atividades, nas diversas situações sociais, partindo das fontes culturais disponíveis.

Nessa perspectiva, a improvisação ocorreria num contexto em que os envolvidos podem estar simultaneamente engajados ou em discursos contraditórios. Dessa forma, as identidades são caracterizadas como instáveis, especialmente quando as pessoas adentram um novo “mundo figurado” (HOLLAND et al., 2003) que, para os autores, é um domínio de interpretação sócio e culturalmente construído em que características e atores particulares são reconhecidos, certos significados são dados aos atos e alguns resultados se destacam em detrimento de outros.

Portanto, de acordo com os autores, os mundos figurados são “lugares” de interpretação e atuação social, culturalmente construídos, que propiciam uma diversidade de papéis aos participantes, salientando certos fatos e atividades e valorizando mais alguns do que outros. Sendo assim, pode-se afirmar que os mundos figurados propiciam os contextos de significado para as ações de seus participantes e, além disso, possibilitam que as próprias pessoas consigam interpretar e compreender sobre si mesmas. Para os autores, durante o “contínuo processo de autoformação, as identidades são pontos de vista conquistados que, mesmo dependentes de apoio social e vulneráveis à mudança, possibilitam pelo menos algo próximo de uma direção própria” (HOLLAND et al., 2003, p.4).

Nessa perspectiva, a escola, campo de estágio, pode ser entendida como um mundo figurado e, ao realizar as atividades de estágio, o graduando pode compreender o sentido de certos atos ocorridos na escola, os comportamentos dos envolvidos, os pressupostos, as concepções teóricas e os valores que embasam e sustentam a comunidade escolar. A partir disso, o graduando pode desenvolver identificações (ou não) com as práticas produzidas no ambiente escolar e com os diferentes papéis e posições que o professor exerce no seu cotidiano e isso contribui para a construção de sua identidade profissional. Assim, Pessoa (2013) aponta que a identidade influencia nas opções pedagógicas que são feitas e, ao mesmo tempo, sofre influências dessas opções. De acordo com a autora, “a decisão do que fazer em sala de aula está

intimamente relacionada a quem somos (e a quem podemos ser) como professores/as e pessoas e a quem queremos (e podemos) ser” (PESSOA, 2013, p. 303).

2.1.4 Processo de formação e da identidade do professor

Como já foi visto anteriormente, a identidade vai sendo construída com as vivências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade. Nessa perspectiva, de acordo com Dubar:

[...] a identidade humana não é dada de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições [...] a identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 13).

E nessa perspectiva de que a identidade profissional se constitui de socialização e, portanto, de saberes que aprendemos com o outro, que ao refletir sobre a identidade do professor e seu processo de formação, compactuo com Nóvoa (1991, p. 119), que discute sobre o corpo de saberes e o sistema normativo da profissão docente. Para este autor, os saberes e as normas relacionados à profissão determinam dimensões específicas sobre a formação, o processo de profissionalização e a identidade dos professores.

Segundo Nóvoa (1991), esses saberes e o sistema normativo são influenciados, em nosso país, por diversas políticas de formação que interferem na maneira como são formados os professores e em como a profissão é desenvolvida nos diferentes momentos históricos. Lawn (2000, p. 69), afirma que a construção e as alterações na identidade profissional são forjadas pelo estado e o controle da identidade dos professores instaura-se como diretriz na gestão da profissão, pois ela deve representar a ideia de “identidade nacional e trabalho”.

Nessa perspectiva, a identidade do professor é produzida com base no discurso legal, administrativo e pedagógico, determinado e expresso por regulamentos, decretos, manuais, portarias e programas de formação oriundos do Estado. Parece coerente, portanto, afirmar que seriam então, o que Foucault (2004) chama de esquemas que o

professor “encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Para efeitos ideológicos e administrativos do Estado, a determinação de uma identidade profissional do professor é uma forma de controle e de poder e, para Foucault, todo saber implica determinada forma de poder.

Digo que a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta, então, na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (FOUCAULT, 2004, p. 286).

Nos diferentes períodos da história da educação no Brasil, observam-se estruturas idealizadas como forma de regulação das identidades dos professores, seja para manter as políticas oficiais ou para cercear o surgimento de novas identidades que poderiam romper com o formato “imposto”. É importante ressaltar que mesmo os professores ocupando uma posição tão importante dentro do engendramento escolar e exercendo um papel tão relevante quanto o da comunidade científica, “eles se encontram, com muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar” (TARDIF, 2014, p. 243).

Existem regras governamentais que regulam esse ser professor e a formação do docente, por meio de diretrizes dos cursos de Letras, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação. Dessa forma, desde o período de formação inicial, inclusive nas atividades de estágio supervisionado, há o controle, pois, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (*apud* PIMENTA e LIMA, 2017, p. 141),

as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares organizacionais. [...] decorre daí a necessidade de que os futuros professores reconheçam e

compreendam as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo.

Uma das formas de reconhecer essas questões e lutar contra isso é a adesão do professor em movimentos associativos, sua autonomia em sala de aula e o controle de suas próprias ações pedagógicas no cotidiano escolar, pois possibilitam oposições e ações não subservientes à manutenção daquilo que é regulado pelo Estado. Essa relativa autonomia, bem como “as ideias que os professores têm, e as pessoas às quais se associam”, de acordo com Lawn (2000, p.76), causam verdadeiro pânico nos dirigentes. Isso ocorre porque o Estado não aceita a ideia de perder o poder e o controle sobre a formação de professores, e quer manter as artimanhas que, historicamente, vêm sendo engendradas pelas “constantes desconsiderações dos avanços e indicativos das associações e entidades científicas da área educacional, no que concerne ao ofício docente e à formação do educador” (SOUZA, 2016, p. 19).

É importante que durante a formação docente, inclusive no desenvolvimento do estágio, além dos conhecimentos relacionados à técnica, ou seja, ao saber fazer, o licenciando observe como ocorrem as relações de controle e de poder que perpassam o ambiente escolar, por meio da análise dos documentos oficiais, das portarias e diretrizes que regem as unidades escolares e de como isso se dá na prática. Assim, o estágio é também um momento de possibilitar ao licenciando um olhar reflexivo para as políticas públicas que organizam a educação, a forma como interferem nas unidades escolares e como os profissionais lidam com elas.

Todos esses conhecimentos e vivências vão contribuir para a construção identitária dos futuros professores e podem quebrar o paradigma de um profissional reprodutor de saberes, pois, durante muito tempo, pensar a formação do professor, era conceber um profissional que apenas reproduziria um saber pensado e organizado por especialistas da educação. Dessa maneira, o professor não era visto como um sujeito produtor de conhecimento, com capacidade reflexiva de exercer a práxis, ou seja, agir, refletir e agir novamente a partir daquilo que observou sobre sua própria prática. Ele era visto apenas como um simples fazedor, aplicador e repetidor das orientações contidas em manuais escolares.

Nessa perspectiva, bastava que o professor acumulasse conhecimentos produzidos a partir do material que recebesse para estudo e aprendesse as técnicas que deveriam ser utilizadas para a resolução de problemas educacionais que estaria pronto para enfrentar o cotidiano escolar. Utilizava-se na educação o mesmo modelo imposto ao modelo das fábricas e indústrias, o que submetia os professores à mera condição de realizadores de tarefas, que Paulo Freire (1996, p.25) chamou de ativismo – prática sem reflexão.

Dessa forma, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por professores que incorporaram uma concepção tecnicista de educação e atuaram nas escolas com práticas pedagógicas que refletiam tal posicionamento, submetendo os alunos à realização de atividades sistemáticas, repetitivas e cansativas. É a partir do início dos anos 90 que os estudos sobre a formação de professores começam a abordar uma perspectiva que considera a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação. Portanto, surgem pesquisas que abordam a história de vida, as narrativas e as memórias, o trabalho do professor e as representações que eles têm sobre a profissão. Diversos autores, tais como, Zeichner(1998), Schön (2000), Nóvoa (2009), Tardif (2014), dentre outros, vão se destacar e apresentar estudos relativos às mudanças na educação e à formação de professores, à práxis como parte relevante da profissão docente, à identidade e aos saberes necessários ao professor.

As pesquisas contemporâneas sobre o tema têm demonstrado que há uma necessidade de superar o enfoque técnico da profissão. Dessa forma, é relevante apresentar o que Nóvoa (1995) pontua sobre o assunto, pois para ele, é preciso investir numa formação de professor que considere a dimensão pessoal, a dimensão profissional e organizacional. Sendo assim, é preciso propiciar “espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p.25).

Para esse autor, muito já se teorizou sobre o ensino, mas a teoria construída foi por especialistas da universidade e até de outras instâncias e não dos professores. Dessa

forma, ele propõe que os professores sejam ouvidos. Nessa mesma linha, apesar de estar referindo-se aos professores de uma segunda língua, Kumaravadivelu (1994) afirma que os professores precisam teorizar suas práticas e praticar suas teorias. Portanto, nessa perspectiva, o professor se percebe e pode, assim, (re)elaborar seu próprio percurso formativo e de sua prática pedagógica.

Kumaravadivelu (1994) e Nóvoa (1995) trazem à tona o importante papel do professor no processo ensino-aprendizagem e salientam que ele deve estar no centro desses processos para ele próprio teorizar suas ações. Sendo assim, ele precisa exercer constantemente o processo de ação-reflexão, mas isso precisa ser teorizado. Ressalto, portanto, nesse processo, a autonomia do professor e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar junto com seus pares para que juntos possam refletir sobre os desafios e perspectivas do cotidiano da sala de aula.

2.1.5 A formação e a identidade do professor de Língua Portuguesa

A formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil, muitas vezes, se mistura com a própria história da disciplina que também influencia as concepções de linguagem e de língua (abordadas mais detalhadamente no próximo capítulo), nas quais o professor acredita e embasa sua maneira de ensinar. Isso, conseqüentemente, contribui para a construção de sua identidade como professor de Língua Portuguesa, pois, como afirma Nóvoa (*apud* FAZENDA, 1995, p. 30) “diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa”. Para este autor, a forma como cada um ensina, está relacionada com a imagem que temos da profissão e “está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA *apud* FAZENDA, 1995, p. 36).

Dessa forma, para compreender a identidade do professor de Língua Portuguesa é importante conhecer o processo histórico da disciplina. De acordo com Soares (2001), a disciplina surgiu, no Brasil, em 1850 e o acesso às escolas era restrito a apenas algumas pessoas mais afortunadas e o ensino da disciplina era relacionado às heranças greco-latinas do bem escrever e do bem falar. Naquela época, os professores que ensinavam Língua Portuguesa eram médicos, advogados, engenheiros, advogados, dentre outros,

ou seja, o ensino era ofertado por pessoas que não possuíam o conhecimento específico da área e não existia um currículo ou uma metodologia para o ensino da disciplina. Além disso, como não era interesse do Estado a ampliação do acesso ao ensino, não se criava uma demanda de formação específica de professores para atuarem em suas respectivas áreas de conhecimento.

Foi somente a partir da década de 1930, com as mudanças sociais, econômicas e políticas pelas quais o país passou, devido, principalmente ao processo de industrialização, que surgiu a necessidade de se ampliar o ensino, já que era preciso qualificar os profissionais que a nova demanda do trabalho exigia. Dessa maneira, o ensino realizado por professores leigos, como era comum até então, não atingia os objetivos esperados e, portanto, foram implementados os cursos de licenciaturas, inicialmente os cursos de Filosofia e de Ciências Humanas e só mais tarde, o curso de licenciatura em Letras.

Começou a existir uma padronização do ensino das disciplinas que se inicia por meio da inserção do livro didático. Nesta perspectiva, há uma transformação na concepção de professor, pois

[...] já não se remete ao professor; como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele, o que surpreende, se se recordar que já então os professores tinham passado a ser profissionais formados em cursos específicos (SOARES, 2001, p.4).

Apesar de o público que frequentava a escola já ser outro e a formação de professores passar a ser oferecida por instituições específicas, as concepções de língua e de ensino de língua continuavam da mesma forma que antes, ou seja, ora se estudava a gramática a partir do texto, ora se estudava o texto por meio da gramática. Observa-se também que se intensifica, nesta época, um processo de depreciação da função do professor, pois há uma demanda para se recrutar mais professores para atender a um público maior de alunos, tornando a seleção menos exigente, o que impacta na diminuição do salário e em

precárias condições do trabalho docente. Isso também vai impactar seu desempenho e para facilitar seu trabalho, uma das formas que o professor encontra é buscar aulas e exercícios que estão prontas no livro didático.

Todos estes fatores interferiram de maneira bastante significativa na clientela que buscava os cursos de Letras e passavam a procurar o magistério:

indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita. Enquanto isso, os Formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos, futuros professores, e também, desconheciam a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura (SOARES, 2001, p. 5).

Dessa forma, a identidade profissional dos professores de Língua Portuguesa ia sendo construída com base nestes aspectos.

Foi somente a partir da década de 1960 que se consolidou o curso de Letras com licenciatura em Língua Portuguesa e as pesquisas na área começam a se ampliar, impactando de maneira mais consistente na formação do professor de Língua Portuguesa e na construção identitária dele. É importante evidenciar que mesmo com um curso específico para a área e com a mudança no perfil dos professores, o ensino de Língua Portuguesa continuava com o enfoque tradicional, voltado para o conhecimento da estrutura da língua, para os aspectos gramaticais e as regras da norma padrão.

Essa forma de conceber o ensino de Língua Portuguesa só foi repensada no fim de 1970, a partir de estudos realizados nas áreas da Linguística Aplicada, Sociologia e Sociolinguística, além de estudos realizados nas áreas da Educação e da Psicologia. Estes estudos exigiram outra postura do docente diante do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, passa-se a enfocar um trabalho que visa o uso e o funcionamento da língua(gem) ao invés do trabalho baseado nas normas gramaticais ou em exercícios estruturais.

Mas, apenas a partir da década de 1980 é que o texto e suas condições de produção passam a ter prioridade no processo de ensino e o enfoque em atividades mecanizadas e descontextualizadas começa a perder força e há um redirecionamento das práticas de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. De acordo com Geraldi (1998), o professor dessa disciplina deve focar seu trabalho em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Para ele:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores" (GERALDI, 1998, p. 22).

Este novo enfoque no trabalho com a Língua Portuguesa propicia uma mudança na postura e nas representações sociais do professor e, conseqüentemente, na construção de sua identidade profissional, pois, se antes ele era o detentor do saber, passa neste momento a estabelecer uma relação dialógica, não apenas com o texto a ser trabalhado, mas também com o aluno, visto que são necessárias a interação e uma perspectiva dialógica entre o saber, o texto e o aluno. Desse modo, tanto o papel do professor de Língua Portuguesa, quanto o do aluno, sofrem uma transformação no engendramento do processo ensino-aprendizagem, pois ambos passam a serem ativos, atuantes, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2000) precisam agir com e sobre o objeto de conhecimento que é a língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) afirmam que cabe ao professor um trabalho que se centre no

objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

Ressalto que a publicação dos documentos oficiais, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (2001), destinados a regulamentar o ensino de língua no país - mesmo sendo passíveis de críticas, que aqui não serão abordadas - também direcionam e influenciam a identidade do professor de Língua Portuguesa. Pois como afirma Kleiman (2008, p. 494), além de nos informar “de modo mais específico, quais os saberes e capacidades de uso da linguagem (dentre outras competências e objetivos) que se esperam do aluno”, orientam que cabe ao professor

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá [...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras também determinam como deve ser o profissional que irá atuar no ensino de Língua Portuguesa e a forma como traz isso, aponta caminhos de como deve ser o processo de ensino-aprendizagem e a postura do professor diante das novas habilidades e competências que são exigidas para sua atuação em sala de aula:

o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2001, p.30).

Este documento indica uma outra postura do professor que terá reflexos na construção de sua identidade profissional, pois, como pode se observar, o atual paradigma do ensino de Língua Portuguesa, bem como do perfil do profissional de Letras que se quer formar, requer um professor cujos conhecimentos extrapolem os aspectos meramente gramaticais.

Exige-se, na atualidade, um profissional que trabalhe na perspectiva dos multiletramentos, considerando as multimodalidades e multissemioses dos diversos gêneros discursivos presentes nas mais variadas práticas sociais. Isso pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular (2018), documento que busca orientar o ensino básico nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive o ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias (BNCC, 2018), é necessário um trabalho que propicie uma participação mais efetiva dos alunos da Educação básica, nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens. Nessa perspectiva, considerando a diversidade das práticas sociais e as possibilidades de uso das linguagens para atender aos objetivos de ensino direcionados por esse documento, exige-se um professor com uma visão de trabalho para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), ou seja, espera-se um profissional que considere “a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem” (BNCC, p.479).

Portanto, este novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa requer um professor que além dos saberes teóricos e técnicos para a área, seja um estudioso constante e que perceba a língua e a linguagem em seus aspectos mais amplos e em seu contexto de uso, além das diversas possibilidades de trabalho que propiciam. E essas novas formas de conceber e de ensinar a Língua Portuguesa podem apresentar possíveis transformações nas Representações Sociais que os professores têm sobre ser professor e sua identidade profissional.

As diferentes perspectivas de perfil de professores de Língua Portuguesa preconizadas ao longo do tempo, ilustram o conceito de identidade líquida, cambiante, dinâmica e plástica proposto por Baumann (2004) e por Hall (2006). A cada momento, essa sociedade líquido-moderna, requer um profissional diferente, com determinada formação e um conjunto de competências que constituem sua identidade. E a velocidade

das mudanças que ocorrem nas práticas sociais, propiciam que as identidades, também, se transformem mais rapidamente, para atender à demanda da sociedade. No contexto dessa pesquisa, é importante ressaltar que, não apenas, a identidade dos licenciandos está em constante construção, mas, também, a minha, como formadora deles.

2.2 Representações Sociais na construção identitária

A noção de representações sociais ocupa um espaço importante nos estudos sobre a forma como ocorre o processo de construção identitária, pois a vivência social das pessoas, ou seja, aquilo que é estudado no curso superior é também parte do que se constrói como representação social e isso se junta, no indivíduo, com o que ele vivenciou como aluno, o que ele observou de outros docentes, o que ele vivencia fora do mundo escolar, como, por exemplo, na família, trabalho, igreja, movimentos sociais, incursões sociais, o que ele leu em outros autores etc. Portanto, ao (re)construir os conceitos sobre tudo o que foi vivenciado, os alunos, os professores e demais profissionais envolvidos na educação vão construindo suas representações sociais e, conseqüentemente, sua identidade profissional. Além disso, como afirma Jodelet (2009, p. 694), trabalhos sobre representações são importantes, pois podem orientar “sobre a produção de conhecimentos e significações, dos efeitos sobre os conteúdos representacionais [...] e o papel das representações na constituição das subjetividades e de sua afirmação identitária”.

De acordo com Grossman e Boch (2006, p. 13), para analisar de maneira mais adequada um fenômeno linguístico é relevante “não temer a diversidade dos modelos, mas considerar que eles correspondem aos diferentes ângulos de vista que se pode adotar sobre o objeto”. Dessa forma, é importante considerar os exemplos provenientes da psicologia social e os da análise do discurso, relacionando-os com o embasamento teórico das representações sociais. Porém, é preciso salientar que tais autores atentam para o uso superficial de noções advindas desses exemplos, principalmente, aquelas relacionadas ao conceito de representações sociais, observadas em estudos que entrecruzam Linguística, Sociologia e Psicologia Social. Para Grossman e Boch (2006,

p. 28) é necessário um “modelo mais flexível, e mais realmente dinâmico, que levaria em conta a diversidade das ‘encenações’ de uma RS”, pois assim, essa teoria seria um recurso relevante para os estudos que têm como base a análise do discurso, considerando a interrelação existente entre o discurso e as representações.

Dessa forma, é coerente afirmar que todas as ações são reguladas pelas representações sociais apresentadas pelo discurso, ou seja, por meio da interação promovida pelo discurso, é possível fazer circular, reafirmar ou refutar as convicções, as crenças, os modos de ser e dizer, os comportamentos de uma determinada comunidade e nessa perspectiva, há mudanças nas representações sociais que são revisitadas e modificadas.

Sendo assim, para compreender a construção da identidade profissional, pela qual passa o licenciando, futuro professor, é necessário verificar, nos relatórios de estágio, as representações e as transformações sobre seu posicionamento identitário. A escolha pelo relatório de estágio ocorreu por ele ser um gênero textual que possibilita que o aluno, além de narrar os aspectos observados e vivenciados no estágio, possa manifestar-se reflexivamente sobre eles e, com isso, apresente suas concepções sobre o assunto e possa, assim, dar pistas sobre suas representações e a sua construção identitária.

Esta pesquisa, também conta, com as contribuições de Moscovici sobre Representações Sociais. O autor define Representações Sociais da seguinte maneira:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Parece coerente dizer que, para Moscovici (2003), as Representações Sociais orientam os sujeitos quanto aos conhecimentos que são classificados e negociados de acordo com as práticas sociais e discursivas em que estão inseridos. Ele apoiou-se no estudo fundador de Durkheim, mas se diferencia deste em certos aspectos que serão abordados

a seguir. Enquanto Durkheim trata as Representações Coletivas como formas estáveis que servem para integrar a sociedade, Moscovici demonstrou interesse em explorar, justamente, a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades. De acordo com Moscovici, todas as vezes em que há interações humanas, há representações, portanto, “é através dos intercâmbios comunicativos que as Representações Sociais são estruturadas e transformadas” (MOSCOVOCI, 2003, p.28).

De acordo com esse autor, as representações sociais podem ser pensadas como “estruturas que conseguiram uma estabilidade, através duma estrutura anterior” de modo que a adesão a esse conceito remete-nos não apenas a uma conceituação, mas, principalmente, ao fenômeno das representações sociais, também pensadas como um sistema de “crenças, dos conhecimentos e das opiniões que são produzidas e compartilhadas pelos mesmos indivíduos de um mesmo grupo, a respeito de um dado objeto” (GUIMELLI *apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.432).

Jodelet (2001, p. 22) também contribui para o entendimento desse conceito afirmando que “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. De acordo com ela as Representações Sociais direcionam nossa relação com o mundo e com os outros e ainda orientam e organizam as condutas e comunicações sociais e nos guiam na maneira de significarmos o mundo, de nos posicionarmos diante dele e de tomarmos as decisões necessárias.

Dessa forma, parece coerente pensar que o posicionamento identitário dos sujeitos desta pesquisa pode se embasar numa estrutura anterior que, em alguns casos, pode ser proveniente de práticas discursivas em que eles desempenhavam o papel de aluno da educação básica, podendo ser reafirmados ou desconstruídos, gerando novas representações no momento em que eles assumem o papel social de alunos graduandos (professores em formação) ou podem, ainda, ser construídos em situações em que esses sujeitos assumem a função de professor.

Para compreender melhor a noção de Representações Sociais, torna-se importante tratar de dois mecanismos citados por Moscovici, chamados de ancoragem e objetivação. De acordo com esse autor, para transformar ideias, seres ou palavras não familiarizadas em significados, conhecimentos, palavras usuais, próximas da realidade, é preciso colocar em funcionamento os mecanismos citados, que se baseiam na memória e em conclusões passadas.

Sobre ancoragem, Moscovici diz que “[...] esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...]” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Dessa forma, no mecanismo de ancoragem, as ideias que não são familiares são ancoradas, ou seja, são reduzidas a categorias e imagens comuns; são, então, colocadas em um contexto familiar.

Jodelet (2001, p. 35) afirma que “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo do pensamento preexistente”. Portanto, pode-se dizer que nesse processo, aquilo que não é familiar, mas é visível, é identificado ou caracterizado a partir de algo já conhecido, ou seja, ancorar “implica classificar e nomear o não usual para ligá-lo ao que é familiar, dando-se identidade ao que não é identificado” (SILVA, 2016, p.88). Assim, por exemplo, ao estudar sobre o que é ser um professor de Língua Portuguesa e qual o papel desse profissional na escola sob a perspectiva de um determinado autor durante as aulas, o aluno - sujeito da pesquisa - tenta relacionar a concepção de professor do autor estudado à sua própria concepção.

O outro mecanismo, chamado de objetivação, é definido da seguinte forma: “Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p.71). Pode-se dizer que, objetivar é, então, condensar significados diferentes, não conhecidos e abstratos em uma realidade familiar, “é uma operação formadora de representações em que noções abstratas são transformadas em algo concreto” (SILVA, 2016, p. 89).

Portanto, espera-se que, quando o licenciando une a noção de professor estudada durante as aulas à sua própria noção, ele irá ancorar aquilo que era desconhecido sobre essa noção em uma realidade conhecida, e irá, também, condensar os diferentes significados de professor em uma realidade familiar. Todo esse movimento poderá ser percebido através das modificações manifestadas em seus textos e também através daquilo que se mantém.

Pode-se dizer, então, que as representações sociais se constituem a partir das interações sociais, construídas no cotidiano, tendo como função reger a relação com o mundo e com os outros, possibilitando as interpretações, organizando as condutas e direcionando as práticas sociais que “emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e produz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade” (JOVCHELOVITCH, 2003, p.82). Portanto, quando o aluno, sujeito da pesquisa, une as reflexões propiciadas no curso às suas próprias reflexões a partir do estágio supervisionado, ele irá ancorar aquilo que era desconhecido em uma realidade conhecida, e irá, também, condensar os diferentes significados de sua prática docente em uma realidade familiar. Todo esse movimento poderá ser percebido através das modificações manifestadas em seus textos e também através daquilo que se mantém.

Outros estudiosos também embasam seus trabalhos na noção de Representações Sociais, dentre eles, Abric (1994) e Py (2000) assumindo sua possível articulação com abordagens linguístico-discursivas e sua relevância para o entendimento de fatores que contribuem e interferem nos processos de formação. De acordo com Py (2000, 2004), as Representações funcionam como uma microteoria simples e econômica que propicia a compreensão de um conjunto indefinido de fenômenos. Dessa forma, elas orientam as participações dos sujeitos nas atividades de interação e modelam sua identidade de acordo com o grupo com os quais se interage. Assim como a identidade, para este autor, as representações podem sofrer alterações devido a plasticidade que é, também, uma de suas características.

Para ele, existem dois tipos de representações: representações de referência (RR), que formam o núcleo central, composto pelo que é comum aos sujeitos de um mesmo grupo social, com característica relativamente estável e as representações de uso (RU), que seriam relacionadas ao contexto pragmático, e, portanto, teriam maior probabilidade de mudanças e de serem mais instáveis. Assim, as RR se apresentam como reguladoras e extremamente vitais para o processamento interacional, pois são elas que vão orientar e protagonizar as ações do sujeito no ambiente em que ele está inserido e como existe uma relação entre o núcleo central (RR) e os elementos periféricos (RU) é nessas últimas, ou seja, na periferia, que acontecem as transformações na maneira de organização, sistematização e significação do mundo. Esse processo propicia mudanças no sujeito e isso torna-se um ciclo constante que irá garantir a heterogeneidade do grupo social.

Dessa forma, “apesar de serem, como seria de se esperar, influenciadas pelas RR, as RU ilustram os momentos em que os sujeitos expressam de forma mais evidente sua singularidade” (MATENCIO e RIBEIRO, 2009, p.231). É exatamente a expressão dessa “singularidade” expressa no discurso do licenciando, ou seja, é na expressão das suas representações sociais que se pode observar seus posicionamentos, suas experiências e reflexões sobre a profissão. Assim, o exame dos discursos dos licenciandos pode trazer pistas importantes para a compreensão de sua construção identitária como professor de Língua Portuguesa.

2.2.1 Organização e funcionamento das Representações Sociais

Segundo Abric (1994, p. 22), a organização e o funcionamento das Representações Sociais se compõem de um sistema que possui um núcleo central e seus elementos periféricos. O núcleo central é o elemento que mais resiste a mudanças e, por isso, é considerado mais estável. Ele é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Para Abric (op. cit.), o núcleo central desempenha duas funções, que são consideradas essenciais. Numa dessas funções, chamada de geradora, o núcleo central “é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação.” É por meio dele que se dá o sentido, o valor de

determinado elemento. Numa outra função, chamada de organizadora, o núcleo central é responsável pela relação entre os elementos da representação, possibilitando, assim, que ela se unifique e se estabeleça.

Já os elementos periféricos, apesar de estarem em relação direta com o núcleo central, são determinados por fatores individuais e contextuais. À medida que os elementos periféricos ficam mais próximos do núcleo central, mais possibilidades eles têm de concretizar a significação da representação, pois são eles que a ilustram, explicam ou justificam. Assim como o núcleo central, os elementos periféricos também desempenham funções de integração dos elementos da situação na qual se produz a representação. A segunda é a função de regulação, que é responsável por possibilitar que a representação se adapte às evoluções do contexto. E, finalmente, a terceira, que é chamada de função de defesa, "defende" o núcleo central de mudanças.

Portanto, sempre que ocorrem transformações de uma representação, elas acontecem, primeiramente, pela transformação dos elementos periféricos, para depois ocorrerem no núcleo central. É interessante dizer que essas transformações são motivadas por fatores externos àquele em que o sujeito ou o grupo está inserido.

Assim, ao realizar leituras, discussões e vivenciar o estágio nas unidades escolares, os alunos podem transformar suas representações sobre o “ser professor”, ou seja, à medida que vão acrescentando leituras, discutindo, debatendo, apreendendo concepções advindas do campo de estágio, podem, primeiramente, transformar o sistema periférico, para depois atingirem o núcleo central e (re) construírem, portanto, a representação que tinham de professor de língua.

Porém, é importante evidenciar que nem sempre ocorrem mudanças nas representações que se tem sobre determinado conceito, ou seja, é preciso considerar que há representações que persistem, que há resistências quanto às mudanças e que isso faz parte do processo de aprendizagem do sujeito. E é justamente isso que analiso neste trabalho, ou seja, investigo se as representações sociais que os licenciandos têm sobre “ser professor” persistem ou se modificam após a realização do estágio supervisionado e

como essas representações interferem/influenciam na construção de sua identidade profissional.

2.2.2 Funções das Representações Sociais

De acordo com Abric (1994), as representações sociais apresentam quatro funções: de saber, de orientação, de identidade e de justificação. Essas funções direcionam a ação do sujeito ou do grupo e podem ser apreendidas através do discurso deles. A “função de saber” proporciona a compreensão e a explicação da realidade e ao mesmo tempo a constitui. Essa compreensão é dinâmica e vai se transformando à medida que as circunstâncias externas vão se modificando. Pode-se exemplificar essa função tomando como base os alunos sujeitos da presente pesquisa. Nesse caso, a função de saber corresponderia à compreensão que o aluno apresenta no início do período letivo, antes de iniciar o estágio, suas leituras e discussões sobre o assunto.

Tem, também, a “função de orientação”, que está diretamente ligada à primeira. Essa função auxilia o sujeito em suas práticas, ou seja, orienta seu comportamento diante de determinada situação. No caso desta pesquisa, essa função iria, como o próprio nome indica, orientar o aluno a decidir sobre o que fazer e o que não fazer a respeito das informações que tem sobre o “ser professor”.

Há, ainda, a “função identitária”, que serve para auxiliar a identificação do sujeito com o grupo no qual ele está integrado, e contribui, também, para distingui-lo de outros grupos. Sobre tal função é necessário destacar que ela está sempre sendo reformulada, pois a identidade de conhecimentos do sujeito está em constante mudança, dependendo do contexto histórico e cultural em que ele está. Essa função corresponderia às representações que os sujeitos da pesquisa têm em comum sobre a profissão.

Além das funções citadas, as representações sociais têm, ainda, a “função de justificação” que contribui com o sujeito depois da ação. De acordo com essa função, o sujeito pode justificar suas decisões e seus comportamentos, explicando porque tomou tal decisão, ou porque teve tal comportamento. Tomando, mais uma vez, os alunos desta

pesquisa como exemplo para ilustrar a *função de justificação*, pode-se dizer que eles executariam esta função quando, no decorrer do discurso dos relatórios, justificassem suas representações sobre a profissão.

Neste capítulo apresentei os conceitos de identidade e de Representações Sociais, fundamentais para a realização da pesquisa, cujo objetivo é investigar as Representações Sociais que os licenciandos de Letras da UEMG – Unidade de Divinópolis têm sobre o “ser professor” e a construção identitária profissional desses licenciandos, por meio da análise de relatórios de estágio.

O capítulo seguinte traz reflexões sobre linguagem e discurso, conceitos relevantes nesta pesquisa, pois embasam a análise realizada, visto que as representações e a construção identitária podem ser identificadas no discurso (uso da língua/linguagem) porque é nele e por ele que elas são construídas.

3. LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO

Palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios dialógicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.
(Mikhail Bakhtin, 1999).

Neste capítulo trago algumas reflexões sobre as concepções de língua, linguagem e discurso que são trabalhadas no curso de Letras da UEMG e que, também, embasam esta pesquisa. Para isso, abordo, principalmente os pressupostos de Bakhtin, pois elas fundamentam as categorias de análise utilizadas por mim ao investigar meu objeto de pesquisa, tais como, referência e referenciação, mecanismos enunciativos, articuladores textuais.

3.1 Linguagem e discurso

Embasada nos estudos de Bakhtin (1999), considero que a linguagem é um espaço de interação, situada como lugar de constituição das relações sociais que considera o contexto sócio-histórico e ideológico em que ocorre o ato comunicativo. Para esse autor, a língua não poderia ser concebida como homogênea, nem como um sistema imutável que é transmitido de geração em geração, sem a possibilidade de ser modificada pelo indivíduo. De acordo com ele, a linguagem é uma prática social e o sujeito se constitui na e pela língua que é viva e, portanto, tem caráter evolutivo ininterrupto. Dessa forma, considero a língua como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, nas mais diferentes esferas de comunicação da atividade humana. Essa concepção é, também, trabalhada no curso de Letras da UEMG, durante as aulas de orientação de estágio.

Portanto, nas orientações de estágio, destaca-se o ensino de língua que considera o caráter interacional da linguagem e evidencia-se a importância da presença do outro na produção comunicativa. Dessa forma, é possível analisar as atividades linguísticas numa perspectiva mais ampla o que propicia um espaço para a circulação de diversas formas de conhecimento, de modos diferentes de interpretar e de expressão e recepção do ato

comunicativo, ou seja, é possível uma forma mais democrática de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, tanto alunos, quanto professores podem ser beneficiados, pois há um deslocamento no papel de cada um. O professor deixa de ser o “dono exclusivo do saber” e passa a ter um papel de mediador entre aluno e conhecimento e o aluno deixa de ser um sujeito apassivado, que apenas recebe as informações e passa a ser ativo, pois interage de maneira mais efetiva com o conhecimento, com o professor e com os colegas.

Nessa perspectiva, os licenciandos são orientados a analisar como o ensino de língua acontece nas escolas campos de estágio e a refletirem sobre o que observam. Além disso, são orientados, também, a planejarem as sequências didáticas que serão realizadas durante o estágio, embasadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Para Bakhtin (1992), não é possível desvincular a personalidade do indivíduo da língua, pois “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua (BAKHTIN, 1992, p. 188).

Portanto, ao produzir seu relatório de estágio, não tem como o licenciando desvincular-se de suas representações sociais e da identidade que o constitui, pois, “tornar própria a palavra é uma engenhosa forma de identificar-se, fazer-se (...) Por trás dessa exteriorização, fabricamos os sujeitos que somos – as palavras me compõem, fazem parte de mim” (SOUZA, 2012, p. 53). Assim, o sujeito se constitui pela linguagem; organiza e elabora seus pensamentos, dá significado aos objetos, expressa sentimentos, interage com os outros e se situa nas práticas sociais. E para Foucault (1999, p. 132) a “linguagem é toda ela discurso, em virtude desse singular poder de uma palavra que passa por sobre o sistema de signos em direção ao ser daquilo que é significado”. Ele afirma que o que analisa em um discurso:

[...] não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção [...] A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis – eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Ele defende a ideia de discurso como prática social. Para ele, a concepção de discurso rompe com o binarismo significante-significado e com a de realizações da fala de um sujeito que produz significados. De acordo com Foucault (2010), analisar o discurso é ir além de uma análise daquilo que é meramente linguístico, é estabelecer relação entre os aspectos históricos e os das práticas sociais reais, que estão “vivas” nos discursos. É exatamente “ir além do meramente linguístico” que visio nas análises dos relatórios e questionários, ou seja, verificar a partir das estratégias linguísticas usadas nos discursos dos relatórios, as representações e concepções sobre ser professor de língua portuguesa e a construção identitária dos licenciandos.

Segundo Kleiman (2010, p. 388, 389),

os processos que contribuem para as construções identitárias são discursivos. Para além das identidades nacionais, étnicas, de gênero, são construídas discursivamente identidades profissionais, como as de professor, médico, advogado; identidades reguladoras e avaliativas, como as que classificam e dividem uma turma em alunos bons ou ruins; com ou sem ‘futuro’; bons meninos e delinquentes. O processo acontece diuturnamente em instituições formadoras, como a escola, as faculdades, enfim, nos espaços onde se ensina aos alunos a falar e pensar como os membros do grupo social, ou profissional, a que aspiram pertencer. Nesse processo, a interação é determinante, pois permite que os participantes se posicionem e sejam posicionados pelo outro segundo relações de poder, status, hierarquia, gênero, etnia.

Dessa maneira, compactuo com Kleiman e considero que as construções identitárias são construídas discursivamente e que a interação é um dos aspectos determinantes neste processo. Nessa perspectiva, mesmo o sujeito tendo a ilusão de ser a origem do seu discurso, não se constitui na fonte dos processos discursivos que enuncia, já que estes são determinados pela formação discursiva na qual ele encontra-se inscrito. Pode-se considerar, portanto, que o sujeito (re)produz o seu discurso, ou seja, o dizer do sujeito é sempre perpassado por outros dizeres. Isso pode ser observado nos relatórios de estágio quando o licenciando traz a voz do outro para dentro de seu texto e este outro pode ser, por exemplo, um professor do curso, o orientador de estágio, o diretor da escola, o professor da escola campo, etc.

Portanto, todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade que se manifestam na interação. É a partir das palavras dos outros que se incorporam as vivências, (re)constroem-se os posicionamentos, transformam-se as ações reiterando ou refutando aquilo em que se acredita. Isso propicia a construção identitária do sujeito e ocorre, principalmente, devido ao fenômeno da polifonia, pois, como postula Bakhtin, “nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2006, p. 294).

Dessa forma, pode-se afirmar que a língua não é um sistema abstrato de signos, ao contrário, ela propicia a interação verbal, ela é a realidade fundamental da língua e a base da comunicação (BAKHTIN, 2009, p.127), ou seja, a realização concreta da interação verbal, é a matriz que gera a linguagem, pois toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra "serve de expressão a *um* em relação ao *outro*" (BAKHTIN, 2009, p.117). E é o processo de expressar-se em *relação* ao outro, e não simplesmente *para* o outro que configura a dinâmica da interação verbal.

Assim, a interação é uma atitude responsiva, quer dizer, durante a comunicação o ouvinte/leitor ao concordar, discordar, aceitar, refutar, etc, toma uma atitude diante do enunciado que é permeada por sua visão de mundo. Por isso, "a palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento (BAKHTIN, 2010, p.100).

Outra noção que está na base de todo o fundamento teórico de Bakhtin refere-se ao dialogismo, considerado uma qualidade ontológica do enunciado, pois segundo Bakhtin "o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez" (BAKHTIN, 2006, p.300). Desse modo, pelo fato de não serem mais virgens, os objetos nomeados, tornam-se alvo de confronto devido às perspectivas valorativas, apreciativas dos sujeitos que os enunciam. E o discurso permeia neste meio, dialogicamente, com discursos de outrem, se entrelaçando com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros (BAKHTIN, 2010, p.86). Assim, uma das mais relevantes contribuições teóricas do citado autor foi a de ver a linguagem como um

constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo.

Portanto, a teoria bakhtiniana destaca a relevância da dialogicidade, do caráter dinâmico da língua, que se organiza nas práticas sociais e vai se construindo nas interações sociais e constituindo o sujeito. Essa visão da linguagem é a visão que assumo neste trabalho, pois, ao compreender a linguagem como dialógica, parto do pressuposto que é possível, por meio da análise dos relatórios de estágio, estabelecer um diálogo com os licenciandos, já que poderei compreender o que falam nas linhas e entrelinhas que tecem sua produção. Isso ocorre porque, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 1985, p. 123).

Isso pode ser observado nos relatórios de estágio quando os licenciandos trazem as diversas vozes, que fazem parte de suas práticas sociais, para seu relato, como por exemplo as vozes dos professores da universidade, dos professores da escola campo de estágio e dos diversos outros profissionais que lá atuam, dos alunos e todas as outras vozes que vão delineando suas Representações Sociais e contribuindo para a construção de sua identidade. Apesar de apresentados aqui, separadamente, estes conceitos estão entrelaçados, correlacionados entre si e juntos contribuem para a concepção de linguagem postulada neste trabalho.

3.1.1 Referência e Referenciação

Embasada na concepção de Bakhtin que vê a linguagem como interação, um dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa diz respeito à noção de referenciação, pois ela exerce um papel bastante importante na tentativa de se compreender como ocorre o processo de construção de identidade profissional sob a luz das estratégias textual- discursivas. Esse assunto tem sido tratado por diversos autores, tais como, Apothéloz (2003), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2001) e Koch (2001). No decorrer de seus estudos sobre esse processo, esses autores discordam da concepção

tradicional, segundo a qual a noção de referência está relacionada a um processo de correspondência entre um termo linguístico e um objeto situado no mundo extralinguístico, ou seja, segundo a qual um nome ou expressão usado para se referir a alguma coisa só terá valor de verdade se estiver ligado a uma situação verdadeira do mundo real e exterior. De acordo com essa concepção, à qual os autores se opõem, é necessário que haja uma relação clara, direta e objetiva entre a linguagem e o mundo. Dessa forma, há uma etiquetagem dos seres, sendo os referentes considerados objetos do mundo.

Ao invés de adotarem essa concepção de referência, os autores citados preferem utilizar o termo *referenciação* e procuram ressaltar o caráter dinâmico e interativo desse processo. Segundo essa perspectiva, o sentido das palavras e dos textos não é imanente, não se depreende de forma previamente estabelecida, mas, sim, de forma dinâmica, adaptável, no sentido de que existe a possibilidade de negociação entre os interlocutores. É importante tratar a questão da referenciação, pois esse é um fenômeno que está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa deste trabalho. Afinal, pelo processo de referenciação, tem-se acesso à construção de objetos de discurso e, através desse acesso, pode-se compreender o que os sujeitos constroem como representações de determinado conceito.

Esta pesquisa adota a mesma perspectiva de Mondada e Dubois (2003), na qual a noção de língua é percebida não de uma maneira estanque, isolada de seu funcionamento, mas como uma atividade interlocutiva, em que as categorias comportam uma instabilidade constitutiva, ou seja, as categorias e os objetos de discurso, através dos quais o mundo é compreendido, vão se elaborando no decorrer das atividades, mudando e adaptando-se de acordo com o contexto em que estão inseridas. Por essa razão, de acordo com Koch (2003, p.79), “a referenciação constitui uma atividade discursiva”, e também, concorda-se com Mondada e Dubois (2003) que, além de defenderem esse pressuposto, parecem defender também a ideia de que não há relação entre as palavras e as coisas, mas apenas relações entre objetos de discurso.

Assim, “a instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.29). Pode-se compreender, então, que as expressões linguísticas não são por si sós, suficientes para a construção de sentido, porém, elas podem servir de “pistas” para que os interlocutores acionem seus diversos conhecimentos partilhados e atribuam sentidos a essas expressões. Sendo assim, numa concepção interacional da língua, quando a compreensão não é apenas uma simples decodificação, mas é, como diz Koch (2003), uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos, é essa partilha de conhecimentos entre os participantes da ação comunicativa que lhes permite acionar os referentes e torná-los objetos de discurso.

Portanto, considera-se que as categorias e os objetos de discurso utilizados pelos sujeitos para a compreensão do mundo não são preexistentes, fixos, estáveis, mas se constroem no decorrer da atividade discursiva, transformando-se sincrônica e diacronicamente, a partir do contexto em que ocorrem. Dessa forma, uma mesma situação, dependendo da perspectiva a partir da qual está sendo analisada, também implica diferentes categorizações, tanto dos atores como dos fatos. Por isso, o mesmo objeto de estudo poderá ter categorizações diferentes, pois os sentidos não estão apenas nas palavras ou nos enunciados, eles vão além delas, construindo-se no decorrer da atividade interlocutiva.

Em síntese, pode-se perceber que, segundo a visão de Mondada e Dubois (2003), os referentes, ou seja, os objetos de discurso são gerados no interior do discurso, podendo ser modificados à medida que o discurso se desenrola. Uma vez que são construídos a partir da interação e no decorrer da atividade discursiva, eles possuem várias funções, inclusive, desempenham um importante papel na progressão temática, à medida que vão formando cadeias referenciais. Sendo assim:

O enunciador, em função de fatores intra ou extradiscursivos, pode sempre decidir pela homologação ou não, por meio de suas escolhas lexicais, de uma transformação ou mudança de estado constatada ou predicada. Simetricamente, ele pode também alterar a categorização de um objeto independentemente de toda e qualquer transformação

asseverada a respeito deste (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN *apud* KOCH, 2003, p. 80).

Essa transformação ou mudança de estado ocorre porque o sujeito irá categorizar um objeto de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida e de seu contexto. Isso poderá ser observado, no caso dos relatórios de estágio, através de alguns fenômenos, que serão vistos mais detalhadamente adiante, tais como (i) os mecanismos enunciativos, pelos quais podemos perceber como o aluno realiza o gerenciamento de vozes; (ii) o uso de operadores discursivos, com os quais o aluno introduz considerações sobre sua prática no Estágio Supervisionado e (iii) os modalizadores, pelos quais os alunos vão introduzindo, produzindo e ou qualificando os objetos de discurso no decorrer do texto e vão, então, construindo os sentidos para o que foi estudado (teoria) e vivenciado (prática). Assim, ao produzirem os relatórios, os alunos poderão “interagir” com os autores dos textos estudados para a realização do estágio e de sua própria prática docente.

3.1.2 Discurso

De acordo com Bakhtin, (1999) toda enunciação, por mais original que seja, é constituída a partir de outros discursos com os quais ela pode estabelecer vários tipos de relação: de concordância, de discordância, de assimilação. Portanto, o sujeito constrói seu discurso dialogando com as diversas vozes que já se manifestaram sobre o objeto discursivo que está sendo construído. Pode-se dizer, então, que toda enunciação é dialógica, pois contém em sua construção outras vozes, além daquela que se manifesta no momento da enunciação. Essas vozes referem-se ao conceito de polifonia introduzido a partir dos trabalhos realizados por Bakhtin (1981) para caracterizar o romance de Dostoiévski. Isso pode ser observado na relação autor-herói, na qual a voz do autor e a voz do herói são colocadas num mesmo plano.

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de

modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 1981, p. 03).

Nessa perspectiva, de acordo com a teoria bakhtiniana quando produzimos um discurso, as “vozes” dos outros se fazem presentes. Isso pode ser exemplificado pelo relatório de estágio, atividade discursiva que pressupõe um diálogo com as produções teóricas que embasam o curso e as próprias reflexões do estudante, portanto, é comum haver um entrecruzamento de vozes na sua trama textual-discursiva que podem falar de perspectivas semelhantes ou não às do autor do texto-base. Isso ocorre, pois, de acordo com Bakhtin (1999), quando há o recurso ao discurso do outro, embora não ocorra um diálogo, propriamente dito, há uma manifestação dialógica, na qual o discurso encontra o discurso do outro, estabelecendo, assim, uma interação. Essa interação, isto é, esse entrecruzamento de vozes, de acordo com o citado autor, pode ocorrer, como já dito, de forma explícita ou implícita, podendo o aluno utilizar estratégias textuais-discursivas tais como a citação, a evocação, o discurso direto e o discurso indireto. E podem, ainda, ser utilizados mecanismos tais como as modalizações, a ironia, a reformulação, a imitação, a paráfrase (KOCH, 2001 e 2003).

As manifestações podem ocorrer de forma explícita e/ou implícita e é tratada por Authier-Revuz (2004, p.12) como heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade mostrada é aquela na qual a voz do outro se inscreve de maneira explícita no fio discursivo e inclui as seguintes formas de introdução da voz do outro: o discurso direto, o discurso indireto, o discurso direto livre, o discurso indireto livre, as aspas, o itálico, o discurso narrativizado. Já a heterogeneidade constitutiva é aquela na qual o discurso é dominado pelo interdiscurso. Assim, pode-se dizer que ele não é apenas um “espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, 261).

De acordo com os pressupostos de Bakhtin (op. cit.), é comum encontrarmos duas formas relacionadas ao discurso citado, ou seja, algumas vezes há o isolamento do discurso citado, outras há a integração do discurso do outro. Essas formas de agir são provenientes das práticas sociais, nas quais valoriza-se o que é dito e não como se diz.

Assim, podemos afirmar, embasando-nos em Matencio (2004, p.2), que em algumas práticas "mais importante do que anunciar que um outro diz o que se retoma, valoriza-se o que o outro diz, sem que sua enunciação por outrem seja tematizada."

Segundo Boch & Grossman (2002, p.100), o recurso ao discurso do outro, em textos acadêmicos de alunos, manifesta-se através da evocação e do discurso relatado. Quando se faz uso da evocação, o objetivo é de, simplesmente, referir-se ao tema abordado na informação dada, sem ter a pretensão de resumi-la. Já o discurso relatado envolve três estratégias, com objetivos distintos. A primeira delas é a reformulação, que ocorre quando se retoma a enunciação feita pelo autor da informação dada e a reformula. A segunda estratégia, de manifestação do discurso relatado, é a citação autônoma, que consiste numa relativa autonomia criada entre o enunciante e a enunciação da informação original. Temos ainda, a terceira estratégia - a ilhota citacional -, que ocorre quando se integra o discurso do outro ao próprio texto, mas coloca-o em evidência (geralmente isso é feito através de elementos gráficos, tais como aspas, itálico, recuos, etc).

É necessário, também, considerar alguns aspectos cognitivos que estão envolvidos na atividade de produção do discurso. De acordo com Van Dijk (1988), essa ação implica em resumir/sumarizar as informações recebidas e, portanto, detectar, selecionar, generalizar e construir. Estas ações são tratadas por Van Dijk como "macrorregras de sumarização", ou seja, regras de redução da informação semântica e são ativadas para reter informações, ou seja, para "compreender a proposição de maior grau de um dado segmento do texto ou do texto como um todo, aquela proposição a partir da qual seria possível extrair as demais" (MATENCIO, 2002, p.8). No caso da pesquisa aqui proposta, seriam as informações e textos trabalhados com os alunos durante a disciplina de Estágio Supervisionado e as demais disciplinas do curso.

Uma das estratégias utilizadas para sumarizar é a "estratégia de apagamento", através da qual se detecta e seleciona as proposições que se julgam relevantes. Essa estratégia seria, então, seletiva, pois não seriam usadas aquelas proposições consideradas desnecessárias à compreensão e se utilizaria apenas aquelas consideradas importantes.

Outra estratégia utilizada é a "estratégia de substituição", na qual, se constrói novas proposições que não estão presentes nas informações recebidas, mas que englobam informações que estão expressas ou pressupostas. De acordo com Machado (2002, p.141), essa estratégia pode ser dividida em dois tipos: a de generalização e a de construção.

Através da primeira delas - a de generalização – o autor do texto "substitui uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral que nomeia a classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencem". Por meio da outra regra - a de construção – pode-se substituir uma "seqüência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é, normalmente, inferida delas, através de seus significados" (MACHADO, 2002, p.141). É por isso que, muitas vezes, nas práticas acadêmicas, são encontradas produções escritas, cujas macroestruturas vinculam-se a apenas algumas proposições da informação recebida.

Dessa forma, para produzir os relatórios de estágio, os alunos precisam ler o referencial teórico proposto pelo professor-orientador e acionar suas anotações mentais ou escritas das aulas da disciplina, bem como de outras disciplinas do curso e, conforme diz Matencio (2003), a leitura de um texto implica na ação de sumarizar. Como já dito anteriormente, essa atividade é um importante instrumento através do qual pode-se investigar o processo de referenciação e as representações sociais sobre determinado assunto, pois ao produzir o texto pode-se observar, através de pistas lingüísticas que se consegue ou não compreender e dialogar com as informações recebidas. Além disso, podem-se observar as representações sobre o que foi lido/estudado, analisando algumas pistas deixadas pelos operadores discursivos e pelos modalizadores utilizados para construir o texto.

3.1.3 Mecanismos enunciativos

Ressalto que a maneira como o aluno realiza o gerenciamento de vozes nos relatórios de estágio possibilita pressupor suas representações sobre os aspectos teóricos e práticos da

profissão docente e do ensino de língua e também as referências construídas a partir das várias vozes presentes neste discurso. Posso dizer, assim, que uma investigação que tome os mecanismos enunciativos como objeto de análise, como é o caso dessa pesquisa, é importante, pois eles indicam o posicionamento do aluno em sua enunciação, na relação estabelecida com o discurso dos autores dos textos trabalhados durante o estágio e seu próprio discurso, e entre o discurso de cada autor e o discurso daqueles com os quais cada um dialoga.

Para tratar sobre os mecanismos enunciativos, é relevante apresentar algumas contribuições de Bronckart (1999), que por sua vez, embasa seu trabalho nos pressupostos teóricos bakhtinianos. Ele postula que as ações de linguagem realizadas pelo sujeito se materializam em forma de texto, que são, portanto, produtos de atividades humanas, que acontecem articuladas às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das práticas sociais onde são produzidas. Ele afirma que cada sujeito se mobiliza e se orienta para uma série de decisões linguísticas, que:

consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher [...] os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero de texto escolhido (BRONCKART, 1999, p. 92)

Para Bronckart (1999, p. 137), o texto pode ser comparado a um folhado textual organizado por três camadas que se sobrepõem para se constituir: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira camada, a infraestrutura geral, é considerada por ele como a mais profunda, e se constitui pela perspectiva mais geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre os discursos. Essa camada é caracterizada, então, pela organização linear do conteúdo temático.

A segunda camada, a dos mecanismos de textualização, é a intermediária do folhado textual e considera a conexão e a coesão (nominal e verbal) com a função de contribuir para o estabelecimento da coerência temática do texto. Além disso, a conexão, também

visa a articulação da progressão temática, sendo realizada por organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, etc.). Dessa forma, a coesão nominal, por meio de cadeias anafóricas, tais como os pronomes, introduz elementos novos no texto assegurando a sua retomada ou a sua substituição. Já a coesão verbal, é realizada pelos tempos verbais, constituindo a temporalidade dos estados, eventos ou ações apresentadas no texto (BRONCKART, 1999, p. 122).

Já a terceira camada, a dos mecanismos enunciativos, é fundamental, neste trabalho, pois ancorar a análise dos relatórios de estágio e contribuem para explicitar os posicionamentos identitários e as representações que eles têm sobre a profissão docente e, por isso, são abordados de forma mais detalhada que as duas primeiras camadas. Considerada a mais superficial do folhado textual, a camada dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), contribuem para estabelecer a coerência pragmática, interativa do texto. Nessa perspectiva, as vozes tem a função de contribuir para a compreensão dos posicionamentos enunciativos e as modalizações visam a esclarecer, segundo Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 334) “as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo, ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo”. Portanto, esses mecanismos são responsáveis pela interpretação e explicitam as várias avaliações que emergem a partir do conteúdo temático do texto.

De acordo com Bronckart (1999), a dimensão enunciativa relaciona-se à responsabilidade pela enunciação e à maneira como o sujeito se posiciona diante dos enunciados, ao julgar, opinar ou emitir seus sentimentos sobre determinados temas. Ele postula que as vozes enunciativas são entidades que assumem ou são a elas atribuídas, a responsabilidade do que é enunciado e que muitas vezes, a voz do autor é apagada e em seu lugar assume uma instância geral de enunciação. Essa voz é chamada de voz neutra porque dependendo da situação evidencia-se a voz do narrador ou a do expositor. Além disso, para Bronckart (op, cit), outras vozes secundárias, que emergem de outras instâncias de enunciação, podem evidenciar-se de maneira explícita ou implícita e ele as agrupa em três categorias.

A primeira categoria, denominada vozes de autores empíricos, procede diretamente do sujeito que está na origem da produção textual e nela intervém, tecendo comentários, esboçando opiniões, avaliando alguns aspectos do conteúdo enunciado. A outra categoria, vozes sociais, são advindas de outros personagens, grupos ou instituições sociais, que não interferem no percurso temático do texto, mas que funcionam com o objetivo de avaliar o conteúdo temático do texto. E, finalmente, a categoria vozes dos personagens, que procedem de entidades não humanas que aparecem como agentes nas ações que constituem os textos. Pode ser, a voz do herói ou de um animal presente em uma cena de um texto narrativo, ou ainda a voz de algum pesquisador ou especialista na cena de um discurso teórico.

No trabalho aqui exposto, alguns licenciandos trouxeram para a trama discursiva de seus relatórios de estágio, autores e especialistas para constituírem o conteúdo temático abordado por eles. Dessa forma, é relevante investigar as vozes nos relatórios de estágio, pois essa análise propicia uma

(...)oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas (BRONCKART, 1999, p. 156)

As modalizações também são mecanismos enunciativos que, de acordo com Bronckart (2012), além de poderem contribuir na garantia da coerência e da interpretação do texto, integra a organização estrutural dele. Desse modo, Bronckart (op. cit) classifica os mecanismos enunciativos segundo as quatro funções que expressam: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas referem-se à avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, portanto, estão relacionadas aos julgamentos, pautadas em pontos de vista de suas condições de verdade e se apresentam como possíveis, prováveis ou improváveis. As modalizações deônticas estão relacionadas a uma avaliação estabelecida pelo contexto social, evidenciando os elementos numa perspectiva de obrigatoriedade ou de conformidade com as regras existentes. As modalizações apreciativas referem-se à subjetividade da instância que avalia os aspectos do conteúdo temático, estão assim relacionadas ao julgamento feito, qualificando os

fatos sob a perspectiva do sujeito avaliador. Já as modalizações pragmáticas estão relacionadas aos aspectos da responsabilização de uma entidade e se referem às capacidades de ação, de intenção e das razões do sujeito para realizar algo.

Portanto, uma análise dos relatórios de estágio pautada na modalização implica considerar as marcas enunciativas deixadas pelos licenciandos, no processo de interação verbal, pois a produção de um texto se dá em função de um propósito comunicativo e de uma representação de um interlocutor. Neste trabalho, os modalizadores que se apresentam no discurso dos licenciandos nos relatórios de estágio dão pistas e contribuem na investigação sobre as representações sobre o ser professor e sobre o processo de construção da identidade profissional deste licenciando.

3.1.4 Articuladores textuais: a organização e a progressão tópica

Todo texto é composto por segmentos tópicos que estão direta ou indiretamente relacionados com o tópico discursivo central. A noção de tópico é definida por Jubran *et al.* (*apud* KOCH, 2003) pelas propriedades de centração e organicidade. De acordo com a citada autora, a centração está relacionada à independência semântica de segmentos que ocupam uma posição relevante, ou seja, ela se refere ao foco central de um determinado assunto. Já a organicidade está relacionada com a estrutura tópica, ou seja, está vinculada às relações hierárquicas entre os tópicos. Segundo Koch (2003), a topicalidade é o princípio que organiza o discurso e a progressão tópica pode ser feita de forma contínua ou descontínua, ou seja, ocorre a continuidade, quando há manutenção do tópico em andamento, e ocorre a descontinuidade, quando há uma ruptura antes do fechamento do tópico.

Essa continuidade tópica é importante, pois, ela possibilita a viabilização da progressão tópica, que pode contribuir para que a construção de sentidos não seja prejudicada. Para isso, é necessário que o produtor do texto garanta o movimento de progressão e de retroação, que propicia a continuidade de sentidos em seu texto. A garantia desses movimentos dá-se através de algumas estratégias que apresento a seguir.

De acordo com Koch (2003), a primeira delas - a continuidade referencial - diz respeito à continuidade dos objetos de discurso, que se mantêm em foco na memória durante o processamento textual. A segunda - a continuidade temática - refere-se à utilização de termos de um mesmo campo semântico/lexical que estabelecem uma relação textual dotada de sentido. E, finalmente, a terceira - a continuidade tópica -, possibilita a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos que estão em desenvolvimento, apesar de que podem ocorrer mudanças de tópicos ou introdução de novos subtópicos que não prejudicam a construção de sentidos.

Assim, saliento que a organização tópica do texto, isto é, a forma como o autor hierarquiza e distribui o assunto é uma estratégia utilizada por ele para se posicionar acerca das questões tratadas. Portanto, a forma como o aluno organiza os tópicos em seu relatório e no questionário possibilita verificar de que maneira ele constrói o assunto trabalhado.

Para promover o encadeamento dos tópicos, o produtor de texto necessita utilizar alguns recursos linguísticos que são denominados por Koch (2003, p.133) de articuladores textuais ou operadores do discurso. Eles são importantes, pois é através de seu uso que se dá o encadeamento das sequências do texto - seja esse texto de qualquer extensão (parágrafo, período, ou um texto inteiro). Para Koch (*op. cit.*):

Tais articuladores podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer entre eles relações do tipo lógico-semântico; podem estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem meta-enunciativa.

De acordo com essa autora, os articuladores textuais podem ser divididos em três grandes classes - os de conteúdo proposicional, os enunciativos ou discursivo-argumentativos e os meta-enunciativos. Os articuladores de conteúdo proposicional, situam o enunciado no espaço e/ou no tempo e podem estabelecer relações lógico-semânticas e, ainda, relacionar dois ou mais atos de fala. E os articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos encadeiam os elementos linguísticos introduzindo, entre

eles, relações de oposição, contraste, concessão, justificativa, explicação, comprovação, entre outras. Já os articuladores meta-enunciativos marcam o grau de comprometimento do enunciador com relação ao seu enunciado, isto é, assinalam o nível de certeza em relação ao que foi dito/lido (os modalizadores). Esses articuladores têm a função de estabelecer relações entre os elementos do texto, sejam elas de conteúdo proposicional, ou seja, ordem lógico-semântica, discursivo-argumentativas, ou ainda, meta-enunciativas. Eles, também, podem nos dar pistas de como o aluno constrói sua identidade profissional e as representações do “ser professor”.

Após ter apresentado nesse capítulo pressupostos que embasam a análise, apresento a seguir, os procedimentos metodológicos, bem como a toda a contextualização da pesquisa e o *corpus* utilizado.

4 METODOLOGIA

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 1996)

No presente capítulo abordo a metodologia empregada na pesquisa apresentada nesta tese. Primeiramente, apresento uma caracterização da investigação quanto a questões metodológicas. Em seguida, apresento o *corpus* da pesquisa, a caracterização dos contextos a que os dados se referem e os instrumentos de coletas de dados. Além disso, apresento os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

.

4.1 Caracterização e enquadramento metodológico da pesquisa

Nessa pesquisa, ressalto a utilização do conceito de metodologia apontado por Minayo (2000), que abrange tanto o caminho a ser percorrido como também o instrumental a ser utilizado a fim de dar conta de compreender e explicar a realidade. Compactuando com esse conceito, Lakatos e Marconi (2011, p. 109) afirmam que a metodologia é o espaço em que o pesquisador terá para, a um só tempo, responder inúmeras questões da pesquisa. Ressalto ainda, a ideia de Chizzotti (2003, p. 26) que define metodologia como a “[...] lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção de realidade e sua teoria do conhecimento”.

No decorrer das pesquisas já realizadas, alguns paradigmas de pesquisa se destacaram e, de acordo com Guba & Lincoln (1994, p.105), eles são a visão de mundo, as crenças básicas que direcionam o pesquisador não apenas na definição dos métodos, mas também em termos ontológicos e epistemológicos. Segundo os autores citados, os paradigmas nas pesquisas em Ciências Sociais mencionados são: positivista, pós-

positivista, teoria crítica, construtivismo (ou construcionista) e participativo e com exceção do primeiro, os outros estão em fase de construção no âmbito das ciências sociais, e, portanto, não há um consenso definitivo que os definam e deixem mais claros seus significados e implicações.

Por bastante tempo o paradigma positivista de pesquisa imperou nas pesquisas realizadas, tanto nas ciências exatas, quanto nas sociais. Apesar de ainda estar bastante presente nas pesquisas das ciências exatas e nortear diversos estudos, esse paradigma perdeu espaço nos estudos do campo das Ciências Sociais. Essa mudança, segundo Mason (1997), pauta-se tanto na concepção ontológica daquele que realiza a pesquisa, ou seja, no modo como o pesquisador concebe o mundo social e os sujeitos, quanto pela sua concepção epistemológica, que se refere à forma como ele considera o conhecimento. No paradigma positivista, a realidade é tomada como única, pois apresenta a percepção de um único sujeito que é o pesquisador. Além disso, concebe pesquisador, sujeito e dados, como se fossem desvincilhados entre si, o que, de acordo com Lüdke & André (1986, p. 5), é uma perspectiva ilusória, pois não é possível “estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”, ou seja, não há neutralidade científica.

Um paradigma não é escolhido aleatoriamente, pois precisa atender à demanda de pesquisa e sendo assim, o que se vai pesquisar e os objetivos propostos podem ajudar a delinear o paradigma a ser escolhido pelo pesquisador. Segundo Guba & Lincoln (2006), dificilmente uma pesquisa terá apenas um único paradigma como pressuposto já que podem co-existir características de um e de outro numa mesma pesquisa.

Considerando-se a materialidade dos dados e os princípios teórico-metodológicos adotados, essa pesquisa possui características do paradigma construtivista, pois em relação à natureza ontológica, a pesquisa embasa-se em Moscovici (2003) e em Jodelet (2001) para buscar responder quais representações sobre o que é ser professor e como a construção identitária emerge a partir da interpretação dos dados. Portanto, há construção de interpretação a partir do olhar teórico. Epistemologicamente, tem uma perspectiva subjetiva, pois estou imbuída dos conhecimentos teóricos e experiências

práticas como pesquisadora, estudiosa e professora orientadora do estágio e procuro compreender como se dá a construção identitária a partir da análise dos relatórios e do questionário que fazem parte da pasta de estágio dos licenciandos. E em relação ao aspecto metodológico, a análise discursiva que se pretende realizar será uma interpretação de significados realizados linguisticamente, baseados em Mondada e Dubois (2003), Kleiman (2005, 2007 e 2015), Koch (1997, 2000, 2001 e 2003), Van Dijk (1988), dentre outros.

A pesquisa pode ser entendida como um estudo de caso, pois, de acordo com Yin (2001, p.19), é uma estratégia interessante quando se colocam questões do tipo "como", que é o caso aqui proposto, já que busco entender: “como se dá a construção identitária de licenciandos em relatórios” e também “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Esse método contribui para o entendimento sobre os fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Para Yin (2001), o estudo de caso, assim como os experimentos, “são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos”. Dessa maneira, não representa uma "amostragem", e o pesquisador visa à expansão e generalização de teorias e não à enumeração de frequências, ou seja, não há uma preocupação com enfoque estatístico. Dessa forma, o estudo de caso não é nem uma estratégia para se coletar dados, nem simplesmente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa, que nesse trabalho, por se referir a uma turma que teve todos os relatórios (em 4 períodos) analisados, a preocupação foi de investigar as representações sociais e a construção identitária dos licenciandos da turma e não uma análise quantitativa.

Essa pesquisa é, também, interpretativa e qualitativa, pois o que me interessa não se limita somente ao que dizem os enunciadores, mas também a maneira como dizem; e, buscando responder às questões propostas, a modalidade de pesquisa a ser utilizada é qualitativa, de análise documental, realizada por meio da análise do relatório e do questionário que compõem a pasta de estágio.

Tal escolha se justifica por esta metodologia apontar diretamente para a visão e o discurso expresso nos relatórios de estágio e para o registro de lembranças e experiências neles registrados. Por meio dos procedimentos linguísticos adotados pelos autores dos relatórios, pode-se descortinar as ideologias presentes em seus discursos, seus sentimentos e visão da realidade, que constituem a trama do que se deseja investigar.

4.2 Contextualização da pesquisa

Para melhor compreensão do que se pretendeu nessa pesquisa, é importante contextualizar apresentando a universidade, o curso de Letras e como o Estágio Supervisionado se insere na matriz curricular do citado curso.

4.2.1 A Universidade do Estado de Minas Gerais– UEMG

A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG foi criada em 1989 e está vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SECTES, à qual compete formular e implementar políticas públicas que assegurem o desenvolvimento científico e tecnológico, a inovação e o ensino superior. Com o objetivo de se firmar no contexto do Ensino Superior no Estado e estar presente em diversas regiões do Estado, a universidade adotou um modelo multicampi, fazendo parcerias com algumas prefeituras em Minas Gerais. Mais recentemente, por meio da Lei nº 20.807, de 26 de julho de 2013, foi prevista a estadualização das fundações educacionais de ensino superior associadas à UEMG, dentre elas a Fundação Educacional de Divinópolis; cujo processo de estadualização foi encerrado em novembro de 2014.

Sendo assim, com as últimas absorções efetivadas, a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG assumiu a posição de terceira maior universidade pública do Estado, com mais de 18 mil estudantes, mais de 100 cursos de graduação e presença em 14 municípios de Minas Gerais, contando ainda com pólos de ensino a distância em 13 cidades mineiras, incluindo Divinópolis.

4.2.2 A unidade acadêmica de Divinópolis

A Unidade Acadêmica de Divinópolis da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, tem sua história vinculada à da Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI, que foi criada pelo Governo do Estado de Minas Gerais através da Lei nº 3.503 de 04.11.1965 sob a denominação de Fundação Faculdade de Filosofia e Letras de Divinópolis – FAFID e em 1977, passou a denominar Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI. Mesmo recebendo ajuda financeira do governo para algumas atividades, a FUNEDI funcionava como uma instituição privada, na qual os alunos pagavam mensalidade e os professores tinham vínculo empregatício de acordo com a CLT.

Essa fundação teve por objetivo principal, desde o início de seu funcionamento, manter e desenvolver, em conformidade com a legislação federal e estadual pertinente, estabelecimento integrado de ensino e pesquisa, de nível superior, destinado a proporcionar formação acadêmica e profissional. Sempre foi considerada uma referência no Centro-Oeste Mineiro devido ao seu envolvimento com o ensino superior que atingia a comunidade da cidade de Divinópolis e dos municípios vizinhos.

A história da UEMG e da FUNEDI inicia em 1989, quando a Assembleia Geral da Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI, optou por pertencer à Universidade do Estado e constituiu-se, por força de decreto governamental como campus agregado à UEMG, passando à condição de associada, a partir de 2005. Porém, como já dito anteriormente, a partir de novembro de 2014, a unidade de Divinópolis deixou de ser somente agregada e foi totalmente absorvida pela UEMG, deixando de pertencer à FUNEDI. Assim, o ensino passou a ser gratuito, o que provocou a vinda de estudantes de várias regiões, inclusive de outros Estados, e os atuais professores são todos contratados pelo governo de Minas Gerais.

4.2.3 O curso de Letras da UEMG/Divinópolis

A história e a tradição do Curso de Letras se confundem com a da FUNEDI, pois ambos tiveram início logo que se instituiu a Fundação Educacional em Divinópolis. O curso de licenciatura em Letras é oferecido em 8 (oito) períodos letivos e visa à preparação de profissionais de ensino para atuar na área de Letras, com dupla habilitação - Português e Inglês. Oferece formação não só em conteúdos específicos, mas também naqueles que objetivam o domínio de práticas educativas voltadas para a atuação no Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No novo contexto de regionalização da UEMG, o Curso de Letras continua se fazendo necessário e tem relevante contribuição para o desenvolvimento social e econômico, principalmente, quando se observa, não só o contexto regional, mas também o nacional, que aponta a necessidade de uma melhor formação dos alunos do ensino fundamental e médio no que se refere ao conhecimento da língua. Dessa forma, o profissional de letras poderá contribuir para a melhoria nessa área.

Atualmente, o curso de Letras da UEMG – unidade Divinópolis - possibilita que os licenciandos tenham acesso a duas habilitações, podendo assim, lecionar Língua Portuguesa e Língua Inglesa, bem como as literaturas correspondentes a cada habilitação.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2016, p. 12), o curso de Letras vem oferecendo, ao longo de sua trajetória:

formação em Português e suas literaturas e Inglês e suas literaturas. Para tal, oferece disciplinas que contemplam o estudo, a discussão e a prática de aspectos da aprendizagem e do ensino de língua, linguística, literaturas e estudos culturais, buscando ter, como produto final, um profissional preparado para uma prática pedagógica pautada na ação-reflexão-ação. Tal proposta se baseia no ideal de formação de um profissional afinado com sua sociedade e cultura, pronto para propor e levar adiante mudanças nos espaços sociopolíticos em que estiver inserido.

Portanto, um dos objetivos do Curso de Letras da UEMG/Divinópolis é instrumentalizar seus alunos para a análise e a resolução de problemas referentes à educação e para criar

metodologias adequadas e inovadoras ao desenvolvimento das habilidades necessárias para o ensino-aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Além disso, o Curso de Letras, em sintonia com a proposta de Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a educação básica, com os princípios prescritos pela LDB, bem como com as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, visa à formação de profissionais que contemple características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente. Isso fica evidente no Projeto Pedagógico do curso de Letras (2016, p.10):

- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe;
- fomentar e fortalecer processos de mudança no âmbito das instituições escolares;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- desenvolver a articulação entre teoria e prática.

Entendendo que o professor necessita desenvolver, cada vez mais, competências e habilidades amplas, diversificadas e complexas, o Curso de Letras da UEMG visa à formação de professores para a Educação Básica: Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, contribuindo, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso (2016, p. 12), para o desenvolvimento de:

- domínio de uso da língua portuguesa e estrangeira nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- domínio da literatura de expressão em língua portuguesa e inglesa em todas as suas manifestações, em termos da recepção, análise e crítica da mesma;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem em suas diferentes manifestações verbais e não verbais;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada capaz da crítica literária, revisão e produção textos e condução de trabalhos pedagógicos em sala;

- domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- reflexão crítica sobre a legislação e políticas educacionais referentes ao exercício da profissão: LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico das Instituições de Ensino;
- atitude de investigação determinada por constante busca das informações em diversas fontes e uma postura crítica face a elas, num comprometimento com sua formação continuada;
- disponibilidade e abertura para o trabalho em equipe.

4.2.4 O Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMG/Divinópolis

A formação de professores para a educação básica pressupõe, conforme o artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), a vivência de um currículo que integre teoria e prática. Isso demanda uma relação profunda entre as diversas disciplinas do curso e o Estágio Supervisionado, pois este deve se constituir no eixo catalisador das várias áreas do conhecimento.

Iniciando a partir do 4º período do curso e terminando no 7º período, a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMG, abrange um total de 700h, sendo 400h relativas à formação profissional em Língua Portuguesa e 300h relativas à formação profissional de Língua Inglesa. Para a efetivação do estágio exige-se que se instituem mecanismos de parceria e de colaboração com os sistemas formais de ensino, de modo a assegurar ao graduando o contato regular com as instituições dos referidos sistemas, mediante sua inserção efetiva no projeto pedagógico por elas desenvolvido. Essa parceria é responsabilidade do Núcleo de Estágio da universidade que busca efetivar convênios com as instituições escolares da cidade e região.

A relação entre estagiários e instituições acolhedoras pauta-se pela reciprocidade de prestação de serviços. Assim, a escola (pública ou particular), que será o campo de estágio, contribui recebendo os estagiários e eles retribuem, pois participam das atividades da unidade escolar com projetos de intervenção pedagógica nas classes e acompanhando o professor na execução de seus projetos educacionais. Dessa forma, as

instituições propiciam a esses alunos condições de aprendizagem sobre o fazer pedagógico; no caso dos alunos de Letras, com enfoque no ensino de língua materna e estrangeira e de suas literaturas.

No curso de Letras, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, pretende romper com a antiga falta de articulação entre a formação de professores e a realidade com a qual eles se deparam ao ingressarem no mercado de trabalho e para isso deve estar estreitamente vinculado às práticas de cada disciplina, pois é no momento das práticas que o aluno tem a oportunidade de conhecer o pensamento dos teóricos estudados durante as aulas. Sendo assim, em consonância com as disciplinas do curso, a temática do estágio é definida pelo Projeto Pedagógico do Curso. Dessa maneira, o tema do Estágio I, desenvolvido no 4º período, é “O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros textuais”; o Estágio II, desenvolvido no 5º período, aborda como temática: “Os multiletramentos no ensino de língua portuguesa”; no Estágio III, desenvolvido no 6º período, o tema é “A literatura no cotidiano escolar” e, finalmente no 7º período, no Estágio IV, o tema é “Multimodalidade e multiletramentos no ensino de linguagem”.

Os estagiários recebem a orientação de seu professor-orientador durante as aulas com intuito de estudarem e refletirem sobre o referencial teórico que embasa a temática de cada período e as questões surgidas nas aulas da universidade e no campo de estágio para a avaliação, planejamento e redirecionamento de seus projetos de ensino e de suas intervenções. Dessa forma, o estágio está centrado na aproximação entre teoria e prática fundamentado na ação-reflexão-ação (FREIRE, 1999, p.24), o que pode contribuir para a formação de um novo profissional: crítico, inovador e observador, e que atenda às exigências imperativas do mundo atual.

O processo avaliativo do Estágio Supervisionado ocorre durante as orientações feitas pelo professor-orientador, por meio de observação da assiduidade, pontualidade e da participação nos momentos de orientação; do cumprimento das tarefas propostas nesses encontros realizados; e por meio de uma pasta de estágio que é produzida por todos os alunos como atividade de conclusão do estágio.

Essa pasta de estágio é composta por: documentação comprobatória do estágio realizado, sequência didática, relatório reflexivo e no último período de estágio, faz parte também dessa pasta um questionário com questões referentes ao estágio (apêndice). De acordo com Reichmann (2015, p. 129), o relatório de estágio propicia “diálogo com diversas vozes enunciativas que circulam no âmbito do estágio e funciona como um prolongamento das interações e conflitos vividos na disciplina” e pode visibilizar diálogos internos travados pelo estagiário, bem como suas atitudes e posicionamentos.

Dessa forma, entendo o relatório de estágio como um gênero textual que possibilita a interação entre o estagiário e o professor orientador, pois ele prolonga e amplia as discussões realizadas no decorrer da disciplina. Ele é um gênero textual, no qual os alunos registram suas expectativas, descobertas e reflexões sobre o ensino de língua, realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado. Como qualquer outro gênero textual possui uma função sociocomunicativa e considera as condições de produção, a intenção do sujeito e da situação em que está inserido, ou seja, para quem escreve, com qual finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. Portanto, neste caso, os licenciandos produziram o relatório de estágio para o orientador, com o objetivo de apresentar suas observações, seus planejamentos de regência e suas reflexões sobre o ambiente escolar, garantindo nota na disciplina de Estágio Supervisionado.

No caso dessa pesquisa, foi orientado que essas reflexões deveriam ser explicitadas em seu “relatório”, no qual deveriam constar, ainda, suas dúvidas, expectativas, análises realizadas, descobertas e a “reflexão sobre a ação” e “reflexão na ação”, pois “o relatório não pode resultar de uma atividade burocrática, cuja finalidade se reduz à atribuição de notas ou conceitos.” (SILVA, 2014, p. 57). Foram dadas, aos estagiários, as orientações para a escrita do relatório de estágio, que como dito anteriormente, foi utilizado pelos alunos para registrar os acontecimentos importantes relacionados ao estágio supervisionado. Nele, os alunos registraram suas expectativas, dúvidas, descobertas e reflexões. Para a confecção desse texto eles deveriam seguir as normas técnicas estabelecidas para a elaboração de trabalhos acadêmicos.

4.2.5 Contextualização dos Estágios de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEMG

a. Contextualizando o Estágio 1:

O Estágio 1 de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEMG – Unidade Divinópolis, é realizado pelos alunos no quarto período e tem como tema: “Observação e intervenção no cotidiano da unidade escolar da Educação Básica e o trabalho com Gêneros Textuais”, cujo objetivo é propiciar o primeiro contato do licenciando com o ambiente escolar. Para isso, propõe uma carga horária total de 100 horas, sendo 36 horas de orientação, na universidade, realizada por um professor do curso e o restante das horas, realizado em escolas do Ensino Fundamental – anos finais- e ou Ensino Médio, acompanhado por um supervisor da escola campo.

O Estágio I busca refletir sobre a dimensão individual e coletiva do professor. Questiona quem é o docente e verifica o seu conhecimento e sua prática como, também, sua ação na luta por uma educação de qualidade, pois o mesmo está tecido por um saber científico (os conhecimentos sobre a disciplina que leciona), um saber pedagógico (elementos de formação docente), um saber da experiência (elaborado dentro de seu cotidiano) e o saber político, social dentre tantos outros.

Este primeiro estágio propõe que a maior parte das horas seja de observação do espaço escolar, bem como de entrevista com a equipe administrativa e pedagógica da escola e que uma parte menor do tempo, seja para desenvolver uma sequência didática utilizando gênero(s) textual(is). Para o planejamento da sequência didática, o licenciando deve solicitar ao professor da escola campo de estágio sugestões de temas relacionados aos Gêneros textuais. Ressalta-se que todas as etapas do estágio são orientadas pelo professor-orientador da universidade em comum acordo com a escola campo, ou seja, pode-se afirmar que há um “diálogo” entre o que o licenciando é orientado a fazer pela universidade e o professor da escola campo.

b. Contextualizando o Estágio 2:

O Estágio II de Língua Portuguesa é realizado no quinto período e tem como tema: “Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa”, cujo objetivo é oportunizar aos alunos de Letras uma reflexão-ação sobre o cotidiano escolar e o trabalho com os multiletramentos. Para isso, propõe uma carga horária total de 100 horas, sendo 36 horas de orientação, na universidade, realizada por um professor do curso e o restante das horas, é realizado em escolas do Ensino Fundamental – anos finais - e ou Ensino Médio, acompanhado por um supervisor da escola campo.

Assim como no Estágio I, parte da carga horária realizada na escola, destina-se à observação do espaço escolar; de uma entrevista com a equipe administrativa e pedagógica da escola e do acompanhamento do trabalho de um professor de Língua Portuguesa. A outra parte destina-se à regência de aulas, cujo tema é previamente, combinado com o supervisor de campo e o orientador de estágio da universidade.

Dessa forma, este Estágio propõe, num primeiro momento, um espaço de reflexão sobre o tema “Multiletramentos na escola, pois é preciso que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). Isso se faz necessário, pois a contemporaneidade coloca novos desafios aos letramentos, às teorias e, portanto, à escola e aos professores. Num segundo momento, a proposta é que os estagiários observem como este trabalho tem ocorrido nas escolas e, finalmente, elaborem uma sequência didática embasada na teoria estudada sobre o tema, priorizando, portanto, um trabalho com as diversas possibilidades de linguagens e de culturas existentes no cotidiano escolar.

c. Contextualizando o Estágio 3:

O Estágio III de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEMG – Unidade Divinópolis, é realizado no decorrer do sexto período com o tema: “A Literatura no

cotidiano escolar”. Seu objetivo propiciar um espaço de reflexão sobre a literatura no ambiente escolar e determina o desenvolvimento das atividades numa carga horária total de 100 horas, sendo 36 horas de orientação, que ocorrem na universidade e o restante das horas, realizado em escolas do Ensino Fundamental – anos finais- e ou Ensino Médio. Ressalto que todas as etapas do Estágio são acompanhadas pelo professor orientador e a parte que ocorre na escola campo é monitorada por um supervisor de lá.

Neste Estágio, o licenciando tem contato com a maneira pela qual a Literatura é trabalhada, tendo um momento de observação da realidade da unidade escolar, bem como, das atividades literárias ocorridas no cotidiano escolar. Dessa forma, nesta etapa do curso, o licenciando tem um espaço de reflexão sobre a literatura na escola, baseando-se, principalmente, no referencial teórico estudado nas disciplinas de Literatura do curso, bem como, em outras que são abordadas durante as orientações de estágio.

Partindo do pressuposto que a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor, esse Estágio propicia reflexão sobre a prática literária no ensino básico e, para isso, a proposta é que os estagiários observem como este trabalho tem ocorrido nas escolas e que elaborem uma sequência didática embasada na teoria estudada sobre o tema, priorizando, portanto, um trabalho com a literatura no cotidiano escolar.

d. Contextualizando o Estágio 4:

O Estágio IV de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEMG – Unidade Divinópolis, é proposto no sétimo período tendo como tema: “Multimodalidade e multiletramentos no ensino de linguagem”. Tem o objetivo de oportunizar aos alunos uma reflexão-ação sobre as multimodalidades e os multiletramentos no cotidiano escolar. Assim como os outros Estágios, exige uma carga horária total de 100 horas, sendo 36 horas de orientação, na universidade, acompanhada pelo orientador de estágio e a outra parte é realizada nas escolas da Educação Básica, sob a supervisão de um responsável da escola campo.

O Estágio IV busca, num primeiro momento, um espaço de reflexão sobre o tema Multimodalidade e multiletramentos no ensino de linguagem a partir da observação realizada no espaço escolar. Num segundo momento, a proposta é que os estagiários escolham uma temática, que pode ser interdisciplinar, da área literária ou de aspectos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, juntamente com o supervisor de campo e elaborem uma sequência didática embasada na teoria estudada sobre o tema, priorizando, portanto, um trabalho com as diversas possibilidades de multimodalidades e multiletramentos existentes no cotidiano escolar.

Saliento, mais uma vez, que durante todo o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, o licenciando recebe orientação do professor-orientador da universidade e todas as atividades de regência desenvolvidas são planejadas e executadas sob a supervisão do responsável pela escola campo. Reafirma-se, portanto, a parceria dialética entre a universidade e a Educação Básica.

4.3 Constituição do *corpus* de pesquisa

Para realizar a pesquisa analiso um total de oitenta (80) relatórios de estágio e vinte (20) questionários que compõem as pastas de estágio de uma turma de Letras da UEMG – unidade de Divinópolis/MG, na qual os alunos já cursaram todas as disciplinas de estágio em Língua Portuguesa. Portanto, fazem parte do *corpus* desta pesquisa, apenas as pastas de estágio dos alunos que já cursaram o Estágio I (quarto período), o Estágio II (quinto período), o Estágio III (sexto período) e o Estágio IV (sétimo período), e os relatórios analisados são os que se referem a cada um destes períodos (20 relatórios referentes a cada período, totalizando 80 e 20 questionários que se encontram na pasta de estágio do sétimo período). Sendo assim, foram excluídas as pastas de alunos que não realizaram todos os estágios, o que totaliza apenas três, já que a turma possuía 23 alunos. Dessa maneira, foram analisados os relatórios de 17 mulheres e 3 homens, na faixa etária entre 19 e 35 anos.

É importante salientar, que todas as pastas de estágio da turma já se encontravam com a pesquisadora, com a autorização dos licenciandos, inclusive com o Termo de Livre Consentimento assinado por todos eles. Além deste termo, a pesquisadora já possui uma carta de anuência, assinada pelo diretor da UEMG – Divinópolis autorizando a realização da pesquisa, bem como Parecer já aprovado pelo Comitê de ética. Saliento ainda, que, nos relatórios, não é possível identificar os nomes dos professores da escola campo de estágio, pois são usadas letras no lugar dos nomes deles para garantir sua privacidade.

Por meio do discurso dos licenciandos que permeia os questionários e relatórios examino a construção do jogo interlocutivo identificando e descrevendo, analiticamente, os mecanismos enunciativos e seus efeitos na tessitura dos objetos analisados e a voz/identidade assumida pelo licenciando. Além disso, identifico, por meio de recorrências de aspectos lógicos, as representações sobre a concepção de professor durante a realização do Estágio Supervisionado e, finalmente, descrevo e analiso a construção dessas representações no discurso dos alunos, materializado nos textos dos questionários e relatórios.

Essa turma é composta por alunos que estudam no noturno e, mesmo sendo numa universidade pública, a grande maioria trabalha durante o dia em atividades do comércio ou administrativas. Apenas quatro estudantes já atuavam como professores em cursos de inglês e uma atuava como designada em escola pública, exercendo a função de professora nos anos iniciais, pois já tinha uma graduação em Pedagogia. Alguns deles participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no decorrer do curso, o que os fez ter um contato com a escola, diferente do estágio curricular. Nove estudantes trabalhavam como vendedores, no comércio ou em funções administrativas e os outros seis não trabalhavam. Portanto, o curso de Letras, que habilita para lecionar Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, é para todos os estudantes dessa turma, uma oportunidade para ampliarem seus conhecimentos e, principalmente se qualificarem como professores.

4.4 Procedimentos éticos

A ética, de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 6), refere-se ao fato de garantir aos participantes que seus interesses e seu bem-estar não possam ser prejudicados em razão da realização da pesquisa. Sendo assim, ressalto que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado, contemplando a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e, saliento, também, que, por questões éticas, será mantido sigilo sobre a identidade de todos os participantes da pesquisa informados por meio de uma Carta de Esclarecimento (Anexo II), com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III).

4.5 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos para a análise consistiram em:

- a) textos escritos, no gênero textual “relatório”, produzidos pelos licenciandos do curso de Letras no decorrer do desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, ou seja, 4 relatórios referentes aos Estágios I, II, III e IV.

A produção do relatório é orientada pelas leituras e pelas discussões, realizadas no decorrer da disciplina Estágio Supervisionado, e segue as normas técnicas para escrita de textos acadêmicos.

Este relatório é composto, além da capa, folha de rosto, sumário, referências, anexos e fichas comprobatórias do estágio, por: i) uma introdução, na qual se contextualiza o estágio daquele período, informando sobre a importância do desenvolvimento daquele estágio, o tema, a quantidade de horas, os objetivos do estágio, a escola onde será realizado o estágio, etc; ii) uma parte principal que contém o relato da observação (exemplo apresentado no quadro 1), em que se apresentam as informações sobre a infraestrutura da escola, questões pedagógicas e reflexões sobre o que foi observado, a sequência didática, planejada pelo licenciando sob orientação do professor orientador de estágio, com autorização do supervisor de campo (professor da escola onde se realizou o estágio) e o relato do desenvolvimento da sequência, no qual o licenciando apresenta o

desenvolvimento de sua sequência didática e reflete sobre esse momento do estágio; iii) uma parte com as considerações finais, onde ele apresenta as reflexões realizadas durante o percurso na escola, bem como uma conclusão do estágio.

Ressalto que, em cada um dos estágios, os licenciandos deveriam seguir, na etapa de observação, um roteiro dado pelo professor-orientador de estágio, porém, dependendo do estágio e da temática trabalhada, algumas questões se diferem das apresentadas no quadro 1. O que se modifica nos roteiros de cada estágio está em **negrito e sublinhado** no quadro que representa as questões do Estágio 1. No Estágio 2, no lugar de Gêneros textuais fica **Multiletramentos**; no Estágio 3, fica **Literatura** e no Estágio 4, **Multimodalidade e multiletramentos**.

Os relatórios têm o objetivo de possibilitar a análise, por meio do discurso utilizado pelos licenciandos, de como se constroem as representações que esse aluno tem sobre a profissão “professor de língua” e como se dá a construção da identidade desse profissional.

Quadro 1: Roteiro de observação do Estágio

Dados a serem observados:

1. Identificação Geral da Escola (pública ou particular)

Nome

Endereço Completo (rua, nº, bairro, cidade, CEP, fone, fax, e-mail)

Rede (municipal, particular, estadual)

Superintendência a que pertence.

Cursos que ministra

Turnos de funcionamento da escola

Número de turmas e alunos.

2. A escola oferece boa infraestrutura? A infraestrutura é utilizada de forma conveniente ou encontra-se obsoleta?
3. Observe como são utilizadas as dependências da escola (Biblioteca, videoteca, laboratório, sala de vídeo, sala de computadores, sala de leitura, etc.).
4. Como os espaços são organizados e frequentados pelos alunos? Os alunos recebem orientações adequadas para utilizá-los?
5. Como são estabelecidos os limites para os alunos (Como o(a) diretor(a), especialista e professores(as) educam e reprimem)?
6. Como os professores se referem aos(as) alunos(as) com comportamentos inadequados? (excesso de passividade e/ou agressividade?)
7. Como circula o conhecimento e o ensino de Língua Portuguesa na escola?
8. Há atividades coletivas com participação de pessoas da comunidade? A cultura é valorizada na escola? De que maneira? Há troca de conhecimentos entre a escola e a comunidade escolar?
9. O(A) professor(a) usa apenas aulas expositivas?
10. É realizado um trabalho com os gêneros textuais na escola. Como?
11. O(A) professor(a) utiliza do diálogo com seus alunos buscando proporcionar a esses a aprendizagem?
12. O(A) professor proporciona aos alunos atividades em grupo, privilegiando a interação?
13. O(A) professor(a) utiliza recursos variados em suas aulas? Quais?
14. Em sua opinião, o(a) professor(a) possibilita aos alunos uma aprendizagem significativa? Ele(a) busca a formação integral de seus alunos?
15. Como são feitas as correções de atividades didáticas na sala de aula (coletiva ou individualmente)?
16. Como é trabalhado o “erro” do(a) aluno(a)? E suas dificuldades?
17. Como é o sistema/enfoque de avaliação do aluno? Como são as formas de avaliação do aluno?
18. Outros pontos observados

Fonte: Elaborado pela autora durante a disciplina de Estágio.

- b) questionário (quadro 2) que compõe a pasta do Estágio IV, ou seja, no relatório do Estágio 4, os licenciandos respondem a um questionário sobre questões relacionadas ao estágio e à profissão, com o objetivo de perceber a construção das Representações Sociais em relação à profissão docente e ao ensino de língua.

Esse questionário, cujas questões encontram-se no quadro abaixo, possibilita perceber a concepção sobre o que é ser professor de língua e sobre as contribuições do Estágio Supervisionado e do curso como um todo para a formação acadêmica.

Quadro 2: Roteiro de questões a serem respondidas pelos licenciandos ao término do Estágio 4

1. O que é ser professor de Língua Portuguesa?
2. Qual o papel do professor de Língua Portuguesa na sociedade?
3. Quais são os aspectos que você considera relevantes na formação do professor da área de Letras?
4. Você cursou quatro semestres de Estágio Supervisionado. Ao final do 4º estágio, como você percebe diferenças ou semelhanças na sua visão sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa? E sobre a sua identidade como professor?

Fonte: Elaborado pela autora.

4.5 Procedimentos de análise dos dados coletados

Para essa pesquisa considero os dados dos quatro estágios e, portanto, apresento uma visão longitudinal e a (trans)formação da identidade profissional e das representações ao longo dos estágios. Ao iniciar as análises, percebi que eu tinha várias possibilidades de trabalhar com os dados, mas escolhi a forma que atendia de maneira mais adequada aos objetivos propostos. Dessa forma, dividi a análise nas seguintes partes: análise dos dizeres dos licenciandos sobre a observação efetuada, análise dos dizeres deles sobre a experiência da regência, análise dos questionários. A partir das análises, faço o levantamento e identifico as representações emergentes e a construção da identidade dos licenciandos.

Num primeiro momento fiz uma análise horizontal, realizada de maneira mais global, na totalidade dos oitenta relatórios de estágio, visando estabelecer categorias que pudessem apoiar o estudo e que pudessem nortear meu olhar para os dados. Percebi que poderia

ter outras formas de analisar os dados, mas, decidi, analisar, separadamente, os relatos de observação, depois os de regência e, finalmente, os questionários para detectar se havia diferença no padrão linguístico-discursivo entre eles, pois, o primeiro refere-se àquilo que o licenciando observou sobre o outro; o segundo refere-se às reflexões sobre suas próprias práticas e o terceiro, sobre ambas. Porém, após as análises, não percebi diferenças no discurso dos licenciandos quando se referiam ao professor da escola campo de estágio ou às suas próprias experiências.

Portanto, iniciei com a análise da parte do relatório referente à observação da escola campo e das aulas de Língua Portuguesa. Para direcionar o que teriam que observar, eles receberam um roteiro com vários tópicos que, como orientadora do estágio, considerei relevantes para a desenvolvimento da disciplina. Fiz uma análise geral de toda a organização tópica, porém, para essa tese, selecionei apenas os tópicos que dizem respeito aos objetivos deste estudo, ou seja, que podem demonstrar a construção identitária e as representações que os licenciandos têm sobre ser professor de Língua Portuguesa. Para isso, a partir do que observei, elenquei algumas categorias de ser professor que emergiam no discurso dos licenciandos e que direcionaram o estudo dos dados.

Num segundo momento, a análise volta-se para a parte do relatório na qual os licenciandos escrevem sobre a regência e refletem, portanto, sobre seu papel como professor em formação e as experiências que vivem no entrelugar de aluno da graduação e de professor de Língua Portuguesa. Nessa etapa, também selecionei as categorias que emergiam em cada um dos estágios e quais licenciandos apontavam isso. Num terceiro momento, analisei os questionários seguindo o mesmo padrão de análise realizado no relato de observação e no de regência. A seguir, apresento as representações de ser professor da turma, ao longo dos quatro estágios, considerando o cruzamento dos dados de todos os relatos e questionários e, também, de cada licenciando. E, finalmente, apresento o exemplo da construção identitária de uma licencianda para ilustrar como isso aconteceu.

5 Representações de ser professor nos relatórios de estágio e questionário

Todo ponto de vista é a vista de um ponto (...) Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

(Leonardo Boff)

Apresento, no decorrer deste capítulo, uma investigação das pistas que o processo de referenciação dá acerca de como os licenciandos de Letras apresentam suas representações de ser professor de língua portuguesa e sobre a sua construção da identidade profissional.

Para isso, são analisados os relatos de observação de estágio, os relatos de regência e os questionários que fazem parte da pasta de estágio de uma turma de Letras da UEMG – Unidade Divinópolis. É relevante salientar que são quatro relatórios de cada licenciando produzidos ao longo de quatro semestres letivos, para a disciplina de Estágio Supervisionado. Para melhor identificação dos excertos analisados durante este trabalho, usarei E1, E2, E3 e E4 quando estiver me referindo ao Estágio 1, Estágio 2 e assim sucessivamente; L1, L2, etc para designar os licenciandos e QL1, QL2, etc quando estiver analisando os questionários de cada licenciando. Ressalto que todos os excertos utilizados como exemplo nesta pesquisa são transcritos, fielmente como produzidos.

É importante destacar, também, que as representações de professores emergentes nos dados apontaram para a necessidade de complexificar o olhar que os licenciandos apresentaram sobre o cotidiano escolar e o trabalho do professor no contexto de ensino brasileiro. Nessa perspectiva, as aulas de orientação de estágio propiciaram debates e reflexões sobre aspectos relacionados ao pré-julgamento, em relação às ações dos professores e de outros atores envolvidos no processo de ensino da escola campo de estágio, apontados pelos licenciandos em seus relatórios. Foi possível proporcionar discussões que abordaram as representações positivas e negativas sobre “ser professor”, vivenciadas pelos licenciandos, e analisar os diversos aspectos que interferem e/ou

contribuem com as demandas originárias no local de trabalho. Reflexões sobre as condições de trabalho do professor, a importância de políticas públicas para a educação e, também, para a valorização do professor, permearam as aulas de orientação de estágio.

Apresento, num primeiro momento, a análise dos relatos de observação e de como ocorreu, nos relatórios produzidos, o desenvolvimento da progressão tópica e o uso das vozes enunciativas, dos mecanismos de enunciação, dos modalizadores e dos operadores discursivo-argumentativos, pois eles dão pistas de como os licenciandos constroem a identidade profissional e suas representações sociais sobre o que é ser professor de língua portuguesa. Num outro momento da tese, serão analisados os relatos da regência, e em seguida, as respostas dadas pelos licenciandos ao questionário realizado no Estágio 4, nas quais também é possível perceber como eles (re)construíram a identidade profissional e suas representações sobre a concepção de ser professor ao longo do curso e dos estágios.

Porém, antes de iniciar as análises, apresento categorizações de representações de ser professor. A partir da maneira como os licenciandos iam construindo seu discurso e evidenciando o que eles pensam sobre ser professor, fiz o levantamento das representações que mais apareciam e sua recorrência ao longo dos quatro estágios de cada licenciando. Nem sempre a representação apareceu nomeada de maneira direta com o uso de qualificadores que apontassem, explicitamente, as características do ser professor. Foi necessário, então, analisar todo o enunciado e criar categorias para facilitar a análise.

Dessa forma, a partir do que os licenciandos traziam para a trama discursiva, fui selecionando e classificando em categorias sobre ser professor e as competências esperadas para este profissional. Além disso, quantifiquei quantos licenciandos abordaram determinada representação, em qual(is) estágio(s) isso ocorreu e em qual parte do relatório: observação ou regência. Para essas categorizações, embasei-me em alguns documentos oficiais e em alguns estudiosos, tais como Freire (1996), Kumaravadivelu (1994), Tardif (2014), Foucault (2004;2005) e Rios (2001).

5.1 As Representações de ser professor e sua fundamentação

Primeiramente, busquei fundamento nas competências esperadas do professor de Língua Portuguesa previstas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. De acordo com esse documento é preciso que o professor tenha domínio da língua (s), de sua estrutura e funcionamento, dos aspectos relacionados às novas tecnologias, além de compreender as diversidades culturais e linguísticas e “ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (...) estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional” (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Embasei-me, também, no Projeto do Curso de Letras da UEMG que prevê a formação de um “professor-pesquisador comprometido com sua função de educador (...) instrumentalizado para criar metodologias adequadas e inovadoras ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem de língua” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2016, p. 8).

Além dos documentos acima, busquei referência na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A referida Resolução apresenta competências específicas para o professor, estabelecendo três dimensões que fundamentam esta profissão. Elas possuem caráter interdependente, sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. Cada uma delas estabelece competências específicas para a profissão docente:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
 - II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
 - III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
 - IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
- § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
 - II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
 - III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
 - IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

E ainda, busquei amparo teórico em Freire (1996) e Libâneo (2015) que trazem uma relevante reflexão sobre os saberes necessários à prática educativa, tais como, os saberes pedagógicos, a consciência que o professor deve ter sobre o inacabamento de seu aprendizado e também de seus alunos, comprometimento com sua profissão e os objetivos de ensinar, disponibilidade para o diálogo, rigorosidade metódica, dentre outros. Também Kumaravadevelu (1994), ao tratar sobre as macroestratégias, apresenta abordagens relevantes sobre o que pode ser feito pelo professor em sala de aula.

Além desses três autores, busquei embasamento nas dimensões da competência apresentadas por Rios (2001). Para ela, devem permear a identidade profissional do professor, as dimensões: técnica – saber lidar com os conteúdos e habilidade para ensiná-los; estética – ter sensibilidade e perspectiva criadora; política – participação na construção coletiva da sociedade; ética – refere-se à orientação da ação, do respeito e no bem coletivo.

Embasei-me, ainda, nos pressupostos de Foucault (2004; 2005) sobre as relações de poder estabelecidas em espaços de saber, bem como a abordagem que esse autor faz sobre a ética. Para ele, os processos que constituem as redes de poderes se entremeiam nas relações sociais e o poder se manifesta na produção do saber. Dessa forma, tudo está envolvido em relações de poder e saber, que estão imbricadas entre si. Foucault postula que a ética corresponde à forma pela qual, cada um constitui a si mesmo como sujeito moral do código e afirma, também, que cada indivíduo possui formas diferentes de agir

em relação a esse código. Nessa perspectiva, a ética refere-se à forma pela qual um sujeito coloca-se como o foco principal de sua conduta moral e, da mesma forma, ela corresponde, necessariamente, a um modo de sujeição, ou seja, é a forma como um sujeito estabelece relação com as normas e vivencia a obrigação de colocá-las em ação.

Outro autor, no qual me embaso, é Tardif (2014, p. 146), que também trata sobre a questão da ética. Para ele, ao ensinar, o professor evidencia a dimensão ética, pois ao realizar esse processo de ensino, existe uma diferença de domínio da língua entre os alunos e os professores e isso aponta para o desafio do professor em oferecer aos seus alunos, acesso ao discurso dominado por ele. Para resolver esse problema, ele precisa estabelecer uma interação com o aluno e a “dimensão ética se manifesta, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor.”

Dessa forma, tomando como base, dentre outros, os documentos oficiais, bem como a obra de Freire (op.cit.), Libâneo (op.cit.), Kumaravadivelu (op.cit.), Foucault (op.cit.), Tardif (op.cit.) e Rios (op. cit.), os enunciados apresentados nos relatórios de estágio foram classificados por mim em representações, que são exemplificadas num outro momento desse trabalho, bem como a análise dos dados referentes a cada uma delas.

É importante destacar que, em alguns momentos, uma ou mais representações que apresento nesse estudo, aparecem imbricadas na trama discursiva dos relatórios e questionários, pois, ser professor é um ter um conjunto de características diferentes que se entrelaçam e determinam a identidade profissional. Porém, para efeito didático e maior clareza, em outro momento desse trabalho, a análise de cada uma das representações que categorizei é apresentada, separadamente, com os respectivos exemplos. A seguir, apresento as categorias de ser professor que elenquei nessa tese:

a. Professor como Construtor do conhecimento

Para essa representação, considere os enunciados nos quais os licenciandos apontavam questões referentes à importância de um ensino com enfoque na produção do saber, em que o aluno é ativo no seu processo de aprendizagem e o papel do professor é o de

mediador do conhecimento, ou seja, aquele que contribui para o desenvolvimento de estratégias relevantes para que o aluno aprenda, que planeja as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens e que cria e sabe gerir os ambientes de aprendizagem. Além disso, considere também os enunciados que criticavam o professor transmissor do saber, detentor do conhecimento que não propicia que o aluno seja protagonista no seu processo de aprendizagem. De acordo com Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que a sua própria produção ou a sua construção”.

b. Professor inovador

Esta representação foi apontada em enunciados que tratavam o professor como aquele que faz uso de novas tecnologias, cria e utiliza metodologias adequadas e inovadoras ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem de língua. Considerei ainda, os enunciados, nos quais os licenciandos apontavam críticas à maneira tradicional de ensino, de utilização de recursos didáticos e de práticas educativas que não possibilitavam o desenvolvimento proativo do aluno.

c. Professor como autoridade

Para esta representação, considere os enunciados que abordavam questões referentes à forma como o professor trata seus alunos, sua disciplina em sala de aula, sua postura de autoridade ou de autoritarismo e se há ou não um ambiente de respeito entre o professor e os alunos e dos alunos entre si. Compactuo com Freire (1996, p. 92) quando ele afirma que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.”

Além disso, considere os pressupostos de Foucault (2005), pois segundo ele, tudo está envolvido em relações de poder e saber, que estão imbricadas entre si. E nas unidades escolares essas relações são expressas, por exemplo, na forma que o professor conduz suas aulas e de que maneira ele estabelece relação entre seus alunos e o saber, ou seja,

numa relação de autoridade ou de autoritarismo. Mas, ressalto que a “autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma (...) Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria” (FREIRE, 1996, p. 91).

d. Professor que domina o conteúdo⁴

Considerarei para esta representação, os enunciados que tratavam sobre a importância do domínio técnico que o professor precisa ter do uso da língua ou das línguas, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além da consciência das variedades linguísticas e culturais existentes. Além disso, considerarei os enunciados sobre saber como ensinar o conteúdo e os posicionamentos críticos que os licenciandos apresentaram sobre este domínio ou não.

e. Professor formador

Esta representação se difere daquela de professor construtor do conhecimento, pois considerarei que ela apresenta uma perspectiva mais ampla, de professor que além de propiciar o desenvolvimento do conhecimento técnico da língua, possibilita um processo formativo do aluno como um todo. Para Freire (1996, p. 115) a “desconsideração total pela formação integral de ser humano e sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima pra baixo” (grifos do autor).

f. Professor que propicia interação

Para categorizar esta representação me embasei em Kumaravadivelu (1994) para o qual o professor deve possibilitar a interação dos alunos entre si e também com o professor. Este processo interativo possibilita que o aluno fique ativamente envolvido em sala de

⁴ Ressalto que Foucault (2001), apresenta outra visão para o termo “domina”, relacionando-o às relações de poder existentes nos diferentes espaços institucionais. Porém, ela foi usada, nessa representação, no sentido de professor que tem o saber técnico, ou seja, que conhece o conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, embasei-me nos documentos oficiais que tratam sobre o perfil do professor de Letras.

aula, havendo assim um espaço de diálogo em que o aluno sinta-se com liberdade e incentivo para se posicionar e com isso, acelerar a sua aprendizagem. Freire (1996, p.135) também reforça que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, pois, segundo ele, é impossível ao professor não se abrir aos questionamentos, à curiosidade, à inquietação dos outros pela busca do saber, e ao fazer isso, inaugura-se uma relação dialógica que propicia o aprendizado.

g. Professor ético

A representação de professor ético está amparada em Foucault (2005), Rios (2001) e Tardif (2014). Para Rios (2001, p. 106), é importante a ética permear a ação do professor numa perspectiva mais ampla do que, simplesmente, “algo que se exercita como se deve ser”, ou seja, “na direção não apenas do bem”. Ela ressalta que é preciso que seja na perspectiva do bem comum. Dessa forma, o princípio ético, precisa estar fundamentado no respeito à solidariedade e na busca pelo bem coletivo.

Para Foucault (2005) a ética corresponde à forma pela qual cada um constitui a si mesmo como sujeito moral do código e cada indivíduo possui formas diferentes de agir em relação a este código. Nessa perspectiva, a ética refere-se à forma pela qual um sujeito coloca-se como o foco principal de sua conduta moral e da mesma forma, ela corresponde necessariamente a um modo de sujeição, ou seja, é a forma como um sujeito estabelece relação com as normas e vivencia a obrigação de colocá-las em ação.

Além disso, outro autor que aborda sobre a ética é Tardif (2014, p. 145), para quem a “dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho”, portanto, faz parte do trabalho do professor e isso está de acordo com o que se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (2001, p.30).

h. Professor pesquisador

Para categorizar essa representação, dentre outros estudiosos que abordam sobre o

assunto, busquei fundamento em Freire (1996, p. 29) para o qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Além disso, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UEMG (2016), espera-se que o professor seja um pesquisador e que esteja comprometido com sua função de educador. Portanto, a característica de ser um pesquisador pode e deve permear a ação docente, pois está, intrinsecamente, relacionada à profissão de professor.

i. Professor sensível às diferenças

Para essa representação, que emergiu somente no relato de regência e nos questionários, também me fundamentei nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), que afirmam a necessidade do professor “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem e reconhecer os contextos de vida dos estudantes”. Para isso, é recomendado que o professor desenvolva a dimensão estética, tratada por Rios (2001) como aquela que não é, apenas, relacionada à sensibilidade ou à criatividade, mas que é também “entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo”. (RIOS, 2001, p. 99).

j. Professor reflexivo

É importante salientar que essa representação, assim como a anterior, apareceu, apenas, nos relatos de regência e nos questionários. Como afirma Freire (1996, p. 39) é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Além dele, as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Letras (2001), também destacam a importância da reflexão crítica por parte do professor dessa área sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

k. Professor que domina conhecimentos pedagógicos⁵

⁵ Nessa representação, a palavra “domina” foi utilizada no sentido do saber que o professor apresenta sobre questões didático-pedagógicas. Portanto, tem significado de “conhecer”.

Destaco que essa representação só foi observada nos questionários e para categorizá-la embasei-me, principalmente, em Pimenta (2017) que defende o pressuposto de que o professor precisa dos conhecimentos pedagógicos para desenvolver seu trabalho, além dos conhecimentos do conteúdo; em Libâneo (2015) para o qual é inseparável saberes teóricos dos práticos, e ainda, no Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEMG/Divinópolis (2016, p.10), que determina que o professor deve “desenvolver a articulação entre teoria e prática” e ter “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”.

Dessa forma, diferentemente daquele professor que domina conteúdo, que possui o saber técnico, específico da área em que atua e daquele professor inovador, que sabe utilizar recursos didáticos atualizados, o professor que domina o conhecimento pedagógico é aquele que tem discernimento para escolher a melhor estratégia de ensino em determinada situação de ensino, ou seja, sabe como fazer para ensinar, da melhor maneira possível, o público que ele tem e também, como utilizar os recursos, tanto pedagógicos como didáticos, de maneira a desenvolver a aprendizagem do aluno. Destaco que durante o período do questionário, os licenciandos estavam cursando a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e tiveram acesso a leituras e discussões sobre a prática pedagógica e didática esperada de um professor de Língua Portuguesa.

5.2 Representações de ser professor de Língua Portuguesa no relato de observação

Como já dito, os relatórios de estágio dividem-se em relato da observação e relato da regência. A primeira categoria analisada, neste trabalho, refere-se à organização tópica do roteiro de observação do Estágio, que é, basicamente, o mesmo nos quatro estágios, diferenciando-se apenas na temática a ser observada em cada um. No Estágio 1, são os Gêneros textuais; no Estágio 2, são os Multiletramentos; no Estágio 3, a Literatura e no Estágio 4, Multimodalidade e multiletramentos.

Ressalto que nem todos os licenciandos produziram os relatórios seguindo todos os tópicos da estrutura esquemática solicitada (apresentada anteriormente nos instrumentos de pesquisa) e que esses tópicos foram organizados por alguns licenciandos como um texto corrido, sem partes intituladas e por outros com divisões de seções identificadas por títulos e subtítulos. Esse roteiro de observação solicitava, dentre outras questões, que o licenciando observasse a infraestrutura física, a utilização dos diversos espaços da escola, os limites disciplinares estabelecidos para os alunos, a participação da comunidade escolar, etc. Porém, como estas são questões que não estão, diretamente, ligadas aos objetivos da pesquisa, elas não foram consideradas para a análise.

Já as outras questões que estão mais diretamente relacionadas às concepções de ensino e que apresentaram representações de ser professor de Língua Portuguesa, foram analisadas. A primeira delas questiona sobre a Metodologia de aulas do professor de Língua Portuguesa; a segunda trata sobre como ocorre a Circulação de conhecimento de Língua Portuguesa na escola; outro tópico trata da Relação professor-aluno; em seguida questiona-se quais Recursos didáticos são usados pelos professores; como se estabelece o processo de ensino visando uma Aprendizagem significativa; e, finalmente, sobre o Sistema de avaliação.

Para o quadro abaixo, apesar de minha pesquisa não ter caráter quantitativo, considerei o percentual de licenciandos que abordou os tópicos selecionados para a análise em pelo menos dois de seus relatórios produzidos durante os quatro estágios:

Quadro 3: Organização tópica

TÓPICOS	% ABORDAGEM EM 2 OU MAIS RELATÓRIOS
Metodologia utilizada pelo professor	95%
Tema do estágio	50%
Circulação do conhecimento de L.P.	30%
Relação professor-aluno	100%
Recursos didáticos utilizados	90%
Aprendizagem significativa	70%
Sistema de avaliação	60%

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* analisado.

A partir da análise do quadro, é possível perceber que, mesmo tendo um roteiro com os tópicos a serem observados, alguns licenciandos realizaram o que Van Dijk (1988) chama de estratégias de apagamento, através das quais eles detectam e selecionam as proposições que consideram relevantes. Essas escolhas já começam a dar pistas sobre as representações sociais que os licenciandos têm sobre questões que envolvem o cotidiano escolar. Dessa forma, ao trazerem, ou não, determinados tópicos para a trama discursiva de seu relatório, os licenciandos parecem apontar suas concepções sobre o ensino e o professor de Língua Portuguesa.

Como é possível observar, os tópicos mais abordados pelos licenciandos no decorrer dos quatro estágios foram: Relação professor-aluno, Metodologia utilizada pelo professor, Recursos didáticos utilizados, Aprendizagem significativa, Sistema de avaliação. Esses dados apontam para Representações Sociais que parecem girar em torno de um professor que deve considerar sua relação com o aluno, que metodologia e recursos didáticos deve utilizar e como deve avaliar e trabalhar para obter uma aprendizagem que tenha significado para o aluno.

Mas, para este trabalho, mais importante do que a quantidade de vezes que determinados tópicos foram abordados ou o que dizem, é como dizem, ou seja, como fazem isso ao longo da escrita dos relatórios de estágios e como isso mostra as Representações que eles têm sobre o professor de Língua Portuguesa. Dessa maneira, na

próxima etapa da análise – a de investigar como os licenciandos dizem sobre cada um dos tópicos – apresento algumas representações de ser professor que emergem do discurso do relato da observação.

5.2.1 Representações de ser professor emergentes na Organização Tópica

Após a análise de cada tema da Organização Tópica apresentada no relato de observação, observei que as representações sobre o professor de Língua Portuguesa estavam mais evidentes em quatro dos tópicos apresentados no quadro 3: Metodologia, Relação professor-aluno, Recursos didáticos e Aprendizagem significativa. Por isso, as análises apresentadas a seguir focalizam estes quatro tópicos que em sua trama discursiva suscitaram dados que davam pistas sobre as representações de ser professor. Portanto, os outros dois tópicos não são tratados aqui, pois não traziam dados que atendessem aos objetivos desta pesquisa.

Porém, é relevante salientar que no tópico Sistema de avaliação, os licenciandos, apenas, informavam se eram realizadas provas e como eram distribuídas as notas durante o ano letivo. Esse fato me chamou a atenção, pois eu esperava que nesse tópico haveria um posicionamento bem explícito sobre o assunto que pudesse oferecer pistas sobre a profissão docente. O apagamento dessas informações sobre o que pensam a respeito da forma de avaliar, num primeiro momento, me fez pensar que poderia ser pelo fato de eles não serem os professores das turmas, nas quais realizaram o estágio e por não terem vivenciado esse processo, pois como estagiário, isso dificilmente acontece.

No entanto, após nova análise, percebi que as reflexões sobre o processo de avaliação, em vários relatórios, apareceram quando estavam tratando sobre o tópico Aprendizagem significativa. Dessa forma, podemos afirmar que relacionar o Sistema de avaliação a uma Aprendizagem significativa já é uma maneira de se posicionar sobre ser professor e isso será visto no decorrer das análises apresentadas.

O quadro a seguir apresenta as representações de ser professor emergentes na

organização tópica do relato de observação e a quantidade de alunos que as abordaram em cada estágio separadamente e depois o total geral. É importante destacar que esse total representa a quantidade de alunos que abordou determinada representação em algum momento ao longo dos quatro estágios. Desse modo, o licenciando 1 pode, por exemplo, ter abordado no Estágio 1 e não ter feito isso nos outros, ou seja, não necessariamente, a quantidade que aparece em cada estágio é de um mesmo aluno em todos os estágios.

Quadro 4 – Ser professor no relato de observação

Professor é	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Total alunos que abordaram na observação e %
	Nºalunos	Nºalunos	Nºalunos	Nºalunos	
Inovador	16	17	14	19	20 - 100%
Construtor do conhecimento	15	15	12	13	19 - 95%
Interage	13	15	12	13	17 - 85%
Autoridade	06	07	06	06	13 - 65%
Formador	08	06	06	06	11 - 55%
Domina conteúdo	04	06	05	06	10 - 50%
Ético	03	04	05	05	08 - 40%
Pesquisador	00	03	03	04	05 - 25%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalto, como dito anteriormente, que as categorizações que fiz sobre as representações de ser professor, emergiram a partir dos dados e embasam-se nos documentos oficiais sobre o curso de Letras, o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEMG e em autores que tratam sobre o assunto.

Os dados apresentados no quadro apontam para as representações dos licenciandos sobre ser professor que emergem no relato daquilo que observaram no estágio. Observei que três representações de ser professor se destacam no relato de observação, abordadas

por um número considerável de licenciandos e recorrentes nos quatro estágios: o professor inovador, o professor construtor do conhecimento e o professor que interage/dialoga. As representações de professor que tem autoridade, também, tiveram um número significativo de abordagens, seguidas por professor formador e professor que domina o conteúdo, todas elas apontadas por mais da metade da turma. Mesmo sendo abordadas por um número menor de licenciandos, emergiram também, as representações de professor ético e professor pesquisador.

É relevante salientar que a maior parte das representações foram se ampliando no decorrer dos quatro estágios, como se pode observar no quadro. Inclusive as representações de professor pesquisador não aparecem no Estágio 1, mas, aparecem a partir do Estágio 2 e o número de licenciandos que as abordam também cresce ao longo dos estágios. Isso propicia observar um processo de modificação manifestado nos discursos dos licenciandos, no qual eles selecionam novas informações observadas nos estágios sobre o ser professor e as incluem em seu repertório de conhecimentos. Essa seleção é chamada por Moscovici (2003) de objetivação e a integração dos novos conhecimentos sobre o assunto àqueles já existentes, é o que ele denomina de processo de ancoragem. Assim, por exemplo, ao vivenciar o cotidiano escolar e as atividades que envolvem esse processo, o licenciando relaciona aquilo que ele observa no campo de estágio sobre a profissão docente à concepção de ser professor que ele tinha antes do estágio e, assim, aqueles conhecimentos que não eram familiares se reduzem a categorias e imagens comuns, sendo então, ancorados.

Para analisar COMO os licenciandos apontam as representações no discurso dos relatórios me embasei em Bakhtin (2003, p. 350), para o qual a palavra é um ponto convergente de vozes e não é neutra. Sendo assim, a palavra do autor de determinado enunciado não é uma exclusividade dele e para Bakhtin (op.cit), a palavra existe “como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra.” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Nesta perspectiva, na trama discursiva dos relatos, é possível perceber o que Bakhtin chama de polifonia – manifestação de muitas vozes - advindas de várias instâncias sociais para contribuir com a construção das representações de ser professor

latentes nos relatórios de estágio.

Além disso, as análises dos relatórios de estágio, também, estão embasadas em Bronckart (1999) que compactua com os pressupostos teóricos de Bakhtin e postula que os mecanismos enunciativos, explicitam, avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, que são formulados a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático dos textos e são denominadas modalizações. Além disso, explicitam as próprias fontes dessas avaliações que são denominadas de vozes do texto. Para ele, são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p.326). Dessa forma, em qualquer texto, as vozes se responsabilizam pelo que é enunciado e se dividem em: voz do autor empírico, vozes dos personagens e vozes sociais.

Quadro 5 - Vozes enunciativas

Voz do autor empírico	Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.
Vozes de personagens	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume, de algum modo, seu personagem. Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena
Vozes sociais	Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático.

Fonte: Bronckart (1999, p. 327)

A análise da Organização tópica apresenta algumas representações que se sobressaem

na tessitura do discurso dos licenciandos e são retomadas por eles ao longo dos quatro estágios. Cabe destacar, ainda, que as representações que emergem nos relatórios nem sempre são apontadas, explicitamente, mas elas se situam nas entrelinhas do discurso. Ao fazerem isso, utilizam as vozes enunciativas, as modalizações (BRONCKART, 1999, p. 327), bem como os articuladores textuais (KOCH, 2003, p. 133) que são analisados nesse trabalho. As representações emergentes no relato de observação, se manifestaram, com maior evidência, nos tópicos: Recursos didáticos, Metodologia utilizada pelo professor, Relação professor-aluno e Aprendizagem significativa.

No tópico, Metodologia utilizada pelo professor, todas as representações apresentadas no quadro 4 emergiram e a mais abordada foi o professor inovador, apontada por 75% dos licenciandos. Já no tópico, Relação professor-aluno, emergiram somente três representações: professor construtor do conhecimento, professor autoridade e o mais abordado, por 50% dos licenciandos, foi professor que propicia interação. Observei ainda o tópico, Recursos didáticos, no qual, apenas, professor inovador apareceu, citado por 65% dos licenciandos. E, finalmente, o tópico Aprendizagem significativa, que apresentou representações de professor construtor do conhecimento, abordado por 55% dos licenciandos, maior número nesse tópico e apresentou também, professor inovador, professor ético, professor que promove interação e professor formador. Portanto, de maneira geral, no relato de observação, as representações que mais se evidenciam são de professor inovador, construtor do conhecimento e que propicia a interação.

Apresento alguns exemplos de cada uma das representações que emergiram no relato de observação e é relevante salientar que, assim como no excerto a seguir, em vários outros relatórios, é possível perceber que os licenciandos, ao tratar sobre um dos tópicos da organização tópica, estabeleciam relação com outros. Ressalto que as transcrições são realizadas, exatamente, como os licenciandos produziram, porém, os grifos são meus. Saliento ainda, que escolhi alguns excertos para serem analisados no decorrer da tese, pois não conseguiria apresentar todos os 80 (oitenta) relatórios que compõem o *corpus* da pesquisa.

a. Representações de Professor inovador no relato de observação

Como se pode observar no quadro 4, as representações que mais emergem no relato de observação, citadas por 100% dos licenciandos, referem-se ao professor inovador e é possível perceber que no decorrer de quatro estágios a grande maioria de licenciandos as abordam e trazem essas representações para a trama discursiva de seus relatórios. Saliento que para categorizar essa representação, embasei-me no Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEMG (2016) que prevê que os futuros professores saibam utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio necessárias à aprendizagem da língua. Dessa forma, considere tanto os enunciados nos quais os licenciandos falavam sobre o professor que usa tecnologias e metodologias diferenciadas e inovadoras, quanto aqueles que não usam, além das reflexões feitas sobre esse tema.

Essa representação apareceu em três tópicos analisados e no decorrer dos quatro estágios: Recursos didáticos, Metodologia utilizada, e Aprendizagem significativa. Apresento a seguir alguns exemplos:

L14 – E1: “A sala de multimídia tem equipamentos novos, porém é pouco utilizada (...) Durante as semanas que estive na sala de aula, notei que o método de ensino da professora se baseia em aulas expositivas e o conteúdo é pautado pelo livro didático. O livro trata da questão do preconceito linguístico, porém a professora não deu a devida profundidade ao assunto, preferindo comentar superficialmente (...) as diferenças entre os sotaques nas regiões interioranas”.

Nesse trecho é possível observar que L14, ao utilizar o articulador discursivo-argumentativo de oposição, “porém” para afirmar que a sala é pouco utilizada, mesmo tendo equipamentos novos, emite um valor apreciativo sobre o assunto, que permite entender que considera importante usar novos recursos para o desenvolvimento do processo de ensino. Isso parece apontar para uma Representação Social que condiz com o que a maioria das pessoas pensam sobre o uso de multimídias em sala de aula, ou seja, que é um importante recurso didático.

A voz do autor pode ser observada com a utilização dos verbos na primeira pessoa do singular “estive” e “notei” para iniciar a informação sobre o método de aulas

expositivas utilizado pela professora que se pauta no conteúdo do livro didático. A forma como ela continua seu relatório permite inferir que ela acredita que o livro é um bom recurso didático, mas que não foi usado de maneira adequada pela professora. Isso pode ser observado quando ela informa que o livro trata sobre o preconceito linguístico, e usa, novamente, o articulador discursivo-argumentativo, “porém”, para acrescentar o modalizador pragmático “não deu a devida profundidade no assunto”.

A leitura da seguinte parte do enunciado: “o livro trata da questão do preconceito linguístico, porém a professora não deu a devida profundidade ao assunto, preferindo comentar, superficialmente, as diferenças entre os sotaques nas regiões interioranas”, apresenta, implicitamente, que ela traz outras vozes para seu relatório, ou seja, é um exemplo da polifonia tratada por Bakhtin (2003). Essas vozes que aparecem neste trecho podem ser dos professores da faculdade e dos autores estudados, pois, um dos temas trabalhados no semestre, inclusive por outras disciplinas, além do Estágio Supervisionado, foi sobre o preconceito linguístico e é possível perceber que L14 estabelece relação semântica com o que é estudado na universidade sobre o assunto.

O fato de ela trazer essa informação para seu relatório implica na ação de resumir/sumarizar as informações trabalhadas na universidade sobre o tema, de acordo com os pressupostos de Van Dijk (1988), Machado (2002) e Matencio (2002). E as ações realizadas nesse processo: de detectar, selecionar, generalizar e construir, são tratadas por Van Dijk como macrorregras de sumarização, ou seja, regras de redução da informação semântica de um texto e são ativadas para "compreender a proposição de maior grau de um dado segmento do texto ou do texto como um todo, aquela proposição a partir da qual seria possível extrair as demais". (MATENCIO, 2002, p.8).

É interessante observar que ela detectou, selecionou, generalizou e construiu uma proposição sobre o preconceito linguístico, possivelmente, a partir do que estudou na universidade. Isso fica mais evidente, ainda, quando ela usa o modalizador apreciativo, “superficialmente”, para apresentar sua avaliação sobre a maneira pela qual a professora agiu em relação ao tema abordado no livro.

Portanto, a análise desse trecho do relatório de L14, revela que a voz do autor empírico está presente no trecho, mas, que, também, há uma polifonia presente, mesmo que de forma implícita. Além disso, revela uma crítica à maneira do professor do campo do estágio atuar e aponta para um professor que saiba utilizar os recursos que têm, de maneira adequada e que seja inovador em sua metodologia de trabalho.

Um outro exemplo de representação de professor inovador pode ser observado em:

L4 – E4: “De acordo com as aulas observadas por mim, é notável que a didática utilizada pela professora possibilita a aprendizagem do aluno, sendo assim, considerada boa. As técnicas utilizadas por ela são mais convencionais, mas não deixam de ser eficazes. Algumas aulas poderiam ser melhoradas, como por exemplo, as aulas poderiam ser mais atrativas com o uso de recursos midiáticos e linguagem multimodal (...) Quanto à importância na contribuição da tecnologia e o seu uso no ambiente escolar, Roxane Rojo deixa claro que é preciso que o professor “ prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital (...)”.

A análise desse excerto nos possibilita perceber o gerenciamento de vozes que ocorre no relatório de L4. Ela fez uso da voz do autor e da voz de personagem para abordar sobre a importância do professor ser inovador em suas metodologias. A voz do autor pode ser observada pelo uso de “por mim”, marcando assim a identidade de quem fala, ou seja, ressalta que são observações dela. Mas, é interessante observar que a seguir, para dar credibilidade ao que vai afirmar, L4 utiliza a expressão modalizadora lógica “é notável que”, pois assim, divide a responsabilidade do que é dito, ou seja, já que é tão evidente, tão observável, todos podem notar que a metodologia que a professora usa é boa, então, não seria algo visível só para ela.

Outro trecho interessante é quando utiliza o articulador discursivo-argumentativo “mas”, para introduzir a ideia de oposição, ou seja, mesmo as técnicas usadas pela professora sendo convencionais, são eficazes. É possível, portanto, inferir que ela tem uma representação de professor que se apoia numa perspectiva mais inovadora e isso se torna mais evidente quando ela usa a expressão modalizadora deôntica “poderiam ser” para indicar a necessidade de que as aulas pudessem ser melhoradas e mais atrativas, caso a professora utilizasse recursos midiáticos e uma linguagem multimodal. É

interessante ressaltar que mais uma vez aparece outra licencianda indicando a Representação Social de que o uso de recursos midiáticos não seria conservador, sendo, portanto, um recurso inovador para o professor.

A voz de personagem pode ser observada quando ela faz uma citação direta de um texto de Roxane Rojo, autora estudada na disciplina de Estágio, para compor seu relatório e para isso, ela dá voz à autora usando o modalizador epistêmico, quando afirma que Roxane Rojo “deixa claro” e ainda faz uso da expressão modalizadora deôntica “é preciso que”, indicando o grau de imperatividade necessária para que o professor prepare seus alunos para o mundo digital. Portanto, L4 também apresenta suas representações sobre um professor inovador que tenha como metodologia de trabalho a utilização de novas tecnologias e recursos midiáticos e que se paute num ensino que priorize a linguagem multimodal.

Temos ainda outro excerto que contribui para a exemplificação da representação de professor inovador:

L1 – E4: Em todas as aulas que observei a professora não explicou matéria nenhuma vez. Ela sempre pediu para que os alunos lessem a matéria no livro, fizessem exercícios e depois corrigia no quadro. Em nenhum momento a professora utilizou de uma metodologia diferente e inovadora (...) Em minha opinião a aula da professora é péssima (...) Creio que as aulas da professora não possibilitam uma aprendizagem significativa para os alunos. São enfadonhas e mal preparadas (ou devo dizer “não preparadas?”).

É possível identificar a voz do autor pelo uso do verbo “observei”, que usado na primeira pessoa traz a responsabilidade do que é dito para o licenciando. L1 usa o articulador meta-enunciativo “sempre” para dizer que a professora usa a mesma metodologia de forma rotineira e para enfatizar ainda mais sua afirmativa, complementa com o marcador de relações espaço-temporal “nenhum momento”, para afirmar que a professora não usou metodologia diferente e inovadora durante as aulas observadas.

Novamente, L1 usa a voz de autor quando diz “em minha opinião”, responsabilizando-se, assim pelo enunciado e para qualificar a aula da professora usa o qualificador (KOCH, 2003, p. 98), ou seja, modificador avaliativo “péssima” e também utiliza o

verbo em primeira pessoa, “creio”, para iniciar outro enunciando e continuar qualificando as aulas como “enfadonhas e mal preparadas”. É interessante destacar que ela usa o articulador metaformulativo, marcador de digressão, “ou devo dizer” para apresentar uma reintrodução do que havia dito. Nessa parte ela utiliza-se de aspas, chamadas por Authier (apud KOCH, 2000, p.54) de aspas de distanciamento, no caso desse exemplo, com a função “de questionamento ofensivo ou irônico” sobre o fato da professora ter ou não preparado a aula. Segundo a autora, essas aspas são usadas pelo enunciador para eximir-se ou diminuir a responsabilidade sobre o que está sendo dito.

A análise desse excerto parece apontar que para L1 a professora deveria usar metodologia inovadora e que a forma como atua não é a melhor, ou seja, a licencianda compactua com as Representações Sociais de professor que precisa ser inovador, pois ela não considera que a professora esteja propiciando uma aprendizagem significativa para os alunos.

Apresento, no quadro a seguir, mais alguns excertos, de outros licenciandos que, também, exemplificam representações de professor inovador em sua trama discursiva:

Quadro 6: Outros exemplos de representações de Professor Inovador no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L7 – E2	“As aulas de português acontecem de forma bem organizada (...) os alunos conseguem aproveitar de uma aula que foge das características maçantes que são observadas normalmente nos outros estágios. O professor utiliza métodos interessantes que trazem os alunos para sua aula.”
L4 – E1	“Por fim, percebeu-se que o ensino de Língua Portuguesa se restringe a sala de aula e por métodos didáticos que não utilizam ferramentas que chamam a atenção dos estudantes, portanto, a aprendizagem de L.P. não é tão significativa nas aulas.”
L15 – E4	“Foi possível observar o desempenho da professora durante as aulas. Ela utiliza algumas formas de ensinar através de tirinhas, recortes de jornais, teatros etc. Essas atividades eram feitas algumas vezes. De maneira geral ela utiliza o livro didático.”
L18 – E2	“A professora expõe o conteúdo a ser trabalhado de forma explicativa e oral. Utiliza-se do quadro para que os alunos tenham a matéria registrada no caderno. Não observei uso de metodologias mais inovadoras.
L19 – E 4	“Quanto à metodologia da professora, observei que ela era organizada, registrava todas as atividades e discussões em um caderno, mas as aulas eram basicamente no mesmo formato. Reparei que ela utilizava muito atividades impressas.”
L10 – E1	“São utilizados recursos variados como vídeos, filmes, brincadeiras e o acesso à internet ajuda, pois o docente acredita que estes recursos tornam as aulas mais interessantes e intensifica o interesse dos alunos.”
L17 – E3	“Acreditamos que o trabalho com a literatura precisa ser mais inovador. A preocupação com o ensino de gramática é predominante na ação do professor.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

b. Representações de Professor Construtor do conhecimento no relato de observação

Além de professor inovador, outra representação emergente na organização tópica é a de professor construtor do conhecimento. Essa representação apareceu nos quatro tópicos analisados e no decorrer dos quatro estágios, abordada por 95% dos

licenciandos, porém, saliento que no tópico Relação professor-aluno, foi apontada por, apenas, um licenciando.

Para essa representação, referenciei-me nos documentos oficiais que afirmam ser responsabilidade do professor:

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - BNC, 2019).

Além deles, busquei embasamento em Freire (1996) para quem o ensino não é uma transferência de conhecimentos de um para o outro, ou seja, os alunos não são “bancos” onde se “deposita” o saber, mas, sim, atores ativos no seu processo de aprendizagem e o professor tem papel de mediar o conhecimento. Apresento excertos para ilustrar essa representação no discurso dos licenciandos:

L3 – E2: “Observando as aulas do professor, percebi que ele trabalha de forma a possibilitar aos seus alunos, não apenas com textos escritos, mas valorizando também a interpretação de sons e imagens, o processamento da informação e a construção do conhecimento. Conclui a partir disso que ele tem conseguido, como afirma Roxane Rojo (2016), ‘tornar a experiência na escola um percurso significativo’.”

A análise desse excerto nos permite observar uma polifonia. L3 usa, primeiramente, a voz do autor, ou seja, posiciona-se, explicitamente, no texto apresentando sua avaliação sobre o trabalho do professor ao usar o verbo na primeira pessoa do singular “percebi” e, também, ao finalizar seu enunciado com o verbo “concluí”. Em seguida, ela traz, implicitamente, as vozes dos autores estudados e da professora do estágio, pois aborda o tema estudado no decorrer do Estágio 2, sobre o trabalho com a multimodalidade e a importância dos multiletramentos. Esse é mais um exemplo das macrorregras de sumarização de Van Dijk (1988), em que o licenciando detecta, seleciona, generaliza e

constrói seu conhecimento a partir das informações obtidas nos textos estudados e nas discussões sobre o assunto, realizadas nas aulas de orientação de estágio, bem como nas demais disciplinas.

Para isso, L3 usa o articulador meta-enunciativo “não apenas” para introduzir a informação de que a professora trabalha com textos escritos e usa o articulador discursivo-argumentativo “mas” para dar a ideia de que a professora valoriza também o trabalho com imagens e sons e que possibilita aos seus alunos a construção do conhecimento.

É possível também perceber a voz de personagem explicitada pelo uso do verbo “afirma”, na terceira pessoa do plural, para informar a fala de Roxane Rojo, autora estudada na disciplina de Estágio 2. A estratégia de trazer a voz da autora estudada dá mais autoridade ao que é dito, ou seja, reforça a ideia de que o trabalho realizado pelo professor, que se pauta no texto escrito, mas também na interpretação de sons, imagens e que busque desenvolver o conhecimento, é mais significativo para o aluno e portanto, reforça a Representação Social, que permeia a sociedade, de professor como aquele que possibilita a aprendizagem, ou seja, o construtor do conhecimento.

Outro exemplo dessa representação de professor pode ser visto em:

L1 – E1: “A maioria das aulas de Língua Portuguesa é expositiva, a professora apresenta o conhecimento “pronto” para os alunos, raramente deixando que eles construam o próprio conhecimento (...) Observei que as aulas seguem uma estrutura quase fixa, as professoras fazem chamada, pedem que os alunos abram os livros, explicam, dão exemplos, copiam no quadro, pedem exercícios e os corrigem na próxima aula, apesar de se tratar de uma escola de renome na cidade”.

Nesse excerto, L1 faz uma crítica ao posicionamento da professora que, para ela, age de maneira contrária ao que espera de um professor construtor do conhecimento. Ela inicia seu enunciado usando a palavra expositiva para adjetivar a aula da professora e chama a atenção o uso que ela faz das aspas para afirmar que a professora já apresenta o conhecimento “pronto” para os alunos. Mais uma vez, vemos as aspas de distanciamento, abordadas por Authier (apud KOCH, 2000, p.54), mas que no caso

desse exemplo, são de proteção, para mostrar que a palavra não é plenamente adequada. Ao usar o modalizador apreciativo “raramente” para dizer que a professora não possibilita sempre que seus alunos construam seu próprio conhecimento, é possível inferir que L1 considera esse comportamento da professora inadequado.

Em seguida, é possível perceber a voz de autor pelo uso do verbo “observei”, na primeira pessoa do singular para qualificar a estrutura das aulas, com o uso do adjetivo “fixa” e iniciar uma sequência de afirmações que demonstram isso. Para dar ênfase ao que ela afirma e continuar apresentando sua crítica em relação à postura, que ela considera inversa à de um professor que propicia a construção de conhecimento, L1 apresenta, ações realizadas por qualquer professor, mas que, colocadas num encadeamento de verbos, dão a ideia de aulas cansativas pelo excesso de tarefas que parecem não contribuir para a construção do conhecimento do aluno. Dessa forma, a colocação dos verbos “fazem, pedem, abram, explicam, dão, copiam, pedem, corrigem”, sugerem uma sucessão de tarefas, o ativismo, apontado por Freire (1986) como o ato de realizar tarefas, mas não refletir sobre o que está sendo feito e, para L1, isso não contribui para que o aluno construa conhecimento.

L1 finaliza seu excerto trazendo uma informação que merece destaque e que reafirma o que ela pensa sobre o trabalho da professora. Isso se evidencia quando ela utiliza um articulador discursivo-argumentativo, para dizer que “apesar de” a escola ser de renome na cidade, a professora trabalha numa perspectiva fixa, rotineira, cansativa. É possível observar as vozes sociais quando a licencianda utiliza o adjetivo “renome” para informar que a escola é vista, socialmente, como uma boa escola. E o fato de a escola ser de “renome” poderia relacionar-se a uma perspectiva tradicional de ensino, pois as representações que a sociedade tem de ensino, muitas vezes, referem-se à uma educação mais rígida, mais controladora, mais conteudista, mais classificatória. Porém, a análise dos outros excertos da licencianda parecem demonstrar que ela não compactua com essa concepção e, portanto, ao adjetivar a escola dessa forma, demonstra acreditar que a escola é de “renome” por propiciar a construção do conhecimento de seus alunos. E, ao criticar as ações da professora, ela apresenta uma crítica ao modelo de ensino da professora e não da escola, o que faz pensar que ela acredita na Representação Social de

um professor que não entrega o conhecimento para o aluno, e sim, naquele que possibilita a sua construção, ou seja, no professor construtor do conhecimento.

Além desses exemplos, apresento o excerto de L12 para ilustrar as representações do professor construtor do conhecimento:

L12-E4: Durante o estágio no ensino médio pude observar uma professora que sempre utiliza o método expositivo, onde ela passa matéria no quadro e os alunos copiam, ou também atividades no livro didático para receberem o “visto”, raramente há explicação de matéria (...) os momentos falados, de explanação do conteúdo, são raros. A observação no ensino fundamental II foi totalmente diferente (...) A professora é muito criativa e utiliza atividades diferentes para que os alunos compreendam o conteúdo novo e construam seu conhecimento. Tive a oportunidade de observar a confecção de uma história em quadrinhos e também a produção de jogo da memória com adjetivos.

Neste excerto, apenas a voz do autor se mostra no discurso e pode ser observada pelo uso dos verbos na primeira pessoa do singular “pude” e “tive”. Portanto, L12 aponta a autoria de seu enunciado e assume uma atitude responsiva diante do que apresenta em seu relatório. Ela apresenta dois momentos de seu estágio, um no ensino médio e outro no ensino fundamental, nos quais as atitudes dos professores de campo se diferenciaram em relação à representação de professor construtor do conhecimento.

Primeiramente, L12 fala da experiência no ensino médio e ao utilizar o modalizador apreciativo “sempre”, que demonstra a temporalidade na qual a professora usa uma metodologia, nos dá pistas de que não concorda com a forma de trabalho da professora. Esse pressuposto torna-se mais evidente no decorrer do enunciado quando ela faz uso dos verbos “passa, copiam e recebem” para informar como a professora e os alunos agem. L12 usa as aspas de distanciamento talvez como um questionamento sobre tais ações, ao afirmar que as atividades do livro didático são para os alunos receberem o *visto*, ou seja, não importa se as atividades estão corretas ou não; somente o fato de fazer a atividade garante o visto do professor, o que não possibilita o desenvolvimento da aprendizagem. Esse destaque ao “visto”, pelo uso das aspas, é também uma Representação Social no meio escolar, pois existe uma crítica, principalmente, das pessoas da área da educação, sobre tal prática que não acrescenta nada ao ensino e à

aprendizagem do aluno.

Ela apresenta outro modalizador apreciativo “raramente” para trazer a informação de que o professor quase nunca explica o conteúdo e reforça, com o uso do adjetivo “raros”, para caracterizar momentos de explanação do conteúdo e de fala, atitudes que seriam esperadas de um professor que fosse construtor do conhecimento.

Já para falar sobre a outra professora e realçar a diferença de postura entre essa e a anterior, L12 utiliza o modalizador apreciativo “totalmente” destacando, assim, que é bastante diferente uma da outra. A licencianda ainda acrescenta os modalizadores apreciativos “criativa” para qualificar a professora e “diferentes” para caracterizar as atividades trabalhadas com os alunos o que, na opinião de L12, contribui para que os alunos entendam o que a professora ensina e para a construção do conhecimento deles.

A análise do excerto permite perceber que, para L12 é necessário e importante um professor que propicie a construção do conhecimento por meio de aulas e atividades interessantes, que incentivem os alunos a terem o desejo de realizá-las e que, portanto, não sejam tarefas repetitivas, sem um objetivo real de aprendizagem para o aluno e que não sejam apenas visando ao visto do professor ou às notas que ele pode obter.

Outros exemplos de representação de Professor Construtor do conhecimento, podem ser observados no seguinte quadro:

Quadro 7: Outros exemplos de representações de Professor Construtor do conhecimento no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L16 – E2	“Durante o tempo de estágio, foi constatado que a educadora usa apenas aulas expositivas, se atendo apenas a transmitir a informação.”
L10 – E1	“No decurso do estágio, percebeu-se que o professor regente de L.P. possibilita seus alunos uma aprendizagem significativa, suas atividades são sempre contextualizadas, o que facilita a compreensão dos alunos. O professor emprega aulas expositivas dialogadas (considera o conhecimento prévio dos alunos e intervém para que os educandos questionem, interpretem e discutam sobre o objeto de estudo.”
L12 – E2	“Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a maior parte das atividades trabalhadas pela professora são exercícios de interpretação. Não observei apresentação de conteúdo gramatical (...) Ela usa aulas expositivas, mas faz a construção do conhecimento junto com os alunos. Ela utiliza obras literárias e outros gêneros para fazer com que o aprendizado seja significativo para os alunos.”
L14-E1	“Durante as semanas em que estive na sala de aula, notei que o método da professora se baseia apenas em aulas expositivas e o conteúdo é pautado pelo livro didático. O livro trata sobre a questão do preconceito linguístico, porém, a professora não deu a devida profundidade ao assunto.”
L2 – E4	“Senti falta de propostas de aulas e atividades que envolvessem material midiático ou que permitissem aos alunos saírem da sala ou reunirem-se em grupos para realizar a atividade.”
L5 – E3	“Em sala de aula observei que a professora está o tempo todo usando seu material didático, o livro e não sai de maneira nenhuma do que ele possui. Portanto, as aulas ficam somente no livro didático.”
L11 – E1	“A professora aplica a matéria usando o livro didático oferecido pelo MEC e não busca novas fontes que possam estimular a aprendizagem dos alunos.”
L6 – E3	“Observei que os alunos se sentem satisfeitos com as aulas de L.P., pois para grande parte dos estudantes, além de um momento de aprendizagem, a professora faz as aulas serem prazerosas, principalmente as de literatura.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

c. Representações de Professor que interage no relato de observação

Outra representação observada no decorrer das análises dos relatos de observação e abordada por 85% dos licenciandos, refere-se ao professor que interage, que possibilita o diálogo com seus alunos. Para essa representação embasei-me em Kumaravadevulu (1994) que acredita ser necessário a interação dos alunos entre si e também com o professor. Freire (1996) também aponta a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as perspectivas educacionais, principalmente, as que se referem ao ensino de língua, requerem um professor que propicie a interação em sala de aula, que dialogue com seus alunos e que não esteja mais em um pedestal de saber absoluto, como se via antigamente.

Além desses autores, embasei-me na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (2019), que aponta ser responsabilidade do professor demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, além de reconhecer os contextos de vida dos estudantes e isso ocorre a partir da interação estabelecida entre professor e aluno. Portanto, as Representações Sociais que emergem desses referenciais são as de um professor que interage com os estudantes.

Essa representação apareceu nos quatro tópicos e no decorrer dos quatro estágios, no entanto, foi mais recorrente em dois dos tópicos analisados: Metodologia utilizada (abordada por 7 licenciandos) e Relação professor-aluno (abordada por 9 licenciandos). É possível perceber os posicionamentos e as representações sobre esse professor subjacentes no discurso dos licenciandos, como nos exemplos a seguir:

L19 – E1: “O diálogo com os alunos era frequente e importante, a professora gostava que os alunos se dividissem e conversassem sobre outros temas que não fosse interligado com o assunto da aula, e, portanto, realizava atividades em grupo. Eram constantes os debates sobre temas atuais em relação à linguagem e sobre questões sociais, era visível que a professora queria desenvolver o senso crítico nos alunos e despertar neles o gosto pela leitura, estudo e ações do dia a dia.”

Neste excerto, L19 não se posiciona, explicitamente, no texto usando a voz de autor, ao

contrário, ele usa uma voz de narrador (BRONCKART, 1999, p. 326) e isso pode ser observado pelo uso dos verbos na terceira pessoa do singular: “era, gostava, realizava” e das locuções verbais “queria desenvolver, (queria) despertar”. Dessa forma, a licencianda parece querer se distanciar do que é dito, porém, alguns elementos do seu relatório dão pistas sobre seu posicionamento em relação à atitude de diálogo propiciada pelo professor aos seus alunos.

A primeira pista pode ser observada pelo uso dos modificadores avaliativos “frequentes” e “importantes” para qualificar e avaliar o diálogo e pelo valor semântico dessas palavras, podemos pressupor que L19 considera essa atitude como sendo relevante no processo de ensino. O articulador discursivo-argumentativo, “portanto”, introduz uma relação de causa e efeito sobre a realização das atividades em grupo, que neste caso, serviam para propiciar os momentos de interação entre os alunos.

Outro momento em que é possível verificar o posicionamento de L19 sobre as ações da professora em relação à interação que ocorria nas aulas, é quando a licencianda usa o modalizador lógico “era visível que” e o modalizador pragmático expresso pelo verbo “queria”, para evidenciar como a professora se dedicava às atividades por meio da interação e do diálogo e como isso parece demonstrar as intenções dessa professora de desenvolver o senso crítico dos alunos e de incentivá-los aos estudos.

Portanto, essa licencianda evidencia em seu discurso a importância da promoção do diálogo por parte do professor que contribui para que haja interação e que esse processo é relevante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Ela reforça as representações de professor que interage. Percebi isso também no relatório da licencianda 6:

L6-E4: “Percebi que é evidente que há uma boa relação entre professores e alunos, pois há bastante abertura ao diálogo, o que contribui e facilita significativamente todo o processo de aprendizagem e seus desdobramentos. Além disso, há a realização de atividades em grupo estimulando a comunicação entre os estudantes, gerando, dessa maneira, um ambiente amistoso e necessário no qual se percebe a interação entre indivíduos em sala de aula.”

Nesse excerto é possível perceber que L6 inicia o texto assumindo o papel de autoria do que é dito, por meio do verbo na primeira pessoa do singular, usando, portanto, a voz de autor. Logo em seguida ela apresenta o modalizador lógico “é evidente que” para se referir à relação entre os alunos e os professores e justifica essa “evidência” com o articulador discursivo-argumentativo “pois” para introduzir o motivo da boa relação entre eles, que se deve à abertura ao diálogo, destacada pela licencianda, por meio do modificador avaliativo “bastante”. Sua visão sobre a ação da professora de possibilitar o diálogo torna-se mais evidente no decorrer de seu discurso, quando ela utiliza o modalizador apreciativo “significativamente” para avaliar que isso contribui para o processo de ensino.

O articulador enunciativo “além disso” é usado para acrescentar mais argumentos sobre a importância das atividades em grupo no processo de interação entre os alunos e ela usa também o articulador enunciativo “dessa maneira” para dar ideia de justificativa e de conclusão do que foi dito, acrescentando, em seguida, por meio do modificador avaliativo, “necessário”, que possui, nesse caso, um caráter deôntico, visto que estabelece uma relação semântica com um procedimento que “deve” ser feito.

Apresento um exemplo de outra licencianda que também permite perceber representações de professor propiciador a interação em suas aulas:

L10 – E2: Durante a observação, vi que o professor empregou aulas expositivas, ele foi o foco e os alunos foram agentes passivos, pois receberam apenas as informações transmitidas por ele. Contudo, quando o questionei, ele afirmou usar aulas expositivas “dialogadas”.

É possível perceber que a licencianda inicia seu excerto com o verbo na primeira pessoa do singular “vi”, o que configura uso da voz de autor. A afirmativa de L10 com o uso desse verbo, que funciona na sentença como um modalizador lógico, dá ao enunciado um efeito argumentativo mais contundente devido à sua condição de verdade, pois foi algo visto por ela que não deixa margem para dúvidas. É interessante observar também que ao afirmar que o professor foi o “foco” enquanto os alunos foram agentes “passivos”, a licencianda usa esses qualificadores com a função de modalizadores apreciativos avaliando, assim, a maneira como a aula ocorreu, dando pistas de que não

concorda com a forma que o professor trabalha. Isso se torna mais evidente, ainda, quando ela utiliza o articulador discursivo-argumentativo “apenas” com o objetivo de inserir valor semântico de restrição sobre as informações dadas pelo professor aos alunos e emitindo também com este uso um valor depreciativo sobre essa ação.

O articulador discursivo-argumentativo, “contudo”, é usado para contradizer o que o autor “viu”. L10 usa novamente a voz de autor ao enunciar “quando o questionei” e a voz de personagem para acrescentar que “ele afirmou” fazer uso de “aulas expositivas ‘dialogadas’”. Mais uma vez observo o uso de aspas com o objetivo de distanciamento do que é dito, principalmente, porque L10 disse anteriormente que “viu” como o professor dá aula e parece questionar com ironia a afirmativa dele de que suas aulas “são dialogadas”, ou seja, as aspas parecem ter sido usadas como forma de não assunção do que foi dito pelo professor.

A análise desse excerto, permite observar, pela maneira como a licencianda constrói seu relatório, que ela considera importante o professor que interage e que permite o diálogo em sala de aula e que não concorda com um ensino meramente transmissor, no qual os alunos recebem passivamente aquilo que o professor fala. Portanto, é pertinente afirmar que L10 apresenta representações de professor que interage.

Além dos exemplos analisados, apresento mais exemplos de representação de professor interagente:

Quadro 8: Outros exemplos de representações de Professor que interage no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L6 – E1	“O aluno tem total liberdade para dialogar dentro da sala, questionar, participar. O professor propicia atividades diversas focando no aprendizado dos alunos e a interação entre professor e alunos é nítida.”
L9 – E2	“Entendemos que o papel fundamental do professor de língua portuguesa atualmente no Brasil é possibilitar uma melhor interação do falante com a língua pátria e assim possibilitá-lo a uma melhor interação com os outros e com o espaço de cidadania que o permita galgar em todos os níveis sociais.”
L11- E1	“Notou-se também durante o período de observação do estágio, a falta de diálogo e parceria entre o professor e os alunos, o que causa uma grande dificuldade de se obter os resultados esperados.”
L5 – E4	“Não observei diálogo entre o professor e os alunos e de acordo com as próprias falas dele é necessário ser rígido com eles para que não fiquem mal acostumados”.
L12 - E2	“A professora que acompanhei, e em todas as situações, aparenta ser uma professora muito calma e carinhosa. Ela propicia momentos de diálogo em sala.”
L14 - E1	“Devido à atmosfera de amabilidade presente na sala, o diálogo entre professora e aluno é aberto, e o aluno se sente à vontade proporcionando assim o aprendizado através da verbalização das dúvidas.”
L18 – E1	“Em suas aulas a professora interage bastante com seus alunos e lhes dá a chance de interagir com ela e com os outros colegas através do tema que está trabalhando em aula. Para que haja mais interação e troca de conhecimento entre eles ela opta por desenvolver atividades em grupo.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

d. Representações de Professor autoridade no relato de observação

A representação de professor como autoridade foi observada em dois tópicos por 65% dos licenciandos: Metodologia utilizada e Relação professor-aluno, durante os quatro estágios, aparecendo com mais frequência nesse segundo tópico. Mesmo antes das análises, eu achava que essa representação poderia ser observada no discurso dos relatórios, devido às relações de poder e saber que, conforme Foucault (2005), existem

na sala de aula. Para ele, saber e poder estão relacionados e, portanto, em uma relação que acontece de maneira cíclica, pois ambos se afetam de forma conjugada, retroalimentando-se.

Essa relação de poder existe dentro das instituições de ensino e podem ser observadas pelo licenciando durante o estágio e abordadas por eles no decorrer de seus relatórios quando trazem para a materialidade linguística de seus textos apontamentos sobre as relações de poder entre governo e escola, diretor e professor, professor e alunos, etc. Para esse autor, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 1998, p.8), ou seja, existem muitos procedimentos que controlam e regulam. Esse autor acrescenta que:

Temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que 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, 2005, p. 29).

Isso se confirmou e pode ser verificado a partir dos exemplos abaixo:

L13-E2: “O professor impõe limites aos alunos de forma autoritária e firme. A educação e a repreensão são passadas aos estudantes com muito autoritarismo e nem sempre são acatadas. Quando a professora se depara com indisciplina mostra-se nervosa e tenta contornar a situação e chamar a atenção de forma impositiva. Ao contrário disso, a autoridade do professor deve derivar de sua postura profissional, da firmeza com que esclarece conceitos, dos planos de aula bem pensados e produzidos, de sua capacidade de ouvir, de seus estudos e atualização constantes e da clara consciência de que, na sala de aula, ele deve exercer um comando que demonstre sua paciência, persistência, capacidade de argumentação e diálogo, experiência e inteligência.”

Nesse excerto a voz do narrador se destaca, no entanto, é possível perceber o posicionamento de L13 em sua trama discursiva como veremos no decorrer dessa análise. No início do enunciado, L13 usa a modalização lógica para afirmar como um fato certo, que o professor consegue impor limites e qualifica essa ação do professor

com o uso dos adjetivos “autoritária e firme”. No próximo enunciado é possível perceber o posicionamento de L13 ao afirmar, por meio de uma modalização apreciativa, que a forma como a educação e repreensão “são passadas” aos alunos é com muito autoritarismo. A afirmação de que a educação e a repreensão são “passadas” reafirma a ideia, anteriormente colocada pelo licenciando, de que é algo “imposto”, ou seja, não é algo, previamente, estabelecido entre professor e alunos e sim, “passado” pelo professor. Dessa forma, caberia aos estudantes apenas acatarem, apesar de L13 dizer que nem sempre isso acontece. Além disso, o uso do advérbio de intensidade “muito” reforça ainda mais a ideia de autoritarismo.

Novamente é possível perceber modalizações lógicas quando L13 afirma, como um fato ocorrido, que a professora ao se deparar com a indisciplina “mostra-se nervosa, tenta contornar a situação e chamar a atenção de forma impositiva”. A adjetivação da forma como o professor chama a atenção dos estudantes, por meio do uso do vocábulo “impositiva”, dá pistas, mais uma vez, de que L13 não compactua com um professor que atua de forma autoritária. Isso fica mais evidente no próximo trecho, introduzido pelo articulador indicador de relação lógico-semântica de oposição “Ao contrário disso” para se opor às ações autoritárias realizadas pelo professor e pela modalização deôntica “A autoridade do professor deve”, em que ele discorre sobre a postura do professor e as competências que L13 considera imperativas ao professor.

Ela ainda usa uma vez mais, outra modalização deôntica “ele deve exercer” para apontar no seu relatório aquilo que, na opinião dela, irá garantir autoridade em sala de aula e é interessante destacar como L13 aborda suas representações sobre isso. Ela introduz os modalizadores apreciativos “firmeza com que esclarece conceitos”, “planos bem pensados e produzidos”, “capacidade de ouvir”, “atualização constante” para caracterizar as qualidades que considera relevantes para um professor, diferenciando assim, um professor autoritário de um professor autoridade. A seguir, L13 acrescenta com o uso do modalizador deôntico, que o professor “deve ter clara consciência” de seu comando na sala de aula, porém, ela utiliza os modalizadores apreciativos “paciência, persistência, capacidade de argumentação e diálogo, experiência e inteligência” em contraste com os anteriores para afirmar como considera que deve ser esse comando.

Parece coerente afirmar que para ela, isso garante um professor que tenha autoridade ao contrário de um que seja autoritário e dessa forma, L13, parece apontar suas representações de professor como autoridade.

Outro exemplo disso pode ser observado em:

L12 – E1: “O professor o qual tive oportunidade de acompanhar tem autoridade, não precisou usar agressividade para chamar a atenção de seus alunos, inclusive daqueles mais desrespeitosos. Mas não quer dizer que ele se anula e não deixa os estudantes fazerem o que querem, na verdade, ele tem um controle muito grande da sala de aula, no qual não é necessário se exaltar.”

Nesse excerto é possível ver a voz de autor logo no início, por meio do uso do verbo “tive” que está na primeira pessoa do singular, o que parece dar garantia da veracidade do que será dito. Ela faz uso de modalização lógica para afirmar que “o professor tem autoridade” e que não usa de agressividade para isso. A seguir, por meio do articulador discursivo-argumentativo “mas”, L12 introduz a ideia de oposição ao qualificador “desrespeitosos” que foi usado anteriormente, para adjetivar, emitindo assim, juízo de valor sobre alguns alunos e afirmar que o professor não permite que os alunos ajam da forma que quiserem. Ela confirma isso ao trazer a modalização pragmática “ele tem um controle muito grande da sala, não é necessário se exaltar”, ou seja, L12 atribui ao professor uma capacidade de ação.

Portanto, a análise desse excerto permite inferir a representação que L12 tem de professor autoridade, ou seja, de professor que propicia um clima de respeito, sem precisar se impor ou se exaltar para estabelecer a relação ensino-aprendizagem e que consegue exercer seu papel sem autoritarismo.

Apresento, ainda, excerto de outra licencianda sobre essa representação de professor:

L10 – “E2: Na sala de aula existem muitas regras (...) observei que é proibida a saída frequente de alunos da sala de aula até mesmo para tomar água e ir ao banheiro, quando os alunos saem é indispensável a autorização do professor. Caso algum aluno seja pego desobedecendo as regras, este aluno será punido, as penalidades variam desde ficar após o horário de aula

até a cópia de grandes textos. É preciso que o professor tenha autoridade, mas sem ser autoritário.”

A modalização lógica aparece no início do enunciado quando L10 afirma como um fato certo, que “na sala de aula existem muitas regras”. A seguir é possível observar a voz de autor pelo uso de “observei”, verbo na primeira pessoa do singular, que introduz o posicionamento de tudo o que é dito nesse trecho de seu relato da observação. Pude observar as modalizações deônticas “é proibida e é indispensável”, que indicam o grau de imperatividade da regra de sair da sala. E, ainda, uma pista sobre o posicionamento de L10 sobre o assunto quando ela usa o modalizador epistêmico “até mesmo”, que assinala o grau de comprometimento de L10 com o que está sendo dito, ou seja, dá a ideia de que mesmo sendo para uma ação simples como a de ir tomar água ou usar o banheiro existe proibição e necessita-se de autorização do professor, que detém o poder de cercear a liberdade do aluno de beber água quando sente sede ou usar o banheiro quando sente necessidade disso.

Além disso, ao finalizar esse trecho, ela deixa explícito, mais uma vez usando a modalização deôntica “é preciso”, que imprime ao conteúdo proposicional apresentado um caráter de imperatividade, de algo que tem que ser feito. Ela afirma que o professor precisa ter autoridade e usa o articulador discursivo-argumentativo “mas” para dar a ideia de contradição, ou seja, ela apresenta que o professor precisa ter autoridade e pode conseguir isso, sem atitudes e ações autoritárias.

Apresento excertos de outros licenciandos, nos quais percebi representação de Professor como autoridade:

Quadro 9: Outros exemplos de representações de Professor autoridade no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L9 – E2	“O ambiente da sala é muitas vezes demasiadamente incisivo em manter os alunos em ordem e alinhados. O excesso de regras e o mau aproveitamento de espaços possíveis de interação social, atrapalha a aprendizagem.”
L14 – E4	“Em suas aulas, os discentes conversam grande parte da aula e sobre assuntos que não são do ambiente escolar. Apesar de chamar-lhes a atenção, e por vezes até elevar a voz, a professora não obtém sucesso.”
L12 – E2	“Tive oportunidade de observar os alunos da EJA e não houve situação em que a professora precisasse se exaltar ou valer-se de uma autoridade maior para que fosse respeitada. Eles estão lá porque querem aprender ou precisam do certificado e a respeitam.”
L3 – E3	“Os alunos se comportam de forma organizada, a conversa entre eles é mínima e a professora não precisou alterar a voz em momento algum. Ainda que a profissional seja vista como ‘linha dura’, o relacionamento entre ela e os alunos é bem próximo, possibilitando uma boa interação no processo de ensino aprendizagem”
L20 – E1	“Paradigmas tradicionalistas e autoritários por parte do professor não podem mais fazer parte da escola, assim não terá mais lugar na escola esse profissional.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

e. Representações de Professor formador no relato de observação

Essa representação foi apontada nos quatro estágios por 55% dos licenciandos, em três tópicos: Metodologia utilizada, Aprendizagem significativa e Relação professor-aluno. Apresento exemplos dessa representação:

L11-E1: “Durante o período de estágio não foi verificado por mim uma significativa abordagem do ensino-aprendizado, pois não houve uma busca integral na formação dos alunos, talvez pela falta de experiência e pela falta de captar novos conhecimentos e meios de ensino da professora. De acordo com Freire (2006, p.42) ‘Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como

contribuição à do educando por si mesmo’.”

Esse excerto apresenta o uso de duas vozes. Primeiramente, L11 faz uso da voz de autor e isso pode ser percebido pelo uso de “verificado por mim”, responsabilizando-se pelo enunciado. A seguir, é possível observar, novamente, o posicionamento de L11 ao usar o modalizador apreciativo “significativa” para qualificar a abordagem que ela não viu ser realizada pela professora e que pelo seu valor semântico, indica a discordância da licencianda com a forma como a professora atua. Outra indicação disso é a utilização do articulador de conteúdo proposicional, indicador de relações lógico-semânticas, “pois”, que tem a função de articular os enunciados para explicar o que foi afirmado por L11. O uso da modalização apreciativa pode ser visto em dois momentos: “não houve busca integral” e “captar novos conhecimentos”, pois em ambos, L11 emite julgamento valorativo por meio dos adjetivos “integral e novos”. É possível perceber que ela relaciona a formação integral a uma abordagem de ensino e aprendizagem que seja significativa para o aluno e parece coerente afirmar que, para L11, isso depende de conhecimento e de metodologia do professor.

Em seguida, ela introduz a voz de personagem ao apresentar uma citação de Freire que corrobora com o que ela havia afirmado anteriormente sobre a importância da formação integral. Esse recurso é usado, principalmente, em textos de caráter acadêmico, para dar credibilidade ao enunciado e, nesse caso, Freire é um autor muito bem conceituado sobre as questões relacionadas à educação e trazer para seu relato a fala dele reforça o valor de verdade do que L11 disse.

Outro exemplo sobre o professor formador, pode ser observado em:

L9-E4: “Hoje em dia, o grande desafio do professor de Língua Portuguesa é promover um trabalho que mescle o ensino gramatical, a escrita, a leitura, interpretação e contextualização social. Ele deve ser um formador integral do aluno. Não cabe mais um ensino descontextualizado. O incentivo a literatura, fala e escrita, deve estar inserido com temáticas de relevância social.”

Esse excerto traz uma voz, aparentemente, neutra, a voz de narrador. Dessa forma, o

licenciando tenta se distanciar daquilo que é dito, mas, é possível perceber seu posicionamento e suas representações no decorrer de seu relato. Por meio da modalização pragmática “o grande desafio do professor é promover” ele apresenta suas considerações sobre o trabalho do professor e o qualifica com o uso do adjetivo “grande” e do substantivo “desafio”, que por si só já possui uma carga semântica que significa não ser uma tarefa fácil. Na continuação do enunciado ele elenca o que considera importante no ensino e, em seguida, várias ações que considera importantes para um ensino que objetive a formação integral do aluno. L9 usa as modalizações deônticas “deve ser um formador integral do aluno, não cabe mais”, que nesse caso tem o significado de não poder e deve estar que apresentam a ideia de imperatividade. Portanto, L9 evidencia suas representações sobre o “professor formador” e o que ele acredita que precisa ser feito para isso acontecer.

Um terceiro excerto, apresenta exemplo de representações de professor formador:

L4-E1: “Durante minha observação, os alunos mostraram-se maduros e cientes. As relações estabelecidas entre todos são amenas e nota-se um caminho com um futuro promissor com relação à formação de cidadãos formadores de seu conhecimento, politizados e críticos. Este é o papel do professor, ele precisa ser um formador para formar integralmente seus alunos com conhecimentos de técnica, mas também para a vida social.”

A voz de autor pode ser observada logo no início do excerto pelo uso do pronome “minha” para determinar que o enunciado se dará a partir do que foi observado pela licencianda. L4 usa modalizações lógicas para afirmar alguns fatos atestados por ela como certos: “os alunos mostraram-se maduros e cientes, as relações são amenas” e “nota-se um caminho promissor”. A seguir, ela apresenta uma série de qualificadores para cidadãos: “formadores de seu conhecimento, politizados e críticos” e afirma, com o uso da modalização pragmática “este é o papel do professor” que ele tem essa tarefa. Isso torna-se mais evidente quando ela traz a modalização deôntica “ele precisa ser” para apresentar a imperatividade do que está sendo dito e do que considera essencial no papel do “professor formador”. Além de considerar a importância do conhecimento técnico, ela usa o articulador discursivo-argumentativo “mas” para acrescentar ao seu relato a ideia de que não é apenas isso que o professor formador precisa fazer, pois, para

ela, esse professor precisa formar o aluno também para a vida social. Apresento no quadro a seguir, outros exemplos coletados no corpus da pesquisa para ilustrar as representações de professor formador:

Quadro 10: Outros exemplos de representações de Professor formador no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L9 – E4	“Todo o processo de observação me possibilitou observar que a professora tem uma experiência amadurecida, em que os medos e receios de ser professor, dão espaço para a confiança e segurança de se posicionar como formadora e agente de transformação social.”
L14 – E4	“A utilização de jogos, filmes e outros recursos proporcionam uma aula mais dinâmica, havendo maior participação dos alunos, além de facilitar a compreensão da matéria ensinada. Os professores devem formar o aluno como um todo, despertar a imaginação dos alunos e demonstrar que a língua portuguesa é importante em suas vidas e em suas práticas sociais.”
L10 – E2	“Percebeu-se que o professor possibilita uma aprendizagem significativa para os alunos. Sobre as atividades em grupo o educador diz que aprova este método e sabe que é indispensável para estimular nos alunos discussões, indagações e a formação de um pensamento crítico, mais amplo, mais integral.”
L5 – E3	“A outra professora que acompanhei incentivava os alunos a sempre buscar conhecimento, a ler bastante. O resultado desse pedido é ter os alunos mais interessados. Essas ações estão de acordo com Libâneo que diz ser responsabilidade do professor ‘preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política’.”
L2 – E4	“Ao contrário de ser transmissor de conhecimento, o professor tem que ser mediador, formador e orientador de seus alunos na caminhada da construção coletiva do saber.”
L11 – E2	“Ao observar a docente, percebi a importância de ser um professor que contribui na formação integral do aluno, mal imaginamos o que podemos representar na vida deles.”
L8 – E1	“O professor possibilita aos alunos uma aprendizagem significativa, busca a formação integral de seus alunos e nota-se que eles absorvem melhor o que é trabalhado nas aulas.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

f. Representações de Professor que domina o conteúdo no relato de observação

A representação de professor como aquele que domina o conteúdo apareceu em relatórios referentes aos quatro estágios e apenas no tópico Metodologia utilizada, sendo abordado por 50% dos licenciandos. Essa representação está ancorada na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) que considera responsabilidade do professor “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los”. Além disso, refere-se, também, ao que Rios (2001) trata como uma das dimensões necessárias ao professor: a dimensão técnica, ou seja, aquela que diz respeito ao saber fazer, aos conhecimentos técnicos necessários à profissão de professor. Nesse caso seriam os saberes referentes aos conteúdos que o professor de Língua Portuguesa precisa dominar.

Para essa representação de professor, embasei-me, também, no Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEMG (2016), que dentre outras competências, prevê que o professor dessa área tenha domínio:

de uso da língua portuguesa e estrangeira nas suas manifestações oral e escrita (...) da literatura de expressão em língua portuguesa e inglesa (...) dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio (...) e dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Para observar como essa representação aparece nos relatórios, apresento o seguinte exemplo:

L9 – E1: “Verifiquei o preparo de aula diário do professor que permitiu acompanhar o seu processo de aula. A qualidade de seu trabalho é admirável. Ele tem bastante conhecimento e domínio do conteúdo. Todo o seu material técnico, sua carga de conhecimento sobre o assunto e a forma em que este material foi elaborado sobre um pilar de competência sobre a LP.”

É possível observar a voz do autor no início do excerto, o que já aponta seu

posicionamento explícito sobre o irá dizer, com o uso do verbo na primeira pessoa do singular: “verifiquei”. Além de sinalizar a voz de autor, o enunciado “verifiquei o preparo da aula” é uma modalização lógica que atesta o grau de verdade do que está sendo afirmado pelo licenciando. L9 usa a modalização apreciativa “é admirável”¹ para falar sobre a qualidade do trabalho do professor e outra modalização lógica para afirmar que “ele tem bastante conhecimento e domínio do conteúdo”.

Além disso, ele utiliza uma modalização pragmática: “foi elaborado sobre um pilar de competência” para atribuir ao professor a capacidade de um efetivo conhecimento técnico, bem como a maneira como usa o material em suas aulas de Língua Portuguesa. O encadeamento das expressões “seu material técnico, sua carga de conhecimento, a forma em que esse material foi elaborado e pilar de competência” dá informações ao leitor, de uma maneira crescente, de que L9 considera relevante essas qualidades por parte do professor, ou seja, apresenta suas representações de professor que domina o conteúdo.

Outro exemplo disso pode ser visto em:

L1 – E4: “A professora é formada em Letras e possui pós-graduação em educação, ela também é formada em Pedagogia. Entretanto, isso não quer dizer muito. A professora não domina o conteúdo, comete diversos erros de concordância e ortografia em suas aulas, e o que é contraditório: cobra, praticamente, apenas gramática em suas provas. Não digo que o professor de Língua Portuguesa deve ser uma gramática/dicionário ambulante que não pode cometer erros. Digo, que é esperado que uma professora que cobra apenas gramática e espera que seus alunos a dominem, tenha um amplo conhecimento sobre tal assunto.”

Nesse excerto, é possível observar a presença da voz do autor, primeiramente, de maneira não tão implícita. Isso pode ser visto quando L1 fala sobre a formação da professora, informando que ela possui duas graduações e uma especialização, mas, a seguir, introduz o articulador discursivo-argumentativo “entretanto”, que tem a função de contraste e também o articulador meta-enunciativo isso, que funciona como um reintrodutor de tópico, ou seja, esses articuladores parecem demonstrar que para L1, mesmo a professora tendo formação nos cursos citados, não desempenha,

adequadamente, seu trabalho. A seguir, isso fica mais evidente, quando ela expressa aspectos que julga serem de responsabilidade da professora por meio das modalizações pragmáticas: “A professora não domina o conteúdo, comete diversos erros, cobra, praticamente, apenas gramática em suas provas”.

A voz do autor aparece de forma explícita quando L1 utiliza o verbo na primeira pessoa do singular: “digo”, posicionando-se, assim, com mais evidência, a respeito do assunto abordado. A utilização das modalizações deônticas: “deve ser” e “não pode” para afirmar uma obrigação sobre como o professor deve ou não agir, também contribui para a percepção do posicionamento do licenciando em relação ao que está sendo enunciado e das representações que ele tem sobre o que é ser professor que domina o conteúdo. Além disso, o uso do articulador discursivo-argumentativo “apenas” para dar a ideia de restrição, ou seja, para informar que há algo mais esperado do professor que domina o conteúdo de língua portuguesa.

Fica evidente a crítica que a licencianda faz sobre a incoerência nas maneiras de agir da professora, que age de forma diferente do que prega para seus alunos, visto que suas ações não coincidem com o que é cobrado dos alunos. Isso pode ser observado no trecho em que a licencianda utiliza a modalização lógica “e o que é contraditório: cobra, praticamente, apenas gramática em suas provas” para apresentar um fato como verdadeiro, ou seja, a ação da professora contradiz o que ela solicita aos seus alunos.

Portanto, a partir dessa análise, parece coerente afirmar que as representações de L1 sobre o professor que domina o conteúdo giram em torno da necessidade do professor dominar o conteúdo, mas que deve ser um domínio que vai além de, simplesmente, conhecer e dominar bem a gramática, as regras de concordância e ortografia.

Mais um exemplo de representações de professor que domina o conteúdo pode ser observado no excerto a seguir:

L16 – E3: “É imprescindível que o professor de Língua Portuguesa conheça os conteúdos nos diversos níveis de ensino oferecidos pela educação básica. Tal conhecimento proporciona ao professor, uma segurança no exercício

profissional, uma vez que ele atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, faz-se então, necessário, um conhecimento mais detalhado dessa disciplina.”

Apesar de não usar a voz de autor, ou seja, se posicionar, explicitamente, por meio do uso de verbos na primeira pessoa do singular, L16 aponta suas representações de professor que domina o conteúdo e isso pode ser observado, por exemplo, em dois momentos que ela faz uso de modalizações deônticas. O primeiro momento pode ser visto quando L16, ao usar a modalização “é imprescindível”, expressa o sentido de obrigação, de dever que o professor tem de conhecer os conteúdos que serão trabalhados por ele na educação básica. Outro momento em que percebi suas representações sobre o professor que domina o conteúdo foi no trecho com a modalização deôntica “faz-se, então, necessário”, no qual uma vez mais, L16 aponta como obrigação do professor ter um conhecimento mais detalhado da disciplina.

Um outro trecho em que a licencianda se posiciona sobre o assunto pode ser observado quando ela usa o articulador meta-enunciativo reintrodutor de tópico “tal conhecimento”, para iniciar um enunciado com a modalização lógica “proporciona ao professor uma segurança”, ou seja, para afirmar um fato como certo; a veracidade de que o conhecimento sobre o conteúdo dá suporte e segurança ao professor para exercer sua profissão.

O professor formador, também, emergiu em outros relatos de observação como pode ser verificado no quadro seguinte:

Quadro 11 Outros exemplos de representações de Professor que domina o conteúdo no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L14 – E3	“Percebi que ela tem um domínio extenso do conteúdo (...) Notei que seu método de ensino é somente o livro didático e exercícios de memorização.”
L10 – E2	“Suas atividades são interpretativas, a gramática está sempre contextualizada, o que facilita a compreensão por parte dos alunos. Foi possível observar que o professor tem domínio daquilo que está ensinando.”
E8 – E2	“O docente da escola precisa dominar o conteúdo, o português padrão, e saber lidar com os vários registros linguísticos das classes socioculturais diferentes.”
L4 – E4	“A professora mostra domínio do conteúdo da disciplina lecionada e empenho em todas as aulas. O ensino é realizado com seriedade e comprometimento.”
L17 – E1	“Nas aulas que foram acompanhadas, a professora apresenta bem o conteúdo, demonstrando domínio do assunto, a matéria é trabalhada de forma coerente e coesa. Ela sempre fundamenta o conteúdo em teorias e exemplos.”
L3 – E3	“Ela possui uma disciplina invejável, além de dominar bem o conteúdo que leciona. Isso é importante no ensino”
L20 – E1	“O professor que conhece o conteúdo, tem mais probabilidade de educar melhor para o uso da língua portuguesa.”
L13 – E2	“A professora mostra-se organizada e tem ‘domínio’ do conteúdo. O conteúdo é trabalhado via livro didático.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

g. Representações de Professor ético no relato de observação

Essa representação apareceu nos relatórios referentes aos quatro estágios e foi apontada por 40% dos licenciandos nos tópicos: Metodologia utilizada, Aprendizagem significativa e Relação professor-aluno.

Para categorizar essa representação ancorei-me nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Letras (2001) e nos pressupostos teóricos de Foucault (2005), Rios (2001) e Tardif (2014). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) o professor precisa ter compromisso ético, além de responsabilidade com a sociedade e

com o processo educacional. Para Foucault (2005), cada indivíduo reage de forma diferenciada sobre o código moral e a ética se estabelece pela maneira como cada um se constitui a si mesmo e se relaciona com as normas.

Além da perspectiva foucaultina sobre ética, concordo com a de Tardif (2014) quando ele afirma que a dimensão ética não é um elemento da periferia da profissão, ou seja, está no cerne do trabalho e, dessa maneira, deve ser intrínseco às atividades do professor. Embasei-me ainda em Rios (2001), para quem a ética deve se basear no bem comum, ou seja, na busca pelo bem coletivo.

Apresento alguns exemplos para ilustrá-la:

L18 – E2: “A professora de Língua Portuguesa que me supervisionou apresentou conduta íntegra, ética e profissional, pois se preocupou em atender e sanar na medida do possível as necessidades dos alunos e as minhas por meio de uma didática calma, cautelosa, paciente e eficaz. Isso é ser ético e prova disso, é o carinho que os alunos têm por ela e a forma como se referem a ela e a tratam, que a saber, é muito respeitosa e repleta de admiração.”

A voz de autor se faz presente no discurso de L18 e isso pode ser comprovado pelo uso dos pronomes pessoais “me” e “minha”. A licencianda usa “me” e ao fazer uso desse pronome parece apontar seu posicionamento diante do que vai dizer. Dessa forma, informa que foi supervisionada e, também, sobre a conduta da professora que ela avaliou. Por meio da modalização apreciativa “apresentou conduta íntegra, ética e profissional”, L18 demonstra que considera positiva a forma como a professora agiu. Isso pode ser observado pelo uso dos adjetivos escolhidos que apresentam boas qualidades da professora: íntegra, ética e profissional. L18 faz uso do articulador discursivo-argumentativo “pois”, para explicar e justificar os adjetivos que foram usados para informar a conduta da professora.

Observei também o uso da modalização pragmática “preocupou em atender e sanar” atribuindo, assim uma ação realizada pela professora que justifica as qualidades que a licencianda aponta sobre ela. E mais uma vez, é possível perceber o uso da voz de autor,

quando L18 utiliza outro pronome pessoal: “minhas”, deixando explícita sua autoria no enunciado, apresentando sua avaliação, seu julgamento sobre a didática da professora e caracterizando-a, por meio dos adjetivos “calma, cautelosa, paciente e eficaz”.

É interessante destacar que a licencianda utiliza no enunciado “isso é ser ético”, o pronome demonstrativo *isso*, com a função de reintrodutor de tópico, ou seja, retomando tudo o que foi dito antes com o objetivo de definir o que é ser ético para ela. E ela ainda acrescenta a expressão “prova disso” para reintroduzir o tópico e confirmar as informações anteriores, comprovando-as com o uso da modalização lógica “é o carinho que os alunos têm por ela e a forma como se referem a ela e a tratam, que a saber, é muito respeitosa e repleta de admiração”. Essa modalização apresenta como certo, como algo comprovado pela licencianda, a forma como os alunos tratam a professora.

Portanto, a forma como L18 apresenta seu discurso por meio da escolha desses articuladores textuais, dessas modalizações e desses adjetivos demonstra suas representações do que é ser um professor ético e de como ele deve agir para desenvolver seu trabalho visando este objetivo.

Apresento, a seguir, mais um exemplo dessa representação, analisando o excerto de L15:

L15 – E4: “A professora apesar de ter bastante experiência, em alguns momentos ela corrige os alunos os expondo coletivamente, elogiando aqueles que cumprem o que ela pede e repreendendo e menosprezando aquele que tem dificuldade ou tem mau comportamento. O professor precisa ser ético. Em muitas situações ela perde o controle da turma e não finaliza suas aulas.”

A licencianda apresenta seu enunciado sem se posicionar explicitamente por meio da voz de autor. Ela opta por narrar os fatos, mas suas representações podem ser observadas pela escolha que ela faz dos elementos linguístico discursivos. Logo no início já observei que ela utiliza o articulador discursivo-argumentativo “apesar” para contrastar com a ideia de que mesmo sendo experiente, a professora faz correções de forma coletiva, o que pode expor seus alunos a uma situação constrangedora. Para dizer

isso, L15 inicia uma série de modalizações lógicas que parecem demonstrar os fatos realizados pela professora: “ela corrige os alunos”, “elogiando aqueles que cumprem”, “repreendendo e menosprezando aquele que tem dificuldade”.

A seguir, L15 apresenta suas representações de maneira clara, por meio de uma modalização deôntica afirmando que “O professor precisa ser ético”. Ela finaliza seu posicionamento sobre as ações da professora apresentando mais modalizações lógicas que evidenciam os fatos como verdadeiros: “perde o controle da turma e não finaliza suas aulas.” Nesse trecho, também é possível perceber que para a licencianda a ética está relacionada à questão da disciplina do professor em sala de aula, ao controle de suas próprias emoções diante das dificuldades da profissão e ao cumprimento de seus deveres como profissional que deve finalizar adequadamente suas aulas.

Portanto, parece coerente afirmar que para L15 um professor ético precisa considerar questões relacionadas ao que Rios (2001) chamou de dimensão estética, ou seja, o desenvolvimento da sensibilidade para lidar com o outro. Nesse caso, isso se refere à forma como a professora corrige seus alunos, não devendo colocá-los em situação de constrangimento diante dos colegas, bem como ao controle das emoções que se refletem em sua maneira de agir e ao domínio da disciplina em sala de aula.

Um outro exemplo de representações de professor ético pode ser observado no excerto de mais uma licencianda:

L2 – E2: “Através das aulas que observei percebi falta de ética (...) parece desanimada com a profissão e com frequência comenta que está prestes a aposentar e por isso não vai “esquentar a cabeça” com os alunos, que diante da presença dela se comportam de forma muito rebelde (...) a professora procura passar no quadro atividades enormes e cansativas.”

Nesse trecho a licencianda inicia com a voz de autor e isso pode ser visto pelo uso dos verbos na primeira pessoa do singular “observei” e “percebi” para afirmar, por meio da modalização apreciativa, que a professora demonstra desânimo com a profissão. Isso pode ser observado no seguinte trecho: “parece desanimada com a profissão”. A seguir, L2 apresenta a modalização lógica “comenta que está prestes a aposentar e por isso não

vai “esquentar a cabeça” com os alunos”, referindo-se a um fato atestado como verdadeiro, ou seja, a professora afirmou isso para a licencianda. Além da modalização apreciativa e da lógica e do uso da voz de autor observada no início do excerto, a licencianda apresenta a voz de personagem, quando traz para seu texto a fala da professora dizendo que ela não vai “esquentar a cabeça”.

Para finalizar seu excerto, L2 apresenta outras duas modalizações lógicas para dizer que os alunos na presença da professora “se comportam de forma muito rebelde” e que devido a essa atitude deles “a professora procura passar no quadro atividades enormes e cansativas.” A licencianda expressa, por meio dessas modalizações, fatos observados por ela atestados como verdadeiros e ao mesmo tempo posiciona-se diante das ações dos alunos ao utilizar o adjetivo “rebelde” quando se refere às atitudes deles e às da professora ao usar “enormes” e “cansativas” para que apresentar o que pensa sobre as atividades dadas pela profissional, relacionando esses adjetivos ao verbo “punir”.

Dessa forma, L2 aponta suas representações sobre um professor ético e é possível perceber que elas referem-se àquele profissional que em qualquer circunstância da vida profissional, mesmo próximo à aposentadoria, precisa desenvolver da melhor maneira possível suas tarefas, ter consciência de que seu trabalho precisa considerar a aprendizagem dos alunos e que as atividades dadas não devem ter como objetivo a punição por questões relacionadas à indisciplina.

Nos excertos que apresento a seguir, também é possível observar representações de Professor ético:

Quadro 12: Outros exemplos de representações de Professor ético no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L2 – E2	“Observei que as aulas da professora eram boas e produtivas, com postura ética diante dos alunos e de seus colegas.”
L18 – E4	“Fui bem acolhida e orientada pela professora. Esta apresentou conduta íntegra, ética e profissional, pois procurou atender as necessidades e dificuldades dos alunos por meio de uma didática calma, carinhosa e eficaz.”
L20 – E3	“Sempre notei que os professores da escola que estagiei apresentavam uma postura bastante profissional e ética em relação aos alunos. O respeito permeava suas ações.”
L6 – E2	“Por questões de ética profissional é fundamental que o professor se envolva de fato com a educação considerando o impacto que tem no desenvolvimento do indivíduo.”
L11 – E2	“Entendi que essa profissão é cheia de desafios técnicos e éticos e entender os mesmos dentro do ambiente escolar foi fundamental para minha formação.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

h. Representações de Professor pesquisador no relato de observação

Essa representação foi observada em 25% dos relatos de observação, abordada nos tópicos Metodologia e Recursos didáticos a partir do Estágio 2. Um dos autores nos quais me embasei para categorizar essa representação foi Paulo Freire (1996, p. 29) para o qual não existe “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, indaguei, porque indago e me indago”. Além de Freire, a Base Nacional Curricular - Formação (2019) determina que o professor deve “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” e uma das maneiras de conseguir isso é por meio da pesquisa. Embasei-me, ainda, no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UEMG (2016, p.12) que apresenta a necessidade do professor desenvolver uma “atitude de investigação determinada por constante busca das informações em diversas fontes e uma postura crítica face a elas, num comprometimento com sua formação continuada”.

A seguir, apresento exemplos de como ela se manifestou nos relatos:

L4 – E4: “Durante o período de observação não foi visto nenhum trabalho sendo realizado com as multimodalidades e multiletramentos. A professora disse não conhecer nada sobre o assunto, apenas ouviu falar. O uso das mídias está vinculado à formação e atuação do professor. Se hoje, poucos professores utilizam mídias e tecnologias na sala, o motivo principal é o fato de que muitos não foram preparados na graduação. Ainda é incipiente, também, a formação continuada dele. Ele não é pesquisador de novos métodos. Além da falta de preparo, muitos professores não têm interesse em pesquisar e imprimir novas ações metodológicas em sua prática pedagógica, negando com isso a importância do uso dos multiletramentos e das multimodalidades em sala de aula.”

Neste excerto a licencianda inicia usando o verbo na voz passiva, narrando o que foi observado, causando a impressão de neutralidade sobre o que é dito, porém, seu posicionamento evidencia-se pelas escolhas linguístico-discursivas que faz durante seu relato. Logo em seguida, ela usa a voz de personagem para informar que a professora disse “não conhecer nada sobre o assunto, apenas ouviu falar”. A utilização do articulador meta-enunciativo axiológico “apenas” expressa a valoração atribuída por L4 à informação dada pela professora sobre não saber “nada” sobre o assunto que é da área de formação dela.

Ela continua seu excerto utilizando as modalizações lógicas “o uso das mídias está vinculado à formação e atuação do professor”, “poucos professores utilizam mídias e tecnologias na sala” e “muitos não foram preparados na graduação”. Ela escreve essa parte usando a terceira pessoa do plural, generalizando o que diz, não se referindo, especificamente, à professora da escola campo que ela observou, mas, é a partir da informação dada anteriormente pela professora que ela apresenta esses posicionamentos sobre o assunto que parecem demonstrar suas representações sobre a necessidade de uma formação melhor na graduação, de um professor que se atualize e que busque se preparar melhor. Isso fica evidente, pois, as modalizações usadas enunciam os fatos como se fossem verdadeiros e determinadas escolhas lexicais, tais como os advérbios de intensidade “poucos”, são usados para informar sobre a quantidade de professores que se utilizam das tecnologias e “muitos” para se referir aos que não foram preparados. Essas representações de L4, parecem apresentar um professor que deve se preparar e se

atualizar para acompanhar o ritmo das transformações na educação.

Ela inicia outro trecho usando os articuladores discursivo-argumentativos “ainda” e “também” que trazem a ideia de acréscimo de informação ao enunciado anterior e utiliza uma modalização apreciativa sobre o assunto ao adjetivar a formação continuada como “incipiente”, ou seja, principiante, o que faz inferir que para L4, precisaria de maior aprofundamento.

No próximo trecho, quando L4 apresenta a modalização lógica “Ele não é pesquisador de novos métodos” é possível ver que suas representações de professor pesquisador referem-se àquele professor que busca novas metodologias de ensino. Isso se reforça quando ela afirma, por meio de outra modalização lógica, que “Além da falta de preparo, muitos professores não têm interesse em pesquisar e imprimir novas ações metodológicas em sua prática pedagógica, negando com isso a importância do uso dos multiletramentos e das multimodalidades em sala de aula.” É possível observar nessa última parte de seu excerto que ela usa o articulador discursivo-argumentativo “além da” para adicionar mais uma informação que considera importante para abordar sobre o fato do professor não ser pesquisador e, por isso não saber “nada” sobre o tema da aula.

Apresento, a seguir, o exemplo de outra licencianda que traz em seu relato de observação sobre o professor pesquisador.

L1 – E2: “Durante minha observação foi possível perceber que muitas vezes o professor está sozinho na busca por um ensino melhor para seus alunos e, por isso, o professor deve ser pesquisador. A professora que acompanhei possui mestrado em Língua Portuguesa e participa de vários cursos, palestras, etc e está sempre em busca de uma formação continuada. Mas, conforme suas palavras, a prefeitura não envia recursos necessários e eles precisam ‘se virar’ com o que possuem.”

A licencianda utiliza a voz de autor nesse excerto e isso pode ser observado pelo uso do pronome “minha” para referir-se à observação que ela fez no estágio e do verbo “acompanhei” na primeira pessoa do singular. Ela inicia usando a modalização lógica “o professor está sozinho” para afirmar como sendo uma verdade, aquilo que enuncia e

a seguir, usa o articulador “por isso”, que indica relação lógico-semântica de causalidade para justificar porque o professor tem que ser um pesquisador. Para isso, ela introduz a modalização deôntica “O professor deve ser pesquisador”, que possui o caráter de obrigatoriedade, de dever a ser cumprido. A seguir, ela apresenta algumas modalizações lógicas “a professora que acompanhei possui mestrado”, “participa de vários cursos, palestras” “está sempre em busca de uma formação continuada”, também colocando-as como verdade, fato real. Ela inclusive realça essa veracidade com o uso do pronome vários e do advérbio “sempre”. No último trecho, a licencianda apresenta a voz de personagem quando traz para seu relato a voz da professora afirmando que “conforme suas palavras” a prefeitura não envia recursos, ou seja, essa informação é dada de acordo com o que a professora disse. Ela inicia essa parte do relato com o articulador discursivo-argumentativo “mas”, para introduzir a ideia de oposição, de contraste com o que foi dito antes, ou seja, que a professora procura ser pesquisadora, faz cursos, porém, sem ter ajuda da prefeitura. É possível estabelecer relação dessa parte do texto com o início de seu excerto quando ela afirma que o professor está sozinho ao realizar seu trabalho, pois não tem incentivo dos órgãos públicos para a pesquisa ou aprofundamento de seus estudos.

Portanto, é possível perceber que as representações de L1 sobre professor pesquisador giram em torno daquele professor que continua a estudar após sua graduação, investindo em cursos especialização, mestrado, etc e também em palestras, formação continuada e cursos de aperfeiçoamento. É ainda relevante salientar que ela parece acreditar na importância do investimento na formação continuada do professor por parte dos poderes públicos.

Além dos exemplos apresentados, o excerto de outra licencianda, também permite compreender as representações de professor pesquisador como se pode ver em:

L6 –E1: “Percebi que é utilizado basicamente todos os dias os mesmos recursos didáticos e a mesma metodologia pelo professor. Pode-se constatar que o professor de LP deve estar sempre em processo de formação continuada, pesquisando, buscando constantemente conhecimentos a fim de favorecer uma formação integral de seus alunos.”

A análise desse exemplo permite observar que a licencianda oscila entre a voz de autor e isso fica evidente quando ela utiliza o verbo na primeira pessoa do singular “percebi” e, depois quando usa os verbos na terceira pessoa do singular e no gerúndio, no decorrer do trecho apresentado. Portanto, ela inicia o trecho posicionando-se explicitamente sobre o que diz com o uso do verbo na primeira pessoa do singular e usa uma modalização lógica para afirmar como verdade que “é utilizado basicamente todos os dias os mesmos recursos e a mesma metodologia pelo professor”. Em seguida, mesmo tentando a neutralidade que o uso da terceira pessoa parece dar ao enunciado, é possível perceber suas representações sobre o assunto. Isso pode ser observado pela modalização deôntica que ela apresenta: “o professor de LP deve estar sempre em processo de formação continuada, pesquisando”, ou seja, para ela, é um dever do professor buscar aperfeiçoamento pela formação continuada, pesquisar e procurar sempre por novos conhecimentos. E ela acrescenta o articulador de relação lógico-semântica “a fim de” para indicar o motivo pelo qual o professor deve agir assim, ou seja, para “favorecer uma formação integral de seus alunos.”

Dessa forma, para L6, assim como para L4 e L1, as representações de professor pesquisador estão relacionadas à formação continuada do professor, à busca por novos conhecimentos e pela utilização de novas metodologias que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No quadro que segue, apresento outros excertos que apontam para o Professor pesquisador:

Quadro 13: Outros exemplos de representações de Professor pesquisador no relato de observação

Licenciando – Estágio	Excertos
L16 – E3	“O conhecimento traz mais segurança no exercício da profissão, uma vez que é possível entender como se processa cada um dos níveis de ensino. Por isso, nessa profissão temos que estudar sempre!”
L8 – E1	“É de grande importância para criar um ambiente propício a uma educação de qualidade, que o professor esteja sempre em processo de aprendizado, sempre se formando e estudando.”
L13 – E3	“Sabemos que o bom professor de Língua Portuguesa não pode ficar estagnado no tempo, ele tem que estar sempre estudando, renovando. O professor deve sempre estar se aperfeiçoando de forma contínua.”
L19 – E3	“Os professores buscavam formação continuada, ouvi diversas vezes dizendo sobre o curso de pós-graduação e mestrado que alguns estavam fazendo, enquanto estava na reunião dos professores de língua portuguesa da escola.”
L7 – E2	“A capacitação continuada do professor facilitaria fornecer aos alunos uma competência melhor na aprendizagem de língua materna.”
L4 – E2	“O professor deve buscar aperfeiçoamento de forma contínua (...) para constante aquisição de novos conhecimentos que possibilitem aos aprendizes novas aprendizagens.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

Apresento a seguir as representações de ser professor emergentes no relato de regência e para isso, resalto que segui as mesmas categorias de análise.

5.3 O professor de Língua Portuguesa no relato de regência

Para a escrita do relato da regência a orientação recebida pelos licenciandos nos quatro estágios, era a de que deveriam fazer a descrição da sequência didática, proposta por eles e aprovada, tanto pelo orientador de estágio da universidade, quanto pelo professor regente da escola campo onde o estágio se realizou e apresentar, também, uma reflexão sobre a prática da regência. Para isso, poderiam, primeiramente, descrever o que foi feito e, em seguida, produzir uma reflexão sobre a sua prática na regência, ou poderiam

fazer as duas coisas concomitantemente, ou seja, à medida em que fossem descrevendo a sequência didática realizada iam refletindo sobre o que haviam feito. A maior parte dos licenciandos optou por, primeiramente, descrever e só depois apresentar a reflexão sobre a regência, o que não interferiu nas considerações que fizeram sobre sua própria prática.

Fiz a análise do relato de regência separadamente e após a do relato de observação para verificar se haveria uma mudança no padrão linguístico dos licenciandos para se referirem ao outro, ou seja, ao professor de campo e quando se referiam às próprias experiências deles como regentes da sala, no momento da aplicação das sequências didáticas. Porém, a análise do relato de regência demonstrou que as mesmas representações de ser professor apontadas na observação, apareceram, também, quando relatavam sobre suas práticas pedagógicas durante a regência e seguiram o mesmo padrão linguístico discursivo. No entanto, ressalto que outras duas representações, diferentes daquelas categorizadas no relato de observação, emergiram no discurso dos licenciandos ao se referirem à sua própria regência: a de professor reflexivo e a de professor sensível às diferenças.

As três representações mais abordadas no relato de regência, apontadas por mais da metade de licenciandos, foram as mesmas que também apareceram com maior número de abordagem no relato de observação: professor inovador, abordado por 85% dos licenciandos; professor construtor do conhecimento, apontado por 75% deles e, citado por 55%, professor que interage e professor formador, ficando ambas com o mesmo número de abordagens. O quadro a seguir apresenta quantos licenciandos abordaram cada uma das representações em cada estágio no relato da regência e o total de licenciandos que abordaram determinada representação ao longo dos quatro estágios. Ressalto que o total, assim como no relato de observação, representa a quantidade de alunos que abordou determinada representação em algum momento ao longo dos quatro estágios. Portanto, um licenciando pode ter abordado em um dos estágios apenas e não ter feito isso nos outros, mas estará representado na contagem total de alunos que abordaram.

Quadro 14 – O professor no relato de regência

Professor é	Estágio1	Estágio2	Estágio3	Estágio4	Total alunos que abordaram na regência
	Nºalunos	Nºalunos	Nºalunos	Nºalunos	
Inovador	14	11	13	13	17 – 85%
Construtor do conhecimento	10	09	11	13	15 – 75%
Interage e dialoga	10	07	07	07	11 – 55%
Formador	10	07	07	07	11 – 55%
Reflexivo**	04	08	07	08	10 – 50%
Pesquisador	04	05	06	05	09 – 45%
Sensível**	03	05	02	04	08 – 40%
Domina conteúdo	04	05	05	06	07 – 35%
Autoridade	04	05	04	04	06 – 30%
Ético	01	03	04	04	04 – 20%

** Representações emergentes apenas no relato de regência. Elaborado pela autora.

Como as representações, já apresentadas nesse trabalho, se manifestaram seguindo o mesmo padrão, tanto no relato de observação, quanto no relato de regência e por não haver nada que se destacasse ou que se diferenciasse quando se referiam à regência, apresento um quadro comparativo para que se possa observar o que foi dito e, depois, apresento, os exemplos das duas representações que emergiram somente no relato de regência seguindo a mesma forma de análise mais detalhada que fiz no relato de observação.

Quadro 15: Exemplos de representações no relato de regência

Representação - percentual de abordagens	Exemplo de relato de regência	Vozes/mecanismos enunciativos
Professor inovador – 70%	L18 – E2: “Senti que o estágio me proporcionou muita aprendizagem. Penso que é importante que tentemos despertar um maior interesse pela matéria lecionada, por meio de atividades que sejam dinâmicas, atrativas e criativas, tornando as aulas mais interativas e menos cansativas. Entendi que uma aula não precisa ser somente de um jeito tradicional e que podemos utilizar de diversos recursos para que os alunos aprendam”.	-Voz de autor: “Senti”, “me”, “Penso”, “Entendi”. -Modalizações apreciativas: “o estágio me proporcionou muita aprendizagem, “é importante que tentemos despertar um maior interesse”. -Modalização deôntica: “não precisa ser somente”
Professor construtor do conhecimento – 65%	L1 – E4: “Ao se ensinar LP na escola é preciso ter em mente que não faz nenhum sentido focar praticamente todas as aulas em gramática. Não digo que ela não deve ser estudada. Entretanto, é importante focar nas questões sociais e linguísticas que são inerentes ao contexto que os alunos estão inseridos. Então, o professor de língua materna precisa ter muito zelo ao preparar suas aulas para torná-las o mais relevante possível construindo o conhecimento do aluno.”	-Voz de autor: “digo”. -Modalizações deônticas: “é preciso ter em mente”, “não digo que ela não deve ser estudada”, “o professor de língua materna precisa ter muito zelo”. -Articuladores discursivo-argumentativos: “Entretanto” (oposição), “Então” (comprovação).
Professor que interage – 50%	L6 – E3: “Outro aspecto importante que concluí é no tocante a minha interação com os alunos durante as aulas, que foram muito interessantes e agradáveis tornando, dessa maneira, o conhecimento mais acessível aos estudantes e muito mais prazerosa a convivência no ambiente escolar, otimizando tempo e recursos destinados ao aprendizado do conteúdo”.	-Voz de autor: “concluí”, “minha”. -Modalizações apreciativas: “foram muito interessantes e agradáveis”, “mais acessível aos estudantes e muito mais prazerosa”. -Articulador meta-enunciativo: “Outro” (organizador textual) -Articulador discursivo-argumentativo: “dessa maneira” (justificativa).
Professor formador – 50%	L9 - E3: “Durante o período de regência, busquei desenvolver todo o conteúdo na tentativa de trazer o ensino de LP para uma forma mais contextualizada à necessidade da turma, buscando sempre atualizar-me quanto a ideia de agente de conhecimento. Construí laços, aproximei mais da realidade do aluno e consegui fazê-los refletir sobre a importância de educar-se, do saber científico e	-Voz de autor: “busquei”, “atualizar-me”, “construí”, “aproximei”, “consegui”, “minhas”. -Modalizações pragmáticas: “busquei desenvolver todo o

	político. Minhas expectativas em tornar professor, ainda que um pouco estremecidas, permanecem na importância dessa profissão como agente transformador e formador social”.	conteúdo”, “buscando atualizar-me quanto”, “construí laços, aproximei mais da realidade do aluno e consegui fazer”. -Articulador meta-enunciativo: “Durante o período de regência” (organizador textual), -Articulador discursivo-argumentativo: “ainda que” (concessão).
Professor pesquisador – 30%	L4 – E3: “Entendi que o bom profissional não pode ficar estagnado no tempo, ele tem que estar sempre se renovando. O professor deve sempre se aperfeiçoar, deve ser consciente de que não pode estar à frente na formação de alguém se não levar a sério a sua própria formação. Portanto, precisa buscar novos conhecimentos, pesquisar, criar e recriar novas técnicas para que seus aprendizes não sejam meros repetidores”.	-Voz de autor: “Entendi” -Modalizações deônticas: “não pode ficar estagnado”, “tem que estar sempre se renovando” “deve sempre se aperfeiçoar”, “deve ser consciente” “precisa buscar novos conhecimentos”. -Articulador discursivo-argumentativo: “Portanto” (conclusão)
Professor que domina conteúdo – 30%	L2 – E3: “Deste modo, a regência no estágio prepara o discente para a sala de aula, não apenas através de referencial teórico, mas também contribui para a formação de modo que a gente aprenda como ter domínio e trabalhar determinadas matérias, conteúdos de LP e também adquira posturas e comportamentos condizentes com a profissão na qual está se inserindo”.	-Voz do autor: “a gente” -Modalizações pragmáticas: “a regência prepara o discente”, “contribui para a formação”. -Articuladores discursivo-argumentativos: “Deste modo” (explicação), “ não apenas” (especificação)”, “mas” (contraste).
Professor autoridade – 25%	L20 – E1: “Percebo que paradigmas tradicionalistas e posturas autoritárias do professor não podem mais fazer parte da escola, assim como não deve ter lugar o professor que acredita ser o único dono do conhecimento, o que manda na sala. Desta forma, o respeito à cultura e ao conhecimento de cada um torna-se imprescindível”.	-Voz de autor: “Percebo”. -Modalizações deônticas: “posturas autoritárias não podem mais fazer parte”, “não deve ter lugar o professor”. -Modalização apreciativa: “o respeito torna-se imprescindível”. -Articulador meta-enunciativo: “assim como” (metaformulativo)

		-Articulador discursivo-argumentativo: “Desta forma” (explicação).
Professor ético – 20%	L11 – E2: “A minha experiência na regência otimizou meus conhecimentos em relação à evidência da importante relação professor-aluno para uma educação de qualidade. Afinal, isso se pauta na ética, no respeito e no interesse de sempre buscar novas fontes de ensinar e aprender a língua.”	-Voz de autor: “minha”, “meus”. -Modalização apreciativa: “minha experiência na regência otimizou meus conhecimentos”. -Articulador discursivo-argumentativo: “Afinal” (comprovação)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Como já dito, a análise das representações exemplificadas no quadro me permitiu observar que não houve diferença entre o padrão linguístico discursivo apresentado no relato da observação e no da regência. Assim como no relato de observação, um maior número de licenciandos apontaram, também, no de regência, representações de professor inovador como aquele que busca novas metodologias, que utiliza diversos recursos didáticos para que o aluno aprenda e que ofereça atividades mais dinâmicas e atrativas para seus alunos. O fato dessa representação ser recorrente nos relatos de quase todos os licenciandos e, ainda, nos quatro estágios, indica que essa representação tem papel essencial na construção da identidade profissional dos licenciandos.

Quanto ao professor construtor do conhecimento, em ambos os relatos, um número bastante significativo de licenciandos apresentou como relevante o papel de um professor que propicie que seus alunos construam seu conhecimento buscando respostas e não recebendo um conteúdo pronto, sem reflexão. Ressaltaram que as atividades precisam ter sentido para os alunos e que o ensino da língua portuguesa não deve se pautar somente em um ensino sobre as regras gramaticais.

O professor que interage, também, apareceu no relato de regência, apontado por muitos licenciandos e foi possível observar que foi tratado com o mesmo padrão linguístico verificado no relato de observação. Para os licenciandos, tanto na observação quanto na regência, essas representações giram em torno de um professor que possibilita o diálogo

com os alunos e propicia a interação entre professor-aluno e entre aluno-aluno. Os licenciandos apontaram em seus relatos que o professor que interage contribui para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra de maneira mais satisfatória e atinja melhor o objetivo do processo de ensino.

Assim como as representações anteriores, as representações de professor formador foram observadas em ambos os relatos e para os licenciandos seriam aqueles docentes que, além de trabalhar com as questões relacionadas ao conteúdo específico da disciplina de língua portuguesa, atuam como agentes, mediadores que contribuem para transformar a realidade do aluno de maneira mais global. Portanto, para os licenciandos, o professor formador não somente atua com o saber técnico, mas também como um formador social que propicia o desenvolvimento do aluno em diversas perspectivas: acadêmicas, sociais e políticas.

A representação de professor pesquisador também emerge nos dois relatos e os licenciandos se posicionam a respeito desse professor como aquele que deve buscar constantemente novos conhecimentos, novas metodologias, enfim, novas maneiras de atuar adaptando seu trabalho à realidade educacional na qual está inserido. Além disso, apontam como dever do professor pesquisador, ser um estudioso que procura aperfeiçoamento por meio de cursos de pós-graduação, palestras, formação continuada etc.

O professor que domina o conteúdo foi também uma das representações que se apresentaram nos dois relatos e cabe destacar que para os licenciandos o professor precisa conhecer com profundidade e dominar o conteúdo da disciplina de língua portuguesa, ou seja, tem que dominar o saber técnico. E além disso, os licenciandos apontaram nos relatos que o professor precisa ter domínio da metodologia, do saber fazer, precisa ter, portanto, um domínio didático.

Outra representação emergente nos dois relatos é a de professor autoridade. Tanto na observação quanto na regência a representação desse professor gira em torno daquele que promove um espaço de respeito mútuo dentro de sala de aula, sem imposição de

suas ideias. Esse professor tem domínio do saber técnico, mas não se declara como o dono do saber, além disso tem controle da disciplina sem ter que exercer autoritarismo.

Assim como no relato de observação, no de regência emergiram representações de professor ético e é possível observar que para os licenciandos é aquele professor que pauta seu trabalho em ações éticas, ou seja, tem atitudes de respeito com o aluno na forma de tratamento que dispensa a eles, na maneira como prepara e conduz seu trabalho, em como elabora as atividades com o objetivo de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, na postura diante da diversidade cultural e social de sua turma.

Outras duas representações, como dito, apareceram apenas no relato de regência, a de professor reflexivo, apontada por 50% dos licenciandos e a de professor sensível às diferenças, apresentada por 40%. Acredito que tanto a representação de professor reflexivo quanto a de professor sensível às diferenças podem não ter emergido no relato de observação por ser algo que os licenciandos só perceberam quando vivenciaram a experiência de ser professor. Dessa forma, parece coerente afirmar que apenas no momento do desenvolvimento da sequência didática é que compreenderam que ser um professor reflexivo é importante para contribuir com sua própria prática pedagógica. Além disso, perceberam que a sensibilidade para lidar com os alunos é bastante necessária para beneficiar o processo de aprendizagem deles. Isso pode ser observado nos relatos, pois os licenciandos apresentaram em sua trama discursiva que vivenciar o momento de regência, ou seja, que refletir sobre a ação de ensinar e experenciar o trabalho com a heterogeneidade de uma turma, foi importante para eles.

Como não foi realizada a análise dessas representações no tópico referente ao relato de observação, apresento a seguir uma análise mais detalhada delas:

a. O Professor reflexivo no relato de regência

A representação de professor reflexivo apareceu apenas no relato de regência e foi abordada por 50% dos licenciandos da turma. Para categorizar essa representação, embasei-me, principalmente em Freire (1996, p. 38) para quem a “prática docente

crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. E, ainda, nas Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Letras (2001) que, também, apontam a importância do professor refletir criticamente sobre os saberes específicos da área. Apresento como essa representação é emergente no relato da regência com o seguinte exemplo:

L6 – E1: “Em minha regência, me atentei para o fato de que a forma de se lecionar deve ser constantemente repensada a fim de se fazer as adaptações necessárias com o objetivo de acompanhar as mudanças e evoluções dos alunos. Notei que é indispensável refletir sobre meu trabalho na escola”.

Logo no início do excerto a voz de autor se faz presente pelo uso do pronome “minha” para se referir à regência desenvolvida por ela e também pelo pronome “me”, seguido do verbo na primeira pessoa do singular “atentei”, que dá a ideia de que ela “descobriu” ao refletir, que lecionar é algo que precisa estar sempre sendo repensado para adaptações e acompanhamento da evolução dos alunos. Ao finalizar o excerto, ela usa novamente a voz de autor, por meio do verbo “notei”, que está na primeira pessoa do singular e ainda traz outro pronome: “meu” para destacar que está se referindo ao trabalho dela. Todas essas marcas da voz de autor apontam seu posicionamento sobre o que é dito, de maneira explícita. Ela utiliza as modalizações deônticas: “a forma de se lecionar deve ser” e “é indispensável refletir sobre meu trabalho” apresentando, assim uma imperatividade, ou seja, uma obrigatoriedade de ações que ela acredita serem necessárias para sua atuação como professora, inclusive afirmando sobre a necessidade de reflexão sobre seu trabalho. Pude perceber o uso do articulador discursivo-argumentativo “a fim de” com o objetivo de justificar o motivo pelo qual ela precisa constantemente refletir sobre a atividade de lecionar.

Pude perceber que para L6 o professor reflexivo é aquele que sempre busca pensar sobre sua prática pedagógica, reavaliando suas ações para redirecionar seu trabalho caso perceba que isso é necessário para o alcance dos objetivos traçados para seus alunos.

Outro exemplo de professor reflexivo pode ser observado no excerto de L8:

L8 – E1: O período de regência é um momento em que a teoria e a prática se

mesclam. E de sobretudo perceber que é necessário assumir uma postura não somente crítica, mas também reflexiva da própria prática educativa diante da realidade e a partir dela, para que se possa buscar uma educação de qualidade. Assim, a reflexão deve fazer parte da vida do professor sempre.

Percebi que a licencianda optou por escrever na terceira pessoa do singular, ou seja, numa tentativa de imparcialidade sobre o que é dito. Porém, seus posicionamentos podem ser observados ao longo do excerto. No início, pude observar o uso da modalização lógica “O período de regência é um momento em que a teoria e a prática se mesclam”, usada como uma verdade atestada por ela. A seguir, ela introduz o articulador meta-enunciativo “sobretudo”, que nesse caso é um modalizador epistêmico, que tem o objetivo de assinalar o grau de comprometimento da licencianda com seu enunciado. Continuando seu relato, L8 usa a modalização deôntica: “é necessário assumir” para afirmar que é preciso que o professor tenha uma postura crítica e reflexiva sobre suas ações profissionais.

Ao final de seu enunciado, a licencianda traz o articulador discursivo-argumentativo “Assim” para dar uma ideia conclusiva ao que vai dizer e usa outra modalização deôntica: “a reflexão deve” para afirmar a imperatividade dessa ação que, segundo ela, precisa ser constante no cotidiano do professor.

Desse modo, para L8 a representação de professor reflexivo gira em torno daquele que percebe a importância de aliar teoria à prática, sempre buscando refletir sobre o que ocorre em sala de aula de maneira crítica, buscando, a partir de suas experiências encontrar respostas que beneficiem seu aluno e aperfeiçoem suas próprias práticas pedagógicas.

Além dos exemplos analisados, apresento no quadro a seguir, outros excertos que exemplificam a representação de Professor reflexivo no relato da regência.

Quadro 16: Outros exemplos de representações de Professor reflexivo no relato de regência

Licenciando – Estágio	Excertos
L12-E2	“O estágio é uma forma de oferecer a nós, graduandos, novas e variadas estratégias para solucionar problemas que nem poderíamos prever e que podem acontecer na prática da profissão. Portanto, estimula-nos a refletir sobre nossas práticas pedagógicas e isso devemos fazer sempre.”
L2 – E4	“Entendi que a reflexão sobre a prática prepara para o ato de lecionar e é bom refletirmos sempre sobre a nossa profissão docente.”
L17 – E4	“A oportunidade de observar e depois de planejar e executar aulas propicia a percepção de que é preciso refletir sempre sobre nossa prática escolar.”
L20 – E1	“Observei que o desafio fundamental é distinguir e compreender as teorias na sua prática e refletir para modificar os próprios pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional de ensinar língua portuguesa.”
L4 – E2	“Faz-se necessário que professores busquem reflexão daquilo que fazem em sala de aula para a melhoria de sua profissão.”
L2 – E3	“A observação de uma sala e do cotidiano da escola me mostrou que o professor deve realmente refletir sobre a profissão dele constantemente.”

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

b. O professor sensível às diferenças no relato de regência

Essa representação apareceu em 40% dos relatos de regência e foi embasada nos pressupostos teóricos de Rios (2001) que defende a necessidade do professor desenvolver sua dimensão estética, sua sensibilidade e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), que aponta a necessidade do professor conhecer o contexto de vida de seus alunos para compreender a melhor forma de contribuir para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Dessa forma, apresento exemplos de relatos que tratam sobre a questão da sensibilidade do professor e da percepção dos licenciandos em relação a isso:

L16 – E1: “Percebi durante a regência que é preciso ter muito jogo de cintura para prender a atenção dos estudantes e estar atento às diferenças entre eles. O “Ensinar” muda todos os dias. Talvez a dificuldade maior nem foi disseminar o conteúdo, mas prender a atenção do aluno. Esse período de regência foi importante porque aprendi que temos que lidar com jovens de personalidades e demandas diferentes e tem que ter sensibilidade pra isso”.

A licencianda utiliza a voz do autor e isso pode ser observado pelo uso do verbo na primeira pessoa do singular “percebi”, o que já demonstra a atitude responsiva dela sobre o que é dito. Ela usa a modalização deôntica “é preciso ter” para indicar o grau de imperatividade que ela quer dar para a necessidade de atenção às diferenças entre os alunos. A seguir, ela usa uma modalização lógica, apresentando como um fato certo que “o ‘ensinar’ muda todos os dias”.

O próximo trecho é iniciado com o articulador meta-enunciativo atenuador “talvez”, que indica a preservação da face do enunciador e foi usado para informar que L16 considera a possibilidade de ser mais difícil conseguir que o aluno fique atento às aulas do que ensinar o conteúdo. É relevante salientar que o uso do verbo “disseminar” para se referir ao ensino do conteúdo parece demonstrar uma representação de professor que é o dono do saber, daquele que distribui o conhecimento.

Ela acrescenta ao seu enunciado a modalização apreciativa “esse período de regência foi importante” e usa o articulador discursivo-argumentativo “porque” para justificar o motivo pelo qual ela chegou a essa conclusão. L16 finaliza esse excerto com outra modalização deôntica: “tem que” para realçar a obrigatoriedade do professor ser sensível.

Portanto, para L16, o professor tem que ser sensível para perceber as diferenças existentes entre seus alunos, bem como seu contexto escolar, a diversidade de personalidades e necessidades que compõem uma sala de aula.

A análise do relato de outro licenciando, também, ilustra a representação de professor sensível:

L11 – E1: “É de grande importância perceber as necessidades de se procurar novas alternativas a fim de chamar a atenção e o interesse dos alunos. É preciso estar sensível às suas necessidades, observar suas diversidades, criando sempre um ambiente propício a uma educação de qualidade. Notei no período de observação a falta de diálogo e parceria entre o professor e alunos, porém, na regência, os alunos atenderam bem às atividades, pois busquei atender às carências deles”.

Nesse exemplo, pude perceber o uso da voz de autor por meio do verbo na primeira pessoa do singular “notei” e “busquei” que delegam a responsabilidade do que é dito ao enunciador. O modalizador apreciativo “é de grande importância perceber as necessidades” inicia o excerto que continua com o articulador de conteúdo proposicional “a fim de” que indica uma relação lógico semântica de justificativa entre as frases. A seguir, L11 usa a modalização deôntica “é preciso estar” para indicar como necessidade, ou seja, como imperativo que o professor seja sensível às diferenças dentro da sala de aula.

A licencianda também utiliza a modalização lógica “notei a falta de diálogo e parceria” para afirmar como uma verdade absoluta que, no período da observação, observou a inexistência de interação entre professor e alunos. Em seguida, o articulador discursivo-argumentativo, “porém”, introduz a ideia de oposição, ou seja, de contraste com o que ela informa sobre a regência, primeiramente, por meio da modalização lógica “os alunos atenderam bem às atividades” e após com a modalização pragmática “busquei atender às carências deles”. Entre as duas modalizações é possível verificar a utilização do articulador de conteúdo proposicional “pois” que indica a relação lógico-semântica de causalidade entre as informações dadas pelas duas modalizações.

Parece coerente dizer que para L11 a representação de professor sensível gira em torno daquele que apresenta uma sensibilidade para perceber as necessidades do aluno, suas diferenças e que entende como essencial o diálogo entre eles, permitindo uma interação que propicie essa percepção do outro e de suas demandas, principalmente, pedagógicas.

Aponto outros exemplos de Professor sensível às diferenças emergentes em outros

excertos:

Quadro 17: Outros exemplos de representações de Professor sensível às diferenças no relato de regência

Licenciando – Estágio	Excertos
L2 – E2	“Ficou claro que cada turma reage de um jeito diante das propostas de atividade. O professor precisa ficar atento às diferenças entre os alunos para atuar.”
L17 – E2	“É no relacionamento dentro da sala de aula que a inclusão se faz. O modo do ensino deve ser pensado individualmente, considerando as limitações e talentos de cada um, proporcionando na heterogeneidade a homogeneidade de direitos.”
L4 – E3	“No estágio percebi que eu, enquanto professora, preciso saber as características de aprendizagens e individualidades de cada um de meus alunos para saber como agir pedagogicamente com as diferenças.”
L8 – E4	“O contato direto com os alunos é de suma importância para que se possa compreender suas diversidades e atender às necessidades de cada aluno.”
L14 – E2	“A sequência didática voltada para os multiletramentos me mostrou que é necessário um trabalho planejado de acordo com a bagagem cultural do aluno. O olhar para a realidade dele faz diferença”.

Fonte: Dados coletados do *corpus* da pesquisa.

Apresento a seguir as representações emergentes no questionário, ressaltando que ele fazia parte da pasta do Estágio 4 e, portanto, foi respondido após a realização de todos os estágios.

5.4 Ser professor de Língua Portuguesa nos questionários:

Além do relato de observação e do relato de regência, um questionário sobre questões relacionadas ao estágio e à profissão docente, composto por 4 (quatro) perguntas, fez parte do Relatório do Estágio 4. Foi questionado: 1) O que é ser professor de Língua Portuguesa? 2) Qual o papel do professor de Língua Portuguesa na sociedade? 3) Quais são os aspectos que você considera relevantes na formação do professor da área de Letras? 4) Você cursou quatro semestres de Estágio Supervisionado. Ao final do 4º

estágio, como você percebe diferenças ou semelhanças na sua visão sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa? E sobre a sua identidade como professor?

Esse questionário foi a última atividade realizada no Estágio 4 que deveria constar na pasta de estágio, ou seja, no relatório final de estágio do semestre e foi respondido pelos licenciandos alguns dias após o término da regência do estágio. Ressalto que ele ocorreu, portanto, após os quatro estágios que o licenciando teve que cumprir. O questionário tinha o objetivo de possibilitar perceber as representações em relação ao ser professor de Língua Portuguesa ao final de 2 (dois) anos de estágio e de suas construções identitárias a respeito da profissão no decorrer do curso de Letras.

Para analisar as representações emergentes nas respostas dos questionários, embasei-me nas mesmas categorias que analisei no relato de observação e no de regência e observei que o mesmo padrão de representações se manteve, ou seja, as mesmas representações que emergiram nos relatos, apareceram nas respostas dadas, com uma exceção da representação de professor autoridade, pois não houve menção a ela nos questionários.

Ressalto ainda, que diferentemente do relato de observação e de regência, percebi nos questionários a recorrência de uma outra categoria que chamei de Professor que domina o conhecimento pedagógico, analisada com mais detalhes após o quadro no qual apresento as representações presentes nos questionários e o número de licenciandos que as abordaram:

Quadro 18 – Ser professor nos questionários

Professor	Número de alunos - %
Construtor do conhecimento	18 - 90%
Inovador	13 - 65%
Formador	13 – 65%
Domina conhecimento pedagógico**	10 – 50%
Interage	08 – 40%
Domina o conteúdo	08 – 40%
Sensível às diferenças	05 – 25%
Reflexivo	02 – 10%
Ético	02 – 10%
Pesquisador	02 – 10%
Autoridade	00 – 0%

** Representação emergente apenas nos questionários

Como se pode observar, as representações que mais se destacaram nos questionários pela quantidade de abordagens feitas, foram, assim como no relato de observação e no de regência, as de professor construtor do conhecimento, professor inovador e professor formador. Portanto, o questionário reafirma as representações emergentes nos relatórios de estágio e dessa forma, como todas as representações já foram exemplificadas nas análises dos relatos de observação e de regência, optei por apresentá-las em um quadro para demonstrar, que mesmo sendo respostas dadas à determinada questão, seguiram o mesmo padrão linguístico discursivo dos relatos.

Apresento a seguir as representações recorrentes nos questionários e destaco que as representações de professor reflexivo e de professor sensível às diferenças emergiram, também, nos questionários, ou seja, elas só não apareceram no relato de observação.

Quadro 19: Ser professor de Língua portuguesa no questionário

Representação percentual de abordagens	Exemplo de resposta do questionário	Vozes/mecanismos enunciativos
Professor construtor do conhecimento – 90%	QL3: “Acredito que ser professor de Língua Portuguesa é participar ativamente no processo de ensino aprendizagem desse conteúdo de maneira a instigar os alunos na busca do conhecimento. Além disso, é estimular o corpo discente a se interessar pela língua para que possa se desenvolver”. (Resposta dada à questão 1)	-Voz de autor: “acredito”. -Modalizações pragmáticas: “é participar ativamente”, “é estimular o corpo discente”. -Articulador discursivo-argumentativo: “além disso” (adição).
Professor inovador – 65%	QL14: “O estágio reforçou a ideia de que o ensino está engessado e precisa inovar, ou seja, de novas metodologias que dialoguem com o que encontramos dentro das salas de aula”. (Resposta dada à questão 4)	-Voz de narrador: “reforçou”, “está”. -Modalização lógica: “o ensino está engessado”. -Modalização deôntica: “precisa inovar”. -Articulador discursivo-argumentativo: “ou seja” (explicativo).
Professor formador – 65%	QL2: “Para mim, ser professor de língua Portuguesa é trabalhar com a comunicação e a linguagem do aluno, possibilitando que ele participe ativamente na sociedade sabendo interpretar não só textos variados, mas, também, as situações. No meu ponto de vista é ser formador e ajudar o aluno a desenvolver competências que o tornem autônomo”. (Resposta dada à questão 1)	-Voz de autor: “mim”, “no meu ponto de vista”. -Modalizações pragmáticas: “é trabalhar com a comunicação”, “é ser formador e ajudar o aluno”. -Articulador discursivo-argumentativo: “mas também” (adição)
Professor que interage – 40%	QL16: “Além do aprendizado adquirido na universidade no que tange a teoria, percebi outros aspectos relevantes como o relacionamento, a interação. Saber se relacionar e interagir com o aluno se torna fundamental na construção do ensino”. (Resposta dada à questão 3)	-Voz de autor: “percebi”. -Modalização lógica: “percebi outros aspectos relevantes”. -Modalização apreciativa: “Saber se relacionar e interagir se torna fundamental” -Articulador discursivo-argumentativo: “além” (adição)

Professor que domina conteúdo – 40%	QL17: “Ser professor de L.P. é, para mim, ser capaz de ler e interpretar signos linguísticos aplicando a eles significados. Além disso, um professor de L.P. precisa dominar o conteúdo que vai trabalhar e, quando não tiver conhecimento, precisa pesquisar sobre o assunto para o ensino em sala de aula”. (Resposta dada à questão 1)	-Voz de autor: “para mim”. - Modalização pragmática: “ser capaz de ler e interpretar”. -Modalizações deônticas: “precisa dominar o conteúdo”, “precisa pesquisar sobre o assunto”. -Articulador discursivo-argumentativo: “Além disso” (adição)
Professor sensível – 25%	QL9: “Não são todas as atividades que planejei que darão certo, pois os resultados esperados nem sempre serão os mesmos. Tudo depende da turma, do grupo e da comunidade que encontraremos em cada espaço escolar. É preciso ter sensibilidade para compreender. (Resposta dada à questão 4)	Voz de autor: “planejei”, “encontraremos”. -Modalização pragmática: “Não são todas as atividades que planejei que darão certo”. -Modalização lógica: “Tudo depende da turma e do grupo”. -Modalização deôntica: “É preciso ter”. -Articulador discursivo-argumentativo: “pois” (explicação).
Professor reflexivo – 10%	QL1: “Eu considero todos os aspectos da formação do professor de Letras extremamente relevantes. A universidade visa formar profissionais reflexivos, e o faz, com certeza. Entretanto, acho que um aspecto muito importante e que poderia ser mais trabalhado é a formação pedagógica, talvez por meio de extensões. Um outro aspecto que é extremamente relevante é a formação crítica que nós recebemos de nossos professores, fazendo com que sejamos cada vez mais aptos a refletirmos sobre o ambiente educacional”. (Resposta dada à questão 3)	-Voz do autor: “eu considero”, “nós recebemos”, “acho”. -Modalizações apreciativas: “considero todos os aspectos da formação extremamente relevantes”, “aspecto muito importante”, “outro aspecto que é extremamente relevante”. -Modalização lógica: “a universidade visa formar profissionais reflexivos e o faz, com certeza”. -Articuladores discursivo-argumentativos: “Entretanto” (oposição).
Professor ético – 10%	QL18: “O estágio foi importante para que eu pudesse conhecer a forma como um professor pode	Voz de autor: “eu pudesse”, “minhas”, “pude”,

	e deve se comportar em sala de aula sob as mais variadas situações que são inerentes a esse ambiente. Com as minhas experiências pude desenvolver o meu perfil profissional e aprendi a lidar com ética diante de determinados contratempos com os quais me deparei.” (Resposta dada à questão 5)	“aprendi”. -Modalização apreciativa: “O estágio foi importante”. -Modalização deôntica: “como um professor pode e deve se comportar”. -Modalização pragmática: “pude desenvolver o meu perfil”, “aprendi a lidar”. -Articulador discursivo-argumentativo: “para que” (finalidade).
Professor pesquisador –10%	QL11: “Considero como um dos aspectos relevantes na formação do professor da área de Letras, o interesse pelo aprendizado constante. Deve ser uma pessoa pesquisadora, capaz de lidar com os desafios que a profissão certamente irá apresentar, além de ter a noção do pedagógico como complemento na formação profissional”. (Resposta dada à questão 3)	Voz de autor: “considero”. -Modalização apreciativa: “Considero como um dos aspectos relevantes” -Modalização deôntica: “Deve ser”. -Modalização pragmática: “ter a noção do pedagógico”. -Articulador discursivo-argumentativo: “além de” (adição).

Para a análise dos questionários, eu imaginei que as respostas pudessem ser mais aprofundadas, mais elaboradas e que, portanto, as representações dos licenciandos seriam mais evidenciadas e mais detalhadas, porém, as respostas foram curtas e objetivas. No entanto, mesmo não atendendo às minhas expectativas, foi possível perceber que cada licenciando apontou algumas representações e o padrão de respostas dos questionários reafirma as que foram emergentes nos relatos de observação e de regência e os exemplos apresentados demonstram isso. Assim como nos relatos, os questionários trazem a mesma carga semântica a respeito de cada uma das representações emergentes e isso pode ser observado nos exemplos do quadro. A representação de professor construtor de conhecimento, que no relato de observação e no de regência, aparecia em segundo lugar na lista de licenciandos que a apontaram, no

questionário passou a ser a mais recorrente e as três representações mais abordadas nos relatos, também foram as mesmas no questionário.

Destaco que nenhum licenciando fez referência à representação de professor autoridade ao responder ao questionário, e esse fato me intrigou, pois ela foi recorrente tanto no relato de observação, quanto no de regência, tendo sido abordada por 80% dos licenciandos. Parece coerente afirmar que essa representação emergiu na trama discursiva do relato de observação e de regência devido ao contato direto com o ambiente escolar e por perceberem, no momento do estágio, as relações de poder e saber que ocorrem dentro da sala de aula e no cotidiano escolar, o que não ocorreu ao responderem ao questionário que foi realizado após o término do estágio.

Em relação ao aparecimento da representação de professor que domina conhecimentos pedagógicos no questionário, creio que por ter sido uma pergunta, na qual os licenciandos precisavam elencar o que consideravam importante para ser professor, houve um direcionamento de suas reflexões a respeito do assunto. Dessa maneira, produziram a resposta de maneira mais sistematizada, o que não ocorreu durante a produção dos relatos, pois, apesar de terem uma orientação para sua escrita, não havia um direcionamento tão específico quanto no questionário.

5.4.1. Ser professor que domina conhecimentos pedagógicos

Ao responderem à questão: “Quais são os aspectos que você considera relevantes na formação do professor da área de Letras?” os licenciandos, além de apontarem a necessidade do professor ter domínio do conteúdo e de metodologias de ensino, a metade deles referiu-se também aos conhecimentos pedagógicos, didáticos relacionando-os à prática docente. Para a análise dessa representação, busquei embasamento teórico em autores, tais como Pimenta (2017) e Libâneo (2015) para justificar essa representação. De acordo com Pimenta (2017, p. 129), além do professor necessitar dos saberes decorrentes das áreas em que é especialista, precisará recorrer, também “ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e do significado da educação na formação humana”. Dessa forma, o docente precisa dominar o conteúdo

daquilo que irá ensinar, mas, além disso, ter conhecimento pedagógico sobre como e qual a melhor maneira de ensinar esse conteúdo.

A importância desse conhecimento também é defendida por Libâneo (2015, p.15) ao afirmar que há uma “inseparabilidade entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, didática e didáticas específicas”. Portanto, para ele a formação de professores deve procurar unidade no processo formativo assegurando a relação entre a teoria e a prática docente para acabar com a dicotomia entre esses conhecimentos. Para esse autor, é necessário

pensar em uma formação docente que instrumentalize os professores para um fazer docente que seja capaz de combinar “[...] objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 2013, p. 82).

Na análise dos questionários, observei que 50% dos licenciandos trouxeram essa representação para a trama discursiva de suas respostas. É importante ressaltar que no período do último estágio, quando responderam ao questionário, os licenciandos tiveram aula da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, que prevê em sua ementa o estudo de textos referentes à prática pedagógica docente. Ao trazer para o questionário dados que se referem às questões estudadas na citada disciplina, os licenciandos demonstram a ação de resumir/sumarizar informações trabalhadas na universidade, que segundo os pressupostos de Van Dijk (1988), Machado (2002) e Matencio (2002), implica em detectar, selecionar, generalizar e construir suas proposições sobre o tema.

Esse fato parece ter contribuído para emergir nos questionários a representação de professor que domina o conhecimento pedagógico, que não pode ser confundida com as representações de professor que domina o conteúdo, ou seja, daquele que tem o saber específico da área em que atua, nem com as de professor inovador, que sabe utilizar tecnologias, métodos e recursos didáticos, emergentes nos relatos. Portanto, o professor que domina o conhecimento pedagógico é aquele que tem domínio das estratégias sobre

o que ensinar e como atingir esse objetivo da melhor forma possível para propiciar a aprendizagem. Para ilustrar o que disse, apresento alguns exemplos a seguir:

QL17: “Os aspectos que considero relevantes na formação do professor da área de Letras estão relacionados tanto ao aprendizado do conteúdo, quanto ao estudo de novas metodologias e de conhecimentos didáticos e pedagógicos que propõem um ensino adequado aos dias atuais. Todos esses conhecimentos juntos são fundamentais ao ensino.”

O licenciando apresenta voz de autor ao utilizar o verbo “considero” na primeira pessoa do singular já tomando para si a responsabilidade do que diz. Usa a modalização apreciativa “os aspectos que considero relevantes na formação do professor” para elencar aquilo que ele acredita ser importante na formação de um docente. Para continuar, ele utiliza os articuladores discursivo-argumentativos “tanto/quanto” para apresentar a proporção de importância dos aspectos que acredita serem necessários ao professor no desenvolvimento de um ensino que qualifica com o adjetivo “adequado”. O licenciando finaliza sua resposta ao questionário com a modalização lógica “todos esses conhecimentos juntos são fundamentais ao ensino” atestando, portanto, como uma verdade o que é dito por ele.

A análise dessa resposta parece apontar, que para L17, é importante o professor que domina os conhecimentos pedagógicos e didáticos, além dos saberes que são específicos da área de Letras. Ele reforça a ideia de que a junção desses conhecimentos é que podem possibilitar que o professor consiga oferecer um ensino de qualidade.

Outro exemplo dessa representação pode ser observado na resposta de L6 à questão 3:

QL6: “Na área de Letras eu considero muito importante que o profissional saiba os aspectos específicos da disciplina, tenha didática e que saiba muitas práticas pedagógicas, pois isso é fundamental para o professor em seu trabalho. É preciso saber tudo isso para lidar com os variados perfis de alunos e desenvolver a aprendizagem deles.”

É possível verificar a voz de autor logo no início quando a licencianda usa o pronome pessoal “eu” e o verbo “considero” na primeira pessoa do singular, assumindo assim, a autoria do enunciado. Ela usa a modalização apreciativa para informar que considera “muito importante que o profissional saiba” conteúdos, didática e práticas pedagógicas.

A seguir L6 usa o articulador discursivo-argumentativo “pois” para justificar que todos os aspectos citados por ela são fundamentais para que o professor exerça seu trabalho.

L6 finaliza sua resposta à questão usando a modalização deôntica “é preciso saber” para afirmar o grau de imperatividade necessário àquilo que ela enuncia. Além disso, utiliza, também, os articuladores meta-enunciativos “tudo isso”, para retomar todos os aspectos elencados por ela apresentando os motivos pelos quais os considera importantes. Esses articuladores exercem, nesse caso, função de organizadores textuais que estruturam a linearidade do texto, organizando-o de forma a facilitar a interpretação.

Portanto, a resposta dada por L6 permite inferir que ela apresenta em sua trama discursiva, uma representação de professor que precisa dominar o conhecimento pedagógico, além do domínio do conhecimento de conteúdo e que isso é relevante para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

No próximo capítulo, apresento uma análise longitudinal das representações de cada licenciando, da turma no geral e de como isso contribui para a construção identitária deles.

6 A construção da identidade nos dados: uma análise longitudinal

O ser humano usa a língua (e a linguagem de modo mais amplo) para expressar as experiências internas e externas a si, a realidade que o circunda, atribuindo sentido ao que acontece dentro de si e ao redor.

Renato Caixeta da Silva

Neste capítulo, após a análise das representações de ser professor que emergiram nos relatos dos licenciandos e nas respostas dadas ao questionário, apresento, num estudo longitudinal dos relatos e dos questionários, como essas representações vão contribuindo com o processo de construção identitária dos licenciandos ao longo dos quatro estágios. Primeiramente, apresento as representações de toda a turma, ou seja, o que é ser professor para essa turma de Letras da UEMG/Divinópolis. Em segundo lugar, apresento o que é ser professor para cada um dos licenciandos da turma e como essas representações contribuem para a construção identitária de cada um deles.

6.1 A identidade do professor: analisando as representações da turma

Apresento um quadro geral das representações emergentes nos relatórios e nos questionários que apontam a identidade do professor construída por essa turma de Letras. Nesse quadro é possível observar quais representações foram apontadas por cada um dos licenciandos e em qual estágio emergiu ou não determinada representação e se isso ocorreu, também, no questionário:

Quadro20: Representações emergentes em relatórios e questionários

Licenciando	Construtor conhecimento					Inovador					Interage					Formador					Domina conteúdo					Pesquisador					Autoridade					Ético					Reflexivo					Sensível						
	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q	E1	E2	E3	E4	Q							
L1**	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	X	0	X	X	X	X	X	0	X	X	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	X	X	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	X		
L2**	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	X	0	0	0	X	X	X	X	0	X	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	0	X	X	0	0	0	X	X	X	0	0	X	0	0	X			
L3	0	X	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	X	0	0	X	0	X	0	0	0	0	X	X	X	0	0	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
L4**	X	0	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	0	X	X	0	
L5**	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
L6**	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0			
L7	X	0	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	X	0	X	0	0	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X			
L8**	0	0	0	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	X	0	0	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0			
L9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X		
L10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	X	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
L11**	X	X	0	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	X	0	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X	X	0	X	X		
L12**	0	X	X	X	X	0	0	X	X	X	0	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
L13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0	X	X	X	0	X	X	0	X	X	0	X	X	X	0	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	
L14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	0	0	X	X	0	X	0	0	0	0	0	0	X	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	X	0	0	0			
L15	X	X	X	X	X	X	X	0	X	0	X	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
L16	0	X	X	X	X	0	X	0	X	X	0	0	X	0	X	0	0	X	0	X	0	0	X	0	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	X	0	0	0		
L17**	X	X	X	0	X	0	0	X	X	X	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	X	X	0	X	X	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	0	X	0	0
L18**	X	0	0	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
L19	X	0	0	0	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
L20	X	0	0	X	X	X	X	X	X	0	X	X	X	0	X	X	0	0	0	X	X	X	X	X	0	0	0	0	0	X	X	X	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

** Licenciando que abordou representação de professor com domínio pedagógico. Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de análise.

O quadro permite observar quais representações cada licenciando abordou e em quais estágios isso ocorreu, além de mostrar também aqueles que apontaram no questionário. Ao analisar cada uma das representações, separadamente, é possível verificar a quantidade de alunos que as apontaram e a recorrência delas ao longo dos estágios. Os dados com essa evolução dos números de licenciandos que incluíram determinadas representações ao longo dos estágios, podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 21: Evolução do número de licenciandos que abordaram as representações ao longo dos estágios

Representação	Estágio 1	Ao longo dos estágios	Total licenciandos
Inovador	17 – 85%	+ 3	20 – 100%
Construtor do conhecimento	16 – 80%	+ 4	20 – 100%
Formador	10 – 50%	+ 8	18 – 90%
Autoridade	11 – 55%	+ 5	17 – 85%
Interage	13 – 65%	+ 3	16 – 80%
Domina o conteúdo	7 – 35%	+ 9	16 – 80%
Pesquisador	4 – 20%	+ 7	11 – 55%
Reflexivo	4 – 20%	+ 7	11 – 55%
Sensível	3 – 15%	+ 8	11 – 55%
Ético	4 – 20%	+ 5	09 – 45%

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que o número de licenciandos que abordou cada uma das representações cresceu, do Estágio 1 até o final dos quatro estágios, incluindo os questionários. Isso indica que o estágio contribuiu para a construção da identidade profissional da turma ao longo do desenvolvimento dos quatro estágios. Destaco que 100% dos licenciandos apontaram em algum momento dos estágios, representações de professor inovador e construtor do conhecimento, 80% ou mais, abordaram representações de professor formador, autoridade, que interage e que domina o conteúdo e mais da metade evidenciou representações de professor pesquisador, reflexivo e sensível. Sendo assim, o processo de construção da identidade do professor foi sendo construído pela turma no decorrer das experiências dos estágios e é a recorrência das representações em seus relatos e questionários que sinaliza o que a turma considera ser professor.

A ação de trazerem para seus relatórios representações que não foram emergentes no Estágio 1, permite inferir que elas passaram por transformações ao longo da vivência dos estágios. Para compreender a transformação das representações da turma, é necessário retomar os processos de objetivação e de ancoragem (MOSCOVICI, 2003),

abordados anteriormente nesta tese, pois eles possibilitam a compreensão de como novas informações integram-se, por meio do discurso, nas representações já constituídas.

Assim, o processo de objetivação parte dos conhecimentos já constituídos pela turma e possibilita compreender a maneira pela qual os licenciandos selecionaram as novas informações veiculadas nos relatórios. Já o processo de ancoragem consiste na integração das informações novas às aquelas já constituídas. Portanto, ao produzirem os relatórios dos Estágios 2, 3 e 4 eles demonstram um processo de ampliação de suas representações, pois selecionaram novas informações (processo de objetivação) que consideraram relevantes para ser professor de Língua Portuguesa e as incluíram (processo de ancoragem) em seus novos relatórios.

Ressalto que ao longo das análises pude observar que todos os licenciandos vão acrescentando e ampliando suas representações sobre ser professor ao longo dos estágios. Alguns apontam isso, apenas, em um estágio e outros em mais de um, mas, mantiveram o mesmo padrão, ou seja, houve, é possível perceber, transformação nas representações de 100% deles.

Dessa maneira, a recorrência de cada uma das representações manifestadas nos relatos e questionários, durante os quatro estágios, propicia perceber as representações dessa turma e qual é a identidade de ser professor construída por eles ao longo dessa vivência. Nessa perspectiva, para definir as representações de ser professor dessa turma, considere as aquelas que foram apontadas, por pelo menos por metade da turma e recorrentes em, no mínimo dois momentos: relatos e ou questionário.

Ressalto que a representação de professor que domina conhecimentos pedagógicos não aparece no quadro geral, mas, mesmo sendo emergente apenas nos questionários, foi apontada por 50% da turma e, portanto, eu as considere também como representações da turma. Dessa forma, apresento-as no quadro a seguir, juntamente com as outras representações emergentes e o número de licenciandos que as abordaram, apresentaram assim, o que é ser professor para essa turma.

Quadro 22: Ser professor para os licenciandos da turma

Representação	Nº licenciandos que abordaram 2 vezes ou mais
Inovador	20 – 100%
Construtor do conhecimento	19 – 95%
Interage	17 – 85%
Formador	12 – 60%
Autoridade	12 – 60%
Domina o conteúdo	11 – 55%
Domina pedagógico**	10 – 50%
Pesquisador	07 – 35%
Ético	07 – 35%
Reflexivo	07 – 35%
Sensível	04 – 20%

** Representação emergente apenas no questionário. Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro apresentado, observei que 100% dos licenciandos dessa turma de Letras da UEMG/Divinópolis, apontam para representações de professor inovador, 95% de professor construtor do conhecimento, 85% de professor que interage, 60% para aquele que é formador e 60%, também, para o que tem autoridade; 55% para o professor que domina o conteúdo e 50% para o professor que domina conhecimentos pedagógicos. Para 35% dos licenciandos as representações de professor pesquisador, professor ético e professor reflexivo são apontadas e, apenas para 20%, as representações de professor sensível são recorrentes.

Portanto, salientando que considere a recorrência de, no mínimo, duas vezes que cada representação emergiu, seis delas se destacam e atendem aos critérios que estabeleci. Dessa forma, as representações de professor da turma apontam para aquele que é inovador, ou seja, que inova em seu processo de ensinar, utilizando tecnologias e metodologias que contribuem com a aprendizagem dos alunos. É ser aquele professor que propicia que seus alunos construam seu conhecimento e não, apenas, recebam os saberes sem reflexão ou questionamentos. É ainda, ser um professor que interage,

promovendo ações de diálogo com a turma. Além disso, é ser professor autoridade e não autoritário, ou seja, deve propiciar atitudes de respeito mútuo. Para essa turma, o professor, também, deve ter domínio do conteúdo que irá trabalhar e, também, dos aspectos pedagógicos, além de ser formador, possibilitando a formação integral de seus alunos.

Para melhor compreensão das representações da turma sobre ser professor, apresento, a seguir, as de cada licenciando separadamente. Além de possibilitar compreender as informações sobre o que é ser professor para a turma de forma geral, propicia entender as concepções de cada licenciando sobre o assunto.

6.2 A construção da identidade profissional dos licenciandos

Para apresentar as representações de cada licenciando, também considere aquelas que foram emergentes, no mínimo duas vezes, durante os estágios, exceto no caso do professor que domina os conhecimentos pedagógicos, apontado somente nos questionários. Saliento mais uma vez que a recorrência das representações emergentes é que permite observar o que é ser professor para cada licenciando, individualmente, e como isso contribui na construção de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, apresento a seguir as representações de ser professor de cada licenciando:

Quadro 23: Representações de ser professor por licenciando

L1	L2	L3	L4	L5
*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Ético *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Autoridade *Ético *Reflexivo *Sensível *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Domina conteúdo *Autoridade *Ético	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Pesquisador *Reflexivo *Sensível *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Autoridade *Domínio pedagógico
L6	L7	L8	L9	L10
*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Pesquisador *Ético *Reflexivo *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Autoridade	*Inovador *Interage *Formador *Autoridade *Reflexivo *Sensível *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Autoridade	*Construtor conhecimento *Inovador *Formador *Domina conteúdo *Autoridade
L11	L12	L13	L14	15
*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Autoridade *Ético *Sensível *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Autoridade *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Pesquisador *Autoridade	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Domina conteúdo *Pesquisador *Reflexivo	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Reflexivo
L16	L17	L18	L19	L20
*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Pesquisador *Autoridade	*Construtor conhecimento *Inovador *Domina conteúdo *Pesquisador *Reflexivo *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Ético *Domínio pedagógico	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Pesquisador	*Construtor conhecimento *Inovador *Interage *Formador *Domina conteúdo *Autoridade *Ético

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro permite observar o que é ser professor para cada licenciando e para ilustrar as representações e a construção da identidade profissional deles ao longo dos quatro estágios, apresento, a análise dos quatro relatórios e do questionário de uma licencianda. Num primeiro momento, considere que o perfil dos licenciandos e suas diferentes vivências durante o estágio poderiam interferir no padrão linguístico discursivo dos relatos e demonstrar isso nos relatórios. Minha expectativa sobre isso, devia-se ao seguinte: doze licenciandos desenvolveram as atividades de estágio ao mesmo tempo que iniciavam suas atividades no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – programa do governo federal que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica e concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes. E os outros oito licenciandos não fizeram PIBID, mas desses, dois começaram a lecionar inglês em curso livre de idiomas.

Pensei que essas diferentes circunstâncias, que contribuem para a formação dos licenciandos, fossem interferir nos relatórios, porém, não detectei diferenças emergentes na trama discursiva de seus relatórios ou nos questionários. Independente de vivenciarem o PIBID ou não, alguns aprofundaram mais em sua produção textual e outros menos. Dessa forma, apresento a análise longitudinal dos relatórios de estágio e do questionário de uma licencianda para exemplificar como as representações de ser professor foram se apresentando no discurso e como isso propiciou perceber a construção da identidade profissional. A escolha pelo material dessa licencianda foi devido ao fato de ser um dos quais observei maior amadurecimento no percurso acadêmico.

A análise dos relatórios e do questionário demonstrou que L1, em algum momento de seu discurso, apresentou uma vez apenas, as categorias de professor pesquisador, reflexivo e sensível. Porém, considere somente a recorrência das categorias emergentes, que apareciam, no mínimo em dois estágios diferentes. Dessa forma, observei que para L1 o professor é construtor do conhecimento, inovador, interage, é formador, ético, tem domínio do conteúdo e dos aspectos pedagógicos.

A representação de professor construtor do conhecimento foi apontada por L1 nos quatro relatos de estágio e no questionário e podem ser observadas nos excertos abaixo:

L1 - E1: “(...) as professoras apresentam o conhecimento ‘pronto’ para os alunos.”

L1 - E2: “(...) a professora nunca entrega o conhecimento pronto para o aluno, ela sempre mostra o material, pergunta, vai trabalhando e eles vão participando.”

L1 - E3: “(...) cabe ao professor proporcionar ao aluno um ambiente seguro onde ele consiga ter liberdade para se expressar e ser construtor do próprio conhecimento.

L1 - E4: “(...) o professor de língua materna precisa ter muito zelo ao preparar suas aulas para torná-las o mais relevante possível e propiciar o conhecimento.”

QL1: “O papel do professor de LP deve ser trabalhar em sala de aula de forma a despertar e encorajar o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento.”

A utilização de alguns modalizadores e articuladores enunciativos permitem observar essa representação e como ela é recorrente no discurso de L1. No relato do Estágio 1, o uso de aspas de distanciamento (AUTHIER *apud* KOCH, 2000, p.54), para falar sobre o conhecimento pronto, parece indicar, o incômodo da licencianda sobre o modo como a professora age em relação ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Esse fato fica mais evidente no Estágio 2, quando ela relata sobre outra professora que acompanhou e utiliza a modalização apreciativa para informar que a professora não entrega o conhecimento pronto e a seguir, apresenta, por meio de uma modalização pragmática, quais ações são realizadas pela professora para que isso aconteça. No Estágio 3, a licencianda posiciona-se mais claramente por meio de uma modalização deôntica afirmando, de forma imperativa, o que “cabe ao professor proporcionar” ao aluno para que ele construa o próprio conhecimento. E no Estágio 4, há novamente a recorrência dessa representação, evidenciada pelo uso de outra modalização deôntica, na qual L1 aponta o que “o professor de língua materna precisa” fazer para propiciar o conhecimento.

Além dos relatórios de estágio, a resposta de L1 à questão “Qual o papel do professor de Língua Portuguesa na sociedade?” me permitiu observar que ela reafirma suas representações sobre o professor construtor de conhecimento. Para isso, ela também utiliza uma modalização deôntica que indica o grau de imperatividade atribuído ao enunciado, pois para ela o professor “deve trabalhar em sala de aula de forma a despertar e encorajar o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento.”

Portanto, a licencianda apresentou ao longo dos estágios, recorrência de representações de professor construtor de conhecimento e isso foi sendo reafirmado em seus relatos e questionário.

O professor inovador também foi emergente nos quatro relatórios de estágio de L1 e no questionário:

L1 - E1: “(...) mesmo que a escola possua uma excelente infraestrutura de multimídia, sala de informática, etc, essa estrutura é raramente utilizada pelas professoras de LP da escola para um ensino inovador.”

L1 - E2: “(...) a maioria das aulas ministradas pela professora são expositivas, não inova, pois, a escola, oferece pouco suporte com mídias.”

L1 - E3: “Durante o período de observação, ambas as professoras utilizaram apenas aulas expositivas no modelo livro, giz e quadro.”

L1 - E4: “A professora utiliza apenas a velha (e traumática) combinação de giz, quadro e livro didático.”

QL1: “Ser professor de LP é uma tarefa árdua, que consiste em quebrar paradigmas e inovar o ensino.”

A licencianda, no Estágio 1, aponta suas concepções sobre o professor inovador e isso pode ser observado no excerto apresentado, no qual ela usa o articulador discursivo-argumentativo “mesmo que” para indicar o contraste entre as condições de infraestrutura da escola e o fato das professoras não se utilizarem disso para suas aulas de Língua Portuguesa. Esse enunciado é construído por meio de uma modalização apreciativa, em que L1, usa qualificadores, tais como “excelente” para adjetivar a

infraestrutura da escola e “raramente” para informar a frequência que as professoras utilizam as salas de multimídia e de informática para um ensino inovador.

No relatório do Estágio 2, a licencianda também faz referência à questão de uso de mídias e relaciona isso a um ensino inovador. Ela usa uma modalização lógica, afirmando como uma verdade, que as aulas da professora são expositivas e que ela não inova. Ela justifica isso usando o articulador enunciativo “pois” para informar que as aulas são assim porque “a escola oferece pouco suporte com mídias”. Dessa maneira, ela parece isentar a professora, culpando a escola pela forma não inovadora como ela trabalha.

O Estágio 3 reafirma essas concepções e isso se evidencie quando L1 utiliza, também, uma modalização lógica para informar que “ambas as professoras utilizaram apenas aulas expositivas no modelo livro, giz e quadro.” Esse fato é, portanto, apresentado como algo concreto e chama a atenção o articulador discursivo-argumentativo “apenas” indicando a restrição que as professoras fizeram na forma de trabalhar, excluindo outros recursos didáticos de suas aulas.

É possível observar que, também, no Estágio 4, há recorrência do posicionamento da licencianda sobre a forma de trabalho da professora. Nesse relato ela utiliza uma modalização apreciativa para enunciar o que a professora usa na sala de aula e para isso, faz uso dos qualificadores “velha” e “traumática” para referir-se à combinação de giz, quadro e livro, apontando assim, o que pensa sobre o assunto. Ressalto que a colocação dos parênteses para destacar que o método da professora é traumático apresenta a evidente assunção do posicionamento da licencianda e suas representações, provavelmente, embasadas em sua experiência como estudante do ensino básico, ou seja, anterior à graduação.

Finalmente, o questionário de L1, também apresenta as mesmas concepções e isso pode ser observado na resposta dada pela licencianda à questão “O que é ser professor de Língua Portuguesa?”. Para isso, ela apresenta uma modalização apreciativa para qualificar como “árdua” a tarefa de ser professor e em seguida, usa uma modalização

pragmática para enunciar as ações de “quebrar paradigmas e inovar o ensino”, a serem realizadas pelo professor.

Dessa forma, a licencianda manifestou no decorrer dos quatro estágios, recorrência de representações de professor inovador e de como é isso para ela.

Outra representação que emerge nos quatro relatórios de estágio de L1, inclusive no questionário é a de professor formador e os trechos a seguir exemplificam isso:

L1 - E1: “A estagiária se apresentou e conversou com os alunos (...) após esse breve diálogo que teve como intuito criar um ambiente de confiança, que contribui para a formação integral do aluno, iniciaram as atividades”

L1 - E2: “Em minha opinião, a professora faz o possível para proporcionar uma aprendizagem significativa e a formação integral do aluno.”

L1 - E3: “Em minha opinião, as aulas da professora possibilitam uma formação mais ampla para os alunos, pois conta com muitas discussões em sala de aula e fora dela. Ela incentiva a cultura, filmes históricos, livros e trabalha com jornais e atualidades, etc.”

L1 - E4: “É preciso que o professor saiba ver o lado humano de seus alunos e promover um letramento nas mais diversas modalidades de LP e ir além: letrar seus alunos para a vida!”

QL1: “O papel do professor é também o de contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva, consciente do seu entorno, formando integralmente.”

É possível observar que já no Estágio 1 a licencianda apresenta pistas sobre representações de professor formador e usa uma modalização lógica para apresentar um fato ocorrido: “A estagiária se apresentou e conversou com os alunos”. O enunciado continua com informações, nas quais é possível verificar que para L1, o professor que dialoga com os alunos, que possibilita um ambiente de confiança, contribui para a formação integral do aluno.

Isso fica mais evidente no Estágio 2, em que ela dá mais informações sobre o que pensa, relacionando a aprendizagem significativa com a formação integral do aluno. Para isso, ela usa uma modalização apreciativa, adjetivando a aprendizagem como “significativa”

e a formação como “integral”, ou seja, não é qualquer formação. É aquela mais ampla, que não está, apenas, referindo-se ao conteúdo.

No Estágio 3 ela reafirma a representação de professor formador, por meio da modalização lógica, ao dizer que “as aulas da professora possibilitam uma formação mais ampla”. Usa o articulador discursivo-argumentativo “pois”, para justificar que isso ocorre porque a professora propicia “muitas discussões em sala de aula e fora dela”. Além disso, encerra o enunciado, como um fato verdadeiro, com outra modalização lógica informando que a professora “incentiva a cultura, filmes históricos, livros e trabalha com jornais e atualidades, etc.”

Já no Estágio 4 ela é mais imperativa ao usar a modalização deôntica para afirmar que é “preciso que o professor saiba ver o lado humano de seus alunos e promover um letramento nas mais diversas modalidades de LP e ir além: letrar seus alunos para a vida!”. Nesse excerto é possível observar ainda, que a licencianda traz para seu enunciado a voz de autores estudados e de discussões realizadas no período de orientação de estágio, pois eles estudaram textos sobre letramento e multiletramentos. Esse recurso ao discurso do outro, em textos acadêmicos, de acordo com Boch e Grossman (2002, p. 100), pode se manifestar através da reformulação, uma das estratégias do discurso relatado. Isso ocorre quando o licenciando retoma o enunciado do autor e o reformula. Dessa forma, é coerente dizer que ela se apropriou do discurso veiculado, tanto nos textos quanto nas reflexões propiciadas pelas aulas de orientação de estágio, selecionou as proposições desses textos e dos debates realizados e os reformulou, (re)construindo e ampliando assim, suas representações sobre o assunto.

No questionário, também há recorrência de representação de professor formador, ao responder com uma modalização pragmática que “o papel do professor é também contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva, consciente do seu entorno, formando integralmente.” É possível perceber que o uso do articulador discursivo-argumentativo “também” significa que, para L1, existem outras ações que fazem parte do papel do professor, além das que foram elencadas nesse enunciado. Destaco ainda o uso dos adjetivos “reflexiva” e “consciente” para qualificar a sociedade

que será formada pelos alunos que passaram por uma formação integral.

Os excertos demonstram que a representação de professor formador foi emergente no relatório do Estágio 1 da licencianda e foi recorrente ao longo dos estágios. Saliento que essa representação foi se ampliando e se reafirmando em seu discurso, exemplificando o processo de objetivação e ancoragem citado anteriormente (MOSCOVICI, 2004).

A representação de professor que domina o conteúdo não apareceu no relatório de Estágio 1 dessa licencianda e nem no questionário, mas a partir do Estágio 2, ela se fez presente até no Estágio 4:

L1 - E2: “Para os alunos da licenciatura é fundamental conhecer o conteúdo da área e a realidade por dentro de uma escola para começar, ainda como estudante, a buscar mudanças e melhorias e estar sempre preparado para o que o aguarda.

L1 - E3: “É imprescindível que o aluno de licenciatura conheça os diversos níveis de ensino oferecidos pela Educação Básica e os conteúdos. Tal conhecimento proporcionará ao futuro professor, uma segurança no exercício profissional.”

L1 - E4: “A professora não domina o conteúdo, comete diversos erros de concordância e ortografia em suas aulas (...) Não digo que o professor de Língua Portuguesa deve ser uma gramática/dicionário ambulante, não pode cometer erros. Digo, que é esperado que uma professora que cobra apenas gramática e espera que seus alunos a dominem, tenha um amplo conhecimento sobre tal assunto.”

A licencianda aponta o que pensa sobre o assunto ao usar uma modalização deôntica para informar que considera “fundamental” que os alunos de um curso de licenciatura conheçam o conteúdo que vão ensinar e o cotidiano escolar. Ela reforça, por meio do articulador discursivo-argumentativo “ainda”, a importância de que isso ocorra no período em que está estudando e usa o articulador de conteúdo proposicional indicador de relações lógico-semânticas de finalidade “para”, com o objetivo de apresentar os motivos pelos quais considera isso importante, ou seja, “buscar mudanças e melhorias e estar sempre preparado para o que o aguarda.

No Estágio 3, mais uma vez, L1 usa a modalização deôntica: “É imprescindível que o

aluno de licenciatura conheça os diversos níveis de ensino oferecidos pela Educação Básica e os conteúdos” para imprimir um caráter imperativo sobre os conhecimentos que o futuro professor deve ter. Em seguida, ela utiliza o articulador meta-enunciativo “tal conhecimento” que tem a função de retomada e organização do texto, buscando estruturar sua linearidade para facilitar a interpretação e introduz com ele uma modalização lógica, pois afirma como uma condição de verdade, que “Tal conhecimento proporcionará ao futuro professor, uma segurança no exercício profissional.”

O excerto do Estágio 4, demonstra, por meio da modalização lógica: “A professora não domina o conteúdo, comete diversos erros de concordância e ortografia em suas aulas” representações de que a licencianda considera importante o professor saber o conteúdo que ensina. Isso se torna mais evidente no decorrer do enunciado quando ela aponta, por meio de modalizações deônticas que para ela o professor de Língua Portuguesa não “deve ser uma gramática/dicionário ambulante” ou que ele “não pode cometer erros”, mas que “é esperado que uma professora que cobra apenas gramática e espera que seus alunos a dominem, tenha um amplo conhecimento sobre tal assunto.”

Portanto, os excertos ilustram as representações de L1 sobre o professor que domina o conteúdo e que foram sendo recorrentes durante três estágios.

Outra representação emergente nos relatórios dessa licencianda, referem-se a de professor ético. Foram observadas nos Estágios 1, 3 e 4, conforme exemplos a seguir:

L1 - E1: “As professoras já estão a poucos anos de se aposentarem e parecem estar cansadas e desanimadas com a educação. A impressão mais forte é que estão fazendo apenas o suficiente, que não se esforçam e nem se ‘desgastam’ com os alunos. Não acho ético.”

L1 - E3: “A professora mostra-se extremamente desmotivada e cansada, diz que não aguenta mais dar aula e espera ansiosamente a aposentadoria. Postura de falta de ética. As aulas dela refletem seu interior, desmotivantes, cansativas, enfadonhas e com pouco aproveitamento por parte dos alunos.”

L1 - E4: “Em minha opinião, a didática da professora é péssima, bem como sua ética de trabalho. Ela criticou, abertamente, alunos de uma sala com

outra sala, perguntou quanto eu recebia na escola que trabalho, ignorou as necessidades especiais dos alunos de inclusão e afirmou ter comprado os trabalhos de conclusão de curso.”

Já no relatório do Estágio 1 é possível observar que essa representação emerge nos dados de L1 e antes de se posicionar, explicitamente, ela apresenta por meio de modalizações apreciativas, alguns fatos observados por ela que parecem exemplificar o que ela considera ser professor ético. Na primeira modalização apreciativa, L1 utiliza dois adjetivos que se referem à maneira como as professoras parecem estar em relação à educação: “cansadas” e “desanimadas” e justifica isso dizendo que estão próximas de se aposentar. A seguir, ela introduz outra modalização apreciativa para afirmar que tem a “forte” impressão que as professoras fazem “apenas” o suficiente. O articulador discursivo-argumentativo “apenas” tem a função de demonstrar restrição, ou seja, para L1, as professoras deveriam fazer mais do que estavam fazendo. Na continuidade do enunciado a licencianda afirma que elas “não se esforçam e nem se ‘desgastam’ com os alunos. O uso das aspas, na palavra desgastam, parece demonstrar uma ironia da licencianda em relação à postura de cansaço das professoras, que estando perto de se aposentarem, não querem gastar suas energias e se dedicar ao trabalho como ela acredita que deveriam fazer. Seu último enunciado é uma modalização apreciativa na qual ela apresenta com clareza seu posicionamento ao afirmar que não considera ética a maneira de agir das professoras.

Não observei representações de professor ético emergentes no relatório do Estágio 2 dessa licencianda, mas no Estágio 3 é possível observar. A modalização apreciativa: “A professora mostra-se extremamente desmotivada e cansada”, utilizada pela licencianda possibilita perceber que ela reafirma o que foi emergente no Estágio 1, pois lá também, isso foi apontado por ela. No excerto observado, o advérbio “extremamente” assinala o grau de desmotivação e cansaço da professora e nessa mesma sentença, L1 usa a voz de personagem para informar o que a própria professora fala sobre si mesma em relação à esperar “ansiosamente” pela aposentadoria e que não aguenta mais dar aula. O posicionamento da licencianda sobre essa postura da professora fica evidente no próximo enunciado, com a introdução de outra modalização apreciativa: “Postura de falta de ética”. Nesse trecho ela aponta diretamente que não concorda com a atitude da

professora e ainda acrescenta outra modalização apreciativa usando os qualificadores “desmotivantes”, “cansativas”, “enfadonhas” para se referir às aulas da professora e “pouco” para apresentar o aproveitamento que os alunos têm dessas aulas.

No relatório do Estágio 4, a licencianda evidencia uma vez mais representações de professor ético. Dessa vez, refere-se a outras posturas que evidenciam o que ela considera como falta de ética da professora. Para isso, inicialmente, ela usa a modalização apreciativa para dizer que a didática da professora “é péssima” e também sua ética. A seguir, com um encadeamento de modalizações lógicas, L1 informa uma série de ações que a professora realizou, utilizadas para justificar porque a professora não é ética: “criticou, abertamente, alunos de uma sala com outra sala”, “perguntou quanto eu recebia na escola que trabalho”, “ignorou as necessidades especiais dos alunos de inclusão” e ainda “afirmou ter comprado os trabalhos de conclusão de curso.”

Dessa maneira, esse exemplo serve para ilustrar que as representações de L1, sobre professor ético, foram se ampliando e se reafirmando durante a experiência dos estágios, demonstrando, mais uma vez, os processos de objetivação e ancoragem. Sua recorrência, em três relatórios de estágio de L1, aponta quais suas representações de professor ético e como elas foram sendo (re)construídas ao longo dos estágios.

A representação de professor que interage foi emergente em dois relatórios de estágio de L1:

L1 - E1: “O diálogo em sala de aula é pouco encorajado e as atividades propostas para discussão são ignoradas. O professor precisa propiciar diálogos.”

L1 - E4: “É importante ressaltar que eu não obriguei os alunos a participarem das discussões, apenas falou quem quis, entretanto, pouquíssimos alunos não participaram, pois perceberam a importância de interagir.”

No Estágio 1 é possível perceber o posicionamento da licencianda sobre a importância de um ambiente de interação por meio da modalização apreciativa usada por ela. Ao trazer para seu discurso a locução adjetiva “pouco encorajado”, L1 indica a forma como

o espaço de diálogo é tratado em sala de aula e demonstra com essa escolha lexical, que deveria ser mais encorajado pelo professor. Além disso, ao informar, por meio do adjetivo “ignoradas”, sobre as atividades propostas para discussão, L1 permite inferir que elas não deveriam ser tratadas assim, ou seja, a escolha desse qualificador possibilita afirmar que a licencianda considera relevante, as atividades que propiciam o diálogo em sala e as discussões que contribuem para a interação entre alunos e professor. O enunciado é finalizado com a modalização deôntica: “O professor precisa propiciar diálogos”, não deixando dúvidas sobre a imperatividade e o que a licencianda pensa sobre o assunto.

No Estágio 4, ao referir-se à sua regência, L1 usa o modalizador epistêmico: “É importante ressaltar”, que assinala o grau de comprometimento dela com relação ao que vai dizer e a seguir, usa uma modalização lógica para apresentar os fatos como verdadeiros. Ela utiliza, ainda, o articulador meta-enunciativo “apenas”, que indica restrição, para informar que não obrigou os alunos a participarem das discussões e que responderam somente aqueles que quiseram. Mas, é interessante que logo em seguida, o articulador discursivo-argumentativo “entretanto”, introduz ao enunciado a ideia de contraste, ou seja, mesmo ela não obrigando nenhum aluno a participar, eles participaram e ela, ainda, destaca esse fato ao usar o qualificador “pouquíssimos”, frisando assim, que a maioria participou. A participação dos alunos é justificada com o uso do articulador de conteúdo proposicional, indicador de relações lógico-semânticas, “pois”, que demonstra os motivos pelos quais os alunos agiram dessa forma, ou seja, porque “perceberam a importância de interagir”.

Esses excertos permitem observar que as representações de professor que interage com seus alunos e que propicia a interação entre todos os atores envolvidos na dinâmica da sala de aula, permeiam os relatórios de estágio de L1 e, portanto, demonstram seu posicionamento sobre isso.

O domínio pedagógico, como eu já disse em outro momento desse trabalho, emergiu somente nos questionários. Mas, como vários licenciandos o apontaram, decidi apresentar, também, um exemplo e demonstro como ele apareceu no questionário de L1.

QL1: “A universidade visa formar professores reflexivos, e o faz, com certeza. Entretanto, acho que um aspecto muito importante e que poderia ser mais trabalhado é a formação pedagógica para que os alunos da graduação possam ter mais noções pedagógicas que, com certeza, facilitariam sua futura atuação em sala de aula.”

Em resposta à questão: “Quais são os aspectos que você considera relevantes na formação do professor da área de Letras?”, a licencianda utiliza uma modalização pragmática para informar a ação da universidade de formar professores reflexivos. Ela ainda reforça o que diz ao terminar com o modalizador epistêmico “com certeza” para indicar seu engajamento com a afirmativa feita.

Porém, em seguida, ao iniciar a próxima frase com o articulador discursivo-argumentativo “entretanto”, que possui função de oposição, ela introduz uma modalização apreciativa que acrescenta ao enunciado anterior as considerações dela a respeito da necessidade de a universidade trabalhar mais com a formação pedagógica dos graduandos. Isso fica evidente com o uso da expressão “muito importante”, na qual ela demonstra o grau de importância com o uso do advérbio “muito”, para destacar a intensidade dessa necessidade.

Ela também utiliza o articulador de conteúdo proposicional, indicador de relações lógico-semânticas de finalidade, “para que”, com o objetivo de apresentar o motivo pelo qual a formação pedagógica é necessária aos alunos de graduação. E mais uma vez ela utiliza o modalizador epistêmico “com certeza”, comprometendo-se, assim, com aquilo que diz sobre as noções pedagógicas facilitarem a vida do futuro professor. Portanto, as representações de professor que domina os aspectos pedagógicos são emergentes no questionário de L1 e se assomam às representações que a licencianda apresentou em seus relatórios sobre o que é ser professor para ela.

É possível observar que a licencianda ampliou suas representações ao longo dos estágios e, além disso, que reafirmou algumas delas, tanto nos relatos, quanto no questionário. A licencianda aponta, no Estágio 1, cinco representações de ser professor e ao longo dos quatro estágios outras quatro representações emergem. Isso ilustra os

processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2003), que acontecem de forma dialética, ou seja, um complementa o outro, pois a objetivação corresponde ao que é selecionado pela licencianda sobre os novos conhecimentos a serem apropriados a respeito do que é ser professor e a ancoragem é o processo de integração realizado para se adequar àquilo que já estava constituído sobre o assunto.

A objetivação e a ancoragem, no caso dessa tese, são propiciadas pelas vivências dos estágios e os estudos e discussões realizados durante as orientações de estágio. Assim, as informações que L1 apresenta no Estágio 1 demonstram o processo de objetivação e no decorrer dos estágios, ao emergirem novas informações que se integram às anteriores, ocorre o processo de ancoragem. Dessa forma, as representações não estão prontas e acabadas, mas são (re) construídas pelos licenciandos na interação com a escola campo de estágio e nas aulas de orientação de estágio da universidade.

É possível perceber nas representações de todos os licenciandos aquilo que é o elemento central, ou seja, mais estável e o que é periférico, identificados pela sua flexibilidade à mudança. Dessa forma, a estabilidade está marcada pela recorrência de elementos que formam o núcleo central das representações e aquilo que é mutável está na periferia ampliando essas representações, reafirmando-as ou transformando-as e contribuindo para a (re) construção da identidade profissional dos licenciandos. Para ilustrar o que disse, apresento o núcleo central e os elementos periféricos da representação de professor construtor de conhecimento da licencianda 1, que foi se apresentando ao longo dos estágios:

Quadro 24: Núcleo central e elementos periféricos na representação de professor construtor de conhecimento de L1

Representação	Núcleo central	Elementos periféricos	
Construtor do conhecimento	não oferecer conhecimento pronto	E1	“as professoras apresentam o conhecimento ‘pronto’.”
		E2	“ela sempre mostra o material, pergunta, vai trabalhando e eles vão participando.”
		E3	“proporcionar ao aluno um ambiente seguro onde ele consiga ter liberdade para se expressar.”
		E4	“precisa ter muito zelo ao preparar suas aulas para torná-las o mais relevante possível.”
		Q	“deve ser trabalhar em sala de aula de forma a despertar e encorajar o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento.”

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro ilustra as modificações operadas nas representações de L1 sobre o professor construtor do conhecimento a nível periférico e central no decorrer de seus estágios. No Estágio 1, ela demonstra o nível central de suas representações e isso aparece com uma crítica velada ao conhecimento pronto oferecido pela professora que ela acompanhou durante esse primeiro estágio. No Estágio 2, alguns elementos periféricos, tais como: “mostra o material, pergunta, vai trabalhando e eles vão participando”, são inseridos ao núcleo central, observado no Estágio 1. Isso também pode ser verificado no Estágio 3, no qual L1 acrescenta outros elementos periféricos que ampliam o núcleo central quando ela informa que o professor deve “proporcionar ao aluno um ambiente seguro onde ele consiga ter liberdade para se expressar.” E faz isso no Estágio 4, ao referir-se às ações que devem ser realizadas pelo professor afirmando que ele “precisa ter muito zelo ao preparar suas aulas para torná-las o mais relevante possível.”

Além dos relatórios de estágio, o questionário da licencianda, também, acrescenta elementos periféricos ao núcleo central, ao afirmar que o professor “deve trabalhar em sala de aula de forma a despertar e encorajar o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento.”

Com base nesses dados, é possível afirmar que a representação de professor construtor do conhecimento de L1 foi se ampliando ao longo dos estágios, pois a licencianda foi acrescentando elementos que foram solidificando o núcleo central e reafirmando para ela aspectos importantes que compõem suas representações. Essas mudanças contribuem para a construção da identidade profissional de L1 e vão se embricando às outras representações de ser professor que ela demonstrou em seus relatórios e questionários e tecendo o que é ser professor de Língua Portuguesa para ela.

Ressalto que essa licencianda apresentou evolução acadêmica durante seus estágios, tanto nas produções escritas, quanto na postura pedagógica diante das reflexões realizadas nas aulas de orientação de estágio e foi uma das que escreveu sobre a percepção que tem sobre si mesma e sua construção identitária nos relatórios e questionário. Isso pode ser observado nos seguintes excertos:

L1-E3: “Durante o meu primeiro estágio supervisionado, fiquei extremamente nervosa, triste, ansiosa e não queria entrar em uma sala de aula nunca mais. Na época, considerei tentar outra área do curso de Letras, como tradução ou revisão. Hoje, me sinto mais preparada para o que vou ‘enfrentar’ ao longo da carreira. A diferença entre as minhas aulas do meu primeiro estágio e as desse são visíveis. Os alunos não mudaram, mas eu mudei, eu me preparei, eu conhecia meu papel, eu sabia como agir e como lidar com os alunos de forma mais efetiva para que eles me compreendessem e para que se sentissem confortáveis em minha aula e dessa forma, minhas aulas foram melhores. Diferente do meu primeiro estágio, dessa vez eu tive a certeza absoluta de que estou no caminho certo e na carreira certa”.

QL1: “O estágio supervisionado foi de grande valor para minha formação e para o exercício da minha profissão. Contribuiu de numerosas maneiras, permitindo que eu me habituassem ao ambiente de sala de aula e tivesse uma oportunidade para descobrir minhas próprias práticas, mas creio que a minha visão do que é ser professor mudou pouco desde os primeiros períodos. A minha identidade, entretanto, está ainda em constante modificação: a professora que eu era ontem, não é a mesma que sou hoje, e espero não ser a mesma de amanhã.”

Essas reflexões da licencianda foram observadas no Estágio 3 e 4, portanto, após algumas vivências no ambiente escolar. É possível observar seu posicionamento por meio de algumas modalidades:

Quadro 25: Modalizações usadas por L1

Modalizações apreciativas	L1: “fiquei extremamente nervosa, triste, ansiosa e não queria entrar em uma sala de aula nunca mais.”
	L1: “me sinto mais preparada para o que vou ‘enfrentar’ ao longo da carreira”.
	L1: “Os alunos não mudaram, mas eu mudei, eu me preparei, eu conhecia meu papel, eu sabia como agir e como lidar com os alunos de forma mais efetiva para que eles me compreendessem e para que se sentissem confortáveis em minha aula e dessa forma, minhas aulas foram melhores”.
	L1: “Diferente do meu primeiro estágio, dessa vez eu tive a certeza absoluta de que estou no caminho certo e na carreira certa”.
	L1: “O estágio supervisionado foi de grande valor para minha formação e para o exercício da minha profissão”.
	L1: “Contribuiu de numerosas maneiras, permitindo que eu me habituassem ao ambiente de sala de aula e tivesse uma oportunidade para descobrir minhas próprias práticas, mas creio que a minha visão do que é ser professor mudou pouco desde os primeiros períodos”.
Modalizações lógicas	L1: “considerarei tentar outra área do curso de Letras, como tradução ou revisão”
	L1: “A diferença entre as minhas aulas do meu primeiro estágio e as desse são visíveis.”
	L1: “A minha identidade, entretanto, está ainda em constante modificação: a professora que eu era ontem, não é a mesma que sou hoje, e espero não ser a mesma de amanhã.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

É relevante salientar que ela apresenta consciência da importância do estágio em seu processo de construção da identidade profissional e das transformações pelas quais passou e que ainda espera passar. Isso demonstra a consciência do inacabamento, citada por Freire (1996, p. 50): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Dessa forma, a licencianda demonstrou que onde há educação, há vida e, portanto, todos os atores envolvidos no processo educativo, estão inacabados e devem estar conscientes disso para buscarem sempre mais conhecimento.

Além dessa licencianda, outros se posicionaram sobre a construção de sua identidade profissional e a consciência do inacabamento como apresento a seguir:

QL14: “a minha visão sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa só cresceu durante o curso a medida em que ouvi relatos de colegas e pude experienciar a rotina, mesmo que brevemente, de uma sala de aula. Ser professor é uma responsabilidade que eu não julgara ser tão grande antes de entrar no curso de Letras. Acho que minha identidade como professora ainda está sendo construída.”

L4 - E4: “Por isso a importância do estágio supervisionado: foi neste momento em que eu, enquanto futura professora, tive contato com os alunos, suas características de aprendizagem e individualidades. (...) Entendi que o bom profissional não pode ficar estagnado no tempo, ele tem que estar sempre renovando.”

QL15: “Acredito que minha identidade como professor será formada enquanto futuro docente e ao longo da minha jornada.”

Destaco as modalizações que permitem observar o que alguns licenciandos pensam sobre o assunto:

Quadro 26: Modalizações usadas por L14, L4 e L15

Modalizações lógicas	L14: “a minha visão sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa só cresceu durante o curso a medida em que ouvi relatos de colegas e pude experienciar a rotina, mesmo que brevemente, de uma sala de aula.
	L14: Acho que minha identidade como professora ainda está sendo construída.”
	L4: foi neste momento em que eu, enquanto futura professora, tive contato com os alunos, suas características de aprendizagem e individualidades.
	L15: “Acredito que minha identidade como professor será formada enquanto futuro docente e ao longo da minha jornada.”
Modalizações apreciativas	L14: Ser professor é uma responsabilidade que eu não julgara ser tão grande antes de entrar no curso de Letras.
	L4: Entendi que o bom profissional não pode ficar estagnado no tempo, ele tem que estar sempre renovando.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

É possível perceber como se referem às questões relacionadas à sua própria construção identitária, a partir das experiências propiciadas pelo estágio e que estão cientes de que isso é um processo contínuo.

Apesar de 19 licenciandos, apresentarem um discurso positivo sobre o estágio e sua importância para a formação do futuro professor, um deles pontuou aspectos negativos, mas fez isso somente no questionário, por meio de uma modalização apreciativa. Para ele:

QL17: “Durante os quatro semestres de estágio acompanhei diferentes perfis de professores, alguns que me espelharei, outros com quem aprendi o que não fazer. Esse foi o único ponto que achei válido, pois, além disso, achei todos esses estágios muito desgastante e desnecessário. Acredito que 2 ou até 3 estágios já eram suficientes.”

No entanto, nos relatórios de estágio, usando algumas modalizações, esse mesmo licenciando apresenta, aspectos que ele considera positivos:

L17 - E1: Com o fim do Estágio Supervisionado 1 conclui-se que o processo de estágio se faz indispensável na formação do docente. Além de propiciar o acesso e interação ao ambiente escolar que será seu futuro local de trabalho, é no estágio que o estudante firma interesse pelo curso.”

L17 - E3: “Esse terceiro estágio foi bastante proveitoso quando levamos em consideração as regências das aulas que efetuamos, já a observação foi muito ruim.”

L17 - E4: “A oportunidade de observação e planejamento de aulas do estágio propicia ao professor em formação a oportunidade de refletir sobre sua prática, criando caminhos que possam facilitar o ensino. Os benefícios do estágio munem o docente em formação com habilidades necessárias para um bom desempenho escolar.”

Quadro 27: Modalizações usadas por L17

Modalizações deônticas	L17: “Com o fim do Estágio Supervisionado 1 conclui-se que o processo de estágio se faz indispensável na formação do docente”.
	L17: “Os benefícios do estágio munem o docente em formação com habilidades necessárias para um bom desempenho escolar.”
Modalizações lógicas	L17: “Além de propiciar o acesso e interação ao ambiente escolar que será seu futuro local de trabalho, é no estágio que o estudante firma interesse pelo curso.”
	L17: “A oportunidade de observação e planejamento de aulas do estágio propicia ao professor em formação a oportunidade de refletir sobre sua prática, criando caminhos que possam facilitar o ensino”.
Modalização apreciativa	L17: “Esse terceiro estágio foi bastante proveitoso quando levamos em consideração as regências das aulas que efetuamos, já a observação foi muito ruim.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da pesquisa.

Os excertos apresentaram um pouco de contradição, mas, isso pode ser justificado pelo fato de que o relatório de estágio ser uma produção textual, cujo caráter avaliativo é passível de aprovação ou reprovação na disciplina de estágio. Já o questionário, apesar de fazer parte da Pasta de estágio 4, não foi avaliado em nota e o licenciando pode ter se sentido mais livre para escrever suas concepções sobre o estágio de maneira mais verdadeira, sem ter que “agradar” o orientador de estágio.

Outra questão a ser ressaltada é que, apenas uma licencianda, que sempre se mostrou bastante entusiasmada com o curso, em seu questionário apresentou uma informação que não condiz com sua postura durante o curso, nem nos relatórios de estágio:

Q -L2: “Do primeiro estágio para o último, percebi que antes não sabia o que era ser professor e como se dá uma aula e através dos períodos pude perceber que talvez essa profissão não seja a ideal para mim.

É possível perceber que o enunciado é feito com uma modalização lógica e o uso do articulador meta-enunciativo atenuador “talvez”, cuja função é a preservação da face do enunciador, dá a ideia de que a licencianda está num entrelugar em relação à sua identidade profissional e não quer se posicionar abertamente. Parece que ela está insegura, não tem clareza sobre sua identidade profissional e isso pode ser visto nos excertos a seguir, visto que no Estágio 1 e no 4 ela apresentou um posicionamento

positivo diante da profissão, diferentemente do que foi apontado no questionário:

E1-L2: “Ao fazer o estágio eu me questionei bastante se era essa a profissão que realmente quero, mas a realização da sequência didática gerou uma satisfação muito boa.”

E4-L2: “Toda a experiência foi boa e surpreendente, pois tenho pouca experiência lidando com alunos tão novos e achei que seria bem mais complicado do que realmente foi.”

Nos dois excertos, a licencianda usa modalizações apreciativas para apresentar seu posicionamento sobre o que pensa e percebi que são manifestações positivas, reforçando o entrelugar em que ela se encontra: ora de gostar da profissão e considerar que suas experiências foram boas, ora de achar que está na profissão errada. Esse entrelugar, de acordo com Reichmann (2015, p. 32), propiciado pela disciplina de estágio, é “um espaço que pode viabilizar confrontos, negociações e reconfigurações identitárias.”

Portanto, neste capítulo, foi possível observar que a identidade profissional dos licenciandos é um processo que está sempre em constante mudança, “não como uma condição permanente, mas, como uma condição transitória e dinâmica” (KLEIMAN, 1998, p. 280), construindo-se, de acordo com Hall (2000), no discurso e, também, por ele, no interior das práticas discursivas. No caso dessa tese, essas práticas referem-se às experiências vivenciadas na escola campo de estágio, nas reflexões propiciadas durante as aulas de orientação de estágio da universidade e nas produções dos relatórios, em que cada licenciando precisava refletir sobre o que ocorreu nos estágios e escrever sobre isso, num processo metacognitivo.

De acordo com Nóvoa (2009, p.182), o “registro escrito, tanto das vivências pessoais, como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”. Nessa perspectiva, é relevante salientar que o estágio supervisionado possibilitou a transformação de representações, por meio das experiências vividas, o que contribuiu para a construção da identidade profissional dos licenciandos. Eles construíram as identidades com base na visão de professor como profissional inovador, formador, que promove a construção de conhecimento e a interação, reflexivo, ético, que tem bom domínio de conteúdo

específico e pedagógico, que exerce autoridade sem autoritarismo e é sensível à heterogeneidade.

Reitero, que durante as aulas de orientação de estágio, as informações apresentadas nos relatórios de estágio, bem como as representações emergentes, eram temas de discussões e debates, com o objetivo de possibilitar aos licenciandos um olhar mais aprofundado sobre as observações deles a respeito da profissão professor, do cotidiano escolar e da complexidade das demandas e especificidades da Educação Básica. Além disso, essas aulas de orientação, tiveram, também, o objetivo de propiciar aos licenciandos momentos de reflexão sobre as próprias experiências vivenciadas como regente da turma. Portanto, alguns posicionamentos sobre a profissão, apontados nos relatórios, poderiam ser repensados depois dos debates. Apresento alguns excertos, nos quais é possível observar algumas dessas reflexões, nas quais os licenciandos parecem manifestar compreensão sobre a complexidade inerente ao exercício da profissão:

QL12: “Sei que ser professor requer luta constante pelo respeito e valorização da profissão por parte dos pais, dos alunos e dos governantes. (Resposta questão 1).

L5 – E4: “A professora parecia cansada (...) alunos moram em área de vulnerabilidade social. O bairro da escola é bem violento e ela disse que os pais não apoiam o trabalho desenvolvido na escola. Diz que o diretor e os professores estão sozinhos na luta pela educação daqueles estudantes!”

L7 – E2: “Ela me perguntou se eu queria mesmo ser professor (...) está próxima de se aposentar e mesmo assim tem que atuar em três escolas”.

QL10: Escolhi essa profissão porque meus pais orientaram, mas disseram que é desvalorizada e que não tem bom salário. Mas, eu gosto e vou correr atrás, porque como falou Paulo Freire: ‘Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.’.

É possível verificar pelos excertos apresentados, que os licenciandos retomaram discussões realizadas nas aulas de orientação de estágio, sobre as condições de trabalho do professor e os desafios da profissão, pois apresentam parte desse contexto em sua trama discursiva.

Apresento a seguir, as considerações finais desse trabalho, mas estou ciente de que a reflexão sobre as representações sobre ser professor de Língua Portuguesa e da construção da identidade desse profissional necessita de mais investigação.

7. Considerações finais

(...) a opção por um ou outro modo de lidar com a questão implica não apenas uma posição acadêmico-científica como também uma posição político-ideológica, determinante para o conjunto de conceitos com os quais se lida, porque cada recorte implica a atribuição de um lugar distinto à história, ao social, ao sentido e ao sujeito.

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Neste momento da tese, apresento algumas reflexões propiciadas pela minha pesquisa, ciente de que outras podem advir das que realizei. Primeiramente, retomo os motivos que me levaram a esse estudo e a justificativa de sua importância. Além disso, relembro a questão que norteou meu trabalho, bem como os objetivos da pesquisa e a seguir apresento as considerações sobre as análises realizadas.

Refletir sobre as representações de ser professor e a construção da identidade profissional dos licenciandos de Letras é uma questão relevante, pois esses profissionais têm um papel primordial na educação, visto que interferem, significativamente, na (trans)formação das sociedades. Essa temática sempre me chamou a atenção desde quando iniciei meu trabalho como professora em cursos de formação de professor. Meu fascínio pela docência, pela capacidade de intervenção e pelas mudanças que um professor pode realizar na vida de seus alunos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, são pontos que considero bastante relevantes nessa profissão.

Comecei a questionar de que forma os conhecimentos adquiridos na universidade são incorporados pelos licenciandos e como isso interfere na construção da identidade profissional deles e de que maneira isso poderia ser verificado. Compreender como se dá o processo de construção de identidade dos licenciandos contribui para minha própria (trans)formação identitária como professora universitária e orientadora de estágio, pois pode facilitar o enfoque sobre aspectos que eu ainda não havia observado e que são importantes para a formação dos futuros professores. Dessa forma, meus

questionamentos se justificam por entender a relevância do papel do professor formador no processo de formação dos licenciandos e das consequências desse trabalho. Nesse sentido, uma pesquisa sobre o tema aqui abordado pode contribuir para a minha própria formação, a dos licenciandos e a dos futuros alunos deles, provocando, assim, um efeito benéfico aos vários atores envolvidos nesse processo.

Ainda que não possa haver generalizações, pois minha pesquisa é um estudo de caso, ela pode contribuir, também, para que outros pesquisadores, outros formadores repensem suas práticas pedagógicas e o papel dos relatórios de estágio ou outros gêneros discursivos que permitem observar a construção identitária dos alunos. Portanto, é preciso ampliar o olhar para esse gênero textual-discursivo, que não serve, somente, como uma produção textual que tem objetivo de nota, de ser avaliado para aprovação ou reprovação. Ressalto que ele é muito mais do que um registro de ações e experiências vivenciadas ao longo do estágio; ele representa um espaço que pode desencadear a reflexão e a repensar o trabalho e o processo de ensino que está sendo oferecido e, caso necessário, o redirecionamento das práticas realizadas, propiciando, assim, reconfigurações identitárias.

Foi a partir de minha experiência como orientadora de estágio, ouvindo ou lendo os relatos sobre aquilo que os licenciandos vivenciavam, que observei, por meio do discurso, que eles se posicionavam a respeito do que é ser professor e de como isso possibilita a construção da identidade profissional deles. Nessa perspectiva, percebi que os relatórios de estágio podem ser fontes de informações bastante relevantes, propiciando ao professor formador e a todos os interessados, a reflexão sobre o processo de formação de professores. Diante das informações que emergem na trama discursiva dos relatórios, o professor formador pode (re)direcionar sua atuação como aquele que forma outro professor, considerando o processo “de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições onde atuam.” (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 56).

Portanto, reitero a importância de investigar as representações que os licenciandos têm sobre o que é ser professor e a construção da identidade profissional, considerando que ela se faz no discurso, é heterogênea, provisória e embasada nas práticas sociais dos sujeitos (HALL, 2006). Dessa maneira, meu objeto de pesquisa foi a construção da identidade profissional do professor em formação no curso de Letras da UEMG/Divinópolis, expressa no discurso dos relatórios de estágio e questionários, bem como as representações de professor emergentes nesse material.

Na tentativa de confirmar o pressuposto que norteou essa tese de que, no processo de construção identitária, revela-se um conjunto de representações, de ideias que os sujeitos têm sobre a profissão e de que, por meio do discurso usado por eles na produção dos relatórios e dos questionários, é possível observar como se dá essa construção, me embasei em alguns autores. Dentre eles, destaco, Bakhtin (1999) e Bronckart (1999), referente aos estudos sobre a linguagem e o gerenciamento de vozes; Koch (2003), Mondada e Dubois (2003), que abordam sobre a referenciação e os mecanismos enunciativos; Moscovici (2003) em relação às Representações Sociais, em Hall (2006), Woodward (2000), Bauman (2004) que tratam sobre a identidade; Matencio (2004), Kleiman e Martins (2007), Demo (1997), Freire (1999), Nóvoa (2009), Schön (1995), Tardif (2014), que trazem reflexão sobre a formação de professores.

Tendo os trabalhos dos autores citados, dentre outros, como embasamento dessa pesquisa, meu objetivo geral foi investigar, com um enfoque longitudinal, a construção da identidade profissional dos licenciandos do curso de Letras da UEMG – Campus de Divinópolis/MG, assim como sua relação com as representações que emergem dessa construção. Nessa perspectiva, além do objetivo geral, foram meus objetivos específicos: examinar a construção do jogo interlocutivo em relatórios de Estágio e questionários; identificar e descrever, analiticamente, os mecanismos enunciativos e seus efeitos no discurso dos relatórios de estágio e a voz/identidade assumida pelo licenciando; identificar as representações sobre a concepção de professor a partir da realização do Estágio Supervisionado; descrever e analisar a construção dessas

representações no discurso dos alunos materializado nos textos dos questionários e relatórios.

Para proceder à investigação, realizei uma análise dos relatórios de estágio, dos vinte licenciandos, ao longo dos quatro semestres de estágio supervisionado, para ter um panorama geral dos dados. A seguir, resolvi dividir a análise em etapas e, primeiramente, analisei os relatos de observação, depois, os relatos da regência, os questionários e, posteriormente, as representações de ser professor da turma e de cada licenciando. Após a análise de todas as etapas (relatórios e questionários), constatei que os licenciandos apresentaram o mesmo padrão linguístico, tanto para expressarem sobre algo que observaram, quanto para se referirem a si mesmos. Além disso, deram respostas curtas ao questionário, sem muitas reflexões e não demonstraram de forma mais evidente as representações de ser professor.

Portanto, a análise do *corpus* mostrou não haver diferença no padrão linguístico dos relatos de observação e de regência. O fato dos licenciandos, ora estarem referindo-se àqueles professores que observaram durante o estágio e, portanto, refletindo sobre as ações do outro, ora estarem falando sobre si mesmo, ou seja, refletindo sobre suas próprias práticas, como regente da turma, não interferiu no padrão linguístico dos relatos deles. Dessa forma, apesar da postura de observador propiciar um olhar mais amplo daquilo que ocorre ao redor, isentando-o dos pontos negativos a serem pontuados no relatório de estágio e a posição de estagiário regente da turma colocá-lo no centro do processo, não houve exemplos que evidenciassem essa diferença.

Em ambas as circunstâncias, ou seja, tanto quando observaram, quanto quando eram regentes, os licenciandos apontaram aspectos positivos e negativos sobre “ser professor”, e os posicionamentos deles, foram temas de reflexão durante as aulas de orientação de estágio. Nesses momentos, meu objetivo foi o de contribuir para que compreendessem a complexidade da profissão docente e das especificidades do ambiente escolar da Educação Básica, diante dos desafios que são impostos a todos os atores envolvidos. Portanto, eles puderam refletir sobre as potencialidades e as

dificuldades de ser professor da Educação Básica e dos desafios a serem enfrentados nessa profissão.

Foi possível verificar, no material analisado, as representações emergentes do que é de ser professor de Língua Portuguesa para eles e como foram (trans)formando e construindo sua identidade profissional no decorrer dos quatro estágios que realizaram. Aliás, ressalto que essa identidade, é algo, como afirma Hall (2006), que está em constante construção, na e pela linguagem em suas práticas cotidianas e não só a deles, como professores em formação, num curso de graduação, mas, também a minha, como professora formadora de professores. Além disso, percebi também, que as representações emergentes nos relatórios e questionários deles, refletem também as minhas representações de ser professor, afinal, foram categorizadas por mim e, portanto, perpassam pelo meu viés, pelos conhecimentos que construí ao longo da minha profissão e pelos autores que embasam essa pesquisa.

A análise dos dados permitiu, que eu respondesse às minhas questões iniciais: quais são as representações de ser professor de Língua Portuguesa no discurso de licenciandos? Como são construídas no discurso? Como acontece a construção da identidade do licenciando ao longo dos quatro semestres? Como ela é observada no discurso? Como as representações fundamentam as identidades construídas?

Portanto, em resposta à primeira pergunta, percebi que para essa turma de Letras da UEMG de Divinópolis/MG, ser professor de Língua Portuguesa é ser inovador, ou seja, aquele que ensina de maneira inovadora, usando as tecnologias e metodologias a favor da aprendizagem dos alunos. É também, ser professor construtor do conhecimento, pois pode possibilitar que seus alunos o construam por meio de atividades que os levem a pensar, a questionar e não simplesmente a receber pronto o saber. Além disso, para essa turma, professor é aquele que interage com os alunos e propicia assim, um ambiente de diálogo, de interação entre todos e entre o conhecimento.

Os licenciandos dessa turma consideram ainda o professor como uma autoridade, de maneira que as ações dele na sala de aula são efetivadas com respeito aos discentes,

com firmeza, mas sem autoritarismo. Para eles o professor precisa dominar o conteúdo, além do domínio das práticas pedagógicas e ser também formador, e isso requer que ele tenha conhecimento sobre as especificidades da área em que atua, tenha o saber técnico e trabalhe de forma a propiciar aos seus alunos uma formação não só de conhecimentos da Língua Portuguesa, mas de um domínio da língua que pode contribuir para um sujeito com uma visão mais ampla, uma formação integral do aluno.

Compreendo, também, que a análise de dados de outras turmas, com outros licenciandos, podem apresentar resultados diferentes, pois as representações dependem daquilo que é vivenciado. Elas são dinâmicas, plásticas, dependem de valores apreendidos pelo grupo e sendo assim, “cada qual representa o objeto da realidade de forma variada, relaciona-o a sua história, a sua formação e expõe essa representação no discurso” (RIBEIRO, 2014, p.100).

Respondendo às questões referentes a como as representações são construídas e observadas no discurso, percebi que essa construção se mostra a partir das manifestações de seus posicionamentos a respeito daquilo que observam no campo de estágio, bem como das reflexões que fazem sobre si mesmos e, também sobre o cotidiano escolar. Essas representações podem ser observadas por meio dos mecanismos enunciativos que os licenciandos trazem para a trama discursiva, tais como, o gerenciamento de vozes, os articuladores enunciativos e as modalizações que usam para se manifestarem.

Dessa forma, a polifonia (BAKHTIN, 1981), instaurada nos relatórios de estágio, contribui para a construção da identidade profissional dos licenciandos, fruto das representações que apresentam. A polifonia reflete as percepções de mundo, juízos e valores dos falantes, que se (trans)formam no decorrer do tempo para atender às necessidades sociais de cada momento histórico e isso ilustra o que Hall (2006) diz sobre identidade: ela não é una e fixa. Ela, também, se constitui de diversas outras identidades que, no caso dessa pesquisa, são expressas nas diferentes vozes com as quais os licenciandos estão em diálogo: o orientador de estágio, os demais professores

do curso, os autores lidos, os documentos oficiais que são objeto de estudo, a legislação em vigor, os professores da escola campo etc.

Em resposta a questão referente a como acontece a construção da identidade do licenciando ao longo dos quatro semestres, ou seja, dois anos, verifiquei que à medida que o licenciando ia se posicionando, por meio do discurso, no decorrer de cada um dos relatórios de estágio, suas representações emergiam, se reafirmando em alguns momentos, e em outros, se ampliando. Isso propiciou a (trans)formação da identidade profissional de cada um deles e de acordo com Bauman (2004, p. 18), a “identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis.” Portanto, as análises me permitiram confirmar que a identidade é líquida, como afirma Bauman (op. cit.), ou seja, é uma condição transitória e dinâmica, pois atende às demandas subjetivas e, também, àquelas relacionadas à realidade social. Por exemplo, o professor que se requer hoje, não é o mesmo de vinte anos atrás e isso ficou evidenciado, principalmente, quando analisei os documentos oficiais que orientam como deve ser o ensino de língua portuguesa e a formação de professores. Em cada momento histórico, o perfil de professor que se manifestava nesses documentos, apresentava características diferentes. E, a modernidade líquida, apontada por Bauman (op. cit.), propicia que essas identidades se reconfigurem com mais rapidez ainda, para atender às exigências sociais que, também, se transformam com bastante velocidade.

Dessa maneira, os licenciandos que apresentam determinadas representações e identidades, no momento da produção de seus relatórios, podem apresentar, atualmente, outras, diferentes daquelas analisadas nessa pesquisa, pois, outras vozes, outras experiências foram vivenciadas, desde que produziram os relatórios e podem interferir na construção das representações e, conseqüentemente, nas identidades deles, no momento atual. É importante salientar que, esses licenciandos, são agora, professores formados, e muitos já estão trabalhando como docentes, podendo apresentar outras representações de ser professor e, portanto, reconfigurações de suas identidades profissionais.

E finalmente, respondendo à última questão, sobre como as representações fundamentam as identidades construídas, observei que as recorrências e a maneira como a cada estágio isso se materializava nos dados, seja, reafirmando ou ampliando o que foi dito, ia também se (re)construindo a identidade dos licenciandos daquela turma.

Ressalto, que durante as análises eu também refleti sobre minhas próprias representações de ser professor e de como a possibilidade de compreender os percursos dos licenciandos, suas dúvidas, suas reflexões e seus posicionamentos sobre o estágio e sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa, podem redirecionar minha própria prática como formadora de professores. Refleti, dentre outras questões, sobre qual meu papel na formação dos licenciandos e compreendi que, como orientadora de estágio, tenho a função de propiciar o aprofundamento de discussões sobre a complexidade do trabalho do professor no cenário educativo do ensino básico. É preciso, cada vez mais, ampliar o olhar do licenciando sobre o ambiente escolar e as demandas da profissão. Outra pergunta que me fiz foi sobre qual minha influência nas representações e nas identidades emergentes nos relatórios dessa turma e percebi que, não só as minhas representações influenciam na construção da identidade dos licenciandos, mas a de outros formadores também, além dos professores da escola campo.

Além dessas questões, busquei entender como posso contribuir de maneira mais efetiva com a formação desses profissionais e se minha didática nas aulas de orientação de estágio atende às expectativas e necessidades dos futuros professores. Repensei as estratégias de ensino mais adequadas para eu utilizar nas minhas aulas e reafirmei que minha didática é adequada, mas que meu roteiro de orientação da observação precisa ser reconstruído, pois outras perguntas se fazem necessárias, além das que coloquei e que outras temáticas precisam ser abordadas nas sequências didáticas que eles elaboram. As representações emergentes nos relatórios deles me fizeram refletir sobre as minhas próprias representações de ser professor e do meu papel como formador de outros professores, ou seja, percebi a importância que exerço nas representações dos licenciandos e na construção de sua identidade profissional. E, ainda, refleti sobre qual o perfil de professor formador é importante para formar os licenciandos.

Portanto, as reflexões que fiz, podem contribuir para o redirecionamento de minha prática pedagógica e, nessa perspectiva, uma trans(formação) de minha identidade profissional, irá se refletir no meu desempenho como formadora. E isso pode, também, ocorrer com outros formadores de professores, que poderão, também, refletir sobre sua própria prática.

É interessante salientar, também, que o Estágio Supervisionado é importante para o processo de formação dos futuros professores e os relatos das experiências vivenciadas (orais ou escritas) podem propiciar a compreensão das representações dos licenciandos sobre o que é ser professor e sobre como se dá a construção de sua identidade profissional. Os próprios licenciandos reconhecem a importância dos estágios para sua formação, como ficou evidenciado nessa tese.

Finalmente, quero ressaltar que, apesar de saber que há, ainda, necessidade de desenvolver mais trabalhos sobre a temática aqui desenvolvida, esse trabalho pode propiciar aos formadores um conhecimento que irá contribuir para o redirecionamento de sua atuação como formador de futuros professores. Dessa forma, minha pesquisa é importante para que outros pesquisadores e professores percebam que os relatórios de estágio não são, apenas, um mero instrumento para atribuição de nota e comprovação da realização do estágio. Essa pesquisa mostra, também, que no relatório de estágio os licenciandos se mostram, se posicionam, e as análises possibilitam entender melhor que profissional as instituições de ensino superior estão formando, e como eles percebem os outros e a si mesmos. Portanto, os relatórios de estágio são textos que materializam o discurso dos licenciandos e dão acesso às representações sobre ser professor e à construção de suas identidades profissionais, permitindo que sejam conhecidas, reconfiguradas ou reafirmadas.

Sei que há limitações em minha pesquisa, como por exemplo, não foi possível saber como estão hoje no mercado de trabalho. Será que as representações e as identidades emergentes nos relatórios ainda se mantêm, após um ano da formatura deles? Afinal, já estão formados e, provavelmente, alguns devem estar atuando como professores. Apesar de esse não ser o objetivo inicial de minha pesquisa, é uma informação interessante a ser

pesquisada, porém, o momento de pandemia do coronavírus que assola o mundo, não permitiu que eu buscasse informações sobre isso.

Mas, outras pesquisas podem ser desencadeadas a partir de meu trabalho e buscar responder a questões, tais como: será que o sistema de ensino vai influenciar e mudar as identidades emergentes nessa pesquisa? Até que ponto, devido a pandemia de coronavírus, o desenvolvimento do estágio supervisionado de forma *online* vai contribuir para a construção das identidades? Outras turmas do curso de Letras da UEMG/Divinópolis mantêm as mesmas representações e identidades? Elas comprovam ou refutam que essas representações e identidades são localmente construídas? Quais representações e identidades são apresentadas por alunos egressos do curso de Letras em diferentes momentos históricos? Licenciandos de cursos de Letras de instituições diferentes, apresentam as mesmas representações e identidade profissional?

Busquei, portanto, nesta parte da tese, apresentar o imbricamento de minhas considerações finais a respeito das análises que realizei, com minhas questões e com os objetivos que direcionaram minha pesquisa, além de abordar os limites deste trabalho e os questionamentos que podem emergir a partir desta tese e ser objeto de estudo de outros pesquisadores.

8 Referências bibliográficas

ABRIC, J.-C. (org.). **Pratiques Sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ASSIS, Juliana Alves. **O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária**. In: *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 101-117. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3d%20juliana%20assis.pdf. Acesso em 07/11/15.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. In: *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's poetics** (C. Emerson, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: UNESP, 1993.

Bakhtin MM. **Toward a Philosophy of the Act**. (1920-1924). Trad e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press; 1993b.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARREIRO, I. M. F. e GEBRAN, R. A. **Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, T.H.B. Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais. In: **Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Mirta Rosenberg. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BENVENISTE, Emile. **Estruturalismo e Linguística**. In: *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

BERGER, P. e LUKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1985.

BOCH, F. & GROSMANN, F. **Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes**. In: Revista Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias., Brasília, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**; coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 5-53.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Estructuras y funciones del discurso**: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo Veintiuno editores, SA, 1988.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto editora, 1997.

FRANÇA, Dimair de Souza. **Formação de professores**: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. *UNIrevista* (UFMS), v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em:

<http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Franca.pdf>. Acesso em: 21/05/10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Os saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999. 165 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, 24ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. B. Motta (Org.), **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política** (E. Monteiro, I. A. D. Barbosa, trad., pp. 264-287). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Graal. 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal. 1998.

FUSER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistemico-Funcional EM Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In J. W. Geraldi & B. Citelli (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 1998.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, v. 1.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**, 2ed, tradução de Sandra Regina Netz, Porto Alegre: Artmed, 2006, p.169-192, reimpressão 2010.

GROSSMANN, F.; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? IN: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: HALL, Stuart.; SILVA, Tomás, T; WOODWARD, Kathryn. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HALLIDAY, M. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Economica, 1979.

HOLLAND, D. On the shoulders of Bakhtin and Vygotsky: towards a cultural-historical, social practice theory of identity and social movements. In: **CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL**, 3, 2000, Campinas2000. Disponível em:<Disponível em:<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/india.htm> > Acesso em: 11 dez. 2017.

HOLLAND, D.; SKINNER, D.; LACHICOTTE, W.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. São Paulo: Cortez, 2004.

JODELET, Denise. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Ed.UERJ., 2001.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais**. In: Guarescchi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KLEIMAN, A; MATENCIO, M. L. M. (orgs.) **Letramento e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. e MARTINS, M. S. C. **Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes**: In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTE, M. C. (orgs). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD.v.8, n.3, p.487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375- 400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A.; VIANA, C.; DE GRANDE, P. “**Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...**”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional**. Caderno de estudos lingüísticos, Campinas, n.41, Jul. /Dez. 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KUMURAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition**: (E)merging Strategies for SecondlForeign Language Teaching. *Tesol Quarterly*. vol. 28, nº. 1, Spring. 1994

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen. (Orgs). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. *Educ. Real*. vol.40 no.2 Porto Alegre Apr./June 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores**. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba-PR, v. 8, n. 23, jan./abr/2008, p. 195 -205.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária - EPU, 1986. 99 p.

LYONS, John. **As idéias de Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1983.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, M. Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atos de referenciação na interação face a face**. Caderno de estudos lingüísticos. Campinas, n.41, Jul. /Dez. 2001.

MARI, Hugo.(org.).**Categorias e práticas de análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso. FALE/UFMG, 2001.

MARTELOTTA, M. E. ; COSTA, M. A. **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MASON, J. **Introduction**: asking difficult questions about qualitative research. In: . **Qualitative researching**, London: Sage Publications, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas**: um estudo do resumo. Revista Scripta, v.6, n.11. Belo Horizonte: PUCMINAS. 2002. p.09-122.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, SILVA, Jane Quintiliano. **Retextualização**: movimentos de aprendizagem. Texto publicado nos ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte: UFMG. 16 a 18 de julho de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **O recurso ao discurso do outro na formação inicial**: um estudo de textos de alunos de letras. Texto apresentado no 14º InPLA. 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Texto publicado nos ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN – março de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **A dinâmica das e nas representações sociais**: o que nos dizem os dados textuais? Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set.-dez. 2009.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. RJ: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. In: Guarescchi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. São Paulo: Cortez, 2004.

NETO. José Borges. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES. Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo. Contexto. 2004.

NÓVOA, António. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade: Lisboa. Portugal. 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, 1991.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

ORLANDI. Eni Puccinelli. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PECHEUX, Michel. **Discurso, estrutura e acontecimento?** Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Antêntica, 2000.

PEREIRA, R.C.M.; MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramento e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PESSOA, R. R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In: **Langages**: téprésentations métalinguistiques ordinaires et discours, n. 154, Paris, Larousse, 2004.

PY, Bernard. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: **Travaux neuchâtelois de linguistique**, n. 32, p. 5-20, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 2000. (Digitalizado)

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS -UEMG - Divinópolis/MG. 2016.

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

REICHMANN, C. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Representações do ser professor no curso de Letras**. Revista do GEL, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-116, 2014.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, Roxane **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1988.

SILVA, E.R. da; ABUD, M.J.M.; CASTRO, S.T.R. de (Orgs.). **Representações docentes e discentes em contextos educativos**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

SILVA, Renato Caixeta da. **Livro didático de Inglês: que livro é este?** Discursos de produtores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em lingüística aplicada. Campinas, SP: Pontes, 2014.

SOARES, Magda. (2001, Agosto). **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística, Brasília, 25. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>. Acesso: 12 de dezembro de 2010.

SCHÖN, Donald A **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SOBRAL, A. **O conceito do ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito**. – *Revista Centro Universitário São Camilo*. São Paulo, V 1, n 3, p. 121-126, 2009. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf> Acesso em junho de 2018.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. **Todas as áreas se dizem pela linguagem**: práticas pedagógicas necessárias. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 51-65, jan./jun. 2012.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: FERREIRA, M.C.F.D.; REICHMANN, C.L.; ROMERO, T.R.S. (Orgs.) **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SPINK, M. J. P. **The Concept of Social Representations in Social Psychology**. Cad.Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/17.pdf>.

SUSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus *Et alii*, Faperj, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. De Francisco Pereira, Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Pensadores e educadores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre, RS : Bookman, 2001.

Zeichner, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD** – um resumo de sua história. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313.

9. ANEXOS

9.1 Anexo I

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos que a pesquisadora Elaine Kendall Santana Silva, professora nesta instituição, que está sob a orientação do professor Renato Caixeta da Silva – CEFET/MG, desenvolva na UEMG - Unidade Divinópolis – a sua pesquisa de doutorado intitulada: “ *Estratégias lingüísticas na construção de identidade e nas representações sobre a profissão docente: contribuições do Estágio Supervisionado na área de Letras*”, cujo objetivo é investigar a construção da identidade profissional do futuro professor de Língua e analisar quais são as representações sociais acerca da profissão “professor”.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/2012 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Divinópolis, 03 de outubro de 2018.

FABRÍZIO FURTADO DE SOUZA
Diretor Acadêmico da
UEMG - Unidade Divinópolis

9.2 Anexo II

CARTA DA ORIENTADORA AOS LICENCIANDOS SOBRE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a),

Eu, Elaine Kendall Santana Silva, professor do curso de Letras da UEMG/Divinópolis, portador (a) do RG MG 4 519 886, residente na Rua Dom Pedro II, 682, Afonso Pena, Divinópolis, MG, sendo meu telefone de contato (37) 984051030, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é: *Estratégias lingüísticas na construção de identidade e nas representações sobre a profissão docente: Contribuições do Estágio Supervisionado na área de Letras*, cujo objetivo é investigar a construção da identidade profissional do professor de Letras. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: análise de relatórios e questionário que compõem as pastas de estágio supervisionado.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa, autorizando a análise das suas pastas de estágio. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Eu, Elaine Kendall Santana Silva, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor (a) quiser saber. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado. Esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Atenciosamente,

Elaine Kendall Santana Silva

9.3 Anexo III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno do curso de Letras da UEMG – Unidade de Divinópolis, portador (a) do RG _____, residente na Rua _____,

sendo meu telefone de contato _____, autorizo a análise das minhas pastas de estágio para a pesquisa cujo título é *Estratégias lingüísticas na construção de identidade e nas representações sobre a profissão docente: Contribuições do Estágio Supervisionado na área de Letras*, que tem como objetivo investigar a construção da identidade profissional do professor de Letras.

Fui suficientemente informado a respeito da pesquisa a ser realizada e tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo d(a) pesquisador (a) Elaine Kendall Santana Silva, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados e de total sigilo sobre minha identificação. Concordo em disponibilizar, voluntariamente, as pastas de estágio, participando voluntariamente deste procedimento.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone: ()

Email:

Assinatura do voluntário: _____

Divinópolis, _____ de _____ de 2018.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Elaine Kendall Santana Silva

Endereço: Rua Dom Pedro II, 682, Afonso Pena – Divinópolis/MG

RG:

Fone: ()

Email:

Assinatura do pesquisador: _____

Divinópolis, _____ de _____ de 2018.