

TONALIDADES DIALÓGICAS NA/DA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO ESTAGIÁRIO DO CURSO DE LETRAS NO CRONOTOPO PANDÊMICO

*DIALOGICAL SHADES IN / OF THE TEACHING PROFESSION: IDENTITY
REPRESENTATIONS OF THE INTERN IN THE PORTUGUESE LANGUAGE
COURSE*

Fátima Carla Furtado Silva Marques¹
Pollyanne Bicalho Ribeiro²

Resumo: Pretendemos, com este artigo, apresentar como a Teoria Dialógica do Discurso e a Teoria das Representações Sociais corroboram para refletirmos sobre a construção representacional da identidade profissional do (futuro) professor. Nosso objetivo é abordar a representação identitária de estagiários do curso de Letras sobre a docência, a partir do entrecruzamento das contribuições do Círculo de Bakhtin e da Teoria das Representações Sociais. O *corpus*, constituído por textos verbais e imagéticos, retirados do bojo de relatórios da disciplina de estágio, produzidos no cronotopo da pandemia de Covid-19, suscita reflexões sobre o processo de atualização representacional disparado pela produção textual/discursiva, revelando as respostas (responsividade) a representações de referência sobre a figura do professor reiteradas socialmente. Acreditamos que a compreensão da constituição identitária profissional é relevante para a satisfação de objetivos educacionais na formação docente.

Palavras-chave: Dialogismo; Representações identitárias; Estágio em docência.

Abstract: In this article, we intend to present how the Dialogical Theory of Discourse and the Theory of Social Representations supports the discussion on the representational construction of the professional identity of the (future) teacher. Dialogism, as a Bakhtinian assumption, is the gravitational center around which the elements of language orbit in the architectural whole. Our objective is to approach the identity representation of trainees in the Modern Languages course on teaching, from the intersection of the contributions of the Circle of Bakhtin and the Theory of Social Representations. The corpus, made up of verbal and imagery texts, drawn from the reports of the internship discipline, produced in the chronotope of the Covid-19 pandemic, raises reflections on the representational updating process triggered by textual / discursive production, revealing the responses) to representations of reference about the figure of the teacher socially reiterated. We believe that the understanding of the professional identity constitution is relevant for the satisfaction of educational objectives in the formation.

Keywords: Dialogism; Identity representations; Teaching intership.

Introdução

O dialogismo, como pressuposto bakhtiniano, é o centro gravitacional em torno do qual os elementos da linguagem orbitam no todo arquitetônico. A dimensão axiológica decorre das relações dialógicas, é fruto da cadeia de enunciados e reverbera a

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: fatimafurtado13@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: pollyanne.bicalho@gmail.com

resultante das forças centrípetas e centrífugas presentes no projeto comunicativo, sendo o sentido decorrente da tensão entre essas forças.

Neste artigo, defendemos que a Teoria Dialógica do Discurso corrobora para refletirmos sobre a construção representacional da identidade profissional do (futuro) professor. Dito isto, nosso objetivo é abordar a representação identitária de estagiários do curso de Letras³ sobre a docência, a partir do entrecruzamento das contribuições do Círculo de Bakhtin⁴ e da Teoria das Representações Sociais⁵.

Entendemos que a realização de análises relacionadas a representações identitárias apresentadas discursivamente por professores em formação são relevantes, pois podem apontar elementos significativos para um entendimento da figura docente e das etapas de (trans)formação vivenciadas por esses sujeitos.

Ribeiro e Sobral (2021) destacam a relevância das relações dialógicas, relações entre identidade e alteridade para os estudos das representações identitárias, pois auxiliam na compreensão dos modos de agir dos membros de um determinado grupo, “o quanto modelos coletivamente construídos são tomados, interpretados e revistos nas interações” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 22)

Portanto, o grupo de pertença do professor é elaborado socialmente num processo tensivo de construção e desconstrução identitária. Ou seja, a identidade docente é construída por diferentes discursos e grupos sociais, que constituem representações de modos de ser do sujeito professor.

O estágio docente possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, embates e conflitos que se manifestam discursivamente. Portanto, como *corpus* de análise, elegemos textos verbais e imagéticos depreendidos do bojo de relatórios da disciplina *Estágio de Regência em Língua Portuguesa*, da Universidade Federal do Ceará, realizada durante um semestre letivo em 2021. Destaca-se que as aulas de estágio aconteceram de forma remota, devido à pandemia de Covid-19, e os estágios nas escolas também se concretizaram de forma virtual e, muitas vezes, através de aulas assíncronas.

³ O estágio de regência em Língua Portuguesa ocorre no final do curso de Letras-UFC, depois de cursadas as disciplinas de estágio de observação. No contexto desse estágio, os alunos vão às escolas para o cumprimento de 32 horas/aula, acompanhados pelo coordenador da disciplina e pelo professor regente. Como requisito de integralização da disciplina, os estagiários devem entregar um relatório, baseado em um roteiro previamente discutido, com o objetivo de refletir sobre a experiência no âmbito escolar.

⁴ Bakhtin (2011); Bakhtin (2018); Volochínov (2017).

⁵ Marková (2006); Marková (2007); Moscovici (1979).

Nos tópicos seguintes, faremos uma breve exposição teórica sobre os estudos do dialogismo, das representações sociais e das representações identitárias, apresentaremos o contexto de produção dos relatórios de estágio e, em seguida, faremos as análises dos textos verbais e/ou imagéticos que evidenciam as representações sobre o ser e o fazer docente na formação inicial.

O dialogismo na construção representacional da identidade do (futuro) professor

Na perspectiva dialógica da linguagem, a interação rege a construção do sentido e a comunicação humana. Essas relações dialógicas materializam-se em enunciados concretos, unidade de análise do discurso, definidos por suas condições contextuais de produção e de recepção, em um contínuo entrecruzamento de vozes entre passado, presente e futuro.

Para Bakhtin (2011), o “(...) passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo sentido antecipa o futuro (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 235). Isto é, em uma perspectiva cronotópica (tempoespacial), o passado ainda não se extinguiu, assim como já é possível vislumbrar, no presente, indícios de futuro.

A aproximação e o afastamento entre os enunciados no tempo e no espaço são promovidos, em um movimento dialógico, pela responsividade. Ao ser orientado para o interlocutor, o enunciado reverbera e relaciona-se dialogicamente com outros enunciados e sujeitos (VOLOCHINOV, 2017). Isso porque os enunciados mantêm um diálogo entre si e, inclusive, estabelecem relações entre o eu e o outro, que, ao assumir uma atitude responsiva, se constituem.

Na relação dialógica pela alteridade, há o deslocamento do “eu” em busca de um “não-eu”. A partir do olhar do outro, há a construção da minha identidade. Nas considerações de Bakhtin (2011, p. 23),

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu

conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

A orientação valorativa revela discursos sociais e culturais numa arena discursiva de diferentes vozes. Os posicionamentos axiológicos orientam atitudes e formas de dizer e de saber, assim como a forma de o indivíduo representar a si e ao seu grupo de pertença. Isto é, através da linguagem é possível acessar as valorações dos sujeitos, suas representações identitárias, construídas e (re)veladas nas práticas discursivas.

Os estudos acerca das representações identitárias (MARKOVÁ, 2007, 2017; RIBEIRO, LOUSADA, 2018; DUVEEN, 2013; BASTOS, RIBEIRO, 2020) surgem da articulação entre a concepção dialógica da linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo, e a Teoria das Representações Sociais (TRS). Circunscrita inicialmente na área da Psicologia Social, a TRS foi postulada por Moscovici (1979), que ampliou o conceito de representações coletivas de Durkheim (2007) para estudar a construção da relação do sujeito com o conhecimento. Desde então, outras perspectivas vêm se destacando, como a abordagem genética, de Jodelet (1989); a abordagem estruturalista, de Abrieu (1986) e Flament (2001); e a abordagem societal, de Doise (2001).

Quando ocupamos o lugar social da figura docente, acessamos um repertório comum construído nas relações (representações sociais), o qual nos autoriza a nos relacionar e a significar o nosso *métier*⁶. Esse universo relativamente consensual, ao menos se pensarmos nos saberes operados no interior dos grupos sociais, é frequentemente atualizado, singularizado. Nas negociações intersubjetivas, novas visões, concepções são recolocadas, reivindicadas, e podem, em razão das recorrências e concessões, assumir o status de referência para o grupo de pertença. Para Moscovici (1979, p. 201) “A coexistência de diversos sistemas cognitivos se converte mais na regra que na exceção”. Dialogicamente, temos nos grupos sociais a confluência de saberes comuns e particulares, que garantem uma dinamicidade e plasticidade das representações sociais e, por assim ser, das representações identitárias.

⁶ Vale ressaltar que, conforme Clot (2011, p. 73), o ofício (*métier*) “não pertence a ninguém em particular mas pelo qual todos, no entanto, se sentem responsáveis”. Na mesma razão, Machado e Lousada (2010, p. 626) complementam que o *métier* docente é “constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas, pois se interrelacionam”.

Assim, o acervo representacional cunhado no âmbito dos grupos sociais possibilita o acesso a saberes, a justificar e orientar ações e a promoção da construção identitária (ABRIC, 1986, p. 15-18). Para este trabalho, interessa-nos, particularmente, a função identitária das representações, ainda que, vale ressaltar, sempre lidemos com essas funções sobrepostas. Temos defendido que a identidade, *per se*, é uma representação, porque se conforma aos aspectos mobilizados na interação e ganha novas configurações no enunciado concreto (RIBEIRO; SOBRAL, 2021; BASTOS; RIBEIRO, 2020).

A tese sustentada é de que não há identidade prévia, mas uma representação identitária constituída no fio do discurso, a partir da assunção dos papéis sociais em um determinado cronotopo (BAKHTIN, 2018). Nas relações dialógicas, eu-grupo social, agimos e justificamos essas ações, sob a égide das representações e nos (re)constituímos como membro no grupo de pertença. Para Marková (2007), “Ego e o Alter geram as representações sociais dos objetos de conhecimento (ou crenças) de forma conjunta, ou seja, dialogicamente”⁷ (MARKOVÁ, 2007, p. 230, tradução nossa).

No processo formativo, podemos instaurar momentos nos quais nos atentamos às representações identitárias, a fim de revisitá-las e ressignificá-las. Esse trabalho supõe não só identificá-las, como também considerar as tensões entre o desejável e a realidade imposta, entre as expectativas (particulares e coletivas) e as adversidades determinadas pelas condições sócio-históricas. Ou seja, o contexto do estágio confere sentido aos relatos e, portanto, instaura um processo avaliativo da realidade e da identidade profissional, sempre simbolizadas por matéria representacional.

Sob esta óptica, importa tematizar, na formação inicial e continuada, a construção identitária do professor. A propósito, como nos tornamos professor? Quais são os aspectos a serem considerados que podemos colaborar, enquanto formadores, nessa construção? A representação identitária do ser docente deve ser considerada como uma construção discursiva sócio-historicamente situada. A consciência social que o sujeito atinge de si mesmo advém da construção representativa do eu em sua relação com os outros e a sociedade (alteridade). De acordo com Tajfel (1982, p. 290), a identidade social deve ser entendida (...) como aquela parcela do autoconceito dum

⁷ “Ego and the Alter generate social representations of objects of knowledge (or belief) jointly, that is, dialogically”(tradução nossa).

indivíduo que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença” (TAJFEL, 1982, p. 290).

Ribeiro e Sobral (2021) apontam que a nossa identidade é reforçada pela alteridade dos integrantes do grupo de pertença (movimento intragrupal) “e, mais do que isso, dirigimo-nos, alteritariamente, aos integrantes de outros grupos sociais para ressaltar traços de nosso grupo de pertença (movimento intergrupar)” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p.3).

Nesse processo de construção da pertença, o sujeito necessariamente irá se implicar mais, haverá maior engajamento de sua condição como professor, maior identificação, o que faz com que os traços do acervo coletivo sejam apropriados e constituam as definições do sujeito singular. De acordo com Marková (2006, p.53),

para podermos explicar a dialogicidade da mente, nós precisamos ver a mente como se fosse um mecanismo sem história, mas um fenômeno historicamente e culturalmente constituído em comunicação, tensão e mudança. (MARKOVÁ, 2006, p. 53)

Nesse sentido, os sujeitos reconstroem a si através dos incessantes conflitos, enfrentamentos, e, por conseguinte, (re)constroem as suas próprias representações identitárias.

As representações sociais sobre o trabalho docente se constroem e se transformam historicamente a partir da dinâmica alteritária, por via de se redescobrir nas relações com o outro/outros, ou seja, “onde existe diálogo, existe atividade humana. As palavras desejam ser ouvidas e, similarmente, as ideias – como eventos vivos – querem também ser entendidas e respondidas pelos outros, de acordo com suas perspectivas” (MARKOVÁ, 2006, p. 53). A identidade docente, enquanto representações identitárias, é formulada a partir da interdependência contínua entre as realidades dos grupos sociais. Estes se (re)avaliam através do espelhamento obtido pelas imagens depreendidas de outros grupos sociais, que expõem seu repertório e, diante disso, instaura-se um processo comparativo, de partilha de valores e de tomadas de posicionamentos. Nos julgamentos, haverá reafirmação, refutação e atualização dos valores colocados em xeque. Deschamps e Moliner (2014, p. 48-49) acrescentam que

Os indivíduos vão além dos dados observáveis numa situação para explicá-la, para compreendê-la e adaptar a ela seu comportamento. Eles procuram dar um sentido aos acontecimentos, aos comportamentos, às interações. De alguma forma, a atribuição seria um processo que nos permite produzir mais valia ao nível do sentido. (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 48-49)

As representações identitárias, portanto, compõem o eixo axiológico que sustentará formas de representar a si mesmo, ao grupo de pertença e aos outros grupos sociais. Quanto à identidade docente, ela é engendrada a partir de um sistema simbólico de normas e valores calcados no cronotopo. A noção de cronotopo não se restringe à relação estabelecida entre um determinado tempo e um determinado espaço. Vai além, pois trata-se de mobilizar o binômio tempo-espaço de maneira simbólica, como fundante de uma “própria realidade efetiva” (BAKHTIN, 1990, p. 212), que revela comportamentos, relações entre sujeitos sociais, repertórios mobilizados para interpretar o mundo da cultura e o mundo da vida. Amorim (2006, p. 105) explica que além de se revelar uma produção da história, o cronotopo “[d]esigna um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam e se escrevem”. Nas palavras de Bakhtin (*apud* AMORIM, 2006, p 105).

Se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta de meu “eu” com o “eu” de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico, por mais realista que seja o mundo representado, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real, àquele que representa, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem. (BAKHTIN *apud* AMORIM, 2006, p 105).

Desse modo, as práticas sociais, aqui, particularmente, as práticas formativas, instituem sistemas de ação socialmente elaborados, relacionados com o papel social assumido pelo estagiário. Essas representações configuram-se como elementos indispensáveis na produção de sentido na/da interação. Entendemos que quando se propõe uma abordagem dialógica no percurso formativo, concebe-se a linguagem voltada ao discurso, não sendo possível desvincular-se dos sujeitos, de seus atos comunicativos e de seus valores ideológicos. Esses aspectos estão ligados às esferas sociais e, conseqüentemente, às possibilidades estabelecidas pela escolha dos gêneros discursivos.

Bakhtin (2011) destaca essa relação determinante dos gêneros discursivos com a situação de produção voltada para alguma esfera da atividade humana. Portanto, as situações de comunicação concretizam-se através de enunciados concretos e os enunciados, por sua vez, “emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 279).

O *relatório de estágio*, apesar de possuir aspectos subjetivos, por conta de apresentar uma proposta reflexiva, também compartilha de características que retomam gêneros acadêmicos mais técnicos.

No contexto acadêmico, caso seja construído de forma dialógica, mediadora e reflexiva, o relatório de estágio pode se tornar um produtivo recurso para a formação do futuro professor. Conforme destaca Ribeiro (2011), o relatório faz emergir vozes inicialmente silenciadas por falta de espaço na esfera acadêmica, estimula reflexões, viabiliza interlocuções entre os sujeitos envolvidos no processo de formação inicial, “revela a adequação da disciplina com os objetivos educacionais traçados e traz apontamentos para possíveis ações educativas reparativas”. (RIBEIRO, 2013, p. 830).

Ao refletir sobre o relato reflexivo, Signorini (2006) destaca que os gêneros catalisadores possuem como especificidade “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes (SIGNORINI, 2006, p. 8). Entendemos que o gênero relatório de estágio possui essa função catalisadora, pois o estagiário observa a si próprio, reflete sobre sua prática e compreende as prováveis experiências que enfrentará.

O contexto de produção dos relatórios de estágio

Os relatórios que possibilitaram a construção do *corpus* da pesquisa foram produzidos durante a disciplina *Estágio de Regência em Língua Portuguesa*, da qual uma das pesquisadoras era professora regente e a outra pesquisadora estava cumprindo estágio obrigatório de seu curso de doutorado. A disciplina faz parte dos últimos semestres do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, e tem como objetivo

possibilitar uma maior proximidade do graduando com a prática docente. A disciplina em questão foi ofertada em 2021, ao longo do primeiro semestre.

Por conta do cenário pandêmico, a disciplina foi ministrada de forma remota e os estágios também ocorreram remotamente. Em duplas, os estagiários planejaram e produziram aulas remotas para alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública.

Salienta-se que antes de os alunos iniciarem o estágio efetivamente na escola, há sempre um momento de planejamento dessa experiência. Nesse contexto de preparação, houve a leitura e o debate de textos sobre a identidade profissional docente, a fim de mobilizarmos representações sobre a figura do professor que nos subsidiaram à promoção de escolhas teórico-metodológicas empreendidas na prática formativa dos estagiários. Essas representações tangenciadas nos permitiram acessar e, de certa forma, compreender avaliações (dimensão axiológica) sobre o *métier* e, ainda, a operar com sentimentos de ansiedade, frustrações, satisfações expostos pelos estagiários, futuros professores.

Os relatórios de estágio foram produzidos pelas duplas de estagiários (8 duplas) e abordaram aspectos como: caracterização da escola e do corpo docente, organização do ensino, planejamento do estágio, análise das aulas e reflexões sobre a atuação como professor e construção identitária.

Quanto aos aspectos mais descritivos, o texto era único para a dupla. Porém, para expor análises relacionadas a questões identitárias, cada estagiário produziu individualmente o texto verbal e a imagem representativa.

Escolhemos, portanto, expor 04 imagens com os seus respectivos comentários, no intento de refletirmos sobre modos de representar o professor no contexto do estágio e, particularmente, no contexto de ensino remoto em razão da pandemia de Covid-19. Alguns estagiários mencionaram ter dificuldades na elaboração de desenhos manuais, por essa razão, flexibilizamos as instruções e permitimos que tal ilustração poderia ser elaborada através de recortes (cópia e colagem) de imagens digitais.

Na próxima seção, faremos a exposição dos textos verbais e imagéticos e, a partir das representações identitárias mobilizadas, suscitaremos reflexões sobre a produção de sentido concernente ao ser e o fazer docente na formação inicial.

O que os dados nos revelam sobre a construção representacional da identidade do (futuro) professor?

Para identificarmos as representações sociais sobre a profissão docente sob a ótica dos estagiários, analisamos os textos imagéticos, bem como os excertos depreendidos dos relatórios que se relacionam com a temática retratada nessas imagens. Atribuímos a designação de S1, S2, S3, e S4 para os 04 estagiários, sujeitos da pesquisa. Salientamos, ainda, que os estagiários, no final da disciplina, não só entregaram o relatório do estágio como socializaram as experiências através de seminários. Na ocasião, houve exposição de pontos positivos e negativos da vivência, detalhamento da atuação como professor no contexto do estágio, compartilhamento das adversidades enfrentadas etc. Todas essas ações formativas colaboram para instaurar processos metacognitivos que possibilitam ressignificar as representações identitárias do professor. Apresentaremos, então, a análise dos textos verbais e imagéticos dos 04 estagiários para entendermos modos de representar a profissão docente.



Figura 01 - produzida por S1

Na imagem 01, produzida por S1, há elementos verbais e não verbais. Na cena, notam-se: (1) um emaranhado em boa parte do ambiente no qual a professora está presente, (2) um jardim florido em um espaço mais restrito, (3) a professora sentada diante do computador cuja tela nos remete às aulas promovidas pelas plataformas que

nos permitiram viabilizar o ensino remoto, como, por exemplo, o *Meet*⁸, (4) dois lápis de escrever, elementos muito utilizados no campo escolar, sobretudo, no ensino presencial, (5) borboletas saindo da tela do computador, (6) um excerto cuja autoria é de Paulo Freire e (6) um círculo negro no centro do emaranhado.

Na análise da imagem, pode-se depreender que há um cenário conflituoso, de adversidade, atribuído pelo aspecto obscuro, confuso, angustiante, marcado pelo emaranhado e pela falta de cor e, ao mesmo tempo, ainda que em graus menores, de leveza, de satisfação, marcada pela germinação, pelas borboletas, pelas cores vivas. Esse cenário pode representar a dificuldade do exercício da docência, particularmente, no que concerne às frustrações relacionadas ao ensino remoto. Chama a atenção, em termos representacionais, a recorrência da analogia do ensino ao cultivo, à floração etc.

Essa representação se relaciona aos traços de cuidados necessários por parte dos docentes para a construção do conhecimento, ao processo de mudança de status do aprendiz, da delicadeza e beleza da prática educativa. As borboletas suscitam uma representação de que o aluno, munido de saberes, ganha liberdade, autonomia, além de remeter também a ideia de transformação, haja vista que as borboletas decorrem das lagartas. Vale salientar que as borboletas estão voando em direção ao jardim no canto direito da foto.

O círculo no meio do emaranhado pode representar a insatisfação com relação aos perfis dos estudantes quando estão no *Meet* e deixam as câmeras desligadas, dificultando a interação, pois fica apenas, em um círculo, a foto congelada a ser avistada pelo interlocutor. A menção a Freire (2001) exposta “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2001, p. 40), coaduna com a representação de transformação, evidenciada também pela imagem. Assim, podemos pressupor que a representação que sobressai nessa imagem é que o professor precisa lidar com muitas dificuldades para conseguir exercer o seu ofício.

Vejamos agora como S1 justifica a imagem exposta:

Nesta colagem, eu quis expressar um pouco da dualidade da vida de um professor, hoje, na rotina EAD. Nesse aspecto, os rabiscos ao redor de quase tudo contemplam as adversidades alheias à vida profissional, ou seja, os problemas pessoais, familiares e psicológicos que englobam a vida de um ser humano além da sua profissão.

⁸ O *Google Meet* trata-se de uma ferramenta de videoconferências e reuniões on-line. Durante a pandemia foi amplamente utilizado na efetivação das aulas remotas.

Além disso, atrás do professor existem algumas plantas, representando um jardim; a partir disso, quis trazer uma analogia, pois expressei os alunos como borboletas que saem do computador para a vida em natureza, para experimentar muitas coisas. Logo, a retratação da jardinagem atrás da professora é intencional, porque ela acompanha esse crescimento e essas experiências de perto, auxiliando os discentes na jornada (Excerto extraído do relatório de estágio de S1).

No excerto, podemos notar a confirmação das representações também mobilizadas na imagem, como o papel importante do professor no desenvolvimento dos aprendizes, do gerenciamento de adversidades pessoais e profissionais do professor e, sobretudo, a dualidade instaurada pela situação configurada pelo ensino remoto. Conforme já mencionamos anteriormente, a noção do si-mesmo está indissoluvelmente ligada ao reconhecimento do outro. O outro nos reconhece e, por assim ser, constituímos como pessoa, dessa forma, tanto a imagem como o excerto, permitem-nos avaliar o exposto e nos identificar com os valores, com os sentimentos, os saberes expostos na cena.

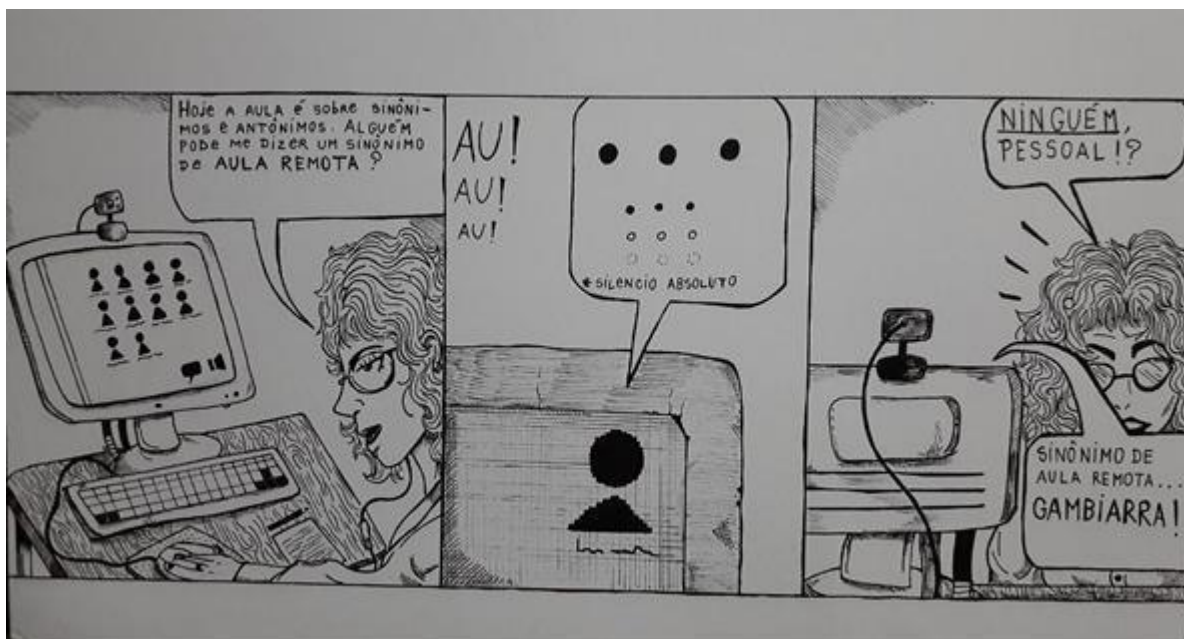


Figura 02 - produzida por S2

Na segunda imagem (figura 02), novamente temos elementos recorrentes que retratam o ensino remoto: computador, câmeras, imagens estáticas na tela, dentre outros. Através de uma tirinha, reproduz-se uma situação facilmente vivenciada por todo professor que esteve envolvido com o ensino remoto nesse contexto pandêmico, qual seja, o esforço hercúleo de se ensinar remotamente, inserido no ambiente doméstico (cachorro latindo, internet instável etc.). Nessa imagem também se denuncia

a falta de interação no ensino remoto, queixa frequente dos professores-estagiários nos relatos. O desfecho da narrativa exposta na tirinha é que “gambiarra” é o sinônimo para ensino remoto. O termo “gambiarra” está relacionado a uma improvisação para alguma resolução emergencial e, muitas vezes, possui um sentido pejorativo, como algo feito sem planejamento prévio e com provável inadequação.

Como se observa, ao relacionar o termo “gambiarra” com as aulas remotas, a representação do ensino é negativa, sempre descrita com muitas adversidades e suscetível ao insucesso, uma improvisação ao que pode ser considerado pelo aluno como o “ensino de verdade”. Essas dificuldades se somam à representação da figura do professor que, mais uma vez, assume problemas diversos seus e dos alunos (econômicos, psicológicos, cognitivos etc.) para o desenvolvimento de suas atividades.

Passemos para o excerto de S2:

Ensinar não é uma tarefa fácil e remotamente é ainda mais complicado, algumas dificuldades tornaram o estágio mais trabalhoso, pois, no início e meio do curso, eu não imaginava que precisaria realizar essa fase de forma virtual, assim, pode-se apontar como as principais problemáticas: a falta de um ambiente e horário exclusivo para me dedicar às tarefas relacionadas à faculdade, dado que em casa, apesar de separar um horário e local, imprevistos acontecem, principalmente de caráter doméstico e familiar; a falta de contato presencial também foi um fator prejudicial, tendo em vista que ver e ouvir as pessoas por meio de uma tela, caixas de som ou fones de ouvido não transmite a mesma sensação calorosa de convívio social que há no modelo presencial; por último, a evasão dos estudantes também integra essa lista de problemáticas, pois comparecia às aulas menos da metade dos discentes inscritos na lista, fator que gerou inúmeras aflições, como a revolta e o sentimento de impotência diante do fato de poucos estudantes possuírem equipamentos e oportunidades para estudarem de modo remoto. Para superar tais dificuldades, foi necessário possuir assertividade e organização, a fim de resolver em uma ocasião mais adequada os imprevistos e deixar estabelecido que naquele momento uma atividade importante já estava em andamento e que não poderia ser interrompida; as conversas com os alunos sobre temas variados e descontraídos, ainda que relacionados a aula, e a troca de feedbacks positivos minimizou a problemática relacionada à falta de contato presencial e, por fim, avisos eram mandados dias e minutos antes da aula (por *e-mail* e pelo *Classroom*) para que os discentes lembrassem dela e se sentissem motivados e bem recebidos, com o intuito de diminuir a evasão (Excerto extraído do relatório de estágio de S2).

S2 detalha, no excerto exposto, em que consistem as adversidades do ensino remoto. No bojo dos problemas enumerados: (1) falta de quórum, visto que os alunos no contexto remoto ausentam-se mais em razão de problemas de acesso à internet, entre outros, (2) falta de interação (constantemente apontado como um problema pelos

estagiários), (3) sobreposição dos âmbitos privados e públicos, o que ocasiona imprevistos diversos que acabam atrapalhando a atuação docente. Esses apontamentos enumerados no excerto foram ilustrados também na imagem elaborada, o que corrobora para compreendermos como o ensino remoto está sendo representado pelo estagiário e como ele reage às adversidades enquanto docente.



Figura 03 - produzida por S3.

Na figura 03, temos a imagem de uma mulher no centro com várias mãos, indicando vários afazeres, a maioria reportando a ações a serem efetuadas na prática educativa. No plano de fundo da cena, há exposição de palavras que conferem traços à docência (cobrança, sobrecarga, desvalorização, desafio, impacto, essencialidade, relevância). A representação da imagem que pode ser inferida é a da polivalência, ou seja, que o professor deve assumir quase os poderes de super-heróis para dar conta de tantas atribuições e demandas do ensino remoto. As palavras “sobrecarga”, “cobrança”, “impacto”, “desafio” vêm reiterar as dificuldades constantemente apontadas pelo trabalho docente de um modo geral e, em particular, no contexto remoto.

Segue o excerto de S3:

E como fazer tudo isso com a necessidade de adaptação repentina do ensino para a modalidade remota? Muitos foram os desafios. A principal dificuldade sentida por mim durante as aulas foi a questão de a participação dos estudantes ser limitada. Apesar de os alunos que continuaram assíduos terem, em muitos momentos, participado das aulas, pelo fato de não termos as

expressões faciais diante de nós, em alguns momentos, ficava difícil perceber se determinadas estratégias de ensino estavam de fato funcionando, o que seria mais fácil de identificar em uma realidade presencial, em que a interação é mais direta e rápida” (Excerto extraído do relatório de estágio de S3).

Mais uma vez, entre outras dificuldades expostas como decorrentes do ensino remoto, a falta de interação, do estabelecimento de uma relação horizontal de trocas, de diálogos efetivos, traz angústia e frustração ao estagiário. Ora, nós nos constituímos em meio à prática comunicativa, com vistas a perceber o(s) outro(s)/alunos que nos reconhecem e com quem compartilhamos saberes. Quando não encontramos respostas (responsividade) do outro lado da relação, não nos reconhecemos como professores, pois o aluno que dota o professor de sentido. Aluno e professor assumem papéis complementares na esfera educativa.



Figura 04 - produzida por S4.

Na imagem 04, construíram-se dois quadrantes: um que se refere a 90% do curso de Letras e outro que se refere ao final do curso, quando os estágios acontecem. No entrecruzamento da linguagem verbal e não verbal, denuncia-se que, ao longo do curso, em geral, prepara-se para ações relacionadas à pesquisa acadêmica, assemelhando-se a cursos cuja natureza seja o bacharelado, sendo que, no final do curso, o aluno é demandado a realizar ações que compreendem o ensino, no contexto dos estágios, e, no

entanto, não se sentem preparados. A crítica aí exposta é justamente que o curso de Letras, curso de licenciatura, não prepara os alunos satisfatoriamente para o exercício da docência. As situações expostas demonstram uma falta de equilíbrio entre a formação teórica e a formação prática. Ainda que o foco da imagem exposta não seja especificamente o ensino remoto, observa-se que a gravação de videoaulas, prática muito presente no ensino remoto, é colocada como demanda a ser cumprida para a qual o aluno não se sente preparado, formado para desenvolvê-la. O sentimento apreendido da imagem é de desespero, aflição, angústia, frustração.

Excerto de S4:

Tenho diversas críticas à estrutura curricular do curso de Letras, sendo a principal delas o fato de a regência, na minha percepção, se concentrar demasiadamente no final do curso. Porém, apesar dos pesares, temos essa oportunidade de atuação que é fundamental para que percebamos qualidades a serem aperfeiçoadas e defeitos a serem corrigidos.

No campo de atuação, deparamos-nos com a dura realidade da desigualdade social. Muitos alunos não dispõem de recursos mínimos para o melhor aproveitamento das aulas. Por essa e outras razões, o aproveitamento não se faz de modo satisfatório, pois as atuais condições sanitárias dificultam até mesmo a relação entre alunos e professores. É extremamente difícil, dessa forma, diagnosticar dificuldades por parte não apenas dos alunos, mas por parte também do professor, que fica “numa corda bamba de sombrinha” tentando perceber o que está dando certo, o que pode dar certo e o que já falhou (Excerto extraído do relatório de estágio de S4).

O excerto confirma a crítica feita acerca da formação oferecida pelo curso de Letras, visto que não há uma preparação exitosa para a docência. Contudo, apesar dessa constatação, o estagiário ressalta a importância da experiência do estágio, a fim de uma autoavaliação de seus traços (qualidades e defeitos) que colaboram para a (re)configuração identitária do professor.

A representação identitária se constitui, então, a partir da condição de ser outro – o reconhecimento de outro distinto de mim e semelhante a mim (movimentos de divergência e convergência), e a partir da alteridade (eu-outros)– como produto e processo de construção e de exclusão social (JODELET, 1989).

Uma reflexão geral a respeito das representações identitárias reveladas nas análises das imagens e excertos advém do fato de a figura do professor ser representada como um sofredor, quase um mártir, muitas vezes impotente diante de situações tão adversas, mas que, apesar de tudo, desdobra-se para conseguir exercer as ações exigidas

pelo seu *métier*. No contexto remoto, tal representação é potencializada, os sentimentos de angústia, de frustração e de revolta emergem, contudo, a óptica ainda consegue mirar em elementos positivos como as borboletas, tão representativas na importância do ato de ensinar. Os impactos educacionais resultantes do contexto pandêmico transformaram, sobremaneira, os corpos e os espaços que compõem a educação, uma vez que, ao nos deslocarmos da sala de aula para nossas casas, precisamos nos reinventar e nos reconstruir identitariamente.

Considerações finais

Ao se envolver em práticas formativas interativas, o professor em formação mobiliza saberes particulares com saberes comuns, e consegue perceber-se como professor e como pertencente a um determinado grupo social. As representações identitárias não são previamente estabelecidas, mas construídas e reconstruídas discursivamente.

Em nossa análise, buscamos investigar, através de textos verbais e imagéticos, as representações identitárias, analisando a relação entre o acervo coletivo do grupo de pertença e o sujeito singular.

A docência requer um repertório de saberes, de gestos, de posicionamentos, que se constroem na trama de experiências, de vivências diversas. Ao longo da história (cronotopo), representações são compartilhadas e atualizadas pelos sujeitos sociais que avaliam seus traços, rechaçando-os e refutando-os, no cotidiano de seu *métier*. Na especificidade de seu agir, opiniões, crenças, valorações, são (re)colocadas e balizam escolhas empreendidas pelo professor em sala de aula. A todo momento, questionamos sobre a pertinência ou não de nossas ações diante do acervo representacional (individual e coletivo) e tais julgamentos são instanciados pela relação eu-outro(s). Nessa dinâmica, os sujeitos reafirmam seus laços identitários e se afastam deles, quando fazem um movimento diferente do eixo de convergência de seus pares. Assim, para os estagiários, as representações, mobilizadas no contexto formativo, são anunciadas a partir da investidura do papel do professor, quando ele sai da condição de espectador de alguém e passa a ocupar o seu lugar social, o de professor, significando-o.

Percebemos, por parte do sujeito estagiário, futuro professor, um grande destaque dado às problemáticas relacionadas ao ensino remoto e à responsabilidade limitada, observada e vivenciada. Essa restrição comunicativa e, muitas vezes, ausência de resposta, interferiu na representação identitária dos professores em formação, visto que o lugar social da figura docente é constituído dialogicamente e cronotopicamente, pois a presença do aluno é o que constitui o professor.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. (1950). *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas ... e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. 272p.
- BASTOS, Rafael; RIBEIRO, Pollyane Bicalho. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. *Domínios de Linguagem*, v. 14, n. 3, p. 809-829, 23 abr. 2020.
- CLOT, Yves. (2011). Clínica do trabalho e clínica da atividade. In BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLL, Lis Andrea, (Orgs.). *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*, p. 188-207. São Paulo: Atlas.
- DESCHAMPS, Jean Claude.; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Martins fontes. 2007.
- DUVEEN, Gerad. Representations, identity, resistance. In: MOSCOVICI, Serge; JOVCHELOVITCH, Sandra; WAGONER, Brady (ed.). *Development as a Social Process*. New York: Routledge, 2013. p. 182-195.

MARQUES, Fátima Carla Furtado Silva; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Tonalidades dialógicas na/da profissão docente: representações identitárias do estagiário do Curso de Letras no cronotopo pandêmico. Dossiê Ler os discursos sobre o evento pandêmico: discursividades culturais, políticas, sanitárias. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Vol. 1, N. 2, p. 203-221, 2023. (ISSN: 2317-1006 - online).

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Coleção Questões de Nossa Época. 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D.(Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouveia. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 10, n. 3, p. 619-633, 2010.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e Representações Sociais*. As dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. Social Identities and social representations. In: MOLONEY, Gail; WALKER, Iain (Ed.). *Social representations and identity*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 215-236.

MOSCOVICI, Serge. *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: Presse Universitaire de France, 1979.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2): p. 824-837, 2013

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. *Entrepalavras*, [S.l.], v. 8, n. 3, 2018.

RIBEIRO, Pollyanne; SOBRAL, Adail. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. *D.E.L.T.A.*, 37-1, 2021 (1-25): 2021.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: *Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

TAJFEL, Henri. *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

*Recebido em 06 de junho de 2022.
Aceito em 30 de setembro de 2022.*