



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DE LICENCIANDOS:
POSICIONAMENTOS DO *SELF* E ESTÉTICA DE SI

PATRÍCIO CÂMARA ARAÚJO

Brasília, Agosto de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DE LICENCIANDOS:
POSICIONAMENTOS DO *SELF* E ESTÉTICA DE SI

PATRÍCIO CÂMARA ARAÚJO

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, com a área de concentração em Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Brasília, Agosto de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAR663c Araújo, Patrício Câmara
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DE LICENCIANDOS:
POSICIONAMENTOS DO SELF E ESTÉTICA DE SI / Patrício Câmara
Araújo; orientador Fabrícia Teixeira Borges. -- Brasília,
2019.
258 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. identidade. 2. docente. 3. estética. 4. dialogia. 5.
formação inicial. I. Borges, Fabrícia Teixeira, orient. II.
Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

(Orientadora)

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Profa. Dra. Maria Fernanda González

Universidad Entrerios (Argentina)

Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Brasília, Agosto de 2019

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo cuidado constante e por ter me concedido a disposição e a iluminação necessárias para seguir nesse desafio.

À minha esposa Adaine, aos meus filhos Amanda, Artur e Ayla, sempre presentes, que me apoiaram em cada etapa e com paciência suportaram os momentos em que estive ausente para desenvolver este estudo.

À minha mãe Carla por seu amor e luta constantes, para me proporcionar educação, e ao meu pai Francisco (*in memoriam*) pela sua luta e dedicação.

À minha irmã Pollyanna e ao meu irmão Paulo pelo companheirismo na vida.

À professora Dr^a. Fabrícia Teixeira Borges, pela orientação, paciência, apoio e sensibilidade, enquanto me ensinava o processo de pesquisa com muita dedicação e em compreender minhas dificuldades para a realização deste trabalho. Obrigado por ter acreditado em mim.

Aos colegas do curso: Alexandre, Renata, Claristina, Nathália, Gleice, Larissa, Cátia, Silvana, Danilo, Fabíola e a todos do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura, pelas palavras de incentivo e pelas trocas de ideias.

À professora Dr^a. Silviane Barbato pelo incentivo constante durante o curso e pelo jeito alegre de me instigar o exercício do pensamento.

Às professoras, Lúcia Pulino, Regina Pedroza, Jane Ferreira, Denise Fleith e Gabriela Mieto.

A todos os servidores do PGPDS, sempre dedicados e disponíveis.

Ao Instituto Federal do Maranhão, pelo apoio institucional em conceder, por quatro anos, o meu afastamento remunerado para a pós-graduação.

Aos alunos do IFMA que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e empenho.

Aos servidores, diretores dos *campi*, destaco o professor Reinouds Silva, coordenadores de curso e professores do IFMA, que me receberam e apoiaram para a realização da pesquisa.

**Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe.
[...]
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala.**

Menino do Mato, Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a constituição identitária docente na formação inicial, como estética de si, a partir dos posicionamentos do *self*, si-mesmo. A metodologia utilizada foi a qualitativa, na perspectiva da Psicologia Cultural Dialógica, com base na dialogia bakhtiniana e na teoria do posicionamento. Os participantes foram oito estudantes, homens e mulheres, entre 25 e 48 anos de idade, quatro do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais e quatro do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, que estavam no oitavo período e tinham cursado o estágio docente. A pesquisa aconteceu em cinco etapas: na primeira fizemos um estudo exploratório, com dezesseis entrevistas narrativas individuais, gravadas em áudio, duas com cada participante. Na segunda etapa, propomos aos participantes que elaborassem uma dramatização com base na temática ser professor. Realizamos as videografações das reuniões de elaboração e de apresentação da dramatização. Na terceira etapa realizamos a videografação de duas entrevistas coletivas com cada um dos dois grupos de participantes. Na quarta etapa, feitas oito entrevistas narrativas individuais que aconteceram após o estudo exploratório. Na quinta etapa realizamos duas entrevistas coletivas de autoconfrontação mediadas pelas videografações das dramatizações, com os dois grupos de estudantes. As informações da pesquisa foram organizadas em tabelas, com temas e subtemas, e em mapas semióticos individuais, com uso de *software*, e um mapa semiótico coletivo dos participantes. Para tratamento dos dados, realizamos a análise dialógico-temática da conversação. Neste estudo, identificamos que a identidade emerge na dinâmica entre os posicionamentos de si, em processo dialógico, e é constituída na interação, entre os posicionamentos de si, em um processo complexo e polifônico, no qual o estudante da formação inicial da docência se apropria do acabamento estético do outro sobre si e realiza a sua constituição identitária docente como estética de si. A análise dos dados indicou que os licenciandos assumiram posicionamentos docentes, durante a formação, na interação com seus professores do curso e alunos do estágio, e que a constituição identitária docente dos licenciandos é orientada para uma imagem docente ideológica, cuja estética de si, emergiu de uma circularidade semiótica mútua entre os significados e sentidos produzidos pelas interações e experiências dos licenciandos junto aos seus professores e aos seus alunos durante o estágio docente. Consideramos que esta pesquisa contribui para avanços em torno da compreensão do processo de constituição identitária docente na interface entre a Psicologia Cultural Dialógica e a concepção estética na perspectiva dialógica, tendo foco no desenvolvimento do indivíduo que participa da formação inicial para a docência.

Palavras-chave: identidade, docente, estética, dialogia, formação inicial

ABSTRACT

This research aimed to investigate the professor's identity constitution in the initial formation, as aesthetics of the self, from the positions of the self, itself. The methodology used was qualitative, from the perspective of Dialogical Cultural Psychology, based on Bakhtinian dialogia and positioning theory. The participants were eight students, men and women, between 25 and 48 years old, four from the Full Degree in Visual Arts and four from the Full Degree in Agricultural Sciences, who were in the eighth period and had attended the teaching internship. The research took place in five stages: in the first one it was made an exploratory study, with sixteen individual narrative interviews, recorded in audio, two with each participant. In the second stage, we propose that the participants elaborate a drama based on the theme being a professor. It was videotaped the drafting and presentation meetings. In the third stage it was videotaped two press conferences with each of the two groups of participants. In the fourth stage, eight individual narrative interviews were conducted after the exploratory study. In the fifth stage two collective self-confrontation interviews mediated by the role playing videotapes, with both groups of students. The research information was organized in tables, with themes and subthemes, and in individual semiotic maps, using software, and a collective semiotic map of the participants. For data processing, it was performed the dialogical-thematic analysis of conversation. In this study, we identify that the identity emerges in the dynamics between the positions of the self, in dialogic process, and is constituted in the interaction, between the positions of the self, in a complex and polyphonic process, in which the student of the initial formation of teaching appropriates of the aesthetic finishing of the other about himself and realizes his identity constitution professor as aesthetic of himself. The data analysis indicated that the undergraduates assumed teaching positions during the training, in interaction with their course professors and internship students, and that the undergraduate teaching identity constitution is oriented towards an ideological teaching image, whose aesthetic of itself emerged. of a mutual semiotic circularity between the meanings and meanings produced by the interactions and experiences of undergraduates with their professors and students during the teaching stage. We consider that this research contributes to advances in the understanding of the process of professor identity constitution at the interface between Dialogical Cultural Psychology and the aesthetic conception in the dialogical perspective, focusing on the development of the individual who participates in the initial formation for teaching.

Keyword: identity, professor, aesthetics, dialogia, initial formation

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE ANEXOS	xiii
INTRODUÇÃO.....	11
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
Capítulo 1 – REVISÃO DE LITERATURA	22
1.1 Investigações sobre identidade docente	22
Capítulo 2 – DESENVOLVIMENTO TEÓRICO.....	38
2.1 Formação docente nos Institutos Federais	39
2.2 Indivíduo e posicionamento de si.....	49
2.2 Posicionamentos no processo dialógico	67
II – PESQUISA EMPÍRICA	81
Capítulo 3 – ELEMENTOS DA PESQUISA	81
3.1 Objetivos.....	81
Objetivo Geral.....	81
Objetivos Específicos.....	81
3.2 Tese.....	82
3.3 Metodologia	85
3.3.1 Tipo de pesquisa.....	86
3.3.2 Participantes	87
3.3.4 Procedimento de análise das informações.....	106
III - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	110
Capítulo 4 – RESULTADO E ANÁLISE DE CADA PARTICIPANTE	110

4.1 a) Resultado de Silvio.....	112
4.1 b) Análise de Silvio: professor-artista	113
4.2 a) Resultado de Gilberto	122
4.2 b) Análise de Gilberto: professor-militante	124
4.3 a) Resultado de Wilson	136
4.3 b) Análise de Wilson: professor de contato	138
4.4 a) Resultado de Leila.....	146
4.4 b) Análise de Leila: professora-afetiva	148
4.5 a) Resultado de Dulce.....	154
4.5 b) Análise de Dulce: a professora-crítica.....	156
4.6 a) Resultado de Dalva	164
4.6 b) Análise de Dalva: a professora-colaboradora.....	166
4.7 a) Resultado de Talia	173
4.7 b) Análise de Talia: a professora-ativista	175
4.8 a) Resultado de Luiza.....	183
4.8 b) Análise de Luiza: a professora-didática	185
4.9 Construção das dramatizações dos participantes	193
4.10 Resultado das dramatizações	195
4.10a Realização das dramatizações	200
4.11 Análise da entrevista coletiva sobre as dramatizações	200
4.12 Análise da entrevista coletiva de autoconfrontação mediada pelas dramatizações ..	204
Capítulo 5 - DISCUSSÃO.....	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS.....	230
ANEXOS.....	254

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 <i>Crêterios de Sele�o de Artigos e as Bases de Dados</i>	233
Tabela 2 <i>Informa�es Sobre os Participantes</i>	97
Tabela 3 <i>Entrevistados por Campus e Curso no Estudo exploratório</i>	100
Tabela 4 <i>Descri�o das Videograva�es Realizadas com os Grupos de Licenciandos</i>	103
Tabela 5 <i>Entrevistados por Campus e Curso na Terceira Entrevista Individual após o Estudo Exploratório</i>	104
Tabela 6 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com o Licenciando S�lvio</i>	113
Tabela 7 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com o Licenciando Gilberto</i>	124
Tabela 8 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com o Licenciando Wilson</i>	138
Tabela 9 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Leila</i>	148
Tabela 10 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Dulce</i>	157
Tabela 11 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Dalva</i>	167
Tabela 12 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Talia</i>	176
Tabela 13 <i>Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Luiza</i>	186
Tabela 14 <i>Processo de Dramatiza�o dos Alunos e a Dinâmica dos Posicionamentos nas Videograva�es</i>	198

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Conexões entre os principais teóricos.....	39
<i>Figura 2.</i> Configuração da estética de si, do ato e da experiência do ato.....	82
<i>Figura 3.</i> Circularidade semiótica mútua da constituição identitária docente de licenciandos.	84
<i>Figura 4.</i> Mapa semiótico de Silvio.....	114
<i>Figura 5.</i> Mapa semiótico de Gilberto.....	125
<i>Figura 6.</i> Mapa semiótico de Wilson.....	139
<i>Figura 7.</i> Mapa semiótico de Leila.....	149
<i>Figura 8.</i> Mapa semiótico de Dulce.....	157
<i>Figura 9.</i> Mapa semiótico de Dalva.....	168
<i>Figura 10.</i> Mapa semiótico de Talia.....	177
<i>Figura 11.</i> Mapa semiótico de Luiza.....	187
<i>Figura 12.</i> Mapa semiótico coletivo dos significados nas narrativas.....	197
<i>Figura 13.</i> Circularidade semiótica mútua e os elementos de discussão na pesquisa.....	214

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Mapa Semiótico Coletivo dos Participantes.....	255
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	256
ANEXO 3 – Termo de Autorização para a Utilização de Imagem	258

INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior (2017) apresentou a permanência da predominância de 60,1% das matrículas para os cursos de bacharelado em relação às licenciaturas, com 20,1%. O Censo é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ainda, para o Censo, em relação a 2016, o ano de 2017 apresentou um aumento de 8,9% no número de ingressantes em cursos de licenciatura, embora continue com um número menor em comparação ao bacharelado.

Dados como esse mostram a necessidade de se discutir sobre o porquê da procura pela licenciatura ser menor do que pelo bacharelado. Além da entrada na licenciatura, outro problema é o número de concluintes. Sobre isso, o Censo da Educação Superior (2017) mostrou que o número dos concluintes do bacharelado foi de 62,5%, e a licenciatura apresentou um total de 21,1%. O baixo índice, entre os concluintes dos cursos de licenciatura, pode ter alguma relação com o processo de constituição identitária docente dos estudantes.

A questão da constituição identitária docente, de licenciandos, relacionada à pouca procura pela licenciatura e a grande desistência dos estudantes da licenciatura provocou a minha atenção a partir das experiências que tive como chefe do Departamento de Educação Superior e Tecnologia (DSTEC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Na função de chefia, desenvolvemos atividades administrativas junto ao curso de Licenciatura Plena em Química. No período, pudemos perceber que vários alunos apresentavam o objetivo de desenvolver outras ações profissionais diferentes da docência. Contudo, o que nos inquietou foi identificar licenciandos que não apontaram a intenção de seguir na docência.

Outras ações docentes que desenvolvemos foram as de professor conteudista na educação a distância, professor substituto em cursos presenciais de licenciatura, na

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e professor no ensino fundamental e médio. Diante dessas experiências na carreira docente, ficamos inquietos com a desistência de muitos estudantes em seguir na docência, o que nos levou a pesquisar sobre a identidade docente de estudantes na formação inicial para a docência. Santos (2015) afirmou que no Brasil há o desprestígio da profissão de professor indicado pela baixa procura, dessa formação, nos cursos das universidades.

A partir dessa perspectiva teórica, nós questionamos: como se dá o processo de constituição identitária docente dos licenciandos? Como já dissemos, há licenciandos que não se percebem como professores e outros que desistem da licenciatura.

A identidade docente é a temática que investigamos a partir da constituição estética de si e dos posicionamentos do eu (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016). A estética de si é a imagem de totalidade que o outro, no caso desta pesquisa, os professores da licenciatura e os seus alunos no estágio docente, elaborou sobre o indivíduo - licenciando (Bakhtin, 1986/1993, 1979/2011), da qual se apropriou para sua constituição docente no ato, com a elaboração de um juízo estético, como valoração estética sobre as habilidades desenvolvidas pelo indivíduo, a partir da construção de suas experiências docentes na constituição de si como professor (Borges, Araújo & Amaral, 2016, ver Figura 2). A escolha por esse conceito está relacionada principalmente ao nosso envolvimento com as leituras dos textos bakhtinianos, nos quais investigamos o conceito de acabamento estético, e da teoria do posicionamento de Davies & Harré (1990) e Harré & van Langenhove (1999). As leituras estão relacionadas à perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cultural Dialógica que adotamos nesta pesquisa. Perspectivas que consideram o desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua história de vida, com seus processos psíquicos em relação aos processos socioculturais, institucionais e históricos.

Para dar conta dessa questão, escolhemos a Psicologia Cultural Dialógica, por entendermos que ela se ocupa do indivíduo a partir das relações sociais mediadas semioticamente, sem desconsiderar que os seus processos psíquicos acontecem em relação aos processos institucionais, históricos e socioculturais (Wertsch, 1993; Valsiner, 2006). Pizzinato (2010) destacou que a psicologia cultural considera os processos culturais em relação ao psiquismo e os indivíduos como agentes, que atuam em um contexto culturalmente organizado. Ele afirmou que, no contexto da década de 80, a atenção dos estudos em psicologia, que havia passado do comportamento para o pensamento, na primeira revolução cognitiva, se movimentou para a linguagem, que foi o ‘giro linguístico’ da segunda revolução cognitiva, com destaque para uma relação dinâmica entre pensamento e linguagem. Nessa relação, a significação – atividade psicológica superior (Vigotsky, 1978) - quanto ao enunciado concreto, possibilita a construção de sentidos no contexto, e a ação mediada, em uma situação concreta, vincula, através do significado, o psiquismo à cultura.

Nosso problema nesta pesquisa é sobre como acontece a constituição identitária docente enquanto estética de si dos licenciandos, considerando os posicionamentos docentes em suas narrativas e dramatizações acerca do ser professor. O objetivo da pesquisa é analisar a constituição identitária docente do licenciando como estética de si no processo dialógico dos posicionamentos dos indivíduos, nas narrativas das histórias de vida e nas dramatizações dos licenciandos sobre o ser professor em processos socioculturais.

Para isso, construímos três objetivos específicos, a) analisar a constituição identitária docente como estética de si no processo dialógico das narrativas; b) identificar os múltiplos posicionamentos dos licenciandos nas dramatizações sobre o ser professor; e c) identificar os significados e sentidos construídos acerca da sua identidade docente em relação aos processos socioculturais. Esses objetivos envolvem os posicionamentos de si no processo dialógico entre as suas vozes em relação ao contexto sociocultural.

Os nossos objetivos estão relacionados a três aspectos: a) a constituição identitária docente de licenciandos a partir de suas narrativas?; b) a relação entre as dramatizações e os posicionamentos do indivíduo?; e c) a relevância de considerarmos uma pesquisa que relacione identidade docente com os processos socioculturais. Esses focos serão abordados de modo panorâmico e breve nesta introdução e estão relacionados aos objetivos que desenvolveremos nesta pesquisa.

Acerca do primeiro aspecto, sobre a análise da identidade a partir de narrativas, Menter (2010) afirma que o uso de narrativas está relacionado à investigação com entrevistas prolongadas acerca da vida e da carreira de professores. Isso, possibilita o aprofundamento de implicações sobre as ações dos professores, que não são alcançadas por outros métodos, mas com a identificação do modo como o narrador organizou, em uma ordem temporal, os eventos de sua narrativa, de maneira a fazer sentido ao narrador (Antaki, 2008). Para Menter (2010), investigações desse tipo podem ser lidas como autobiográficas.

Nesse aspecto, concordamos com esse autor e identificamos que a investigação desse processo de constituição identitária, a partir das narrativas individuais, possibilita-nos o acesso aos conteúdos semióticos, os quais têm implicações profundas no modo como esses licenciandos elaboram a constituição de suas identidades docentes. Na narrativa autobiográfica, o autor/narrador se apresenta como personagem em um processo e construção de si; no contexto social situado, a narrativa do indivíduo produz significados, os quais não estão no conteúdo das palavras, mas na relação do indivíduo com eles (Pizzinato, 2010).

O processo que investigamos é sobre a constituição identitária docente de oito participantes da pesquisa organizados em dois grupos, quatro do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais e quatro da Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Esse processo de constituição da identidade docente se realiza a partir da apropriação de uma imagem docente. Essa é uma

estética de si, elaborada a partir das relações sociais com os seus alunos no estágio, com os colegas de universidade e com os professores da licenciatura.

A escolha pelo estudo com licenciandos corresponde ao intuito de alcançar os processos de constituição identitária dos indivíduos em formação, antes mesmo de ingressarem na carreira docente profissional como professores efetivos. Consideramos que há uma tendência de buscar compreender esse processo em sua formação docente nos momentos mais iniciais.

O segundo aspecto foi sobre a relação entre as dramatizações e os posicionamentos dos indivíduos. Isso é importante por mostrar coerência teórica e metodológica entre a teoria do posicionamento, escolhida nesta investigação, e o procedimento metodológico de construção dos dados, a partir de dramatizações elaboradas pelos próprios estudantes.

Os participantes da pesquisa construíram o roteiro das dramatizações. Essa construção aconteceu em um processo no qual assumiram diferentes posicionamentos de si, relacionados aos significados e sentidos produzidos sobre o ser professor, mesmo assumindo posicionamentos de si contrários, com suas personagens de dramatização, ao que entendiam como atuação docente. Esse processo provocou tensão entre seus posicionamentos de estudante e de personagem. Os significados foram produzidos nas tensões entre os posicionamentos dos indivíduos (Mieto, Barbato & Rosa, 2016), os quais, na narrativa, são formas de agencialidade (Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011) e orientam o indivíduo para uma nova direção (Valsiner, 2019b) de sua atuação. Identificamos os significados como elementos que possibilitam a reflexão sobre as relações psíquicas (Barroco & Superti, 2014).

Durante as discussões de construção do roteiro e da realização da dramatização propriamente dita, os participantes apresentaram, através de seus posicionamentos de si nas discussões de construção do roteiro da peça e da encenação, uma concepção estética, imagem perpassada pelos valores (Çaliskan, 2006) do professor que querem ser. Essa concepção se refere a um futuro construído a partir da relação entre as vozes das narrativas (Carlucci, Barbato

& Carvalho, 2011), onde as tensões entre os marcadores de tempo do passado, presente e futuro, na narrativa, direcionam o desenvolvimento para um agir diferente. Destacamos que os posicionamentos de si, as imagens e os marcadores de tempo foram considerados na análise dos dados desta pesquisa.

Na terceira pergunta questionamos: qual a relevância de considerarmos uma pesquisa que relacione identidade docente com os processos socioculturais? Nesse sentido, apresentamos a nossa perspectiva teórica que, ao relacionarmos identidade e processos socioculturais, incluímos noções de agência, negociação de experiência e autobiografia. Essas noções podem ser identificadas em vários estudos atuais (Bathmaker & Avis, 2013; Izadinia, 2013; Castañeda, 2014; Philip & Zavala, 2016; Henry, 2016; Adams & Gupta, 2017).

Na perspectiva da psicologia cultural dialógica, que considera o indivíduo em relação aos processos institucionais, históricos e socioculturais, os quais envolvem a constituição identitária, utilizamos a abordagem dialógica (Bakhtin, 1986/1993, 1929/2014, 1979/2011). Essa abordagem foi utilizada para investigar a interação entre os posicionamentos do indivíduo nas situações concretas. A teoria do posicionamento (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1999; Yamakawa, Forman & Ansell, 2005; Hirvonen, 2016) é a base para nossa investigação acerca da constituição identitária como estética de si. Ao concebermos a identidade como estética de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016), reconhecemos que ela é constituída na dinâmica entre os posicionamentos do indivíduo.

A escolha teórica da abordagem dialógica é importante, principalmente por permitir a investigação da constituição identitária, considerando a relação entre os processos psíquicos e as relações socioculturais, na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, que considera o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua constituição como sujeito em relação ao contexto social e histórico-cultural, e da Psicologia Cultural Dialógica (Wertsch, 1993; Valsiner, 2006, 2019a). Os licenciandos, em seus processos de constituição identitária docente,

participam de processos socioculturais e históricos, a partir dos quais regulam suas ações em relação à cultura (Valsiner, 2006, 2019a). O processo de regulação também será considerado, na análise dos dados, em relação aos posicionamentos de si que os indivíduos apresentaram na dramatização.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise dialógico-temática da conversação, em que identificamos os temas das narrativas e dramatizações através da abordagem dialógica dos dados e dos posicionamentos dos indivíduos participantes. A análise dialógica temática da conversação refere-se a uma investigação que considera os temas, interação dialógica, com enunciadores e compreensão de seus enunciados pelos interlocutores (Bakhtin, 1953/2016; Fiorin, 2006/2016), bem como posicionamentos de si assumidos pelos indivíduos que emergiram das entrevistas narrativas, entrevistas coletivas e dramatização, com seus momentos videogravados. Nessa análise, buscamos identificar os temas e significados produzidos pelos participantes e os posicionamentos assumidos por eles nas entrevistas e videografações. A análise da perspectiva dialógica e temática foi utilizada em vários estudos atuais (Izadinia, 2013; Castañeda, 2014; Trent, 2016; Jupp, Berry & Lensmire, 2016), a exemplo da pesquisa de Henry (2016) e o uso da conversação na investigação de Adams & Gupta (2017), que apresentamos nesta revisão de literatura.

Em nossa pesquisa, a análise dos dados possibilitou a construção da proposição de tese acerca do processo de constituição da identidade docente como estética de si de licenciandos, tendo em vista os temas que indicam os significados, sentidos e posicionamentos de si assumidos no processo dialógico das relações sociais. Esses significados, sentidos e posicionamentos são agentes reguladores de seus processos semióticos em relação aos processos socioculturais. Nesse sentido, identificamos que a identidade docente do licenciando se constitui na dinâmica entre os posicionamentos de si, com suas tensões conflitos, pois, ao

assumirem posicionamentos docentes, os licenciandos elaboraram uma imagem de si mesmos como professores e se efetivam docentes nessa estética de si.

A partir da concepção de constituição identitária docente como estética de si, identificamos uma circularidade semiótica mútua, que é um conceito elaborado nesta pesquisa. Tal circularidade inclui os significados produzidos na interação entre o licenciando e os professores da licenciatura e a interação entre os licenciandos e os alunos nas suas experiências de ensino, com destaque para o estágio docente (ver Figura 2, p. 57). Na circularidade semiótica, identificamos que o indivíduo organiza semioticamente os significados que são mais importantes para regular as suas ações na interação com o outro. Ele o faz ao identificar significados, dotados de valor, orientadores de sua ação docente. Dessa forma, os signos participam de um processo cíclico em uma organização social, em um processo de produção situada, no contexto dos signos reguladores da conduta.

Bakhtin (1979/2011) apresentou algo semelhante a essa circularidade acerca do indivíduo que participa de dois movimentos simultâneos, um na autoconsciência e outro no acabamento estético do seu interlocutor; através dos quais, o indivíduo, ao enunciar ao outro, constitui-se objeto de si, diante do qual o outro elabora a sua imagem, como totalidade, e constrói a sua identidade (Pistori, 2018). Nesse processo, o indivíduo que realiza o acabamento estético responde axiologicamente ao outro quando assume um posicionamento em relação a ele (Bakhtin, 1979/2011). Na interação entre professor e aluno, essa resposta se constitui esteticamente em seu posicionamento como docente, mesmo que seja em sua formação inicial, na interação com seus professores de licenciatura e alunos do estágio.

Após apontarmos nossas considerações, em linhas gerais, sobre a constituição identitária docente como estética de si e a análise dialógico-temática da conversação que utilizamos, considerando o uso da teoria do posicionamento, apresentamos a estrutura deste documento. Para a escrita da tese, organizamos o texto em cinco partes: I – Fundamentação

Teórica, II – Pesquisa Empírica, III – Resultados, IV - Análise e V - Discussão. Na parte da fundamentação teórica, apresentamos três capítulos: o primeiro sobre a formação docente nos Institutos Federais – IF’S, o segundo com a revisão de literatura e o terceiro sobre o posicionamento do *self* e a estética de si.

A primeira parte da fundamentação teórica, no capítulo 1, discutimos o processo de formação docente nos IF’S, no contexto histórico da educação profissional, que inicia com as escolas de artífices até os IF’S, com foco na orientação ideológica das políticas educacionais em relação à oferta das licenciaturas no âmbito das instituições técnicas e tecnológicas de ensino. No capítulo 2 ressaltamos uma revisão de licenciatura com 23 artigos de pesquisa sobre a questão da identidade docente. Nessa revisão, identificamos tendências na investigação sobre identidade e elementos metodológicos comuns entre os pesquisadores. No capítulo 3, no desenvolvimento teórico, destacamos os conceitos de experiência e indivíduo em relação à teoria do posicionamento do *self*, e as implicações desse conceito para a investigação da identidade como constituição estética de si.

Na segunda parte, sobre a pesquisa empírica, no capítulo 4, comentamos os elementos metodológicos que nortearam esta pesquisa, como os seus objetivos, a proposição de tese como resultado desses objetivos e os procedimentos metodológicos referentes ao tipo de pesquisa, instrumentos de construção dos dados, participantes e organização e análise dos dados. Na terceira parte, resultados, no capítulo 5, apresentamos os resultados dos dados construídos, através de tabelas de temas, com subtemas, e mapas semióticos.

Na quarta parte, no capítulo 6, desenvolvemos a análise dos dados dos oito participantes da pesquisa. Na quinta parte, com a Discussão, no capítulo 7, relacionamos as informações, construídas com os participantes desta pesquisa, com a teoria, com a revisão da literatura e com as análises. Foram identificados trechos que mostravam tensões na fala dos participantes, os posicionamentos de si nas narrativas e dramatizações, significados e sentidos dos enunciados,

identificados no processo dialógico das entrevistas, e como esses elementos estão relacionados aos processos institucionais, históricos e socioculturais. Ademais, esses processos são perceptíveis nas interações sociais dos licenciandos, com os professores e alunos no processo da licenciatura e no estágio docente, em especial quanto à sua constituição identitária docente.

A constituição identitária aconteceu nos processos dialógicos com os posicionamentos dos indivíduos mediados semioticamente. Nesse processo foram elaborados acabamentos estéticos sobre os licenciandos, tanto pelos seus professores quanto pelos seus alunos. Esses acabamentos foram apropriados por ambos quando tinham significação para eles.

A significação sîgnica está relacionada à ação do indivíduo orientada ideologicamente, pois o que é ideológico tem significação (Volóchinov, 1929/2017). A experiência do indivíduo com a prática de ensino durante o estágio lhe possibilita essa apropriação das significações nos enunciados de uma situação concreta única, sobretudo em relação aos sentidos e significados construídos na interação dialógica do estágio. A interação é dialógica enquanto comunicação discursiva, já que possibilita uma intercompreensão ativa e responsiva (Bakhtin, 1953/2016). Na interação se realiza a construção dos sentidos e a apropriação dos significados da docência. É quando o licenciando se constitui esteticamente como docente (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016).

A interação eu-outro só pode ser acessada na atividade estética em um acabamento estético provisório do eu pelo outro, no evento singular do encontro (Renfrew, 2015/2017). O acabamento estético, como síntese da atividade estética, implica valores promovidos pelo posicionamento axiológico dos indivíduos em interação e no reconhecimento do outro em relação de alteridade constitutiva do outro (Faraco, 2017).

A constituição da estética ocorre através da apropriação do acabamento estético, quando tem significação para o indivíduo. O acabamento estético, imagem concludente do outro, tem significação quando aquilo que o outro enunciou, na interação dialógica, faz sentido ao

indivíduo (Volóchinov, 1929/2017). Então, o indivíduo apreende o enunciado que fez sentido para ele e assume um posicionamento que apresenta sua identidade (Zelle, 2009). Tal posicionamento implica uma estética de si como docente.

Cada indivíduo constrói para si uma configuração identitária como estética de si, como docente diferente do outro. Ressaltamos que esta investigação permite que se perceba como a constituição identitária docente dos licenciandos está vinculada a uma circularidade semiótica mútua de significados em um processo estético na interação social. São processos estéticos de constituição identitária docente que circulam na cultura e perpassam os estudantes em formação inicial continuada.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresentamos a revisão de artigos de pesquisa que realizamos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Os artigos foram organizados em categorias e são mencionados de forma breve, com os resultados e os aspectos metodológicos que utilizaram.

1.1 Investigações sobre identidade docente

Nesta revisão de literatura no Periódico CAPES, utilizamos como busca o termo *teacher identity*, com a aplicação de quatro critérios de refinamento: a) resultados personalizados, critério do periódico Capes para a Psicologia, b) publicados de 2013 a 2017, c) periódicos revisados por pares, d) artigo, e) ordenado por relevância, f) publicados em inglês.

No primeiro momento, realizamos a pesquisa com o uso dos tópicos, *identity*, *teachers* e *teacher education*, os quais foram inseridos um após o outro. Nessa primeira busca foram identificados 28 artigos, dos quais apenas 14 artigos foram selecionados; os outros 13 artigos não foram selecionados por não apresentarem o texto completo disponível ou não estarem relacionados diretamente à identidade docente.

No segundo momento ao buscamos mais pesquisas, por considerarmos 14 artigos uma quantidade, ainda, insuficientes, substituímos o tópico de refinamento *teacher education* por *students*, com o objetivo de encontrar pesquisas mais específicas sobre estudantes em formação inicial para a docência. Após a alteração da busca, foram encontrados 28 artigos que atenderam à expectativa sobre estudantes na formação de professores. Entre os artigos foram selecionados

nove, porque outro artigo já constava selecionado no refinamento anterior. Ao todo foram selecionados 23 artigos nos dois refinamentos; o primeiro com 14 artigos, ao incluirmos o tópico *teacher education* e o segundo com 9 artigos, após substituirmos esse tópico por *students*.

Em nossa revisão de literatura, organizamos os artigos a partir das seguintes categorias: autor, ano, título, país, objetivo, tipo de pesquisa, participante, literatura, construção de dados, organização e análise de dados e resultados. Identificamos, como preocupações das investigações apresentadas, a questão do sentido de agência, a perspectiva autobiográfica, o que inclui autoanálise e autonarrativa, a importância da experiência como processo constituinte do indivíduo e os relacionamentos do docente com a comunidade profissional da qual participa e com seus alunos.

Tabela 1
Crítérios de Seleção de Artigos e as Bases de Dados

Crítérios de Seleção	Período	Base de Dados	Número de Artigos
1 Busca: <i>teacher identity</i>		Criss Library	1
2 Resultados personalizados por Psicologia		SCOPUS	2
3 Relevância: data mais antiga		Wiley Online Library	2
4 Idioma: inglês		SAGE Journals	8
5 Artigo	2013-2017	John Wiley & Sons Ltd	1
6 Texto completo disponível		Bdigital Portal de Revistas UN	1
7 Nível: periódicos revisados por pares		Springer	3
8 Tópicos: <i>identity, teachers, teacher education e students</i>		Cogent Education AERA	1 1

Tabela 1
Critérios de Seleção de Artigos e as Bases de Dados

Critérios de Seleção	Período	Base de Dados	Número de Artigos
		The Qualitative Report	1
	2013-2017	Routledge – Taylor & Francis Group	1
Total			23

A Tabela 1 apresenta a maioria das pesquisas na base de dados da *SAGE Journals*, seguida da Springer e da Scopus e Wiley Online Library. Na *SAGE Journals*, as oito pesquisas aconteceram em três países, Estados Unidos (6), Suécia (1) e China (1).

Na tabela da revisão de literatura, dez países apresentaram publicações de artigos sobre identidade docente na psicologia, que são: Estados Unidos (9), China (3), Reino Unido (2), Austrália (2), Israel (2), Ucrânia (1), Suécia (1), Colômbia (1), Escócia (1) e Nova Zelândia (1). A tabela está organizada na sequência das publicações de 2013-2017, conforme a ordem dos países com mais publicação. A identidade docente nesta pesquisa não tem foco profissional por se relacionar com os indivíduos em atuações docentes não diretamente ligadas ao exercício da profissão exercida em uma instituição de ensino, como em aulas particulares e atividades de ensino nos museus, como estagiário, experiências relatadas por participantes desta pesquisa.

A questão racial em escolas urbanas foi identificada em pesquisas nos Estados Unidos, país com mais artigos selecionados. As pesquisas indicam conflitos entre professores brancos e alunos afro-americanos, e destacam a expectativa em torno do professor negro como solucionador dos problemas que envolvem o público estudantil negro e as dificuldades do professor branco em promover o processo de ensino entre os estudantes negros.

No Reino Unido, uma das preocupações que percebemos nas pesquisas identificadas (Bathmaker & Avis, 2013; Coultas, et al., 2016) corresponde à forma como o professor lida com as suas experiências no relacionamento com os alunos em sua prática docente. Diferente dessa perspectiva, as investigações na Austrália enfatizam mais o aspecto individual do professor, quanto à autobiografia e à estrutura conceitual que orienta a sua atuação docente.

Acerca das pesquisas realizadas em Israel (Shoyer & Leshem, 2016; Gross & Hochberg, 2016), identificamos um foco relacionado ao futuro professor, desde sua opção antes de entrar na licenciatura, como também ao longo do desenvolvimento de sua identidade docente. A preocupação com o desenvolvimento do futuro professor também é investigada em uma pesquisa realizada na Ucrânia, por Leonenko (2016), na qual a preocupação é sobre a preparação do futuro professor de educação física para desenvolver uma atitude patriótica, de cidadania, em contribuição à sua nação.

Outro país que apareceu nessa revisão de literatura foi a Suécia, com a pesquisa de Henry (2016). O destaque da investigação foi sobre o perfil do processo de constituição identitária docente como transformação dinâmica ao longo do tempo. Pesquisas como as da Colômbia, Escócia e Nova Zelândia também mostraram uma preocupação com a questão da identidade docente através da interação com os colegas de profissão e alunos.

As pesquisas da Tabela 1 foram organizadas em cinco categorias: a questão racial (Jupp, Berry & Lensmire, 2016; Jackson, Bryan & Larkin, 2016; Philip & Zavala, 2016; Boucher, Jr., 2016; Pabon, 2016), a investigação de perfil étnico (Cabaniss, 2014; Coultas, et al., 2016), a formação de professores (Livingston, 2014; Castañeda, 2014; Raymond, 2016; Leonenko, 2016), a experiência e prática pedagógica (Trent, 2013; Izadinia, 2013; Graue, Karabon, Delaney, Whyte & Kim, 2015; Bennison, 2015; Compton-Lilly, 2016; Henry, 2016; Adams & Gupta, 2017) e a identidade docente na profissão (Gross & Hochberg, 2016; Bruin, 2016;

Bathmaker & Avis, 2013; Trent, 2016; Shoyer & Leshem, 2016). Após essas citações das pesquisas categorizadas, iremos comentar cada uma das investigações.

Na categoria questão racial, Jupp, Berry & Lensmire (2016) realizaram uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de historicizar estudos sobre identidade do docente branco relacionada à formação de professor entre os anos de 2004-2014. Obtiveram como resultado que a identidade do professor branco está articulada a um conjunto de forças históricas e sociais, e que esse professor precisa desenvolver uma consciência sobre questões raciais.

Outra pesquisa qualitativa relacionada à questão racial foi a de Jackson, Bryan & Larkin (2016), cujo objetivo era explorar o impacto da resegregação no contexto escolar urbano com as crianças negras. Na pesquisa foi analisado o diário reflexivo de uma professora durante seu estágio em uma escola primária. A análise permitiu a identificação de que a identidade racial do professor afetava as produções de significado sobre raça das crianças negras investigadas, sobretudo por estarem mais próximos delas em sala de aula. Na pesquisa foi considerada a necessidade de formar professores que não promovessem a resegregação na escola.

Ainda sobre pesquisas relacionadas à raça, Philip & Zavala (2016) realizaram uma investigação qualitativa para explorar as consequências da performance crítica de Hugo, licenciando, do primeiro ano, de uma universidade do sul da Califórnia, acerca de sua identidade docente. O participante Hugo apresentou uma dicotomização e essencialização sobre professores críticos e não críticos durante a entrevista do grupo. O resultado da investigação mostrou que Hugo ressaltava a qualidade de ser um “educador crítico” e se reconheceu dessa forma em relação à sua identidade docente e à sua diferenciação com outros professores.

Além das pesquisas mencionadas na categoria questões raciais, também identificamos as de Boucher Jr. (2016) e Pabon (2016). Boucher Jr. (2016) desenvolveu uma pesquisa para promover uma contranarrativa em relação aos professores brancos que não tiveram êxito no

ensino de afro-americanos. A contranarrativa é uma postura que o professor branco assume de solidariedade e respeito no relacionamento com os estudantes afro-americanos. Essa foi uma investigação qualitativa de estudo de caso etnográfico. O participante foi um professor de estudos sociais de um distrito escolar com alunos afro-americanos.

Boucher Jr. (2016) reconheceu que os professores são mais do que culturalmente importantes ou cuidadosos, pois eles promovem relacionamentos de solidariedade no refúgio correlacional com seus alunos. O autor também identificou, através de entrevista, que a implicação das relações de solidariedade entre professores brancos e alunos afro-americanos tem uma maior influência sobre a identidade de professor do que com o conhecimento e conteúdo pedagógico.

Os relacionamentos com os alunos são tão significativos que sua importância também foi ressaltada na pesquisa de Pabon (2016), a qual teve como objetivo ampliar o entendimento sobre a formação docente e através do uso de entrevista da história de vida. Essa foi uma pesquisa qualitativa com um grupo composto por quatro professores masculinos negros de uma escola urbana. Para a construção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a história de vida dos participantes, com duração de 90 minutos, seguida de análise das experiências de vida. Os dados sugeriram que os professores não estavam preparados para lecionar em uma escola urbana, embora fossem vistos como super-homens negros, por serem concebidos como solução para os problemas das escolas em relação à população estudantil afro-americana. A expectativa sobre o professor negro foi promovida por estereótipos históricos sobre ele, o que se sustenta em uma concepção essencialista de identidade. Na pesquisa constatou-se o equívoco dessa concepção diante da insatisfação dos professores negros, a qual estava ligada à pressão de ensinar um currículo padronizado de conteúdos e práticas docentes com os quais não operavam.

Assim, as pesquisas na categoria questão racial apresentam duas perspectivas acerca dos estudos sobre identidade. A primeira é uma tendência para investigar a identidade com o uso de autobiografias, considerando as relações sociais, com destaque para a dos professores na relação com suas instituições e colegas. Além da questão racial, outra categoria de pesquisas na revisão de literatura é a investigação do perfil étnico com estudos que ressaltam o perfil cultural dos participantes.

Na categoria perfil étnico, Cabaniss (2014) realizou uma pesquisa para examinar o cultivo da identidade moral coletiva, com destaque para a sensibilidade cultural e empatia, com dois grupos de docentes e alunos, refugiados e imigrantes, que estudavam inglês. A pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos de construção de dados a observação participante e as entrevistas informais. Como resultado dessa pesquisa, foi identificado que os administradores escolares promoveram o desenvolvimento da identidade moral, relacionado aos valores de compromisso com o trabalho e diversidade cultural, e compartilhado entre professores nativos e estrangeiros. Os professores estrangeiros contavam com o apoio do colegiado, com o respeito do diretor, e afirmavam fazer parte de uma família na escola, sobretudo com a apreciação dos alunos, que facilitou a percepção dos professores enquanto membros da comunidade escolar (Cabaniss, 2014).

Contudo, esse compartilhamento que aproximava os professores foi rompido. Conforme a pesquisadora, quando os administradores do município comunicaram aos professores (estrangeiros) que seus contratos poderiam não ser renovados por falta de orçamento, isso fez com que percebessem a desigualdade entre eles e os nativos. Tal fato ameaçou a identidade moral do grupo quanto ao valor de direitos iguais, e quebrou o sentimento de unidade dos professores. Isso, provocou a ruptura dessa identidade moral.

Outra pesquisa de perfil étnico foi a de Coultas et al. (2016). Os autores exploraram como os professores do Zimbabwe se conceituavam para desvincularem-se do processo

sociocultural formador da identidade. Essa foi uma pesquisa qualitativa, com entrevista narrativa que envolveu um grupo focal com 12 professores. O resultado da pesquisa indicou que os processos de identidade profissional e pessoal estão vinculados. O vínculo é sustentado pela identificação dos professores com os alunos.

A interação entre professor e aluno também aparece na pesquisa de Livingston (2014) acerca da promoção do desenvolvimento profissional dos professores, na categoria formação de professores. É uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de adquirir melhor compreensão sobre o conceito de identidade e do papel do professor (mentor) no âmbito da aprendizagem profissional. O resultado dessa investigação mostrou que o ensino e a aprendizagem melhoram com as negociações que colocam em ação as capacidades de ensino dos professores e promovem o desenvolvimento delas através das relações com seus alunos.

Livingston (2014) identificou que os mentores atuavam no desenvolvimento das capacidades dos professores ao apoiarem os mais experientes na melhoria da qualidade de ensino e os mais novos acerca da aprendizagem de ensinar. Contudo, os mentores não se percebiam como educadores de professores, o que mostrou a necessidade de promover o desenvolvimento da identidade docente deles. A mera declaração de que os mentores são professores de docentes não é suficiente para a formação da identidade desses mentores, as quais seguem uma construção complexa (Livingston, 2014).

A categoria sobre formação de professores também apresenta a pesquisa realizada por Castañeda (2014), na qual teve como objetivo investigar como o professor percebia a sua identidade profissional durante o estágio entre seu sistema de crenças e conhecimentos, e a comunidade docente. Essa pesquisa é qualitativa e para a construção dos dados, Castañeda (2014) utilizou entrevistas, *blogs on-line* e lembrança estimulada, o que aconteceu através de gravações de vídeos e diálogos profissionais durante o ensino. Os resultados da investigação

indicaram que a identidade docente na profissão está relacionada à negociação social e à vivência individual, ambas construídas durante os processos de ensino e aprendizagem.

Raymond (2016) também investigou a identidade docente na profissão em uma pesquisa qualitativa, que objetivou explorar a identidade dos professores de educação física da escola primária de Hong Kong. Como procedimento de construção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A investigação apresentou como resultado a identidade docente em relação aos processos institucionais, incluindo o contexto escolar, políticas externas e estudantes. Ademais, com professores de educação física foram evidenciadas identidades múltiplas e fragmentadas, em processos de profissionalização e socialização relacionados ao contexto da escola primária de Hong Kong.

Outra investigação sobre identidade envolvendo professores de educação física na categoria formação de professores foi realizada por Leonenko (2016), a qual teve como objetivo dar sustentação ao modelo de formação do futuro professor de educação física voltado à promoção de uma educação de perfil patriótico a estudantes do colegial. A construção dos dados foi realizada em entrevista, questionário e teste do modelo de formação do futuro professor de educação física, voltado à educação patriótica dos estudantes.

Leonenko (2016) obteve como resultado que o modelo de formação do futuro professor de educação física apresenta uma construção teórica que opera de acordo com uma qualificação, habilidades, ordem social, conhecimento e visão patriótica. Diante disso, a conclusão da pesquisa mostrou que, para formar esse futuro professor, é necessário aperfeiçoar o conteúdo de ensino da educação superior.

Após a categoria formação de professor, outra categoria é a experiência e prática pedagógica, com investigações como as de Trent (2013), que realizou uma pesquisa qualitativa para investigar a experiência de um grupo de professores de língua inglesa de Hong Kong em

torno da construção da identidade. Para a construção dos dados, foi realizada entrevista semiestrutura audiogravada, transcrita, com dados organizados em tabelas.

Trent (2013) apresentou como resultado que a construção da identidade exige ideais futuros, competência do professor, negociação das experiências vividas e agência do docente. A agência nesse estudo é considerada necessária para que o indivíduo a exerça no processo de resolução de problemas ligados à sua identidade docente.

Izadinia (2013), em outra pesquisa, relatou as implicações da experiência do indivíduo e do sentido de agência para a construção de sua identidade docente. Esse estudo teve como objetivo investigar o principal foco das pesquisas, com licenciandos, acerca da identidade docente, os métodos utilizados e as descobertas das pesquisas analisadas. A autora identificou, nas pesquisas, que os instrumentos de construção de dados mais utilizados foram as práticas reflexivas, reuniões, autobiografias e narrativas.

Como resultados da pesquisa, Izadinia (2013) afirmou que a identidade docente está relacionada à autoconsciência, relacionamento com colegas e alunos, voz do professor e sentido de agência, com elementos que são promovidos pela ação de reflexão em programas de formação de professores. Essa reflexão permite o acesso às experiências vividas, contexto educacional e comunidade de aprendizagem como elementos que moldam a confiança do professor, seu autoconhecimento, bem como o seu sentido de agência. O sentido de agência era desenvolvido em lugares de conflito, nos quais as tensões promoviam o desenvolvimento do professor e, dessa forma, afetavam a constituição identitária deles.

Ainda na categoria de experiência e prática pedagógica, destaca-se a comunidade docente e sua implicação para a identidade do professor na pesquisa de Graue, Karabon, Delaney, Whyte & Kim (2015), cujo objetivo era examinar como professores, através do desenvolvimento de suas identidades, mediam os discursos sobre desenvolvimento,

matemática e experiência. Os professores, com suas identidades, desenvolveram na comunidade prática uma pedagogia para ensinar matemática na escola com recursos caseiros.

Graue, Karabon, Delaney, Whyte & Kim (2015) apresentaram como resultado de pesquisa que as identidades dos professores na comunidade prática possibilitaram conexões pedagógicas e produção de conhecimentos relacionados ao ensino de matemática. Assim, o que a pesquisa enfatizou foi que a identidade e a experiência pedagógica estão atreladas à ação docente.

Bennison (2015) também desenvolveu uma pesquisa qualitativa através de um estudo teórico que ressaltou a contribuição da experiência para a identidade docente. O objetivo de sua pesquisa foi guiar estudos empíricos que exploravam o desenvolvimento da identidade docente a partir da estrutura conceitual denominada incorporadora de numeração, a qual incorpora cinco domínios: contexto, conhecimento, afetivo, social e história de vida, os quais influenciam o professor. A numeração é a capacidade do indivíduo de lidar com as demandas matemáticas. A proposta do estudo foi desenvolver a capacidade de uso da numeração e, portanto, uma identidade que a incorpora. A autora reconheceu que, para isso acontecer, os professores precisam se perceber como professores de numeração e desenvolver a capacidade de inseri-la nos conteúdos de suas disciplinas.

Compton-Lilly (2016), em sua pesquisa, também destacou a implicação da experiência na construção da identidade. A autora explorou o tempo no envolvimento de dimensões que afetam a forma como as pessoas produzem sentidos sobre si e sobre o mundo. Essa é uma pesquisa qualitativa de estudo longitudinal de dez anos, envolvendo um estudante e sua família. Como resultado, afirmou que a construção da identidade acontece em um processo longitudinal, com o tempo, como dimensão constitutiva das experiências individuais que afetam a produção de sentidos sobre si ao longo da vida.

Outra pesquisa na categoria experiência e prática pedagógica é a de Henry (2016), cujo objetivo era examinar os mecanismos dinâmicos pelos quais acontecem as mudanças na identidade docente. A pesquisa é qualitativa de estudo de caso e autorrelato. O resultado indicou que o processo dinâmico de transformação identitária docente acontece em diferentes escalas de tempo, com padrões semelhantes.

Henry (2016) reconheceu que a identidade é um sistema dinâmico e complexo, e está relacionada ao *self*, pelo qual assume diferentes posicionamentos de si, uns subjugados e outros dominantes no processo de interação dialógica. Identificamos o *self* como si-mesmo (Bruner, 1990/1991; Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011), pois essa é a concepção mais frequente na Psicologia (Macedo & Silveira, 2012). O *self* como indivíduo agente (Rosa, 2007b; González, 2017) implica uma experiência em que o indivíduo tem de si (Blasi, 1988) como único em relação aos outros (Macedo & Silveira, 2012). Não é a ideia de um indivíduo isolado, pois se constitui na tensão entre os posicionamentos de si e significados (Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011) construídos na interação social, com destaque, nesta pesquisa, para a interação entre professor e aluno.

Ressaltamos que o *self* não é algo interno e centralizado a ser desprezado, em especial por não se considerar que há uma metodologia que acesse dados objetivos sobre o psiquismo. Por outro lado, nem pode ser definido como um ego, estrutura psíquica subjetiva individual, com ênfase no mundo interno e isolado do indivíduo. Tais concepções implicam uma perspectiva dualista do *self*, distinguindo o interior e o exterior. Também não pode ser concebido, em perspectiva dialógica, como nos modelos da personalidade, nos quais são destacados os processos interiores com estudos sobre o constructo de autoconceito, e como qualidade estável no tempo e no interior do indivíduo (Macedo & Silveira, 2012).

Macedo & Silveira (2012) também comentaram que, com a análise científica do *self*, no final do século XIX, que apresentou uma concepção complementar de interior e exterior,

foi possível a flexibilização das fronteiras entre o interno e o externo. Diante disso, destacou-se a importância das relações sociais para o processo de constituição do *self*. O *self* passou a ser considerado descentralizado, não estável e social, o que enfatizou seu caráter relacional. Com isso, também passou a ser identificado em processos narrativos sobre sua história de vida ou em posicionamentos de si que assumem uma ordem discursiva. Os múltiplos posicionamentos de si, com suas vozes, **constroem** um sentido de continuidade na narrativa autobiográfica, dialógica, como sua versão longitudinal, através de transformações desenvolvidas em suas experiências, como agente responsável (Macedo & Silveira, 2012) na interação social, com destaque para a que acontece entre professor e aluno.

Essa interação professor e aluno, enquanto experiência docente constituinte, também foi considerada na pesquisa de Adams e Gupta (2017), na qual o objetivo foi descrever a experiência clínica de candidatos à docência em um museu, nas situações de diálogo com os visitantes, através da exposição de objetos em carrinho móvel. Os dados da experiência clínica no museu foram construídos através da conversação e em entrevista semiestruturada com os candidatos. Na pesquisa, Adams e Gupta (2017) identificaram que a experiência dos participantes e a interação aparecem juntas em um processo de investigação autonarrativo dos candidatos.

Além dessas pesquisas sobre experiência e prática pedagógica, outras foram organizadas na categoria identidade docente na profissão, como a de Gross & Hochberg (2016), que objetivou perfilar a perspectiva da identidade de lugar e a conexão entre o desenvolvimento dessa identidade e a identidade profissional. Utilizaram questionário aberto, entrevista semiestruturada e escrita das respostas de ações realizadas durante a viagem de campo. Gross & Hochberg (2016) constataram que a identidade de lugar está relacionada ao ambiente material, ao cronotopo (espaço-tempo) e às pessoas que o compõem. Essa identidade implica

o modo como o indivíduo age sobre esse lugar em uma intersecção emocional com ele, o que influencia as suas atitudes, percepções e comportamentos.

Outra pesquisa é a de Bruin (2016), que focou na exploração das suas próprias influências formativas de musicalidade, sobre o tipo de educador ele é e em qual quer se tornar. É uma pesquisa qualitativa, com uso de estudo autoetnográfico, a qual teve como participante o próprio autor da pesquisa. Bruin (2016) explorou os elementos da identidade profissional, identidade pessoal e percepção que ele teve do impacto do seu ensino sobre os alunos. Como resultado, ele reconheceu que ao analisar a si mesmo em um contexto sociocultural, refletiu sobre as complexidades de sua identidade, suas influências musicais e as negociações que realizou ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa mostrou que a identidade pessoal e a identidade profissional do autor não estavam dissociadas.

Na pesquisa de Bathmaker & Avis (2013), a identidade de professor também é investigada em um âmbito profissional. O objetivo da pesquisa era explorar a construção da identidade docente em um contexto de mudanças no serviço público. Os autores aplicaram questionário e realizaram entrevista na etapa da construção dos dados. O resultado obtido mostrou que o foco nas práticas pedagógicas continua sendo o elemento central, a partir do qual os professores reformulam sua identidade profissional (Bathmaker & Avis, 2013).

Outra investigação qualitativa, na categoria identidade docente na profissão, foi a de Trent (2016), cujo objetivo era questionar a dicotomização profissional entre professores e tutores. Os dados construídos foram abordados tematicamente através da análise do discurso, com elaboração de uma lista de códigos. O resultado alcançado apresentou que a construção da identidade docente no exercício da profissão é de realização discursiva, a partir da qual os posicionamentos identitários dos professores e tutores são nutridos. Esses posicionamentos identitários são construídos no discurso e realizados na prática.

Shoyer & Leshem (2016) tiveram a preocupação de investigar a identidade docente antes da entrada na licenciatura, na fase de seleção dos candidatos à docência. O objetivo foi investigar as esperanças e os medos dos candidatos à docência, considerando suas carreiras como futuros professores. A construção dos dados aconteceu através da aplicação de questionário e registro manual de informações, com uso da análise indutiva e da identificação de temas emergentes para a construção de categorias. Como resultado, a primeira fase da pesquisa implicou a identificação de uma mentalidade positiva dos candidatos na fase de candidatura e de uma imagem mental do professor que gostariam de ser. Isso estava relacionado à expectativa de ser um “bom professor”.

Nas pesquisas selecionadas também percebemos o uso em comum de alguns aspectos metodológicos em torno da construção, organização e análise dos dados. Acerca da construção dos dados, nas 23 pesquisas, identificamos que sete delas utilizaram a entrevista semiestruturada (Trent, 2013; Livingston 2014; Trent 2016; Gross & Hochberg, 2016; Raymond, 2016; Pabon, 2016; Adams & Gupta, 2017), uma entrevista informal (Cabaniss, 2014), uma videogravada de grupo focal (Philip & Zavala, 2016), uma entrevista informante (Boucher, Jr., 2016), outra entrevista narrativa com Coultas et al. (2016), e pesquisas (Bathmaker & Avis, 2013; Castañeda, 2014; Compton-Lilly, 2016) que não especificaram o tipo de entrevista. Além desses instrumentos de coleta de dados, Leonenko (2016) utilizou em sua investigação tanto a entrevista quanto o questionário.

A maioria das pesquisas foi desenvolvida com uso da entrevista como instrumento de construção de dados, com destaque para a entrevista semiestruturada, que foi a mais utilizada. Entretanto, as pesquisas que não usaram a entrevista semiestruturada também apresentaram uma tendência ao uso de entrevistas com questões mais flexíveis. Além disso, também identificamos o uso da videogravação para entrevista de grupo focal (Philip & Zavala, 2016) nos Estados Unidos e para entrevista narrativa (Coultas, et al., 2016) no Reino Unido.

Embora Bathmaker & Avis (2013) não usem a entrevista narrativa, eles utilizaram uma abordagem narrativa em sua análise de dados, semelhante a Jackson, Bryan & Larkin (2016), que organizaram acontecimentos narrados no diário reflexivo da professora Melissa. Esse dado mostra o uso de narrativas relacionado aos instrumentos de construção de dados ou ao modo como os dados foram organizados.

Outro elemento que destacamos é a quantidade de pesquisas sobre grupos. Das 23 identificadas, sete investigaram grupos e a maioria data de 2016 (Trent, 2013; Cabaniss, 2014; Castañeda, 2014; Philip & Zavala, 2016; Coultas, et al., 2016; Leonenko, 2016; Pabon, 2016). Além da pesquisa com grupos, o tipo de estudo também foi percebido, pois apenas duas pesquisas apresentaram estudo de caso (Henry, 2016; Boucher, Jr., 2016), três estudo longitudinal (Shoyer & Leshem, 2016; Compton-Lilly, 2016; Bathmaker & Avis, 2013) e quatro estudos sobre revisão de literatura (Izadinia, 2013; Bennison, 2015; Jupp, Berry & Lensmire, 2016; Bruin, 2016).

As pesquisas enfatizam a identidade no contexto sociocultural, nos conflitos e tensões dos relacionamentos interpessoais e na expectativa da constituição identitária do futuro professor. Nas pesquisas sobre identidade docente também identificamos os significados de crítica aos professores, ênfase sobre os valores morais do docente, experiências pessoais, implicações institucionais e interação com os alunos. Em geral, as pesquisas apresentam o uso da análise temática, análise do discurso, abordagem narrativa, categorização e codificação dos dados; essas por identificação de temas, organização dos dados em tabelas, lista de códigos e uso de quadro para organizar os elementos da pesquisa. Ressaltamos que o uso de temas, discursos e narrativas comumente aparecem entrelaçados nas análises dos dados das pesquisas selecionadas.

Capítulo 2 – DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

O presente capítulo apresenta, de forma breve e sucinta, o histórico da formação docente nos Institutos Federais para contextualização do Instituto Federal como campo desta pesquisa. Em seguida, abordaremos os conceitos de experiência e de indivíduo em relação ao de identidade docente na dinâmica da interação dialógica entre os posicionamentos do *self*, si mesmo.

Destacamos, que a constituição identitária docente emerge da atuação do professor nas diversas situações do cotidiano. Nessa atuação, o indivíduo assume posicionamentos de si, nas situações de sala de aula, em sua própria casa, sem vínculo com uma instituição de ensino, ou mesmo, nas experiências da licenciatura, como o estágio supervisionado.

O ser professor não fica restrito a alguém que atua como professor em uma instituição educacional. Assim, temos como foco a constituição identitária docente do licenciando, estudante de formação inicial na licenciatura, que ainda não tem vínculo profissional com uma instituição de ensino.

Destacamos que, embora os participantes sejam de uma instituição voltada à educação profissional e tecnológica, Instituto Federal, o que se investiga é a constituição identitária do professor em um sentido não especificamente profissional, mas a partir de um posicionamento docente que é assumido por ele em diferentes situações, no desenvolvimento das trajetórias do eu, que, ao ser objeto de reflexão do indivíduo, promove a concretude do eu (Giddens, 2002).

Entre os principais teóricos em nossa pesquisa, apresentamos uma conexão teórica entre eles, como podemos identificar na Figura 1, abaixo:



Figura 1. Conexões entre os principais teóricos.

As perspectivas teóricas da Figura 1 estão relacionadas à perspectiva cultural em interface com a semiótica. Também apresentam relação com a teoria do posicionamento de Davies & Harré (1990) para a investigação do processo de constituição identitária do indivíduo.

2.1 Formação docente nos Institutos Federais

A formação docente nos Institutos Federais - IFs tem sido objeto de várias pesquisas em educação (Flach, 2012; Lima & Silva, 2013; Lamb, Welter e Marchezan, 2014; Floro & dal Ri, 2015; Lustosa & Souza, 2015; Neta, Pereira & Silva, 2018). Consideramos a formação inicial (graduação) e pós-graduação de professores nos Institutos Federais como *locus* profícuo, no qual o professor que atua na licenciatura também o faz na educação básica (Flach, 2012). Essa formação contribui com ações de docentes, na licenciatura, os quais têm experiência direta e constante na educação básica.

Nos IFs, a formação de professores está voltada à educação profissional integrada com a educação básica, na qual apresenta a educação profissional e tecnológica sem desconsiderar

sua vocação humanística. Para isso, destacamos a rede federal de educação, em seus momentos na história da educação no Brasil, com suas perspectivas e desenvolvimento.

No Brasil da Primeira República, em 23 de setembro de 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices na Rede Federal Profissional, nas capitais do Brasil, mediante o Decreto nº 7.566, sancionado pelo presidente Nilo Peçanha. No Maranhão, a escola foi instituída no ano seguinte na cidade de São Luís, no dia 16 de janeiro de 1910. Nessa época, a proposta política pedagógica era a formação da população de perfil socioeconômico baixo para o trabalho, de caráter assistencialista.

A partir da década de 20, iniciou-se a discussão sobre a oferta de uma educação aos privilegiados, não só voltada para dar assistência aos economicamente desfavorecidos (BRASIL/PDI-IFMA, 2014). Com a Segunda Guerra Industrial surgiu a necessidade de substituir as importações em relação à imposição dos países industrializados. No ano de 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foi instituída a Escola Técnica Federal de São Luís e, o então Liceu Industrial de São Luís, tornou-se uma delas. Quanto ao ensino agrícola, o Decreto nº 22.470, de 20 de outubro de 1947, instituiu a Escola Agrícola no Maranhão (BRASIL/PDI-IFMA, 2014). Através do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola Agrícola do Maranhão tornou-se Colégio Agrícola do Maranhão. Em 1979, com o Decreto nº 83.935, o Colégio Agrícola do Maranhão tornou-se a Escola Agrotécnica Federal de São Luís, para atender a uma demanda do setor produtivo relacionado à industrialização agrícola, voltada à educação agropecuária.

Após todas essas mudanças, nas instituições da rede federal no Brasil e, especificamente, no Maranhão, foi em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, com debates na educação, provocados após a Constituição Cidadã de 1988, que o ensino profissional foi abordado em um capítulo específico. Em 2004, com o Decreto nº 5.154, a integração entre a formação geral e a profissional tornou-se possível (BRASIL/PDI-IFMA,

2014). Nesse decreto, não é destacada uma formação pedagógica obrigatória aos professores que iriam atuar na educação profissional e nem que seria ofertada tal formação na rede federal (Flach, 2012).

No contexto de uma educação profissional, o professor era alguém que contextualizava seus conhecimentos tecnológicos em diferentes níveis de ensino e campos de conhecimento, com flexibilidade para lidar com o mundo do trabalho (Carvalho & Souza, 2014). O encontro fronteiriço entre essas duas dimensões de ensino geral e profissional possibilitou um processo dialógico, produtor de significados sobre a relação entre o trabalho e a cidadania.

Ao longo de sua história, a educação profissional adquiriu várias nomenclaturas, como a de Escolas Industriais, Liceus Industriais (1909-1942) e Escolas Técnicas Federais, até chegar aos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e cefetinhos (1978-2004), como eram denominados no interior do CEFETs; cefetinhos eram os novos CEFETs, que estavam reduzidos a uma educação mercadológica, que significava a desvalorização dos CEFETs (Floro & Dal Ri, 2015).

Em 2008, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (Brasil, 2008), durante o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, os CEFETs se tornaram IFs, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Neta, Pereira & Silva, 2018). Os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs são autarquias que operam em regime especial, com foco em uma educação técnico-científica e humanística, voltada ao bem-estar, transformação social e cidadania (Brasil, 2010). No Maranhão, a expansão da rede federal de educação se configurou em dois principais momentos: o primeiro foi a pré-expansão, com os *campi* de Imperatriz, São Luís - Maracanã, Codó e São Luís – Monte Castelo; o segundo com os *campi* de Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Zé Doca e São Luís – Centro Histórico (BRASIL/PDI-IFMA, 2014).

O crescimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, assim como dos IFs no Brasil, gerou a necessidade de organização do sistema de educação profissional e tecnológica federal, o que provocou a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. No Maranhão, o Instituto Federal - IF foi criado já integrando 18 *campi*, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Maranhão (BRASIL/PDI-IFMA, 2014). Trata-se de uma instituição pública de educação básica, superior, profissional, multicampi e pluricurricular. A natureza pluricurricular com diversas modalidades de ensino e níveis, a exemplo do ensino médio integrado ao técnico e ao Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, torna os IFs singulares à formação docente.

Lima (2014) destacou que a formação de professores, dos Institutos Federais no Brasil, teve início no final da década de 70, quando os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs passaram a ofertar cursos de formação de professores, experiência compartilhada com os IFs. A autora também salientou que, após esse momento, com a criação dos Institutos Federais através da Lei nº 11.892/2008, os IFs tiveram um crescimento contínuo durante o governo Lula, o que contribuiu para a consolidação dos IFs como lugar de formação docente. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia apresentaram entre as suas finalidades e características relacionadas à licenciatura, a oferta de atualização e capacitação pedagógica a docentes que atuam nas redes públicas de ensino. Quanto aos objetivos dos IFs para a formação docente, há a ministração em nível superior da licenciatura e de programas de formação de professores e de formação pedagógica para a educação básica.

A expansão dos IFS realizou a interiorização da educação ao promover o desenvolvimento regional e local. Tal processo aconteceu através da criação de novos *campi* no interior dos estados, nos quais foram ofertados cursos de formação docente com o objetivo de melhorar a educação nas regiões do interior, com destaque para a matemática e as ciências

da natureza. Os cursos de licenciatura ofertados pelos *campi* nasceram com a vocação de promover a educação tecnológica e profissional (Lima, 2014). Contudo, essa iniciativa não exclui uma orientação humanista nos IFs, já que a formação docente e o ensino médio integrado ao técnico exigem a circulação de saberes das ciências humanas.

Lima (2014) destacou que, nos IFs, a formação de professores está voltada ao trabalho, pois promove o desenvolvimento tecnológico aliado às demandas mercadológicas, com ênfase em saberes, técnicos e tecnológicos. Assim, ao formar professores, os IFs cumprem sua vocação de formação de trabalhadores qualificados e de professores que qualificam trabalhadores.

Com a política educacional voltada à formação de profissionais para o mundo do trabalho, o arranjo produtivo da região passou a definir a oferta de cursos dos IFs, o que evidencia uma ideologia neoliberal de valorização do mercado em detrimento do Estado. Daí a ênfase no técnico e tecnológico como significados norteadores das políticas institucionais dos IFs. No PDI (2014) do IFMA consta que a oferta de cursos deve considerar as diversidades regionais, com apoio aos arranjos produtivos locais.

Para o Ministério da Educação (Brasil, 2010), a relação do Instituto Federal com a região em que está inserido, enquanto arranjo produtivo local, é no sentido de responder às expectativas sociais com políticas educacionais que promovam o desenvolvimento social. Nesse sentido, a vocação produtiva da mesorregião na qual se localiza o IF, com seu perfil político-cultural e socioeconômico, é fundamental para as deliberações sobre o curso de formação docente a ser ofertado à comunidade.

Em uma pesquisa, sobre as concepções de formação docente nos IFs do Nordeste, Neta, Pereira & Silva (2018) aplicaram questionários com estudantes e professores dos cursos de licenciatura em Letras, Geografia, Química e Matemática. Na pesquisa, constataram que a

perspectiva de formação docente, apresentada nos documentos dos IFs, estava de acordo com os princípios que orientam a construção dos currículos das licenciaturas.

Outra pesquisa foi a de Lamb, Welter & Marchezan (2014) com 63 projetos pedagógicos de cursos de licenciatura nos IFs entre 2012 e 2013. Eles identificaram na pesquisa que 72% são cursos noturnos e 87% possuem apenas uma oferta anual. Os autores ainda comentaram quanto à oferta de disciplinas, que foram oferecidas mais disciplinas específicas do curso, em torno de 15%, com destaque para 61% de carga horária nos cursos de licenciatura em Biologia em detrimento das disciplinas de formação docente, pedagógicas, com cerca de 40 a 60%.

No contexto da educação superior, no que se refere aos cursos superiores como bacharelado e licenciatura, entre os Institutos Federais - IFs e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET no Brasil, o número de matrículas para o bacharelado foi de 58,970 e 49,939 para a licenciatura. Os números mudam no Nordeste, com 13,146 para o bacharelado e 21,689 para a licenciatura. No Maranhão, a procura foi de 1,810 para o bacharelado e 3,398 para a licenciatura (BRASIL, 2016).

Essas informações mostram que, na região nordeste e, especificamente, no Maranhão, a busca pelos cursos de licenciatura, nos IFs e CEFET, tem sido maior do que pelos cursos de bacharelado. As informações apresentam a relevância do desenvolvimento de pesquisas sobre a docência, sobretudo para investigar a relação dos estudantes com o curso, no caso da licenciatura com a formação docente. O que podemos identificar, a partir de dados do INEP/2018 sobre o IFMA, é que nele há uma maior procura por seus cursos de licenciatura do que em outros estados do Brasil.

A escassez de professores no interior do Maranhão e as exigências de formação docente, principalmente voltada à educação básica, são justificativas para a abertura de cursos de licenciatura nos IFs (Lustosa & Souza, 2015). Diante da oferta de licenciatura, cabe promover

uma relação entre educação e trabalho não apenas voltada ao mercado de trabalho, mas para dar conta das necessidades do mundo do trabalho, como consta no PPI/IFMA (2016).

Nos estados do Nordeste, de acordo com o Censo da Educação Superior, em 2015 (INEP, 2018), o número de instituições de educação superior de 2006-2015 na região Nordeste corresponde a 29 instituições federais de ensino, ficando atrás da região Sudeste com 34, e à frente da Norte, com 17, e da Centro-Oeste, com 10. Entre os estados da região Nordeste, o Maranhão apresentou, junto a Alagoas e Sergipe, duas instituições de ensino, ficando atrás de estados como a Bahia, com seis instituições. Em 2015, o número de matrículas em graduação presencial, entre as cinco regiões, foi maior no Nordeste, ultrapassando o Norte, Sul e Centro-Oeste.

No Maranhão, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, como autarquia, tem autonomia financeira, patrimonial, didático-pedagógica e administrativa para promover educação básica, profissional e superior. No âmbito do IFMA, além dos 29 *campi* já citados, possui 29 polos de Educação a Distância. A sua missão é promover uma educação científica, tecnológica e profissional, que integre ensino, pesquisa e extensão voltada ao desenvolvimento econômico, sustentável e à formação cidadã (BRASIL/PDI-IFMA, 2014).

As práticas pedagógicas do IFMA, de acordo com o PPI/IFMA (2016), estão voltadas a uma formação integral do ser humano ao buscar integrar o saber teórico e prático para uma formação cidadã ampla. O desafio de formar docentes para a educação profissional e tecnológica, os quais lecionarão no ensino médio integrado ao técnico e em cursos superiores na área tecnológica, exige uma compreensão da prática de um professor da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, sem dicotomizar a dimensão tecnológica da pesquisa científica (Carvalho & Souza, 2014).

No IFMA, a preocupação com a formação docente perpassa por uma orientação relacionada à formação de pesquisadores. Conforme o PPI/IFMA (2016), programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PBITI envolve graduandos para a formação de novos pesquisadores, constituindo uma proposta que defende o estímulo às pesquisas com ênfase na interdisciplinaridade e sustentabilidade.

Conforme Carvalho & Souza (2014), uma questão relevante no contexto da formação docente nos IFs é sobre o significado da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Na modalidade propedêutica, ofertada pelas universidades, a formação pedagógica é obrigatória, mas na EPT é recomendada. Ademais, para esses autores, na EPT a atuação do professor de nível médio enfrenta a fragilidade da própria prática devido à fraca ênfase em torno da formação pedagógica. Flach (2012) afirma que há a necessidade de formação docente para atuação na área técnica e tecnológica. No contexto atual, isso tem sido discutido, a exemplo do II Fórum das Licenciaturas no Maranhão.

No IFMA, sobre o ensino superior, a concepção de educação da instituição é de um processo dinâmico articulado à cultura e ao contexto socioeconômico. O IFMA oferece cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, formação pedagógica especial e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Duas concepções de formação norteiam os cursos superiores do IFMA: a educação politécnica e a educação de um trabalhador emancipado para atuar de forma crítica e interventiva em seu contexto social. A escolha sobre qual curso ofertar em cada campus deve considerar as potencialidades do local, como infraestrutura e profissionais, garantindo a continuidade e o desenvolvimento do curso superior a ser implantado (PPI/IFMA 2016).

Como os participantes de nossa pesquisa foram estudantes de dois *campi* do IFMA, quatro do *campus* São Luís-Maracanã, do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, e quatro do *campus* São Luís Centro-Histórico, do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais,

cabe-nos comentar, em linhas gerais, após a apresentação da rede federal de educação profissional e tecnológica do IFMA, a formação docente a partir do projeto político pedagógico dos dois cursos. Destacamos, para esse fim, o objetivo dos cursos, a infraestrutura, a organização curricular e o perfil dos egressos.

O *campus* São Luís-Maracanã é uma instituição de nível superior, que tem como objetivo a formação de profissionais em vários níveis de ensino, o que inclui a formação de professores. Para a formação docente, o *campus* oferece o curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias (LCA). De acordo com o projeto pedagógico do curso - PPC (2014), a LCA integra uma metodologia contextualizada e interdisciplinar voltada à formação de professores e ao atendimento da vida social. O curso tem duração de quatro anos, em regime semestral, de 100 dias letivos e oferta 40 vagas anuais, com carga horária geral de 3.530 horas/aula, realizando suas atividades nos turnos matutino e vespertino.

O curso de LCA, conforme consta em seu PPC (2014), tem como objetivo licenciar professores para ensinar Ciências Agrárias na Educação Profissional e Básica, com o uso de uma perspectiva pedagógica inter, trans e multidisciplinar, destinado ao setor produtivo da região, como foco ideológico dos IFs. O perfil do egresso de LCA, pretendido pelo curso, é de um profissional que desenvolva a habilidade de construir metodologias e teorias com fins a uma educação inclusiva, desenvolvimento sustentável e transformação social. Nesse sentido, esse profissional tem a competência para realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, avaliar estratégias didático-metodológicas, usar novas tecnologias, trabalhar com equipes multidisciplinares e compreender a produção agrícola em seu todo (PPC, 2014).

Quanto ao projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, ele funciona no Campus São Luís Centro-Histórico. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPP) de Licenciatura em Artes Visuais – LAV, de 2015, do *campus* São Luís Centro-Histórico, o objetivo do curso é licenciar profissionais para o ensino de artes visuais, com uma

postura crítico-reflexiva e com atuação na educação básica. O *campus* foi autorizado a funcionar em 30 de janeiro de 2008, com uma vocação humanista. Localizado no Centro Histórico, o *campus* São Luís Centro-Histórico está em um contexto geográfico de efervescência cultural, próximo aos museus da cidade e em área de fluxo turístico constante, o que direciona esse *campus* para a cultura local, concedendo destaque às danças, música, teatro e artes visuais (PPC, 2015). Consta no PPC (2015) que o curso de Artes Visuais tem a finalidade de uma formação docente voltada à eticidade, cidadania consciente, com foco na produção de conhecimento através da criação de discussões que envolvam a construção de uma visão crítica da arte.

Em sua estrutura curricular, de acordo com seu PPC (2015), o LAV organiza-se em três níveis: básico, desenvolvimento e aprofundamento. No nível básico são realizadas leituras e investigações sobre o fenômeno visual; no nível do desenvolvimento, acontece uma interação com outras áreas do conhecimento, no sentido de promover o desenvolvimento de uma linguagem acadêmica do formando para a construção de projetos; e no nível do aprofundamento, o formando desenvolve um trabalho sob a orientação de um professor. Nesse último nível, a interação com o docente possibilita ao estudante o desenvolvimento de sua autonomia como futuro docente, através da realização de estudos independentes e pela realização de atividades acadêmicas sugeridas pelo professor (Dotta & Lopes, 2014).

Nos Institutos Federais, as licenciaturas são orientadas para uma educação profissional e tecnológica, e que atenda às necessidades do mundo do trabalho. Isso, sem desconsiderar o desenvolvimento de um espírito crítico, da ciência aplicada, da investigação empírica e da produção cultural (Brasil, 2008).

2.2 Indivíduo e posicionamento de si

O indivíduo está diretamente vinculado à sociedade e não independente por natureza como imaginavam os setecentistas. Resende (2007) afirma que a tendência de considerar o indivíduo como distinto da sociedade sobreviveu ao contexto contemporâneo, que reduziu o indivíduo à sua própria singularidade. A concepção de indivíduo isolado dos processos históricos, pré-determinado por natureza, segue uma tradição que já estava presente nas ciências sociais e humanas desde o século XVIII, e que repercute no contexto social de nossos dias (Resende, 2007). Vala & Monteiro (2004) identificam nessa noção contraditória de indivíduo e sociedade uma “antinomia tradicionalista”, não concebida como mútua exclusão, mas em uma relação cujo desenvolvimento de uma compromete o da outra.

Bühler (1962/1990), em contraposição a essa antinomia tradicional entre indivíduo e sociedade, afirma que o indivíduo participa do processo de socialização, através do qual é integrado no grupo. Para a autora, a socialização é o processo em que o indivíduo aprende o modo de pensar e viver para exercer uma função na sociedade.

Os indivíduos no processo de socialização assumem um papel que devem representar na interação social ao se comportar de uma maneira específica (Martins, 2010). Rubini (1995, p. 47) define papel como “*padrão* determinado de comportamento que reflete e caracteriza uma posição especial do indivíduo dentro do grupo social a que pertence”. Os papéis sociais são parcialmente atribuídos ao indivíduo como um dever e, em parte, ele os escolhe para desempenhá-los a partir de comportamentos organizados em um sistema de referências (Bühler, 1962/1990), como os papéis de pai, de filho, de empregado e de patrão.

Assim, os papéis sociais seguem padrões de comportamento (Braghirolli, Pereira & Rizzon, 1994) relativamente fixos, os quais são atribuídos ao indivíduo. Os padrões de comportamento devem ser seguidos de acordo com a função que o indivíduo desempenha em

um grupo social (Savoia & Cornick, 1989). Para Savoia & Cornick (1989), os papéis são determinados pela cultura e sociedade. Concepção que criticamos por reconhecermos que o indivíduo tem sua singularidade diante da cultura. Em crítica à teoria dos papéis, acerca do indivíduo no processo de socialização, não reconhecemos essa noção de indivíduo. Diferente dessa teoria, concordamos com a crítica que Davies & Harré (1990) fazem ao conceito de papel em relação à personalidade na psicologia social.

A partir da identificação dos problemas ligados ao conceito de papel, Davies & Harré (1990) propõem para uma análise social do pensamento linguisticamente orientado, o conceito de posicionamento. Para esses autores, o posicionamento é um conceito que destaca os aspectos dinâmicos da interação social, diferente do conceito de papel, que evidencia os aspectos formais, ritualísticos e estáticos do indivíduo (Kayi-Aydar & Miller, 2018).

Davies & Harré (1990) afirmam que, no papel, o indivíduo observa os outros e aprende o modelo de papel que tem a obrigação de exercer. Noção de papel que é apresentada por Braghirolli, Pereira & Rizzon (1994) e Bühler (1962/1990). Diferente dessa noção, o posicionamento permite ao indivíduo se localizar na conversação e desenvolver um ato discursivo dinâmico, com significados que emergem a cada novo encontro através das narrativas desenvolvidas em colaboração com outros indivíduos (Davies & Harré, 1990; Harré, 2015; Hirvonen, 2016).

Davies & Harré (1990) apresentam o exemplo do papel de mãe para diferenciar os conceitos de papel e posicionamento. Eles comentam que todos nós sabemos o que significa estar nesse papel e as obrigações e expectativas sociais relacionadas a ele, mesmo que seu conteúdo mude de uma cultura para outra. Contudo, cada um tem um conjunto de emoções e entendimentos relacionados à ideia de mãe. Então, a partir desse significado de mãe, que emerge a cada novo encontro, é que nos posicionamos e somos posicionados, pois, para esses autores, a escolha do posicionamento muda a cada encontro.

Os posicionamentos de si mudam de acordo com as práticas discursivas das quais o indivíduo participa (Davies & Harré, 1990). Através de seu ato de fala, que é a ação de proferir em que dizer algo é também fazê-lo (Austin, 1962/1990), a exemplo de um indivíduo que declarar este realizando uma declaração. Assim, o indivíduo realiza a enunciação como produto de sua interação com o outro em uma situação social concreta e imediata, assim como a semiótica da ação intersíquica na interação social (Bakhtin, 1929/2014).

O indivíduo, como agente de sua narrativa, assume posicionamentos de si no contexto de uma ordem moral específica de fala. Na ordem moral acontecem processos discursivos que definem os posicionamentos de si por atribuição de direitos, obrigações e deveres do que pode ser dito e do que está associado às posições da identidade (Andreouli, 2010; Kayi-Aydar & Miller, 2018). Os posicionamentos de si podem ser intencionais ou tácitos. Não necessariamente em todas as situações podemos identificar explicitamente posicionamentos intencionais dos participantes da interlocução, como pode ser feito com posicionamentos tácitos que estão relacionados a um contexto moral (van Langenhove & Harré, 1994; Harré & van Langenhove, 1999).

Os posicionamentos intencionais, em relação aos encontros dialógicos, são de quatro tipos: a) autoposicionamento deliberado, b) autoposicionamento forçado, c) posicionamento deliberado de outros e d) posicionamento forçado de outros. A realização de um dos posicionamentos de si na conversação está diretamente ligada à ocorrência simultânea de outros posicionamentos de si (Harré & van Langenhove, 1999; James, 2014), em uma interação dinâmica (Kayi-Aydar & Miller, 2018).

James (2014) comenta que, no autoposicionamento deliberado, o indivíduo expressa sua identidade através de uma autoconsciência e agência, o que implica uma ação mediada por significados (Lasky, 2005), inclusive com o uso de pronomes pessoais em um contexto sociocultural de narrativa autobiográfica. As biografias, os estudos de caso e as histórias de

vida estão sendo estudados pela psicologia com o objetivo de investigar a individualidade humana (Polkinghorne, 1988).

A individualidade pode ser percebida, na narrativa, através do uso do pronome na primeira pessoa do singular. O indivíduo, ao falar de si na primeira pessoa do singular, em seu posicionamento deliberado, age de forma estratégica pra alcançar o objetivo de como deseja ser visto. O posicionamento do eu acontece quando o indivíduo se aprecia como um objeto ao usar o pronome eu na narrativa de sua história de vida e mediar as ações que julga ser responsável ou não (Harré & van Langenhove, 1999).

Harré & van Langenhove (1999) e James (2014) comentam que, diferente do autoposicionamento deliberado, há o autoposicionamento forçado, que envolve outra pessoa na situação interlocucional. No caso, o indivíduo sente-se forçado a se posicionar frente ao outro, o que pode acontecer, por exemplo, na relação entre a empresa e o empregado que se posiciona diante das expectativas da empresa quanto ao aspecto moral ou funcional de suas atividades.

Além dos autoposicionamentos existem os posicionamentos de outros que podem ser deliberados ou forçados (Harré & van Langenhove, 1999; James, 2014). Deliberar sobre o posicionamento de outros ocorre quando alguém presente ou ausente é alvo do juízo de valor. O posicionamento forçado de outros pode ser assumido na presença ou ausência das pessoas posicionadas (Zelle, 2009). Em relação a isso, o indivíduo assume um posicionamento exotópico de autor do acabamento estético do outro como personagem de sua narrativa. Trata-se, portanto, de uma criação que implica a exotopia do seu criador (Amorim, 2006/2016). A exotopia tem o sentido de um lugar exterior (Amorim, 2006/2016), que o indivíduo assume na situação concreta diante de seu interlocutor, o qual lhe permite ter acesso a elementos da imagem do outro, que naquela situação o outro não tem.

No posicionamento forçado de outro acontece um deslocamento da posição exotópica para uma atuação agentiva no processo interlocucional. Esse posicionamento pode ser percebido no exemplo de Harré & van Langenhove (1999) sobre a mãe que chama a atenção do filho e força o posicionamento do esposo, convocando-o para que fale ao filho sobre a conduta errada que praticou.

Os posicionamentos deliberados ou forçados mudam conforme as diferentes situações comunicacionais, as quais acontecem na fronteira entre os indivíduos, com a produção de novos direcionamentos (Valsiner, 2019b) em processo dialógico. Borges, Prado & Tavares (2014) reconhecem que, no processo dialógico, os indivíduos assumem posicionamentos de si através de formas de mediação semiótica que provoca tensões e conflitos, em espaços dialógicos, na fronteira entre o indivíduo e o outro.

Nas fronteiras dialógicas, o indivíduo assume diferentes posicionamentos de si em relação ao outro e às experiências assimiladas em sua história de vida. A relação entre esses posicionamentos de si pode ser de dominação, quando um posicionamento subjuga o outro, e de ventriloquismo, quando um posicionamento usa outro para sua expressão (Santos & Gomes, 2010). Os posicionamentos de si são dotados de vozes que participam de um intenso, dinâmico e complexo processo dialógico (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999; Yamakawa, Forman & Ansell, 2005; Hirvonen, 2016). A voz é um enunciado que expressa uma posição axiológica (García, 2006). A dinâmica dialógica entre as vozes dos posicionamentos individuais na fronteira com o outro produz enunciados (Bakhtin, 1953/2016).

Os enunciados são fenômenos dialógicos como os atos de fala, constituintes da compreensão e uso da linguagem (Austin, 1962/1990; Marcondes, 2005) em uma interação dialógica com outros enunciados (García, 2006; Volóchinov, 1979/2017; Bakhtin, 1953/2016), os quais provocam a responsividade do outro. A responsividade é uma ativa compreensão do

enunciado do outro ao elaborar outro enunciado em resposta ao seu interlocutor/destinatário. Esta, por sua vez, pode estar relacionada ao acabamento estético que o indivíduo elaborou sobre seu interlocutor (Bakhtin, 1979/2011, 1986/1993), possibilitando a ele completar a percepção de si (Perniola, 1997/1998).

Os enunciados relacionados ao acabamento estético, permeados de imagens (Volóchinov, 1929/2017), são produzidos nos encontros dialógicos e impregnados de conteúdos ético-cognitivos que constroem sentidos estéticos (Formentão, 2010). Os encontros dialógicos acontecem na fronteira semiótica entre os interlocutores.

Na fronteira semiótica acontecem as semioses, ações do signo (Santaella, 2001/2005) que produzem efeito nos participantes/intérpretes em processo dialógico e que participam de uma Circularidade Semiótica Mútua - CSM (ver Figura 2), conceito que elaboramos nesta pesquisa. O efeito sobre os participantes, como intérpretes, é um interpretante dinâmico, signo que interpreta o próprio signo, pois essa é a ação do signo. O signo é qualquer coisa que sugere, indica ou denota um objeto e produz efeito interpretativo, interpretante, na mente do intérprete (Santaella, 2001/2005).

O objeto é o modo como o signo sugere, enquanto ícone, uma qualidade; indica, enquanto índice, um objeto; e denota, enquanto símbolo através de uma lei, convenção ou regra geral (Santaella, 2002/2008). O objeto pode ser imediato e dinâmico. O objeto imediato é o modo como o signo sugere, indica ou denota o objeto dinâmico exterior a ele. Os objetos do signo têm uma relação com o que sugerem, indicam ou denotam e, para essa relação acontecer, é necessária a interpretação interpretante enquanto efeito do signo na mente do intérprete, que pode ser imediato, dinâmico ou final. O interpretante imediato é a propriedade do signo de significar; o interpretante dinâmico é o efeito emocional, energético ou lógico no psiquismo do intérprete; e o interpretante final é o efeito após o limite do interpretante dinâmico (Santaella, 2001/2005; 2002/2008; Peirce, 1931/1989).

O interpretante dinâmico mostra como os interlocutores são afetados pelas semioses ao sentirem, agirem e argumentarem no processo dialógico da fronteira semiótica (Lotman, 1996; Américo, 2017). A exigência para que se produza o interpretante dinâmico é que o indivíduo tenha uma experiência colateral com o objeto dinâmico através da mediação do signo (Peirce, 1931/1989; Santaella, 2001/2005), que provoca impacto em outras formas de ação na comunicação em curso, com mediação que pode ser explícita, com elemento externo e artificial, e implícita, no processo de comunicação (Vigotsky, 1978; Wertsch, 2007; González, 2017). O interpretante dinâmico é outro signo que pode ser ação, comportamento (Araújo, 2004), ou imagem para a consciência (Peirce, 1931/1989).

A imagem pode ser um excedente de visão do indivíduo sobre o outro ao assumir um posicionamento no processo de interação na fronteira semiótica, que acontece através dos interpretantes dinâmicos, efeitos dos signos. Bakhtin (1979/2011) concebe o excedente de visão enquanto um ver além daquilo que o indivíduo pode perceber de si mesmo, o que inclui o cenário atrás dele, que só é acessível à visão do outro. O excedente de visão que o outro tem do indivíduo é possível a partir de um lugar exotópico. A exotopia tem o sentido de um lugar exterior (Amorim, 2006/2016). No lugar exotópico, o indivíduo elabora um acabamento estético do seu interlocutor ao lançar mão de um estilo, maneira de enunciar, para enunciar o que, de forma interventiva, vê no olhar do outro (Bakhtin, 1986/1993; Amorim, 2006/2016).

Para Bakhtin (1979/2011), na relação de alteridade, o indivíduo precisa estar situado diante do outro para se constituir em interação dialógica. Assim, só o outro, situado diante do seu interlocutor, pode reuni-lo e contê-lo em uma imagem externa, é o acabamento estético. Acabamento que é a elaboração de uma imagem totalizadora, cheia de valores, que o outro enuncia sobre o indivíduo, a partir da qual se constitui. A imagem também tem a tendência de revelar sentimentos e emoções (Vigotski, 1930/2014).

O conceito de acabamento estético de Bakhtin implica o conceito de estética de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016), que adotamos em nossa investigação sobre identidade. Em relação a esse conceito, reconhecemos que a constituição da identidade como estética de si acontece quando o indivíduo se apropria do acabamento estético que o outro elaborou dele (Bakhtin, 1979/2011) e é construída na interação social (Bamberg & Demuth, 2016), a partir do excedente de visão de um lugar exotópico na fronteira semiótica em processo dialógico.

O processo dialógico na fronteira semiótica produz efeitos no indivíduo que o levam à construção de sentidos de ação, mediados semioticamente por imagens do que se almeja ser, as quais estão relacionadas a um ideal estético (Santaella, 2002/2008) e moral, sustentado por uma experiência da identidade (Blasi, 1993) e orientado pelo agir ético do indivíduo para assumir posicionamentos de si nos encontros conversacionais (van Langenhove, 2017). Estes implicam a constituição identitária estética de si.

O processo semiótico que resulta na constituição da estética de si tem implicação na identidade como dinâmica complexa entre os posicionamentos de si, nos quais ela se expressa, assumidos em processo dialógico (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999; Yamakawa, Forman & Ansell, 2005; Harré, 2015), em uma fronteira interlocucional com o outro. Está impregnada de valores, com direitos e deveres (Hirvonen, 2016) relacionados aos atos de fala que constituem uma ordem moral (van Langenhove, 2017). Os posicionamentos de si, na ordem moral (Kayi-Aydar & Miller, 2018), são assumidos em um contexto ético-estético e são compartilhados em uma cultura (Moghaddam & Kavulich 2007), na qual os indivíduos assumem posicionamentos de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Caixeta & Borges, 2017). Os movimentos de intercâmbio cultural, que acontecem nos processos dinâmicos ético-estéticos, também estão em um contexto sociocultural relacionado aos processos psíquicos (Wertsch, 1993) de constituição identitária do indivíduo.

O próprio movimento do indivíduo deixa posicionamentos de si, que não são divisões dele como posições no espaço. Bergson (2005/2006) afirma que o espaço é divisível e levamos também a concebermos o movimento como dividido. Contudo, essa divisão do movimento em etapas e estágios é o modo como representamos o movimento de maneira que ele possa coincidir com essas divisões para podermos compreendê-lo. Para esse pensador, nós podemos perceber as mudanças, transições, sucessões, passagens, mas sem dividi-las, sem representá-las como uma melodia que apresenta a sucessão na continuidade.

Bergson (2005/2006) reconhece que a realidade é mudança e que essa mudança constitui a experiência de uma temporalidade, na qual o passado e o presente são um contínuo movimento. Nesse sentido, reconhecemos o desenvolvimento humano como um processo sem as imobilidades das posições, dos estágios ou das etapas, mas com o fluxo intenso e constante de semioses, estéticas e posicionamentos de si nas interações dialógicas, em um movimento dinâmico e complexo da vida real e concreta do indivíduo.

A dinâmica dos posicionamentos do indivíduo, nos processos dialógicos, está relacionada aos significados que ele traz para cada novo encontro e são promovidos pela força dos atos ilocucionários nos processos conversacionais. Austin (1962/1990) afirma que o ato ilocucionário é uma ação convencional de dizer algo que tenha significado para que o outro apreenda, através da compreensão do significado do que foi dito.

Os atos ilocucionários provocam estado de coisas, mas não diretamente, o que os difere dos atos perlocucionários, que estão relacionados à produção de efeitos de ação, realizados pelos outros (Austin, 1962/1990). A interpretação do indivíduo, nos encontros conversacionais, depende da maneira como ele assume posicionamentos de si na situação (Davies & Harré, 1990). O estudo sobre os posicionamentos pode ser utilizado em diversas situações, como a da interação entre professor e aluno. A depender do contexto, os indivíduos podem impor posicionamentos e recusar os que lhes foram atribuídos (Kayi-Aydar & Miller, 2018). Assim,

os posicionamentos podem promover ou limitar significados, ações e atribuir direitos e deveres em relação ao contexto sociocultural.

Os posicionamentos dos indivíduos emergem da interação social e participam de uma dinâmica no processo conversacional, no qual são organizados semioticamente. A dinâmica dos posicionamentos de si envolve contradição, com mudanças rápidas de um posicionamento que, inclusive, pode ser contestado (van Langenhove, 2017).

A noção de posicionamento é oposta à essencialização da identidade e nos permite compreender como se realizam as identidades situadas, pois, a identidade, na teoria do posicionamento, é constituída pela interação social, que tem como mecanismo básico o posicionamento. A teoria do posicionamento tem sido aplicada aos processos de interação social, nas narrativas, com resgate aos episódios de interação (Deppermann, 2015) e nas quais o movimento dos posicionamentos faz emergir novas histórias (Kayi-Aydar & Miller, 2018).

A interação social é produtora de enunciações e implica uma concepção de linguagem em uso na interação, situada em um contexto (Schegloff, 2007; Linell & Lindström, 2016), o qual é mediado semioticamente pelas relações sociais. Nestas, o indivíduo se constitui (Sigardo, 2000; Vigotski, 2000; Valsiner, 2006). Nesta pesquisa concebemos a linguagem como processo interativo, no qual são construídos sentidos do processo dialógico, e não como representação do pensamento ou mesmo código de comunicação (Curado, 2011). Esses sentidos refletem uma relação monológica, que expressa o pensamento ou o transmite na comunicação, independente da situação em que o enunciado é produzido, respectivamente subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, ambos criticados por Bakhtin (1929/2014).

A linguagem faz a mediação, até mesmo, de uma ação conduzida por um indivíduo isolado, por ser inerentemente social (Leontiev, 2004, Wertsch, 1993). Portanto, na linguagem, a ação é comunicativa e mediada semioticamente (Vigotsky, 1978; Wertsch, 1993). O *self* é o agente dessa ação mediada semioticamente, que se apreende como indivíduo e que está

relacionado à sua identidade (Blasi, 1988). A identidade está atrelada ao sentido da ação do *self*, sentido que, inclusive, se atualiza na ação e atualiza significados (Forcione e Barbato, 2017) no processo de conversão do que lhe tem significação (Sigardo, 2000) e se constitui. No processo de conversão, os significados sobrepostos são organizados semioticamente (Zittoun, 2013). Valsiner (2006) considera que a apropriação do indivíduo é um processo de análise mutuamente interdependente e complementar ao de externar.

O processo de conversão, como sintetização de significados, é mediado pela linguagem como dinâmica complexa na produção de significados (Valsiner, 2006; Vygotsky, 1991, 1978; Holodynski, 2013). Bruner (1990/1991) afirma que os significados são fenômenos mediados culturalmente e têm a vida vinculada a um sistema de símbolos compartilhados. A conversão é um termo que se refere à apropriação cultural (Pino, 2010).

No contexto da conversação, o outro tem um excedente de visão que lhe permite elaborar um acabamento estético do indivíduo a partir de uma experiência estética de fronteira com ele (Bakhtin, 1979/2011). Esse acabamento estético é uma imagem de totalidade, a qual é convertida pelo indivíduo (Pino, 2010) quando tem significação, o que é ideológico (Volóchinov, 1929/2017) para ele. A experiência estética, relacionada ao acabamento do outro, é dialógica e distinta de outras experiências culturais (Markovic, 2012; Perniola, 1997/1998). Entretanto, a experiência estética é produzida em um cronotopo, que conecta as dinâmicas da consciência às experiências do indivíduo no contexto cultural (Keunen, 2010/2015).

A experiência estética é dialógica (Perniola, 1997/1998) e favorece a constituição da identidade dos indivíduos, a qual é permeada de valores na ordem moral das ações discursivas. Tais ações são responsáveis pelos posicionamentos de si que assumem (Rosa, 2007b), que podem ser vinculados por significados que operam como elos entre eles (Borges & Barbato, 2015).

Existem diferentes formas de atuação do indivíduo, uma delas é a narrativa como atuação comunicativa (González, 2017), na qual o indivíduo constrói significados e sentidos em relação a uma dada situação (Fávero, 2008) e de sua atuação nela (Rosa, González & Barbato, 2009; Rosa & González, 2013; Moutinho & de Conti, 2016). Na relação entre o significado e o sentido, os significados tornam-se sentidos que construímos em situações específicas, quando alcançamos um propósito. Assim, o sentido é um elemento que constitui as ações (Rosa, 2007b). Para percebermos o sentido, é necessário que ele esteja situado no contexto do diálogo entre os enunciados, no dialogismo do processo interdiscursivo (Florin, 2006/2016) dos interlocutores.

No dialogismo, o indivíduo usa palavras que se constituem em enunciados ao serem marcadas por um tom emocional-volitivo, entonação, como orientação moral da consciência (Sousa & Albuquerque, 2013), relacionado aos valores sociais. As palavras, ao serem valoradas axiologicamente, passam a ter uma dimensão estética e a serem consideradas como signos ideológicos, possuindo significados. Aliás, essa foi a principal contribuição de Bakhtin para a semiótica, a palavra como signo ideológico (Formentão, 2010). Bakhtin (1975/1981) afirma que a palavra tem uma orientação dialógica interna que produz estilos, relação criativa e basilar do discurso com o interlocutor, objeto e outro discurso, permeando o objeto e refratando as próprias intenções, além de se constituir propriedade de um discurso. Para ele, no discurso há unidade entre forma (estilo) e conteúdo (linguagem) por ele ser um fenômeno social. Ele também reconhece que o discurso, como imagem da linguagem, é híbrido ao unir duas linguagens sociais em um enunciado singular, veículo que expressa uma voz individual.

Bakhtin (1975/1981) considera que a imagem para ser criada passa pelo processo de hibridização como mistura de linguagens em um enunciado singular, do qual participam duas consciências, com duas vozes e dois acentos apreciativos, entonação de situações históricas diferentes em um território de conflito na enunciação. Assim, a imagem, como palavra, é

dinâmica e possui um significado que só pode ser alcançado no processo dialógico. A palavra, como signo ideológico, refrata as interações dialógicas com enunciados em relação ao próprio conteúdo ideológico de seu significado, em um processo dinâmico, o qual se desenvolve nas experiências do indivíduo (Bakhtin, 1953/2016).

A experiência, enquanto processo semiótico dinâmico de produção de significados relacionados à experiência do indivíduo (Rosa & González, 2013) e construção de sentidos, possibilita ao indivíduo assumir diferentes posicionamentos de si nas situações da vida real que implicam seu desenvolvimento (Bamberg & Demuth, 2016). Os significados em uma perspectiva semiótica não são considerados apenas como consequência de estruturas sintagmáticas ou mesmo reduzidos a uma relação convencional com o significante separado do indivíduo, como crítica de uma concepção da linguagem enquanto sistema da língua (Volóchinov, 1929/2017). Entretanto, o significado, na perspectiva semiótica, é concebido como algo que está nos atos da concretude e relacionado às semioses, como atos de significação, ações de signos em uma perspectiva psicológica que une significação, ação e experiência (Rosa, 2007a).

A experiência é concebida como um processo que é resultado do trabalho da *psyché*, enquanto um conjunto de processos que dão vida ao que material (Rosa 2007b), ligados à consciência intencional, que produzem experiência e que tem um sentido, um significado com propósito de ação, conduzido por indivíduos agentes (Rosa, 2007a). A experiência possibilita a apreensão do significado com um sentido pessoal (Rosa & González, 2013) e conduz o indivíduo ao desenvolvimento de características singulares (Tinajero & Páramo, 2012) e da identidade. Logo, é a interação social em espaços semióticos (Fávero, 2008) fronteiriços da experiência que possibilita a constituição identitária (Canclini, 1989/2008), pois, como disse Hall (2011, p. 143), “na experiência todas as práticas se entrecruzam”. As interconexões entre os significados no espaço semiótico fronteiriço são a base da comunicação dialógica que

fundamenta os processos de construção de sentido (Lotman, 1996), os quais acontecem em polifonia (Borges & Barbato, 2015), múltiplas vozes sociais isônomas e equipolentes.

A comunicação que acontece na fronteira semiótica materializa os signos e, portanto, a palavra, como signo ideológico, é semiótica. Por esse motivo, o ideológico é signo e possui significado. A palavra, enquanto signo ideológico, pode desenvolver uma função ideológica estética e moral (Volóshinov, 1929/2017). A palavra, para possibilitar a fluidez dos significados, tem neutralidade como polivalência, no sentido de se permitir, como residência temporária, várias funções ideológicas (Stella, 2005/2016). Esses significados, enquanto unidades de generalização, organizam a consciência para objetivar novos significados (Barroco & Superti, 2014). Stella (2005/2016) comenta que a palavra enquanto signo ideológico também é ponto de mediação entre o signo interno, que circula na consciência, e o signo externo. O signo interno corresponde aos significados conhecidos e elaborados a partir das experiências socioideológicas do sujeito em relação ao signo e o signo externo circula nas ideologias e são inoculados por entonações (Stella, 2005/2016), o que acontece mutuamente sem dicotomização.

A circularidade dos signos pode acontecer em fronteira semiótica, assim como os receptores sensoriais que traduzem os estímulos exteriores para o sistema nervoso. Essa tradução ocorre através de um processo de semiose, ação do signo (Santaella, 2001/2005), das experiências do indivíduo e da construção de sentidos (Lotman, 1996). A tradução da fronteira acontece na adequação do que é exterior à linguagem interior de um espaço semiótico, que pode ser de uma cultura particular em contato com outras culturas. Os contatos culturais fronteiriços acontecem entre indivíduos que, nesse processo, se percebem diferentes dos outros e se posicionam em uma dinâmica de interação no espaço semiótico (Lotman, 1996; García, 2006). É nesse espaço que o indivíduo constitui a sua identidade como estética de si através de encontros interlocucionais, os quais proporcionam a elaboração do acabamento estético do

outro. A estética de si é um processo semiótico de constituição da identidade (Borges, Araújo & Amaral, 2016), de construção da experiência do ato. O ato é uma experiência real enquanto processo em um contexto impregnado de valores que estão relacionados à estética (Bakhtin, 1986/1993), em um processo semiótico de fronteira.

Ao considerarmos como a experiência se relaciona a um processo fronteiro semiótico, que implica a identidade do indivíduo, não podemos desconsiderar a discussão sobre a temporalidade. Acerca disso, Bhabha (2001) contribuiu ao dizer que, assim como o passado e o presente, o social e o psíquico desenvolvem intimidade intersticial. Para esse autor, a noção de intimidade se opõe às divisões espaciais entre esses lugares da experiência.

A experiência está relacionada aos significados atribuídos aos eventos na narrativa, que resultam na noção de um tempo psicológico e não cronológico (Bruner, 1990/1991), e possibilitam um distanciamento do presente. Ao produzir significados, a experiência se constitui em processo semiótico que se desenvolve no tempo. Os significados alteram a noção de tempo e são compartilhados através das normas sociais, as quais podem provocar alteração nos posicionamentos de si assumidos pelos indivíduos (Zittoun, 2008, 2013).

McDonald, Craig, Markello & Kahn (2016) afirmam que a experiência provoca impacto na identidade. Um exemplo é o desenvolvimento da identidade acadêmica de professores, que pode estar relacionada à produção de significados e à formação de experiências. Destacam-se as interações com colegas de curso e a experiência de ensino significativa, ações que promovem a constituição identitária acadêmica nos processos de interação com alunos, os quais produzem posicionamentos de si e significados relacionados à prática docente, como refletir sobre o modo do ensinar, conhecer os alunos e promover um contexto de aprendizagem significativa (McDonald, Craig, Markello e Kahn, 2016).

No campo da Psicologia Cultural Dialógica, perspectiva que adotamos em nossa investigação, a experiência é mediada semioticamente. A experiência é concebida por Rosa &

González (2013) como processo semiótico, no qual são construídos significados e posicionamentos de si assumidos em uma situação vivida pelo indivíduo. Identificamos em nossa pesquisa que a dramatização, como situação encenada que os estudantes viveram, é uma experiência semiótica de construção de significados, na qual os indivíduos assumem posicionamentos. Os fenômenos psíquicos na psicologia cultural são os que se referem à interpretação da experiência, da construção de significados e das dinâmicas que implicam transformação ao longo do tempo (Valsiner & Rosa, 2007).

Zittoun (2005, 2007) afirma que a psicologia cultural se volta para as transições entre o indivíduo e a sociedade no mundo simbólico. Zittoun (2007) também afirma que o indivíduo constitui a sua própria identidade nos processos de transição, com o desenvolvimento das experiências culturais. Zittoun (2008) reconhece que as transições são processos que seguem rupturas percebidas pelos indivíduos, com transformações observadas através de uma perspectiva semiótica com relação às experiências culturais do indivíduo. O indivíduo se desenvolve no processo de interação dinâmica de suas experiências com o contexto sociocultural (Tinajero & Páramo, 2012; Gonçalves, 2004).

No dialogismo acontece uma dinâmica de ações e processos, os quais são mais importantes do que os produtos. A perspectiva dialógica atribui uma ênfase especial aos aspectos, como: ação, significado, cultura, ação, dinâmicas, polivocalidade e tensões (Linell, 2000). Nessa perspectiva, essas interações são constituídas de atos comunicativos a partir dos quais são produzidos significados, inclusive morais e de identidade (Hopkins & Dixon, 2006), em um contexto sociocultural. Os atos comunicativos são ilocucionários quando há uma ação de enunciar para que o outro apreenda o significado do enunciado (Austin, 1962/1990).

Diante do exposto, é importante considerar a interação dialógica na investigação da constituição da identidade docente dos participantes da pesquisa, destacando suas implicações

semióticas para os indivíduos em relação aos processos socioculturais (Wertsch, 1993; Valsiner, 2006, 2019a). Um exemplo da relação da identidade com o contexto sociocultural é a pesquisa realizada por Vähäsantanen & Eteläpelto (2015) com professores finlandeses. Na pesquisa, percebeu-se que, no contexto sociocultural, a identidade do educador participa de negociações entre as dimensões culturais, emocionais e cognitivas (Tateo, 2012), através das mudanças de sua prática profissional e da estrutura organizacional.

Os processos socioculturais se relacionam ao processo dialógico, no qual identificamos os significados e sentidos presentes nas narrativas dos indivíduos, em seus posicionamentos como professores, com destaque para o estágio docente como momento de maior interação com os estudantes. O estágio contribui para a constituição da identidade, que emerge do processo dialógico dos posicionamentos na interação e que podemos identificar nas narrativas dos participantes.

Polkinghorne (1988) afirma que uma das áreas de interesse recente da psicologia tem sido entender as implicações das narrativas para a constituição da identidade do indivíduo. Ele também destaca que a identidade não consiste simplesmente em uma narrativa de si, sobretudo ao acomodar uma história coerente avançada de eventos passados e ao incluir uma expectativa do futuro como continuidade do eu.

Cappelletto (2003) concebe as narrativas orais como meios complexos de construir memórias das experiências vividas, levando em consideração padrões sociais e qualidades morais, através dos quais assumimos posicionamentos com força ilocucionária e produzimos significados que podem ser apreendidos (Austin, 1962/1990). Nas narrativas, a dinâmica dos posicionamentos de si implica novos significados e sentidos em relação à estética de si.

O indivíduo, como agente, interpreta e avalia as suas ações a partir de valores presentes em sua narração (Ricoeur, 1985/1997). Para esse autor, somente a narrativa pode responder à pergunta sobre quem realizou a ação, a qual está relacionada à identidade do indivíduo que

narra a sua história de vida, narrativa constituída de elementos da experiência social (McAdams, 2008), com eventos atravessados por tensões. As tensões presentes nas narrativas emergem no contexto de relações entre os múltiplos posicionamentos que o indivíduo assume no processo narrativo. Os múltiplos posicionamentos de si participam de uma negociação, na qual cada um é uma voz e essas múltiplas vozes constituem o eu (Akkerman & Meijer, 2011).

Akkerman & Meijer (2011) afirmam que os múltiplos posicionamentos constituem a identidade, sem que ela perca a sua unidade em diferentes situações, em um processo dinâmico, que muda de momento a momento com uma identidade específica, em uma situação dialógica específica, na qual ela se mantém contínua. As autoras comentam sobre a identidade do professor que muda a cada momento, mas que tem uma forma historicamente contínua, identidade do eu. O sentido de continuidade do indivíduo está presente na narrativa de sua história de vida (González, 2017).

Deppermann (2015) defende o uso da entrevista autobiográfica para investigar a identidade na narrativa de um indivíduo. Para esse autor, a identidade, na perspectiva autobiográfica, não é concebida como preexistente, pois a narrativa autobiográfica pode promover uma nova ordem dos eventos e de interpretação do presente e do passado. A autobiografia também é um processo dialógico ao considerarmos que se endereça a outros em um intercâmbio de ideias que é social, pois não existe monólogo absoluto (Bakhtin, 1953/2016).

Os posicionamentos dos licenciandos como professores participam de um processo dialógico no contexto sociocultural (Leite, 2013). Esse processo dialógico, na perspectiva do dialogismo, tem como modelo a conversa em interação (Linell, 2000, 2010). A conversa em interação está vinculada ao contexto da conversação, o qual envolve o relato de eventos e implica ações que possibilitam a análise dessa conversação (Goffman, 1974/1986). Assim, a análise da conversação é uma abordagem que se refere ao estudo da conversa em interação

(Sidnell, 2016). Tal conversação se torna dialógica quando há atos ilocucionários entre os enunciadores.

2.2 Posicionamentos no processo dialógico

Os posicionamentos do indivíduo, nas relações sociais, participam de um processo dialógico complexo, social, culturalmente multifacetado e multivocal. Nesse sentido, o posicionamento do *self* está relacionado à identidade no processo dialógico das interações sociais (Akkerman & Meijer, 2011; Arvaja, 2016; Henry, 2016; Huang, 2014), pelo qual identificamos os diferentes posicionamentos do indivíduo em interlocução. Para Moghaddam (2007), essa interlocução acontece em uma dinâmica multivocal do *self*, em que os posicionamentos de si mudam no processo dinâmico pela ordem moral do discurso. Na multivocalidade podem acontecer conflitos entre os posicionamentos de si no sistema de significação cultural, aquilo que é reiterável (Bakhtin, 1929/2014).

Os posicionamentos de si na dinâmica das interações sociais implicam a constituição identitária do indivíduo (Akkerman & Meijer, 2011; Arvaja, 2016; Henry, 2016; Huang, 2014). Diante disso, questionamos acerca da relação entre o *self* e a identidade, tema que aparece em vários estudos (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Hogg, 2001; Jacques, 2013). Beijaard, Meijer & Verloop (2004) realizaram uma revisão de pesquisas sobre a identidade de professores e perceberam que não havia clareza no uso dos conceitos de *self* e identidade, os quais, nos estudos, pareciam ser diferentes, embora usados para se referirem à mesma coisa. Dentre esses conceitos, identificaram os de *self* como a organização de atitudes, crenças e teorias sobre si, meramente subjetivo, o sentido moderno de *self* como ser autêntico e no sentido pós-moderno, como pessoas que organizam suas experiências em histórias. Quanto à identidade, ela foi concebida como conceitos ou imagens do eu.

Nesta pesquisa, reconhecemos que o *self* e a identidade são diferentes, mas estão em relação. Então, cabe apresentarmos nossa concepção sobre a relação entre o posicionamento do *self* e a identidade. Oyserman, Elmore & Smith (2012), ao diferenciarem *self* e identidade, sugerem que o *self* é estável, mesmo que seja mutável, e que as identidades que o constituem são construídas dinamicamente em um contexto, no qual, tanto o *self* como a identidade, são uma construção psíquica que desenvolve a ação.

Assim, se o *self* e a identidade desenvolvem a ação, precisamos entender a ação para diferenciá-los. A ação é direcionada a um objetivo consciente em um processo pelo qual o indivíduo a elabora, dá sentido a ela e constitui a sua consciência (Leontiev, 2005a, 2005b). O sentido atribuído à ação pertence ao *self* e, através dele, a identidade é evidenciada na ação (Blasi, 1988).

Lasky (2005) afirma que a ação é sempre mediada pelo uso das ferramentas culturais disponíveis e através das relações socioculturais. Portanto, a ação é mediada semioticamente nas relações socioculturais (Wertsch, 1993). As relações são transformadas em funções psíquicas através do processo de apropriação individual e provocam desenvolvimento humano. Essa apropriação do indivíduo é um “processo semiótico bidirecional” (Zittoun & Gillespie (2015, p.4), dinâmico e construtor de sentidos que evidencia a identidade na ação. Contudo, esses autores reconhecem que essa bidirecionalidade semiótica não dá conta de explicar como, ao se apropriar individualmente, o indivíduo possibilita a produção de ideias autênticas, pois também implica a integração e a construção.

A ação é mediada semioticamente e direcionada aos outros da ação social (Leontiev, 2005a). Com base em um contexto de interação, no qual o indivíduo responde e se apropria das palavras do outro, é possível entender a si mesmo, considerando um processo sustentado pela contradição e multiplicidade da linguagem em uso (Huang, 2014; Schegloff, 2007). Na interação com o outro, há um sentido da ação do *self* que evidencia a identidade (Blasi, 1988).

Isso acontece no processo dialógico multivocal e dinâmico entre os posicionamentos de si, os quais apresentam a identidade. Logo, investigamos a identidade como estética de si que emerge da dinâmica entre os posicionamentos de si, na interação social, e implicam a constituição identitária em seu caráter múltiplo e dinâmico (Akkerman & Meijer, 2011; Arvaja, 2016; Henry, 2016; Huang, 2014).

Para uma melhor compreensão sobre a identidade como estética de si é importante discorrermos sobre o conceito de estética utilizado nesta pesquisa. No início do século XX, pensadores alemães tentaram diferenciar a estética, vinculada ao belo, da teoria da arte. O que percebemos é a tentativa de expandir o conceito de estética desde o século XIX, o que resultou em uma extensão conceitual do termo ‘estética’ para envolver tudo relacionado ao belo e artístico, como comentou Pareyson (1996/1997). Na Psicologia, a preocupação com a investigação sobre a estética teve início no século XIX e atravessou o século XX, com seu foco inicial sobre a percepção estética na perspectiva da psicofísica de Fechner, através do método experimental para a medição do belo. Em continuidade aos estudos estéticos na psicologia Youriévitich com a psicobiologia, relacionou a percepção do belo ao que lhe exige o mínimo de esforço para realizar (Penna, 2006).

Entretanto, foi com a contribuição da semiótica, de Charles Peirce (1839-1914), que o conceito de estética se tornou mais amplo do que a concepção do belo e das artes, passando a se referir àquilo que é admirável e desejado, como um propósito que o indivíduo deve seguir com dedicação ética. O indivíduo, ao empenhar-se para alcançar esse ideal estético, expressa a sua liberdade, sendo aqui a relação entre ética, com foco na finalidade, e estética (Santaella, 2001/2005).

O ideal estético guia a ética (Santaella, 2002/2008). Blasi (1993) afirmou que os ideais morais organizam o sentido do indivíduo a ponto de subordinar todos os outros motivos de ação e ideais, que são estéticos. Também comentou que o sentido do indivíduo tem a identidade

como uma experiência central. A experiência do indivíduo resulta na sua capacidade de agir sobre si, inclusive na produção intencional dos processos de constituição da sua identidade (Blasi, 1988), pois o indivíduo tem a experiência de si como agente, o qual reflete e age de modo intencional.

A partir de ideais morais, que são estéticos, o indivíduo, como agente, constitui a sua identidade em relação às suas experiências. Ele passa por uma experiência estética no processo de constituição identitária. Consideramos que a experiência estética é semiótica e de fronteira. Para Bakhtin (1979/2011), o outro, que constrói a imagem de quem está na fronteira de seu horizonte de visão, tem uma experiência estética produtora de significados que constituem a identidade do indivíduo. É o que acontece quando o indivíduo se apropria dessa estética em um processo dialógico, pois apreende significados atravessados por tensões, valores e conflitos, na fronteira com o outro, produzindo uma nova orientação de sua ação (Valsiner, 2019b). A fronteira é constituída por vários fenômenos, como o da constituição identitária e do acabamento estético (Bakhtin, 1986/1993, 1979/2011).

A identidade e a estética, portanto, são fenômenos de fronteira (García, 2006) que se articulam na concepção de uma empatia simpática. Bakhtin (1979/2011) afirma que a empatia simpática é uma maneira de o outro ter uma experiência do indivíduo de modo diferente da que o próprio indivíduo tem de si, o que acontece quando o outro o vê valorativamente através de seu olhar. Esse é o movimento de empatia estética de se colocar no lugar do outro (Freitas, 2013). Quando isso acontece, a empatia simpática permite a passagem do outro para novos sentidos e valores, porque a forma estética não é elaborada de dentro, mas de fora, pelo seu autor/interlocutor (Bakhtin, 1979/2011). Não se trata de um e outro, mas de uma empatia simpática do outro em um (Brandão, 1991/2012).

Bakhtin (1979/2011) comenta que, na relação de empatia simpática, o posicionamento axiológico do outro (Pistori, 2018; Nunes, 2018) é necessário para a construção da narrativa

biográfica, posicionamento que o indivíduo acessa através das personagens de sua vida, que são os outros. Esse posicionamento permite ao herói da vida narrar sobre ela o que dos outros recebeu sobre si e, ao fazê-lo, desenvolve o diálogo no processo de memória (Bruner, 1990/1991) e diz o tempo vivido na narrativa (Ricoeur, 1984/1995). Assim, a biografia para Bakhtin (1979/2011) não é algo monológico, ideal, de uma estilização estética, mas de constituição social, pois, ao narrar, a ação ocorre a partir do outro infiltrado em minha consciência, como força axiológica que diz sobre minha vida.

Na interação com o outro são construídos sentidos em um contexto social (Brandão, 1991/2012). Com a mudança do contexto, os significados são atualizados e os contextos mudam (Forcione & Barbato, 2017). Os contextos dialogam de maneira diferente com as ações, que estão relacionadas ao posicionamento do indivíduo, como agente em responsividade, atualizada por experiências passadas (Forciane & Barbato, 2017).

A responsividade é uma compreensão ativa do enunciado do outro, mesmo que em silêncio (Bakhtin, 1953/2016; Fiorin, 2006/2016). O outro só pode compreender o enunciado por ser uma relação dialógica, portanto, uma relação de sentido (Fiorin, 2006/2016). A fronteira dos enunciados é delimitada pela alternância entre os falantes (Bakhtin, 1953/2016; Fiorin, 2006/2016). A alternância entre os interlocutores é um processo discursivo que se realiza em eventos dialógicos fronteirços, nos quais acontece a empatia estética que media uma efetiva exotopacidade do eu frente ao outro (Bakhtin, 1979/2011, 1953/2016, 1986/1993). Este, por sua vez, é submetido ao plano axiológico do indivíduo ao se firmar como autor responsável pela construção de uma imagem sobre o outro na eventicidade de um processo histórico e real (Bakhtin, 1986/1993; Çaliskan, 2006).

O evento histórico e real é um evento estético como encontro de duas consciências distintas (Çaliskan, 2006) e se refere à nossa experiência de vida em um todo complexo. É um processo singular, no qual o indivíduo participante é responsável por seus atos-ações

constituídos de conteúdo-sentido. O ato é material e não apenas processo cognitivo (Bakhtin, 1986/1993). Ele acontece em uma fronteira dialógica produtora de sentido, onde também acontece o processo de contemplação estética, com dois momentos que se entrelaçam mutuamente, o da empatia e o da objetivação (Bakhtin, 1979/2011). Na empatia, o indivíduo vê o outro de dentro, ao se identificar com ele, e captura a sua individualidade de maneira cega, para depois, e sem cronologia, retornar a si através do momento da objetivação. A objetivação, na perspectiva bakhtiniana, é o retorno do indivíduo que não se perdeu na pura empatia, com uma consciência que vai enformar esteticamente a matéria sem forma. Então, essa consciência que retornou realiza o acabamento estético dessa matéria. Esse é o processo de enformação que constitui uma imagem estética como unidade original do outro, atravessado por valores (Çaliskan, 2006). É isso que acontece quando quem está fora, lugar exotópico, tem uma empatia simpática com o seu interlocutor. Aqui está o acabamento estético bakhtiniano como ato (Bakhtin, 1986/1993).

O acabamento estético está atrelado ao posicionamento de autoria em uma relação dialógica entre diferentes posicionamentos de si no contexto de valores da personagem e do autor (Bakhtin, 1979/2011). A dinâmica dos posicionamentos de si está relacionada aos processos socioculturais na construção dos valores individuais, os quais são construídos em processo interlocucional e compartilhados no contexto social. Os valores podem ser estéticos, formais, ao se relacionarem aos atos que os realizam e conduzirem novos sentidos, necessários à ação. O indivíduo, como objeto estético, revela para o outro os valores estéticos com qualidades afetivas que se constituem em uma experiência reveladora de sentidos (Dufrenne, 2008). Dufrenne (2008) afirma que o artista está na obra e que sua voz é reconhecida quando a palavra que ele utiliza não é sua. É o que se aproxima da relação entre autor e personagem no comentário bakhtiniano sobre autobiografia, pois o indivíduo está em sua narrativa como ato de uma situação concreta e irrepitível, constituído das vozes dos outros, pelas quais se

solidariza e, a partir das quais, fala (Bakhtin, 1979/2011). São vozes que participam do processo dialógico dinâmico entre os múltiplos posicionamentos de si.

Acerca dessa perspectiva do posicionamento do *self* como múltiplo e dinâmico, Akkerman & Meijer (2011), por meio de uma perspectiva pós-moderna, abordam a identidade de professor no processo dialógico. Elas consideram essa identidade tanto unitária como múltipla, social como individual, contínua e descontínua. As autoras também criticaram a concepção de identidade como processo linear e entendem que o professor é agente de seu próprio desenvolvimento profissional.

Akkerman & Meijer (2011) apresentam três caracterizações para a identidade de professor: a) identidade como múltipla, b) descontínua e de c) natureza social. As caracterizações apresentam uma concepção de identidade descentralizada e em constante transformação no contexto social. Além disso, consideram que essa concepção de identidade implica o desenvolvimento da identidade de professor e investigam como ela pode ser abordada de forma dialógica.

No entanto, a perspectiva pós-moderna de identidade como múltipla, descontínua e social, enfrenta a dificuldade em responder às questões sobre o sentido do eu no tempo, frente à sua descontinuidade e multiplicidade, além da questão do indivíduo como agente em seu contexto social. Dessa forma, a preservação da individualidade em relação ao contexto social, a unicidade diante do múltiplo e a continuidade quanto às mudanças constantes da identidade, exigem uma abordagem dialógica (Akkerman & Meijer, 2011).

Akkerman & Meijer (2011) reconhecem que o *self* é constituído por multivocalidade, na qual cada voz está relacionada a um posicionamento com suas próprias intenções. Na multivocalidade, os múltiplos posicionamentos de si realizam negociações em uma interlocução social. A interlocução está relacionada à resposta que cada posicionamento endereça ao outro no processo de negociação entre as suas vozes (Arvaja, 2016; Akkerman &

Meijer, 2011), embora haja casos em que a negociação possa não ser bem-sucedida, como, por exemplo, quando há um desalinhamento, desacordo com as propostas e exigências da instituição, entre o posicionamento profissional do professor e o seu contexto de trabalho (Arvaja, 2016).

Os posicionamentos de si mudam a cada encontro e respondem ao outro, o que também acontece na narrativa do indivíduo, quando, mesmo diante das mudanças das posições, possibilita um sentido de continuidade (Arvaja, 2016) através da organização das suas experiências na narrativa (Rosa, González & Barbato, 2009; Rosa & González, 2013). A narrativa também apresenta negociações e tensões entre os posicionamentos do indivíduo no contexto de sua constituição identitária (Arvaja, 2016; Akkerman & Meijer, 2011).

Dang (2013) corrobora essa perspectiva ao reconhecer que a identidade docente emerge em meio às negociações, permeadas por tensões e conflitos entre outras identidades, como a de estudante e amigo. As tensões são mais acentuadas no estágio supervisionado docente e envolvem a constituição da identidade de professor. Tensões que ocorrem entre as negociações das identidades de docente e de estudante (Huang, 2014). A negociação entre elas apresenta contradições, que, diferente de conflitos ou problemas, emergiram das tensões nas interações entre professor e aluno.

Diante disso, o indivíduo, na busca de um desejo por coerência e consistência, elabora espaços dialógicos entre os posicionamentos de si para que a negociação se efetive, mesmo através de contradições (Dang, 2013). Henry (2016) destaca que a interação entre os posicionamentos do indivíduo implica a identidade como um sistema dinâmico e complexo. Ele afirma que a identidade como sistema é constituída quando todas as partes estão ligadas e realizam diversas interações, promovendo transformações, das quais são formados novos comportamentos.

No sistema dinâmico e complexo participam diferentes posicionamentos de si que podem realizar combinações, mudar o sistema psíquico do qual participam e possibilitar a identificação de novos posicionamentos de si dotados de vozes, as quais estão envolvidas em um processo dialógico narrativamente ordenado pelo *self* (Henry, 2006). Huang (2014) considera que esse processo dialógico acontece no contexto sociocultural da ação realizada pelo indivíduo e produz o sentido de si como professor, ligado à sua identidade docente. Isso está relacionado ao dialogismo de Bakhtin (1986/1993; 1929/2014; 1979/2011), que, para Huang (2014), refere-se à produção de significados acerca da perspectiva do outro, a partir da qual um responde ao outro e se apropria das palavras do outro ao elaborar uma compreensão de si, em um processo influenciado por múltiplas vozes.

Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, Huang (2014) afirma que o modo pelo qual o indivíduo produz significado sobre si é relacional. Tal fato leva a considerar que a dinâmica dialógica é constituída por relações sociais e não produz estruturas permanentes (Valsiner, 2019b). Nesse sentido, as relações são dialógicas e, portanto, de caráter interpessoal, pois, no contexto das interações entre professor e aluno, possibilitam ao professor condições para desenvolver a sua prática de ensino e elaborar seu processo de constituição identitária docente.

Até aqui, apresentamos a identidade como social, dinâmica, dialógica, complexa e multivocal, que participa de negociações e tensões de caráter relacional e resulta na ação docente. Dessa forma, identificamos que a identidade não é estática e isolada, mas como processo simultaneamente múltiplo e unitário, individual e social, além de descontínuo e contínuo, com o sentido de continuidade na narrativa elaborada pelo indivíduo, com suas funções psíquicas em relação aos processos socioculturais, históricos e institucionais (Wertsch, 1993).

2.3 Identidade docente e estética de si

Diante do que já comentamos sobre o posicionamento do *self* no processo dialógico, é relevante explorarmos um pouco mais o conceito de posicionamento e, a partir dele, entender como se processa o acabamento estético constitutivo da identidade na interação com o outro. Nesse âmbito, podemos identificar sua aplicação na análise dos dados deste estudo acerca do processo de constituição identitária docente dos licenciandos.

A importância do conceito de posicionamento está em trazer o aspecto dinâmico das relações sociais. O posicionamento do indivíduo se efetiva através das interlocuções com o outro em uma situação concreta de uso da linguagem (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1999). Na pesquisa, identificamos que a identidade se constitui no processo dinâmico de interação dialógica entre os posicionamentos do *self*, expressos em cada posicionamento (Davies & Harré, 1990; Zelle, 2009).

Davies & Harré (1990) afirmam que o posicionamento é um fenômeno conversacional no qual acontecem atos discursivos. Os atos discursivos podem ser interpretados através da intenção social da pessoa que os pronunciou. Os autores também reconhecem que o posicionamento como fenômeno conversacional é produto da força social. Essa força depende dos posicionamentos que os indivíduos assumem, os quais também podem ser interpessoais, intrapessoais e intergrupos (Harré, 2015; Hirvonen, 2016). Moghaddam (1998) denomina os posicionamentos intrapessoais de reflexivos, pois se referem aos posicionamentos que o indivíduo assume particularmente em um discurso privado.

Além disso, Davies & Harré (1990) reconhecem que, nessas práticas discursivas, o indivíduo assume posicionamentos como próprios, percebe o mundo e elabora imagens particulares. O indivíduo, através das práticas discursivas, participa de processos de interação social a partir dos quais se constitui. Os autores também reconhecem que as práticas discursivas

são constituídas de histórias que os indivíduos elaboram sobre si e são eivadas de valores morais e imagens do próprio indivíduo relacionadas a si mesmo, as quais estão presentes em cada posicionamento que o *self* assume na interação social (Harré & Langenhove, 1999).

As imagens do indivíduo em relação a si são perpassadas por valores morais e por ideologias, pois, como materiais semióticos, as imagens são carregadas de ideologia. Sobre isso, Bakhtin (1929/2014, p. 31) afirmou: “[...] Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. Para Bakhtin (1986/2004), essas ideologias são semióticas, pois envolvem o movimento de signos. A dimensão semiótica constitui as imagens que o indivíduo elabora de si. Nesse sentido, o indivíduo se percebe na fronteira com outras personagens de sua vida e se avalia através dos outros e para o outros, em um acabamento estético elaborado pelo outro a partir do qual a individualidade existe (Bakhtin, 1979/2011). O que é narrado pelo outro, em suas memórias, aquilo que possibilita ao indivíduo dizer sobre sua história de vida, pode ser exemplificado na narrativa que o indivíduo faz de seu nascimento, como se estivesse vendo de fora, mas diz sobre o que sua mãe lhe contou.

Assim, o indivíduo em seu posicionamento constrói, a partir do acabamento estético que o outro elabora dele, imagens de quem é em relação àquelas que o constitui, pois o indivíduo não pode se constituir em um todo acabado, tendo em vista a necessidade estética do outro (Bakhtin, 1979/2011). A concepção de imagem não é de autoimagem, já que isso implicaria uma perspectiva representacional de um indivíduo isolado das interações sociais, mas o conceito de imagem, em nossa pesquisa, está relacionado a uma perspectiva dialógica, cuja imagem emerge da interação social como acabamento estético elaborado sobre o indivíduo pelo outro. É uma imagem estética como experiência histórica, que evoca valores em um cronotopo, o qual integra a consciência a uma situação vivida (Keunen, 2010/2015).

O indivíduo se apropria da imagem estética, expressa pelos posicionamentos de si e pelos movimentos em um espaço que o outro enunciou sobre ele, e elabora uma estética de si,

através das interações sociais das quais participa (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016), o que implica a sua constituição identitária. Assim, a identidade está relacionada ao conjunto de posicionamentos do *self* como estética de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012). Nesse conjunto de posicionamentos de si, as mudanças dos posicionamentos de si afetam os indivíduos da interação a partir da qual eles organizam as suas ações (Borges, Araújo & Amaral, 2016).

Os posicionamentos do *self* que mudam na interação entre os indivíduos estão situados em um cronotopo como evento espaço-temporal, constituído de valores hierarquizados (Bakhtin, 1979/2011). O cronotopo é constituído por uma temporalidade de evento único, unitário e concreto, com seu tom emocional-volitivo (Bakhtin, 1986/1993). Como exemplo do cronotopo, indicamos a percepção de tempo na construção romântica de Goethe. Para esse poeta, os sentimentos, emoções, especulações e conceitos residem no olhar. Esse olhar é um ver ao vivo do agora. Um melhor entendimento pode ser concebido através do exemplo de sua viagem de Nápoles para a Sicília, quando se encontrava em alto mar pela primeira vez, momento em que estava cercado pelo mar e dizia que quem nunca se encontrou nessa situação não teria ideia do mundo e de suas relações com ele (Bakhtin, 1979/2011). É o inédito, o atual, que mesmo carregado de cultura traz em sua eventicidade a presença do indivíduo.

O cronotopo é uma conexão de relações do tempo e do espaço do encontro com intensidade emocional, que acontece em uma matriz espaço-temporal. Na matriz, o tempo é constituído por uma multiplicidade de experiências vividas (Amorim, 2006/2016). Esse tempo da vida se relaciona com o da narração, através do tempo contado no tempo do contar (Ricoeur, 1984/1995). No espaço-temporal do contar, o indivíduo assume posicionamentos de si na relação interlocucionária com o outro. Davies & Harré (1990) concebem esses posicionamentos do indivíduo na conversação, como processos discursivos através dos quais são produzidas as narrativas das histórias de vida. Por isso, cada participante, ao assumir um

posicionamento na interlocução com o outro, apresenta aspectos de suas experiências em um contexto interlocucional, a partir do qual usa palavras que contém metáforas e imagens sobre si mesmo (Davies & Harré, 1990). As palavras são signos ideológicos e possuem significado, como metáforas e imagens, pois o ideológico tem significado e se refere a algo fora de si (Volóshinov, 1929/2017; Stella, 2005/2016).

Bakhtin (1929/2014) reconhece que as palavras são o material semiótico da consciência, já que a palavra é flexível e está no interior como linguagem na consciência individual, na qual pode ter uma função ideológica que muda com a situação e se constitui em signo social. Portanto, a existência da palavra interior possibilita a consciência individual e vincula a linguagem à constituição do indivíduo.

Nesse contexto, em relação ao que já comentamos, o indivíduo se constitui esteticamente a partir de posicionamentos de si, que são assumidos na interlocução em um cronotopo, com um tempo de ação no espaço, de interação dialógica, da concretude histórica. Os posicionamentos do indivíduo são permeados por valores morais e ideológicos presentes nas palavras que utiliza em interlocução com o outro.

A cada mudança de posicionamento, o outro percebe o seu interlocutor diferente e elabora um novo acabamento estético acerca dele, sobretudo com imagens que compõem as palavras com seus significados éticos e estéticos. Nesse sentido, afirmamos que o posicionamento, a partir do qual o indivíduo se constitui, é estético. Logo, concebemos a identidade como constituição da estética de si, que acontece no processo dialógico entre os posicionamentos que o indivíduo assume nas interlocuções.

A interlocução acontece quando o indivíduo dota seus posicionamentos de voz e eles participam de negociações semióticas (Akkerman & Meijer, 2011; Arvaja, 2016; Henry 2016). As negociações, por sua vez, ocorrem através de mediações semióticas nos sistemas de signos,

em relação dinâmica, na atividade psíquica, sem produção de estruturas fixas (Valsiner, 2019b) com um processo constante de produção de significados (Sigardo, 1991).

Os significados, produzidos nas negociações semióticas (Sigardo, 1991) entre os posicionamentos do indivíduo (Akkerman & Meijer, 2011; Arvaja, 2016; Henry 2016), estão relacionados ao acabamento estético do outro (Bakhtin, 1979/2011), que é elaborado pelo indivíduo na exotopia e implica o processo de constituição de sua identidade como estética de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016), em especial quando o indivíduo se apropria desse acabamento estético do outro como sua própria estética.

II – PESQUISA EMPÍRICA

Capítulo 3 – ELEMENTOS DA PESQUISA

No presente capítulo apresentamos os objetivos, a proposição de tese e a metodologia da pesquisa. Essas informações orientam de maneira geral os procedimentos de análise.

3.1 Objetivos

Objetivo Geral

Analisar a constituição identitária docente como estética de si, dos licenciandos, considerando o processo dialógico dos posicionamentos dos *selves*, nas narrativas das histórias de vida e nas dramatizações dos licenciandos sobre a docência.

Objetivos Específicos

- ✓ Analisar a constituição identitária docente como estética de si no processo dialógico das narrativas individuais;
- ✓ Identificar os múltiplos posicionamentos dos licenciandos nas dramatizações sobre o ser professor;
- ✓ Identificar significados e sentidos acerca da constituição identitária docente dos licenciandos, em relação aos processos institucionais, históricos e socioculturais.

3.2 Tese

Nesta pesquisa, partimos do conceito de constituição identitária como estética de si, que emerge da dinâmica entre os posicionamentos do *self* (Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012), na interação social, pois a configuração docente do licenciando está relacionada aos posicionamentos de si, os quais implicam a imagem de si como docentes.

A partir disso, apresentaremos nossa tese relacionada à identidade docente como constituição estética de si, no ato, pelo qual o indivíduo cria a experiência em correspondência com o objeto da experiência e com o resgate de suas habilidades, características e conhecimentos da formação (ver Figura 1, conforme Borges, Araújo & Amaral, 2016). Esses aspectos emergem do processo dialógico na dinâmica de interação entre os posicionamentos do *self* (ver Figura 2). Destacamos que os termos traços de si e traços do ideal de si referem-se às características dos indivíduos e destrezas para o ato, relacionamos às habilidades que o indivíduo desenvolveu em sua formação docente.



Figura 2. Configuração da estética de si, do ato e da experiência do ato.

Borges, Araújo & Amaral (2016) afirmam que essa constituição do professor acontece no ato da relação dialógica entre professor e aluno (ver Figura 1). Tal relação tem como referência a díade professor-aluno e promove a experiência didático-metodológica do docente nos encontros dialógicos da sala de aula, com a produção de significados sobre a docência (Rosa & González, 2013).

Nos encontros dialógicos entre professor e aluno são produzidos significados que medeiam o processo dialógico entre eles. Nesse processo dialógico o indivíduo desenvolve atividades de ensino e usa estratégias didático-metodológicas na sala de aula, a partir do que aprendeu em seu processo de formação docente na licenciatura e em outras experiências docentes em sua vida (Borges, Araújo & Amaral, 2016).

Ao desenvolver atividades e usar estratégias de ensino, o professor avalia e atribui valor à sua atuação docente em uma perspectiva estética, significado de juízo de valor. Nesse contexto, o professor constrói sentidos que implicam a configuração e a experiência do ato de ensinar (Forcione & Barbato, 2017), em processo dialógico com o aluno (ver Figura 1). Nesse processo, o professor e o aluno elaboram um acabamento estético um do outro, ou seja, uma imagem que contém o outro, uma estética (Bakhtin, 1986/1993, 1979/2011). Tal estética, por sua vez, orienta o professor a organizar as suas ações como docente. Ao se apropriar dessa imagem, quando tiver significação para ele, o professor elabora a sua constituição identitária docente como estética de si (Borges, Araújo & Amaral, 2016).

Assim, no ato de ensinar no estágio docente, os participantes se constituem a partir de uma constituição estética docente na interação dialógica. Portanto, nesta pesquisa, identificamos uma Circularidade Semiótica Mútua (CSM) dos significados da interação entre o licenciando e os professores da licenciatura e entre os licenciandos e os alunos no estágio. A CSM, conceito que elaboramos nesta pesquisa, está relacionado aos significados produzidos nas interações dialógicas, e não apenas às classes sociais, que permeiam as interações, a partir

dos quais o indivíduo regula e orienta a sua atuação e assume um posicionamento docente orientado pelo Outro e por si mesmo.

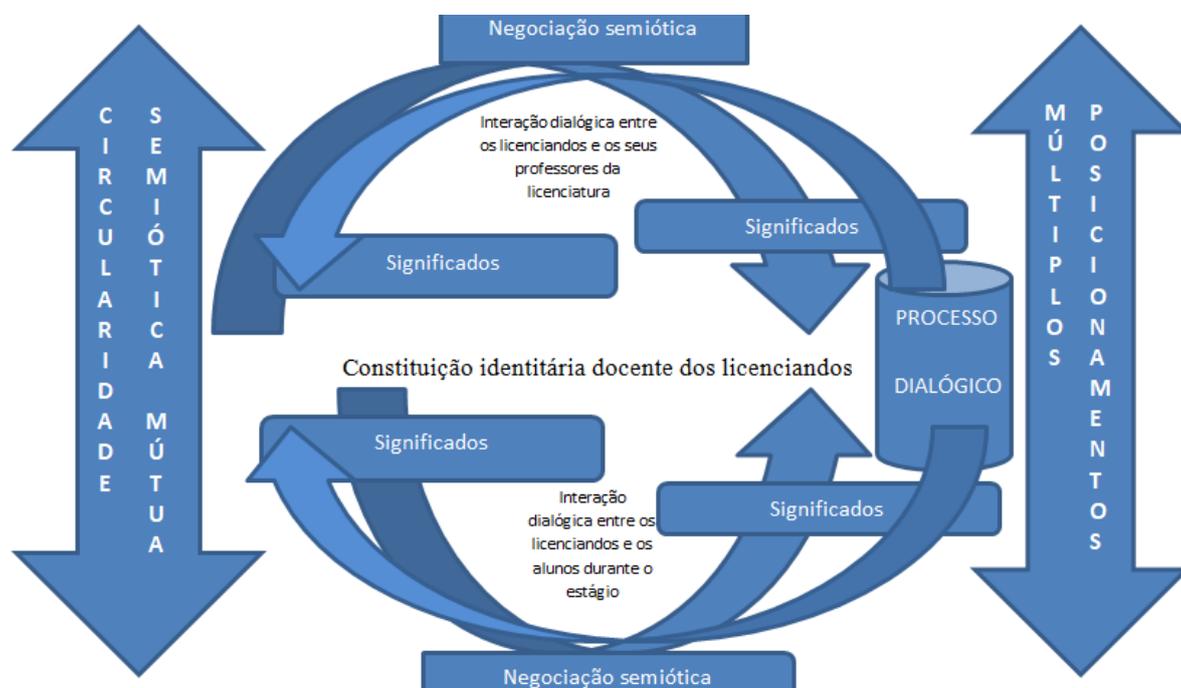


Figura 3. Circularidade semiótica mútua da constituição identitária docente de licenciandos.

A CSM acontece no processo dialógico, com negociações semióticas, entre os múltiplos posicionamentos de si no processo da constituição identitária docente em suas relações. A CSM se realiza em um influxo de influências mútuas que promovem a convergência de posicionamentos (Ginzburg, 1976/2006). Identificamos que na CSM o indivíduo seleciona significados no processo dialógico, os quais regulam e orientam sua ação, o que acontece ao dar preferência a alguns significados em relação a outros, como orientadores de sua atuação docente em um processo cíclico e contínuo.

O processo cíclico é semelhante ao que Bakhtin (1979/2011) apresenta acerca do indivíduo que participa de dois movimentos: um interno, com a autoconsciência, e um externo, com a experiência do acabamento estético do outro. O indivíduo se apropria do acabamento

estético elaborado pelo outro se tiver significação para si; o que acontece em um processo de responsividade sobre o outro, tomando para si o que o outro construiu (Freitas, 2013). A significação é o que, por ser ideológico, faz sentido para o indivíduo na enunciação do outro (Bakhtin, 1929/2014). Para esse autor, trata-se de uma “fronteira esteticamente significativa” (Bakhtin, 1979/2011, p. 83).

Ginzburg (1976/2006) considerou a circularidade como um influxo recursivo, uma influência mútua entre as culturas hegemônica e subalterna em reciprocidade, a circularidade cultural elaborada por Bakhtin com a convergência de posições entre um indivíduo e as de um grupo social. Em nossa pesquisa, consideramos essa influência mútua nas interações, não de um ponto de vista macro entre classes, mas entre diferentes interações, a exemplo do influxo nos significados das interações entre o professor-aluno, na licenciatura, e o estagiário-aluno, no estágio.

A circularidade, nesse caso, é de significados entre interações e não apenas entre grupos culturais. A circularidade é ativa, pois o indivíduo, em sua agentividade, não só reitera significados, mas também produz novos significados a partir dos significados apreendidos. A circularidade semiótica é mútua por sua reciprocidade entre interações dialógicas, por isso o conceito de CSM.

3.3 Metodologia

Em nossa pesquisa, utilizamos como metodologia uma investigação qualitativa sobre o processo de constituição identitária docente de licenciandos. Partimos da perspectiva dialógica bakhtiniana, da estética de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016) e da teoria do posicionamento de Davies e Harré (1990), com o uso de entrevistas narrativas e videogravações.

3.3.1 Tipo de pesquisa

O percurso metodológico que propomos nesta pesquisa segue a abordagem da Psicologia Cultural Dialógica (Bruner, 1990/1991; Valsiner, 2006, 2019a; Wertsch, 1993; Vygostsky, 1991). Nesse sentido, analisamos a dinâmica entre os posicionamentos do *self* na interação dialógica do processo narrativo dos participantes, em relação à constituição identitária docente dos participantes.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa através da análise temática dialógica (Silva e Borges, 2017) da conversação (Linell & Lindström, 2016), considerando as informações construídas com os participantes, mediada pelas: 1) entrevistas narrativas individuais com os oito participantes; 2) videograções das dramatizações; 3) entrevistas coletivas abertas, uma com cada grupo de participantes; 4) terceira entrevista narrativa individual e 5) entrevistas coletivas de autoconfrontação mediadas pelas dramatizações, como último processo da produção das informações. Optamos pelas entrevistas narrativas individuais, entrevista coletiva aberta e de autoconfrontação com a intenção de ter uma participação mais espontânea do entrevistado.

As entrevistas coletivas mediadas possibilitaram o aprofundamento das entrevistas narrativas individuais, através da construção de um contexto de interação dialógica que promove novos posicionamentos de si, valores, significados e sentidos (Caixeta & Borges, 2017). Para isso, consideramos os temas, os subtemas, os posicionamentos de si, os significados, os sentidos e os significados como marcadores narrativos que se repetem em sua forma idêntica e, ao mesmo tempo, reiteráveis no fluxo dos enunciados (Bakhtin, 1929/2014), das entrevistas narrativas e das dramatizações dos participantes.

3.3.2 Participantes

A pesquisa teve como participantes oito (8) alunos de licenciatura, com idade entre 25-48 anos, de ambos os sexos (masculino e feminino), que cursaram ou estavam cursando, na época da construção das informações, as disciplinas de Estágio Supervisionado da educação básica na licenciatura. Os participantes escolhidos eram de duas áreas de conhecimento, *a saber*, Ciências Naturais e Ciências Humanas dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Os participantes da pesquisa receberam os seguintes nomes fictícios: Silvio, Gilberto, Wilson e Leila, estudantes do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, do *campus* Centro Histórico, e Dulce, Dalva, Talia e Luiza, estudantes do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias do *campus* São Luís - Maracanã. Os participantes foram selecionados através de convite em sala de aula, com a exposição geral da pesquisa. Os estudantes que aceitaram espontaneamente a pesquisa receberam informações específicas do projeto e da forma como iriam participar dela. Os interessados foram informados que poderiam desistir da participação a qualquer momento.

Na análise das informações, citamos trechos e fragmentos da transcrição das entrevistas e extratos das videograções da encenação realizada pelos participantes. As citações apresentam tensões das narrativas da fala dos participantes nas videograções, que aparecem em ordem numérica e mudam a cada bloco de citação recuada, como exemplo de 1.1 e 1.2 em um bloco e 2.1, 2.2 em outro bloco. As citações sem recuo, no corpo do texto, não apresentam a numeração das tensões. Escolhemos essa forma de citar os trechos das entrevistas dos participantes da pesquisa.

Tabela 2
Informações Sobre os Participantes

Nomes Fictícios	Sexo	Idade	Formação Profissional	Estado Civil
Silvio	Homem	43 anos	Agente de saúde e pintor de quadros	Casado
Gilberto	Homem	31 anos	Grafiteiro	Solteiro
Wilson	Homem	23 anos	Estudante	Solteiro
Leila	Mulher	29 anos	Estudante	Casada
Dulce	Mulher	29 anos	Técnica em Agropecuária	Solteira
Dalva	Mulher	48 anos	Técnica em Agropecuária	Casada
Talia	Mulher	27 anos	Estudante	Casada
Luiza	Mulher		Técnica em Agropecuária	Solteira

A solicitação ao IFMA para a realização da investigação foi feita através do envio de Termo de Concordância à diretoria de cada *campus*, com o projeto de pesquisa em anexo. Foi entregue para cada aluno o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Anexo, 2), cujo título da pesquisa foi reformulado após a construção das informações junto aos participantes, mas mantendo a perspectiva de constituição identitária docente como estética de si, no qual constava o objetivo da pesquisa e que a participação deles seria voluntária, com a garantia de sigilo ao participante para não ser identificado, e o Termo de Autorização para a Utilização de Imagem (ver Anexo, 3), com a liberação das imagens e vozes para os fins desta pesquisa. A construção dos dados da pesquisa teve início no dia 21 de janeiro de 2017 e durou até 10 de junho de 2017, após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP-IH) da Universidade de Brasília – UNB.

3.3.3 Procedimentos de construção das informações

A presente pesquisa aconteceu em cinco etapas:

- (1) Estudo exploratório com o uso de (16) dezesseis entrevistas narrativas individuais, a partir do tema ser professor;
- (2) Videografações da construção dos roteiros e apresentação das dramatizações realizadas pelos participantes;
- (3) Realização de (2) duas entrevistas coletivas abertas, uma com cada grupo dos participantes das licenciaturas, de artes visuais e de ciências agrárias;
- (4) Realização de (8) oito entrevistas narrativas individuais após o estudo exploratório;
- (5) Realização de (2) duas entrevistas coletivas de autoconfrontação mediada pelas videografações das dramatizações, com os dois grupos de estudantes;

As etapas aconteceram em sequência, tendo em vista o aprofundamento dos dados das entrevistas narrativas e das videografações.

A) 1ª etapa: Estudo exploratório

Na primeira etapa realizamos um estudo exploratório, com breves entrevistas narrativas, duas com cada um dos participantes, totalizando 181'33" (ver Tabela 4). O estudo exploratório possibilitou uma maior aproximação com os participantes, a identificação de um conjunto inicial de dados, em relação a dezesseis entrevistas narrativas individuais e à construção do roteiro e apresentação da dramatização; bem como à melhoria da proposta das dramatizações sobre o tema 'ser professor', sobre como os estudantes poderiam realizá-las. Esse estudo foi estruturado em dois momentos: no *primeiro* momento, realizamos entrevistas narrativas individuais sobre a história de vida dos participantes e a questão ser professor. As entrevistas narrativas seguiram quatro orientações: a *primeira* foi a preparação do *rapport*, a *segunda* a elaboração de um assunto inicial, ser professor, a *terceira* foi a realização da entrevista narrativa individual, sem interrupções, com estímulos não verbais para encorajar a

narração, e a *quarta* foi a de não opinar ou discutir contradições (Jovchelovitch & Bauer, 2002). As entrevistas aconteceram mediante prévio agendamento com os participantes. Como instrumento de gravação, utilizamos o gravador de voz do celular.

As entrevistas narrativas, no estudo exploratório dos licenciandos, foram relacionadas ao tema ser professor. Esse tema foi apresentado como norteador da narrativa das histórias de vida dos participantes. As entrevistas aconteceram após três situações: (a) visita ao *campus* para familiarização com o ambiente acadêmico dos licenciandos, (b) convite aos licenciandos para participação na pesquisa, o que realizamos mediante apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos e (c) escolha de um local para a realização das entrevistas com os licenciandos que aceitaram o convite. O local escolhido atendeu ao critério de familiaridade com a atuação docente, o que poderia ser preferencialmente a sala de aula que estivesse disponível, uma sala nas repartições acadêmicas do curso ou local de fácil acesso ao participante.

Na tabela 3, abaixo, apresentamos as entrevistas do estudo exploratório, com seus participantes, os cursos, os *campi* e os tempos de realização. A tabela mostra os oito licenciandos com seus respectivos cursos, quatro de Licenciatura Plena em Artes Visuais (LAV), do Campus Centro Histórico, e quatro de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias (LCA), do Campus São Luís Maracanã. Cada um dos oitos licenciandos participou de duas entrevistas. A escolha inicial por essas entrevistas foi para um maior aprofundamento das informações, inclusive, no sentido de identificar significados presentes na primeira entrevista narrativa que poderiam reverberar na segunda. O tempo curto das entrevistas narrativas foi devido à ausência de uma maior aproximação entre o pesquisador e os estudantes, para que fosse fortalecida a relação de confiança entre eles, dificuldade que foi superada em outras etapas da pesquisa.

Tabela 3*Entrevistados por Campus e Curso no Estudo exploratório*

Participantes	Curso/Campus	Tempo de entrevista
Silvio	Licenciatura em Artes Visuais	Primeira: 13'27'' Segunda: 27'46''
Gilberto	Licenciatura em Artes Visuais	Primeira: 14'02'' Segunda: 19'52''
Wilson	Licenciatura em Artes Visuais	Primeira: 07'08'' Segunda: 26'42''
Leila	Licenciatura em Artes Visuais	Primeira: 06'44'' Segunda: 20'14''
Dulce	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	Primeira: 09'53'' Segunda: 20'31''
Dalva	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	Primeira: 18'16'' Segunda: 29'58''
Talia	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	Primeira: 11'18'' Segunda: 21'26''
Luiza	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	Primeira: 15'37'' Segunda: 21'59''
Total		181'33''

B) 2ª etapa: Construção dos roteiros e apresentação das dramatizações

Após as entrevistas, na *segunda etapa* foi proposta a construção e apresentação de uma dramatização aos oito licenciandos participantes. As dramatizações foram gravadas em vídeo com a utilização de uma câmera digital Full HD de 16.0 megapixels. Para essa gravação, eles receberam a tarefa de elaborar o roteiro da encenação dramática e realizar essa dramatização em dois momentos: no processo de construção do roteiro pelos alunos, com discussões videogravadas e seguidas das anotações de encenação; e a apresentação propriamente dita da dramatização, com os atores em cena.

Nesse sentido, consideramos a escolha, por parte dos participantes, de alguma temática relacionada à ação docente. O roteiro elaborado pelos estudantes seguiu os seguintes critérios, elaborados pelo pesquisador:

1. Tempo médio de realização entre 30 e 60 minutos;
2. Participação de todos como personagens (que incluiu os professores e os alunos);
3. Sala de aula na própria instituição de ensino;
4. Atuação de todas as personagens definidas no roteiro, previamente elaborado pelos próprios participantes;
5. Organização do cenário, opcional;
6. Escolha do figurino, opcional;
7. Apresentação diante da comunidade acadêmica de alunos em auditório, ou sala de aula, opcional.

Dessa forma, a dramatização teve a elaboração criativa dos participantes da pesquisa acerca da atuação do professor. Todo o processo de construção e realização da dramatização foi filmado. A dramatização seguiu os seguintes passos:

1. Apresentação da proposta aos estudantes pelo pesquisador (durante visitas *in loco* nos campi);
2. Elaboração do roteiro da encenação (gravado);
3. Revisão do processo de construção da apresentação dramática ou ensaio da encenação (gravado);
4. Apresentação da encenação dramática junto ao público estudantil convidado ou apenas diante do pesquisador (opção dada pelo pesquisador).

Utilizamos as videograções para registro das dramatizações. As dramatizações foram construídas pelos próprios estudantes, sem orientação direta do pesquisador. A participação do

pesquisador se restringiu à proposta da atividade, apresentando o tema ‘ser professor’ como norteador da peça e como possibilidade de usarem elementos cênicos (figurino e construção de cenário). A câmera foi posicionada de acordo com dois critérios: (a) o ângulo que permitia ver todos na videogravação e (b) melhor captura do som.

As gravações aconteceram nos espaços de sala de aula e laboratório das instituições nas quais aconteceram a pesquisa. Foram realizados dois momentos de videograções, cada um com duas cenas. O primeiro momento com a *primeira cena* estava relacionado com a discussão do tema a ser abordado e a *segunda* sobre a elaboração do roteiro. No segundo momento, a *primeira cena* referiu-se à revisão do roteiro e a *segunda cena* à apresentação da dramatização propriamente dita. Após a realização das videograções, estas foram transferidas para edição no *software Windows Movie Maker*, versão 2012. Na tabela 4, a seguir, apresentamos os grupos de licenciandos por *campus* e curso, o local de realização das videograções, o número delas, as ações relacionadas a cada videogravação, o seu tempo de realização e os objetivos dos grupos quanto à construção e apresentação da dramatização. A edição das videograções seguiu as seguintes etapas: (a) recorte das cenas de trinta em trinta segundos e (b) aplicação de legenda identificando o tema de discussão da cena.

Tabela 4*Descrição das Videograções Realizadas com os Grupos de Licenciandos*

Grupo de Licenciandos	Curso de Licenciatura	Local de realização da gravação	Número da videogração	Ação	Tempo de realização	Objetivos
IFMA – Campus Maracanã/São Luís	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	Laboratório de Entomologia nas dependências do próprio curso	Videogração 1	Construção da dramatização	08'50''	Construção do roteiro da dramatização
			Videogração 2	Dramatização	11'00''	
			Videogração 3	Nova construção da dramatização	05'00''	Encenação
			Videogração 4	Dramatização	09'52''	
Total – Maracanã				Entrevista Coletiva	10'43''	
					45'25''	
IFMA – Campus Centro Histórico/São Luís	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	Sala de aula do quarto período do curso	Videogração 1	Construção da dramatização	24'31''	Construção do roteiro da dramatização
			Videogração 2	Construção da dramatização	18'51''	Ensaio da peça
			Videogração 3	Dramatização	25'34''	Revisão do roteiro da dramatização
			Videogração 4	Entrevista Coletiva	9'23''	Encenação
Total - Centro Histórico					01:28'19''	
Total – Estudo exploratório					02: 13'44''	

C) 3ª etapa: Entrevista coletiva aberta

A terceira entrevista individual, que são as entrevistas narrativas individuais após o estudo exploratório, para um maior aprofundamento das informações dos participantes, aconteceu após a realização das entrevistas coletivas relacionadas ao estudo exploratório e dramatizações videogravadas. As entrevistas possibilitaram um maior aprofundamento dos dados do estudo exploratório e das dramatizações, pois, nesse contexto, os participantes apresentaram uma melhor organização de suas experiências com a docência no processo das entrevistas narrativas. Na tabela 5 apresentamos o tempo dos participantes relacionado à terceira entrevista.

Tabela 5

Entrevistados por Campus e Curso na Terceira Entrevista Individual após o Estudo Exploratório

Participantes	Curso/Campus	Tempo de entrevista
Silvio	Licenciatura Plena em Artes Visuais	1:04'32''
Gilberto	Licenciatura Plena em Artes Visuais	1: 10'16''
Wilson	Licenciatura Plena em Artes Visuais	1: 17'24''
Leila	Licenciatura Plena em Artes Visuais	1: 01'10''
Dulce	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	1: 01'20''
Dalva	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	1: 07'09''
Talia	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	1: 09'10''
Luiza	Licenciatura Plena em Ciências Agrárias	1: 04'14''
Total:		8:55'15''

Das entrevistas emergiram novos significados e sentidos relacionados à constituição identitária docente dos participantes, além de apresentarem a reincidência de significados e posicionamentos assumidos por eles, tanto durante o estudo exploratório como no processo das dramatizações.

D) 4ª etapa: Terceira entrevista - Entrevistas narrativas individuais após o estudo exploratório

Após a videogravação dos momentos de construção da dramatização e da própria dramatização, seguimos com a realização de duas entrevistas coletivas abertas videogravadas, uma com cada um dos dois grupos de quatro participantes das licenciaturas de artes visuais e ciências agrárias. O objetivo era identificar como cada participante avaliou a sua experiência de participar das entrevistas narrativas e da construção e realização da dramatização, como etapas da pesquisa. Nesse sentido, buscando identificar significados e sentidos produzidos nessas etapas da pesquisa, com destaque para a dramatização, em que aconteceu a interação professor-aluno, na encenação de uma aula, proposta pelos dois grupos de participantes, para apresentarem na dramatização.

E) 5ª etapa: Entrevista de autoconfrontação mediada por videogravação

Após o estudo exploratório, as videogravações das dramatizações e as entrevistas individuais após o estudo exploratório, foram realizadas duas entrevistas videogravadas de autoconfrontação, mediadas pelas dramatizações, cada uma com um dos dois grupos de estudantes, da Licenciatura em Artes Visuais e da Licenciatura em Ciências Agrárias. A autoconfrontação buscou avaliar o que os indivíduos elaboraram de si e de sua interação com os outros (Lyddon, Yowell & Hermans, 2006) no processo de construção e apresentação da dramatização.

As entrevistas foram sugeridas pelo pesquisador aos alunos, os quais aceitaram a sugestão sem impor obstáculos. A proposta foi apresentada para possibilitar aos estudantes um momento de devolutiva da participação de todos na pesquisa e para aprofundamento dos dados. A sugestão do pesquisador era que os estudantes comentassem sobre a questão de ser professor, já sugerida nas etapas anteriores, bem como a experiência de terem participado da pesquisa. A

autoconfrontação provocou os licenciandos a assumirem posicionamentos docentes no processo reflexivo sobre as entrevistas e sobre as dramatizações que construíram.

3.3.4 Procedimento de análise das informações

Os dados da primeira etapa, referentes às entrevistas do estudo exploratório, foram organizados através da transcrição literal dos áudios. A transcrição literal aconteceu com a escuta inicial de todo o áudio e a seleção das imagens da videogravação, assistindo-a novamente. Para a transcrição literal, utilizamos um glossário de normas com as seguintes referências: alongamento da vogal - ::: , comentário - (()), incompreensão (), entonação enfática – maiúscula, silêncio ou pausa - ..., fala direta – “ ”, hipótese (hipótese) e simultaneidade de voz [(Queiroz, Zanelato & Oliveira, 2008).

O processo de transcrição aconteceu com o retorno às falas, escutando constantemente trechos, principalmente os de difícil compreensão, para transcrevê-los fielmente, conforme o interlocutor disse. Depois disso, o texto transcrito foi escutado mais uma vez para identificar se foi omitido ou acrescentado algum trecho, palavra, ou mesmo entonação e silêncio para serem ajustados, caso fosse identificado. As informações das transcrições foram inseridas no texto com trechos, em partes das entrevistas individuais e extratos relacionados às partes das videogravações, com a sequência numérica das tensões identificadas com os números primário e secundário (Exemplo: 1.1). A sequência dos números é reiniciada a cada análise de um novo participante. Também são inseridas três identificações com aspas: (1) nos textos longos, com aspas duplas e reticências; (2) em expressões ou breve frase, com aspas simples, sem reticências, ou (3) nas palavras repetidas ou destacadas pelo uso específico de algum participante, com aspas duplas e em negrito.

Após as transcrições, organizamos em tabelas, os temas e subtemas, relacionados aos significados que circularam das entrevistas narrativas dos participantes (ver Figura 2). A exemplo dos significados de ambivalência professor/artista, de Silvio e Gilberto, e o de atuação social, com Talia e Leila, que circularam em suas narrativas.

Também construímos mapas semióticos individuais, a partir dos significados relacionados aos temas e subtemas identificados na entrevistas narrativas de cada um. Essa construção foi feita através do *software XMind6*, com o qual articulamos os significados que vinculavam temas e subtemas, através de vetores (setas vermelhas), e atravessamentos, através de setas cinzas, em uma articulação semiótica complexa e dinâmica com sentidos produzidos nas narrativas dos participantes, como os de empatia, interação, reflexão, para citar alguns.

Além dos mapas semióticos individuais, construímos um mapa semiótico coletivo (ver Anexo 1), com placas de isopor, coberto de tnt, no qual identificamos conexões com fios e tachinhas coloridas, bem como os processos semióticos que mediam a constituição identitária docente dos licenciandos como estética de si em relação aos seus posicionamentos de si como professores. As cores seguiram uma legenda no canto esquerdo do mapa, cada uma delas representando um tipo de interação, com destaque para as interações entre professor e aluno, entre licenciando e outros professores, licenciando e colegas, entre os temas e subtemas identificados nas narrativas dos participantes. A legenda referente às cores dos fios é: vermelha relacionada às ligações sobre a interação professor-aluno; a amarela, aos temas comuns entre os participantes; e a verde aos significados que circulam entre os participantes.

No caso das videograções, assistimos aos vídeos completos sem pausa. Em seguida, para a análise da videogração, utilizamos o *software Movie Maker*. Através desse *software* foram extraídos *frames* que correspondem aos temas extraídos das narrativas dos participantes e que foram organizados nas tabelas, com recortes de trinta em trinta segundos para cada cena, e identificação da temática da cena, mesmo com a repetição da mesma temática em outra cena.

Em continuidade, realizamos a análise dialógico-temática da conversação sobre as transcrições. A análise das informações teve início com (2) dois procedimentos de leitura:

- A. Uma prévia leitura geral do texto transcrito, a fim de termos uma visão panorâmica do áudio em texto escrito.
- B. Uma segunda leitura, que buscou destacar os elementos caracterizadores da análise escolhida, que são:
 - a) Os turnos da fala no texto e as enunciações, unidade de análise (Silva & Borges, 2017).
 - b) Os posicionamentos de si nas narrativas dos participantes.
 - c) Os temas identificados nas interações que foram organizadas com destaque nas transcrições e em tabelas.

Para fins desta pesquisa, entendemos o tema como a exatidão semântica, com o fim do enunciado diante de outros enunciados (Bakhtin, 1979/2011, 1929/2014), o sentido da enunciação concluída, que expressa uma situação concreta (Silva & Borges, 2017), o que indicou os significados presentes na narrativa da história de vida do interlocutor. Quanto aos turnos, identificamos que são a fala do início ao fim. Acerca dos posicionamentos de si, identificamos que são dotados de vozes e participam de uma dinâmica dialógica com a construção do significado na ação (Valsiner, 2006, 2019a). O enunciado é nossa unidade de análise, com sua forma na palavra como signo ideológico, com a significação produzida em um contexto específico da interação dialógica.

Ao analisarmos os posicionamentos de si na conversação entre os participantes, com destaque para as duas entrevistas coletivas no estudo exploratório, e para as duas entrevistas coletivas de autoconfrontação com a filmagem da dramatização, foram consideradas em uma perspectiva para além da limitação de identificar apenas a alternância entre os turnos da fala, mas, sobretudo, de priorizar os valores e ideologias que emergem dos posicionamentos de si

que os indivíduos assumem no processo conversacional. Em tal processo, os indivíduos desenvolvem uma atuação, em um gênero discursivo específico do contexto de uma comunidade (Belli, Aceros & Harré, 2015). A análise da conversação considera a fala como forma de interação e processo (Flick, 2009).

III - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Como resultado das informações elaboramos 181'33'' de entrevistas narrativas individuais, 4:13'33'' de videograções e 458 páginas de transcrição (Times New Roman, tamanho 12, espaçamento duplo). Também elaboramos (8) oito tabelas individuais de temas e subtemas, (1) uma tabela do processo de dramatização dos alunos e da dinâmica dos posicionamentos nas videograções, (8) oito mapas semióticos individuais e (1) mapa semiótico coletivo dos participantes.

Capítulo 4 – RESULTADO E ANÁLISE DE CADA PARTICIPANTE

Apresentamos no início do resultado de cada participante, antes de cada tabela, uma síntese das narrativas, na sequência da terceira entrevista individual, pelo seu tempo ser mais longo do que as realizadas no estudo exploratório, mas considerando-a em relação a todo o processo narrativo dos participantes. A escolha da terceira entrevista de cada participante deve-se à duração e à consistência temática da terceira entrevista, que, em todos os participantes, foi a mais consistente, por ter mais informações do que as do estudo exploratório. A etapa da dramatização, desde a sua construção até a sua apresentação, e a entrevista coletiva de autoconfrontação mediada pela videogração da dramatização produziram um maior aprofundamento das informações das etapas anteriores e produziram novas informações.

Os estudantes, quando autoconfrontados com a dramatização que realizaram, assumiram posicionamentos ideológicos sobre a atuação docente que criticaram na encenação, não apenas em relação às suas personagens, mas também quanto às outras personagens de seus colegas. No contexto, o posicionamento ideológico deles teve como foco principal a crítica aos posicionamentos docentes monológicos, que são aqueles com baixo grau de dialogização, e tradicionais de professores (ver Tabela 14), pois “[...] o grau de dialogização do monólogo pode

ser muito variado [...]” (Bakhtin, 1953/2016, p. 124). Isso porque, toda interação é dialógica e afirmar um posicionamento monológico é dar ênfase a um baixo nível de dialogicidade, quando o professor não demonstrar a preocupação de promover a interação com o aluno em sala de aula.

Os resultados da pesquisa foram organizados em tabelas de temas e subtemas para as entrevistas, e em mapas semióticos para retratar as conexões entre os significados relacionados aos temas e subtemas. Os temas e subtemas foram identificados na entrevista narrativa, com os participantes, não seguem uma ordem linear dos acontecimentos narrados. Isso, porque os temas e os subtemas eram reiteráveis ao longo dessas narrativas. Nos mapas semióticos, foram identificados os significados que mediavam conexões do mapa de cada licenciando e os posicionamentos de si que assumiam.

Na pesquisa, a análise das informações indica que (a) a constituição identitária docente dos licenciandos acontece através dos significados produzidos a partir das relações entre o licenciando e seus alunos no estágio docente, e o licenciando e os seus professores da licenciatura; outra indicação é que (b) o processo dialógico entre os múltiplos posicionamentos do licenciando é perpassado por negociações semióticas e tensões conflituosas e contraditórias; além disso, as informações também indicaram que (c) as atividades do ensino, durante o estágio supervisionado ou em outros estágios extracurriculares, e as experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitaram a interação entre o licenciando e o aluno, processo que indica uma (d) circularidade semiótica mútua entre os significados produzidos a partir da interação do licenciando com seus professores e alunos. A circularidade semiótica implica a constituição identitária docente do licenciando.

4.1 a) Resultado de Silvio

O participante Silvio, à época da pesquisa, tinha 43 anos de idade, casado, pai de uma filha. cursava o 8º período do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Silvio trabalhava como agente de saúde, no município de São José de Ribamar, próximo ao município onde cursava a licenciatura, São Luís - MA, e desenvolvia atividades de pintura, com a exposição de suas telas em galerias. Como experiências profissionais, destacou que fez um curso técnico em *design* de interiores pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação (MEC) e estava fazendo outro de documentário, voltado à elaboração de vídeos. Silvio também comentou que tentou cursar arquitetura, mas não passou no vestibular. Após essa tentativa, começou a se dedicar aos cursos de áreas técnicas e foi nesse período que escolheu a licenciatura.

Silvio lembrou que, ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), queria um curso superior não apenas para aprender técnicas de arte, mas também para saber sobre história da arte. Nesse contexto de escolha do curso, falou sobre um momento de transição entre não passar para o curso de arquitetura e entrar na Licenciatura Plena em Artes Visuais, como segunda opção de curso, já que a primeira opção era o curso de design na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para o qual não conseguiu aprovação. Entretanto, conseguiu a aprovação para a segunda opção, a licenciatura.

Na sequência da terceira entrevista, Silvio comentou sobre sua identificação com as artes durante a infância, do elogio dos parentes aos seus desenhos e de que havia professores em sua família. Relatou a sua experiência de ensinar seus primos e outras crianças quando era adolescente, sobre seu professor de aulas particulares e os outros professores em sua adolescência. Criticou a desvalorização da categoria de professor e destacou que quer, em seu curso de licenciatura em artes visuais, ser tanto artista como professor.

Silvio comentou que o professor pode levar o aluno a refletir sobre sua realidade, destacando sua lembrança da infância, quando não refletiam sobre os conteúdos estudados na escola, mas apenas os reproduziam. Discorreu sobre sua experiência no estágio, quando ensinou crianças e as ensinou de forma criativa, provocando o interesse das mesmas pelas artes.

Em sua entrevista, Silvio assumiu posicionamentos de aluno, artista e docente, em interação com seus professores e alunos, que participavam dos processos dialógicos nas diferentes situações em sala de aula. Na sua narrativa, identificamos os significados de ser professor e o sentido de uma ação docente e de artista, com tensões atreladas a essa relação.

4.1 b) Análise de Silvio: professor-artista

Na narrativa do participante Silvio, identificamos (5) cinco temas: 1) a vida escolar, 2) a opção pelo curso, 3) a experiência de ensino na igreja, 4) a experiência no estágio docente e 5) ser professor, cada tema com seus respectivos subtemas (ver Tabela 6; ver Figura 3). Também apresentamos como dados nesta seção, oito (8) trechos de sua narrativa, uma (1) citação estruturada em fragmentos e pequenas citações de sua narrativa ao longo do texto.

Tabela 6

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com o Licenciando Silvio

Temas	Subtemas
1. A vida escolar	O conteúdo de história da arte O contato com o conteúdo de arte no Ensino Fundamental
2. A experiência de ensino na igreja	Dar aula para crianças, adolescentes e adultos
3. A experiência no estágio docente	Atividade prazerosa e proveitosa Ensino com crianças Diferença entre escola pública e privada Aplicação da atividade de arte
4. A opção pelo curso	Sem a pretensão de ser professor
5. Ser professor	Ser professor ou artista Possibilidade de não ser professor

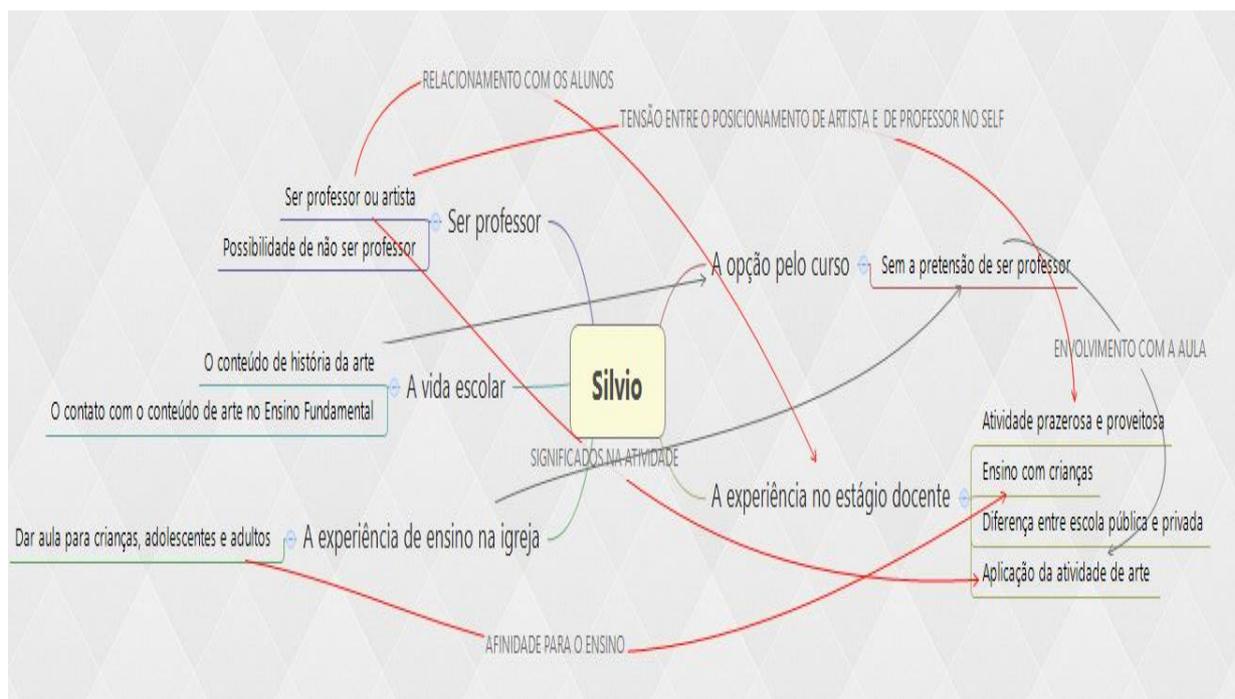


Figura 4. Mapa semiótico de Silvio.

No mapa semiótico de Silvio foram identificados sete (7) vetores (setas vermelhas) que indicam relações entre os temas no seu mapa semiótico, os quais promovem uma conexão entre os significados e os temas e subtemas. Dos sete (7) vetores, quatro (4) se concentram no tema ‘a experiência no estágio’, e desses, dois se localizam no subtema ‘a atividade no estágio’.

Podemos perceber, no mapa semiótico de Silvio, que há uma ambivalência entre ser professor ou ser artista. A ambivalência é amplificada pela forma de organização do contexto da ação (Valsiner, 2006) de ensinar no estágio do ensino fundamental. Isso pode ser identificado na relação entre o subtema ‘ser professor ou artista’ e o tema ‘a experiência no estágio’. Relação que é mediada pelo significado de ‘relacionamento com os alunos’ e envolve a ação (Bruner, 1990/1991) de ensinar em um contexto de conflito entre os posicionamentos de si (Faraco, 2017) de artista e de professor (ver Figura 3). Contexto que promove a construção de uma nova orientação de seu agir (Valsiner, 2019b).

No contexto do estágio do ensino fundamental, o relacionamento com os alunos, através da experiência de atuar como professor, no estágio, foi vinculado à constituição

identitária docente de Silvio. Isso, porque no ato de ensinar Silvio elaborou um juízo estético de si como professor e se percebeu capaz de atuar como docente (Borges, Araújo & Amaral, 2016). Como ele disse: “... se eu ouço do aluno que :: ele quer que eu fique, então, eu alcancei o meu objetivo [...] deles aprenderem do aprendizado que nós estamos tendo na faculdade, na licenciatura.”

A partir da interação com os alunos no estágio do ensino fundamental, outros significados foram produzidos através das experiências (Rosa & González, 2013) que teve com os professores da licenciatura, também durante o estágio. Significados que mediaram semioticamente (Lucci, 2006) a sua atuação docente. Os significados participaram de uma circularidade semiótica mútua (ver Figura 1), ao circularem entre as interações do licenciando, professor do estágio, com seus alunos e do licenciando, aluno, com seus professores, da licenciatura, durante o estágio.

Silvio teve a experiência de atuar como docente na promoção de um ensino crítico e reflexivo, em interação com os alunos do ensino fundamental. Teve contato com o contexto escolar ao visitar escolas para realizar o estágio e ao ensinar crianças, com suas tensões e conflitos em cada situação.

O participante fez o uso de suas habilidades artísticas para criar a sua experiência de atuação docente no estágio do ensino fundamental (ver Figura 1, estética de si). Contexto em que identificamos tensões relacionadas à essa negociação quanto a assumir um posicionamento como artista, no ato do estágio docente, e, também, como professor. O desejo de ser artista emergiu durante a infância de Silvio. Afirmou gostar mesmo é da “questão da arte”, de passar às pessoas a técnica artística. O “passar conhecimento” significa ensinar os conteúdos das linguagens artísticas:

[...] não sei se vou ser professor pode ser é uma... uma... (1.1) possibilidade disso né... (1.2), mais assim no momento eu gosto muito assim da... da... (1.3) questão

da arte em si de fazer, de pintar, de desenhar às vezes até mesmo de... de... (1.4) passar pra algumas pessoas a técnica é... e :: (1.5) muitas das vezes as pessoas veem isso como já uma docência, na qual você já consegue passar, tentar passar conhecimento pra outras pessoas [...]. (Silvio)

O significado de “passar conhecimento” é um acabamento estético relacionado a uma imagem de docente tradicional, que apenas se preocupa com o acúmulo de conhecimentos sem promover a crítica ou a reflexão sobre o que ensina. O verbo “**passar**” é dito (3) três vezes por Silvio e está relacionado à transmissão de conhecimentos técnicos sobre a arte. Nas expressões encontradas em 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5, há uma relação entre esse comentário de Silvio e o ensino das técnicas de arte como forma de atuação docente.

A preocupação de ensinar o aluno, de forma crítica e reflexiva e ao mesmo tempo resgatando seus conhecimentos artísticos, norteou Silvio para estudar sobre o uso dos quadrinhos como ferramenta didático-metodológica. O participante utilizou os quadrinhos em sala de aula para crianças da educação básica e, dessa experiência estética, que lida com uma linguagem artística dos quadrinhos, construiu seu trabalho monográfico.

A experiência estética do participante, enquanto experiência dialógica (Markovic, 2012; Perniola, 1997/1998), no ato de ensinar, produziu significados que o orientaram para elaborar um juízo estético de sua atuação docente e assumir um posicionamento como professor (Borges, Araújo e Amaral, 2016). O movimento semiótico de seu posicionamento docente produziu uma nova organização da sua consciência quanto ao ser professor, para conseguir atuar no estágio de maneira proveitosa, em um contexto de ambivalência sobre ser artista ou ser professor.

Silvio negociou significados entre os posicionamentos de si, como artista e como docente. Processo em que usou suas habilidades, com a linguagem das artes visuais, no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo um sentido à sua atuação docente, como objeto de sua experiência na ação de ensinar:

[...] assim né... (2.1) então foi uma escolha certa, eu gosto muito do curso, mas pretendo, assim, tiver que me especializar mais nessas áreas da qual eu gosto, pintura, desenho, quadrinhos, gosto muito..., gosto muito... (2.2) dessa área assim, quem me conhece sabe que eu gosto muito de desenhar, pintar é ::: (2.3) se tiver que de repente ter que dar aula com certeza vai ser, mas essa gosto muito... gosto muito... (2.4) de... de... de... (2.5) expressar muita das vezes aquilo que eu sinto através do desenho, e é isso aí. [...]”. (Silvio)

Nesse trecho da fala de Silvio, identificamos sua ação de tentar resolver o conflito entre estar cursando a licenciatura para ser professor e desejar atuar como artista. As expressões de decisão como ‘né então’ e ‘com certeza vai ser’ implicam esse propósito do licenciando. Até mesmo a tensão 2.2, após dizer que gosta muito de desenhar e pintar, o que repete por (2) duas vezes nos momentos 2.2, 2.4. Destacou a ação artística em contraste com o dar aula ao utilizar a conjunção adversativa ‘mas’, o que mostra que aceita ensinar, contudo sua preferência é desenhar e pintar.

A ambivalência entre o seu posicionamento de artista e de professor emergiu de sua experiência de ensinar no ato do estágio docente (ver Figura 1, estética de si). A partir dessas experiências, constituiu-se como artista ainda no processo de uma formação docente:

[...] Então essa questão, assim a gente vê que dentro do próprio Instituto não é alunos que querem ser professores, outros que estão buscando uma licenciatura, exatamente para dar aulas de arte ou buscando apenas uma graduação pra... pra...(3.1), buscando a graduação desculpa é pelo fato de ter um conhecimento maior para ser um artista... (3.2) um ou outros que querem ser professores ou artistas é praticamente tem essas... esses... (3.3) três opções, uns querem ser só professores, outros só artistas, outros professores e artistas dentro da questão da licenciatura, mais eu vejo assim no meu... no meu... (3.4) caso eu não sei, eu pretendo, pode ser que a oportunidade de ser professor não é descartável é ::: (3.5) gosto muito da área de pintura, como eu já falei, de desenhos, de quadrinhos e seria interessante também claro dentro da licenciatura, buscar isso, conseguir passar isso pra a outras pessoas né... (3.6) é conseguir através da docência né... (3.7), posso enveredar somente para a área da arte, só do fazer artístico, mas também posso é uma... uma... uma... (3.8) possibilidade que não é descartada, até muito, até pelo fato de... de... (5.9) me preparar pra concursos pra professores, então vejo que é assim, um... um... um... (5.10) uma boa

oportunidade também pra... pra... (3.11) colocar em evidência aquilo que conhecimentos dentro da arte [...]. (Silvio)

As onze (11) tensões, identificadas no trecho acima, emergiram quando ele apresentou a ambivalência de seguir a carreira docente e a de artista. No contexto de tensão, quanto ao ser professor, construiu um significado para mediar a negociação entre os seus posicionamentos de artista e de docente. O significado está em ensinar as técnicas de artes para os alunos, o que se relaciona ao posicionamento docente que ele assume, orientado pelo acabamento estético docente que os outros construíram ao relacionarem conhecimentos de artes à atuação docente (3.7, 3.11).

A tensão entre os posicionamentos de artista e de professor foi possibilitada durante o estágio, *cronotopo*, como um acontecimento espaço-temporal permeado de valores (Bakhtin, 1979/2011). No estágio foram desenvolvidos processos comunicativos mediados por significados que nortearam as relações interpessoais entre professor-estagiário e estudantes. Os significados serviram de suporte para que Silvio superasse as dificuldades de ensinar no aqui-e-agora e construísse expectativas de futuro como professor.

Ademais, os significados estão relacionados aos conteúdos da disciplina de arte, porque, assim, ele poderá continuar desenvolvendo ações como a de artista e também como professor. Nas ações poderia conjugar os dois posicionamentos de si em um ponto de bifurcação, como na terceira opção que ele identificou entre os alunos da Licenciatura em Artes Visuais, ao dizer: “... três opções, uns querem ser só professores, outros só artistas, outros professores e artistas dentro da questão da licenciatura...” (Silvio).

A opção de ser tanto artista quanto professor está relacionada ao valor que regula a atividade (Holodynski, 2013) docente, como no caso de Silvio. No sentido de uma estética de si como professor-artista. A opção indica como Silvio realizou uma negociação semiótica entre os posicionamentos de artista e de professor para lidar com a tensão da ambivalência, ao

promover uma negociação semiótica que vinculou os posicionamentos de si. Essa negociação foi como Silvio, com sua agencialidade, construiu para superar a tensão da ambivalência e promover a constituição de sua identidade docente na estética de professor-artista.

Silvio apresentou essa ambivalência principalmente quando falou sobre ser professor. Entre a vontade de ser artista e a oportunidade de ser professor, ambivalência (ver Figura 10), produziu uma nova direção para lidar com esse conflito (Valsiner, 2019b). No trecho acima, usou expressões que sugerem incerteza, como: ‘eu não sei’, ‘pretendo’, ‘pode ser’, ‘não é descartada’. A ambivalência também pode ser identificada entre as tensões 3.3 e 3.4, contexto que o direcionou a um processo dialógico de negociação semiótica entre ser professor e ser artista, em uma atividade conjunta de ‘tentar passar conhecimento pra outras pessoas’, como professor, os conhecimentos de artista.

A negociação semiótica implicou a seleção de valores relacionados à docência. A partir de significações que regularam a sua conduta (Vigotsky, 1978) durante a licenciatura, apresentando a possibilidade de conciliar o ensino dos conteúdos de arte com suas habilidades artísticas e, no ato, realizar um juízo estético de valor (Bakhtin, 1979/2011), de como ensinar na experiência da interação dialógica (ver Figura 1, estética de si), através do uso de estratégias criativas de ensino em sala de aula.

[...] assim no meu... no meu... (4.1) caso eu não sei eu, pretendo, pode ser que a oportunidade de ser professor não é descartável é :: (4.2) gosto muito da área de pintura, como eu já falei, de desenhos, de quadrinhos e seria interessante também claro, dentro da licenciatura, buscar isso, conseguir passar isso pra a outras pessoas né... (4.3) é conseguir através da docência né... (4.4), posso enveredar somente para a área da arte, só do fazer artístico, mas também posso é uma... uma... (4.5) uma possibilidade que não é descartada, até muito, até pelo fato de... de... (4.6) me preparar pra concursos pra professores [...]. (Silvio)

Apesar de ter entrado na licenciatura sem a pretensão de ser professor, ele reconheceu, através da experiência de estagiar na educação básica, que a atuação docente era proveitosa e

prazerosa. Sobre isso, afirmou e o estágio foi “[...] importante, porque marcou a vida deles de certa forma se a gente escuta essa frase é porque a gente conseguiu alcançar os nossos objetivos”. Isso pode ser identificado em seu mapa semiótico na relação entre o subtema ‘sem a pretensão de ser professor’, do tema ‘a opção pelo curso’ e o subtema ‘aplicação da atividade de arte’, do tema ‘a experiência no estágio’. Experiência que afirmou ter contribuído para a sua formação docente: ‘nós aproveitamos bastante’, ‘proveitoso’, ‘estágio muito bom’ e ‘bem... marcante’:

[...] E ::: o nosso segundo estágio foi na UEB Luís Serra aqui no Centro Histórico mesmo, uma escola é ::: (5.1) de ensino fundamental também, aqui perto do campus do Centro Histórico do IFMA, e ::: (5.2) também é ::: (5.3) foi um estágio, que assim, que nós aproveitamos bastante, foi um estágio muito bom apesar também de termos uma certa dificuldade de... de... (5.4) novamente encontrar um local na qual nós pudéssemos estagiar é ::: (5.5) no ::: (5.6) ensino fundamental e ::: (5.7) assim foi algo que foi bem... bem... (5.8) marcante pra nós é o nosso também foram... foram... (5.9) quatro... quatro... (5.10) aulas [...]. (Silvio)

A ação de Silvio durante o estágio sugere uma experiência com muitas tensões entre os seus posicionamentos de docente e de artista (Arvaja, 2013), como identificamos nos trechos 5.1 a 5.10, que reforçam o conflito na sua constituição identitária docente. O participante se apropriou do significado/estética de ser professor-artista como possibilidade para a docência, conforme pode ser identificado na fala da professora (6.3). Tal significado mediou a tensão entre seus posicionamentos de artista e de professor (Arvaja, 2013), uma ambivalência indicada por tensões em sua narrativa:

[...] uma certa professora, quando ela veio, ter uma palestra aqui conosco, ela falou que no Maranhão existia as categorias de... de... (6.1), porque no... no... (6.2) em São Luís os cursos que tem de artes só são de licenciatura, não há bacharelado. Então ela disse que há... há... (6.3) alunos que querem ser professores, há alunos que querem ::: (6.4) se formar, mas querem ser somente artistas e ela disse que há alunos que querem ser professor e artista [...] eu me identifico mais naquele que quer ser as duas coisas [...] (6.5). (Silvio)

A tensão entre ser artista e ser professor, que vem se desenvolvendo nos momentos 6.1 a 6.4, é provisoriamente apaziguada quando disse que o acabamento estético é elaborado pela professora sobre um grupo de alunos. Segundo o seu relato: “... ela disse que há alunos que querem ser professor e artista...” (Silvio). Essa fala teve significação para Silvio, pois negociou a síntese dialética entre os seus posicionamentos. Silvio se apropriou por refração desse acabamento estético, imagem na voz do outro, e disse: ‘eu me identifico mais naquele que quer ser as duas coisas’, aqui está a sua estética de si como docente.

Assim, a estética docente de Silvio é de quem convergiu, em seu processo de constituição identitária docente, posicionamento de artista e de professor. Ao afirmar: [...] eu me identifico mais naquele que quer ser as duas coisas [...], no item 6.5. As duas coisas, professor-artista, estão relacionadas à estética que Silvio tem de si, imagem de totalidade, como docente, ao atuar na promoção de um ensino reflexivo. Nesse tipo de ensino, ele aproveita as experiências cotidianas dos alunos na interação dialógica, em contraste com a estética de um professor tradicional, que se reduz ao livro didático, em posicionamento monológico.

Na sua estética docente, Silvio, como professor-artista, assumiu o posicionamento docente com mais intensidade ao falar sobre os alunos, sobretudo com sua preocupação em considerar que ‘a aula de arte leva o aluno a refletir’. Esse fato indica sua preocupação em promover uma mudança ideológica no aluno:

[...] eu lembro no próprio estágio que a gente levando os alunos a... a... a... (7.1) gente trazia, eu lembro do... no... (7.2) no estágio da no ensino fundamental e... (7.3) uma aula na qual a agente queria que o aluno ele reproduzisse através de uma... de uma... (7.4) obra de arte, na época foi o... o... (7.5) Cândido Portinari, mas que ele reproduzisse dentro da... (7.6), do seu contexto de vida, assim como o Cândido Portinari, ele... ele... (7.7) pintou ah esse os imigrantes né... (7.8), os retirantes, isso, e... (7.9) ali aquela família pobre né... (7.10) e a gente pediu que eles, porque ele via naquele momento, ah... é... (7.11), aquela situação, então ele pintou aquela situação, na qual ele convivia todos os dias [...]. (Silvio)

O trecho da narrativa mostra o significado de contextualizar a arte com a vida do aluno. Significado que mediou o sentido de sua ação, durante o estágio docente do ensino fundamental, identificado no subtema ‘aplicação da atividade de arte’, do tema ‘a experiência no estágio’ e na conexão entre esse subtema e o subtema ‘ser professor ou ser artista’, do tema ‘ser professor’, que foi mediada por significados que emergiram de sua interação com o aluno, ‘levando os alunos a... a... a...’ (7.1) reproduzir uma obra de arte ‘dentro da... (7.6), do seu contexto de vida’.

No estágio docente do ensino fundamental, Silvio produziu significados sobre um ensino que promovesse a reflexão do aluno sobre seu cotidiano. Significados que promoveram um novo ordenamento moral de Silvio e o orientaram para assumir um posicionamento docente engajado com um ensino reflexivo na escola, em uma estética de si que é expressa na sua identidade docente em seu posicionamento professor-artista. Um dos significados foi o ‘relacionamento com os alunos’ que vinculou o subtema ‘ser professor ou artista’, ao tema ‘a experiência no estágio’ (ver Figura 3), relacionado a sua tensão professor e/ou artista ao ato do estágio.

4.2 a) Resultado de Gilberto

O participante Gilberto, à época da pesquisa, tinha 31 anos de idade, era noivo, sem filhos, cursava o 8º período do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Fazia parte de um grupo cultural denominado QU, no qual desenvolvia atividades culturais ligadas ao grafite e ao hip-hop, com o emprego de linguagens artísticas para promover educação popular. Relacionou sua atividade no hip-hop e no grafite à educação popular, promovendo novos signos de sua atuação artística (Bogatyrev, 2003/2006)

através das letras do rap, da crítica elaborada pelo grafite e das semioses produzidas por essa dança.

Na sua narrativa, o estudante Gilberto elaborou uma crítica aos professores de arte que não tinham a prática com as artes visuais. Afirmou que, como professor de artes, queria ter tanto a teoria quanto a prática do ensino das artes, de modo a atuar na docência: “... porque assim, como é ::: eu sou um professor que não só tem teoria...” (Gilberto).

Após essa crítica aos professores sem tanta experiência com as diferentes linguagens artísticas, Gilberto comentou que a tensão entre ser artista e professor é o conflito de muitos estudantes da licenciatura em artes. Esse conflito promove a construção de uma nova direção para o agir docente dos estudantes (Valsiner, 2019b). O licenciando destacou que “... esse conflito que existe entre o ser professor e o ser artista é ::: como eu falei, essa é uma relação muito comum e não tem como ser neutra...” (Gilberto).

Relatou que, ao entrar na licenciatura, trouxe a sua experiência de educador popular para contribuir com sua formação acadêmica. Sua experiência está relacionada à sua militância com o uso das artes, com o intuito de promover a resistência social. Após esse comentário, Gilberto relatou sua experiência no estágio docente e destacou a desigualdade entre escolas particulares e públicas, realidade observada durante o estágio, e a importância de se buscar um equilíbrio entre o ser artista e o ser professor para atuar no ensino em sala de aula. Criticou a pedagogia tradicional e reconheceu que na teoria já se avançou muito nessa crítica. Destacou que na perspectiva dessa pedagogia tradicional, para Paulo Freire, os alunos são como depósitos de conhecimento. Gilberto concluiu com o comentário sobre a influência da professora que lhe acompanhou no estágio docente, a qual era uma docente diferenciada por estimular os alunos à prática docente no ensino de artes.

No processo narrativo de Gilberto, identificamos os posicionamentos de: a) de artista, b) docente, c) militante, d) pesquisador social, e) colega e f) aluno, com destaque às vozes de

professores e da cultura, como também de significados sobre militância, cultura, artes, docência e atuação docente. Com a presença de tensões na relação entre o ser artista e o ser professor, estas indicam a ambivalência em seu posicionamento docente.

4.2 b) Análise de Gilberto: professor-militante

Na narrativa de Gilberto, identificamos oito (8) temas: a) educação popular, b) infância, c) os professores, d) organização de hip-hop, e) profissão grafiteiro, f) ser professor, g) o estágio na escola da indústria e h) estágio docente supervisionado (ver Tabela 7). Em seu processo de constituição identitária, apresentamos como informações sete trechos em bloco de citações, três fragmentos de sua narrativa e a referência aos trechos de extrato da videogravação, além de várias citações da sua narrativa ao longo desta seção.

Tabela 7

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com o Licenciando Gilberto.

Temas	Subtemas
1. Educação Popular	O hip-hop Relação com as artes Militância social pelas artes
2. Infância	Meio político e cultural Relação entre educação e família
3. Os professores	Falta de diálogo com a prática dos licenciandos
4. Organização Hip-Hop	Consciência social Responsabilidade social Sensibilidade estética
5. Profissão Grafiteiro	Organização de hip-hop Aproximação com as artes visuais
6. Ser Professor	Contato com a comunidade Perfil não-diretivo Identificação pelo contato com o outro Objetivo social e não carreira de trabalho
7. O Estágio na Escola da Indústria	Exposição em galeria Trabalho com cinema e fotografia
8. Estágio Docente Supervisionado	Relação entre professor e aluno Desenvolvimento de atividade artística O estímulo produzido pela professora A professora do estágio é diferenciada

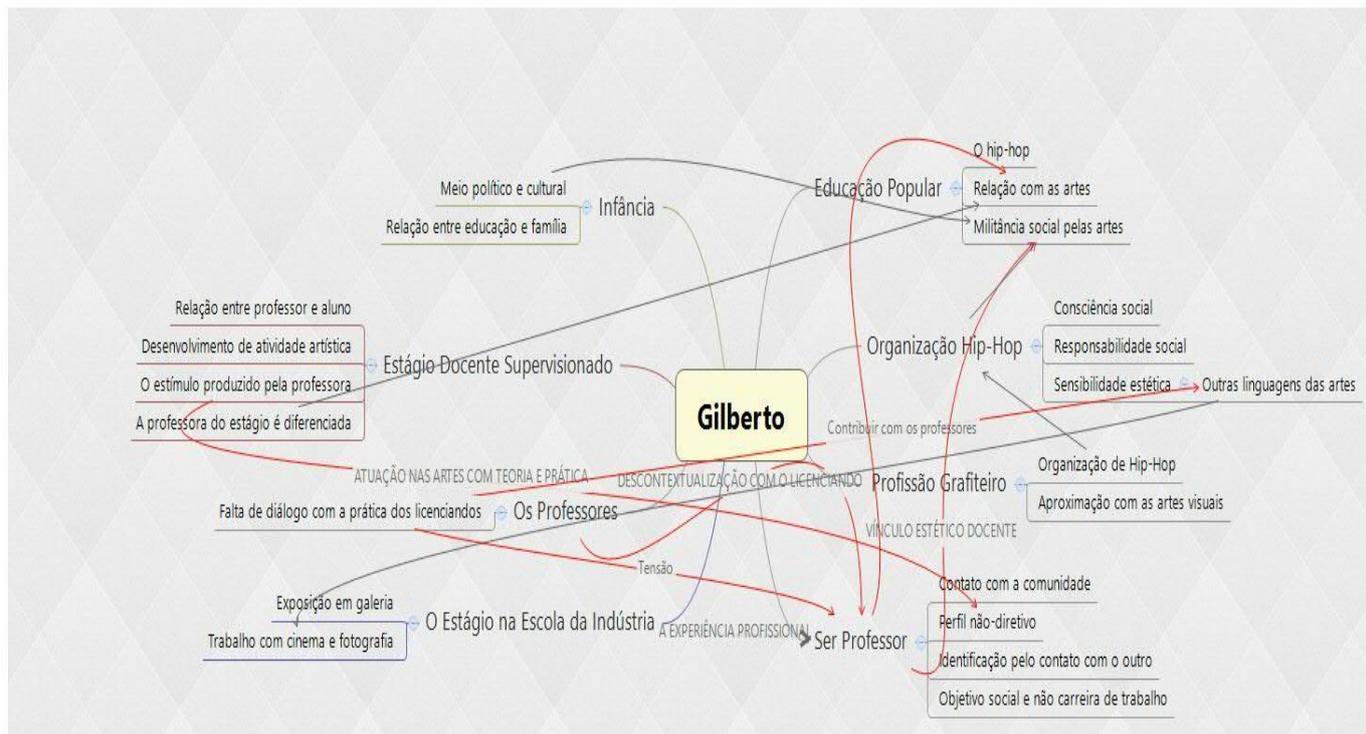


Figura 5. Mapa semiótico de Gilberto.

No mapa semiótico de Gilberto, percebemos o movimento de oito vetores (setas vermelhas) que realizaram as conexões no mapa (ver Figura 4). No tema ‘ser professor’ se concentram três vetores, o que indica um direcionamento da narrativa para a constituição docente.

O licenciando Gilberto iniciou a sua narrativa relacionando sua vida com a arte e a cultura, o que está vinculado à sua experiência com a educação popular na organização cultural QU. A experiência estética, com o hip-hop e o grafite, e linguagens artísticas influenciaram a sua escolha pela licenciatura:

[...] a... a... (1.1) minha relação com... com (1.2) u ::: (1.3) com u ::: (1.4) ser professor, a relação de licenciatura ela tá relacionada com... com... (1.5) essas minha referências que eu tenho enquanto militante social. É independente se vai ser grafite como eu falei, que é a minha referência, ou se vai ser uma outra linguagem que não seja arte urbana, que é o grafite, que é um dos tipos de intervenção, mas eu também procuro é contextualizar no sentido social [...]. (Gilberto)

Ao falar de sua relação com a licenciatura, Gilberto apresentou cinco momentos de tensão (1.1 a 1.5) no trecho acima. Relatou que veio de uma família profundamente envolvida com a educação popular e a produção artístico-cultural, pela qual se engajou em grupos políticos na luta contra a ditadura. Tal contexto cultural produziu significados (Forcione & Barbato, 2017) como militante na educação popular, promovendo experiências que desenvolveram sentidos e significados (Rosa, 2007) e que mediaram a organização dos seus pensamentos, sentimentos e os sentidos de suas ações, direcionando-os para a docência. Contudo, foram as transições dinamizadas por transformações do seu contexto (Zittoun, 2007) de adolescente para a vida adulta que regularam o sentido da ação de Gilberto em torno da escolha pela docência.

A relação que Gilberto fez das ações artísticas com a vida está vinculada aos significados produzidos na dinâmica do processo dialógico (Wertsch, 1993; Valsiner, 2006) com os indivíduos da sua família, da organização social QU e dos diferentes grupos escolares, acadêmicos e culturais, nos quais identificamos que assumiu um posicionamento como artista. Entretanto, ao entrar na licenciatura, decidiu usar suas habilidades artísticas para a docência, assumindo um posicionamento docente, pois, nesse contexto, Gilberto desenvolveu uma nova regulação de seus processos psíquicos através de uma dinâmica semiótica, na qual assumiu um posicionamento explícito como docente no processo da licenciatura e, ao mesmo tempo, deu continuidade ao trabalho do QU, como comunidade de arte popular.

Destacou que se identificava com a questão do contato com a comunidade desde o período escolar. O ‘contato com a comunidade’ é um signo ideológico orientador de sua ação docente no processo dialógico com os outros (Volóshinov, 1929/2017; Formentão, 2010; Bakhtin, 1953/2016) em relação à sua atuação como militante social pelas artes (ver Figura 10).

Gilberto criticou as disciplinas de seu curso que não traziam um conteúdo diretamente relacionado ao ser professor de artes visuais, não especificou quais foram as disciplinas (2.2). Também criticou professores que não dialogavam com a prática que os alunos traziam do cotidiano. A prática significa o conjunto de habilidades, formação e experiências que os alunos criaram em suas atuações artísticas, as quais, no ato do evento das suas aulas, como estudantes da licenciatura, e no estágio docente, como professores, são colocadas em correspondência com o objeto da experiência da atuação docente (ver Figura 1, estética de si), o ensino de artes.

[...] porque você tem a necessidade de realmente, não só ler ou então estudar o que o professor te... te... (2.1) passa enquanto base, e sim usar isso como caminho para poder realmente entender a disciplina e poder sempre tá ampliando assim, sempre tá buscado outras referências, além da... (2.2) daqueles que o professor passa e essas referências elas não são só literárias, elas são referência do nosso próprio dia a dia eu tenho bastante isso comigo assim [...]. (Gilberto)

O posicionamento interpessoal crítico que Gilberto assumiu em sua narrativa, quanto aos seus professores, implicou a produção de significados sobre sua estética docente na interação com esses professores (Borges, Araújo & Amaral, 2016). Ele rejeitou o posicionamento monológico desses professores, em um processo de constituição identitária docente e em uma estética de si diferente desses professores.

Na sua estética docente, Gilberto trouxe três significados principais, os quais emergiram da sua interação com seus professores. São eles: a) o contato do professor com a comunidade, b) o diálogo com o aluno e c) o sentido pedagógico como fortalecedor da interação com a arte. Os significados estão ligados à sua experiência como militante social e, portanto, à sua estética como professor-militante. Acerca do significado de contato do professor com a comunidade:

[...] eu percebo como muitos professores eles é fa... (3.1), eles atuam é de forma muito... (3.2) com muita... (3.3) falha em relação às comunidades, muito professores chegam nas escolas, vão dão aula e não têm o mínimo de contato

com a comunidade às vezes fala: “oi... oi...” (3.4), e já com essa perspectiva enquanto militante, enquanto é pesquisador social eu já... eu já... (3.5) sempre não, que eu vá falar logo com as pessoas, mas eu minimamente trato a comunidade com educação, chego nos locais peço licença, dô bom dia, falo um oi, então isso já... já... já... já... (3.6) traz toda uma diferença no olhar, tanto das pessoas que trabalham na escola quanto dos alunos [...]. (Gilberto)

A ausência de contato com o aluno, criticada por Gilberto, é um significado que foi produzido na interação com seus professores, a partir do qual organizou seus pensamentos e sentimentos para a orientação moral de sua consciência (Sousa & Albuquerque, 2013), em seu processo de constituição identitária docente. O propósito era atuar de modo diferente dos professores que criticou na docência, dado que podemos perceber em três fragmentos de sua narrativa:

- (1) [...] também busco outras referências (outros livros, vídeos e materiais) justamente pra poder dialogar com o professor [...]
- (2) [...] Tô sempre é tentando dialogar com os professores pra... para... (4.1) também poder, contribuir né... (4.2), não só sentir, não só mostrar a dificuldade... [...]
- (3) [...] eu acho que eles precisam ser mais voltados pra... pra... (4.3) própria licenciatura mesmo né... (4.4) e que acabam seno às vezes ou gerais assim, ou gerais ou então que não... não... (4.5) tão ligados diretamente com... (4.6) ou com nossa realidade, ou que são atores que eles acabam não dialogando cum ::: (4.7) com a nossa prática né... (4.8) seja enquanto licenciando, ou seja, mesmo, enquanto professor [...]. (Gilberto)

No fragmento 1, Gilberto apresentou uma busca por mediadores explícitos (Wertsch, 2007; González, 2017), “... referências (outros livros, vídeos e materiais) justamente pra poder dialogar com o professor...” e, no fragmento 2, ele tem como sentido da ação realizar esse diálogo como percebemos em 4.1. No entanto, a tensão que aparece em 4.1 evidencia o sentido de sua ação no verbo “**tentar**”, empregado no gerúndio, e a negociação semiótica que Gilberto apresentou para ter direito à sua fala na interlocução com os professores, afirmando que queria dialogar para contribuir e não para diagnosticar dificuldades. Essa atitude indica o modo como Gilberto se posicionou em sua crítica aos professores que não dialogavam com a prática do

aluno, em seu caso, com a sua experiência artística, em um curso de artes. Inclusive, essa crítica foi evidenciada na tensão que identificamos em 4.7 e 4.8.

O posicionamento que Gilberto assumiu como aluno, de “... contribuir né... (4.2), não só sentir, não só mostrar a dificuldade...”, indica como ele afirmou que estava ‘tentando dialogar’ com seus professores em sua busca por um espaço semiótico de interação dialógica (Fávero, 2008). Isso aconteceu ao tensionar a importância de um posicionamento docente dialógico, ação que caracterizou a força ilocucionária de seu posicionamento reflexivo sobre o contexto de sua formação inicial para a docência.

O posicionamento dialógico docente de Gilberto pode ser identificado em seu mapa semiótico (ver Tabela 14), com incidência de três (3) vetores relacionados ao significado de ser professor, o primeiro (1) é o do tema ‘os professores’, mediado pelo significado de descontextualização com o licenciando para o tema ‘ser professor’; o segundo (2) vetor partiu do subtema ‘falta de diálogo com a prática dos licenciandos’, do tema ‘os professores’, para o tema ‘ser professor’. O terceiro (3) vetor apresentou um movimento do significado de contribuir com os professores, como mediador do subtema ‘falta de diálogo com a prática dos licenciandos’ para o subtema secundário ‘outras linguagens das artes’, do subtema ‘sensibilidade estética’, do tema ‘organização hip-hop’ (ver Figura 4, vetores em vermelho). Esse movimento sugere que Gilberto assumiu o posicionamento de profissional das artes nos fragmentos (1) um e (2) dois, ao mencionar o diálogo com os professores por ter experiências de produção artística.

Entretanto, no fragmento (3) três (4.3 a 4.8), Gilberto mudou do posicionamento de aluno disponível ao diálogo com seus professores, como nos fragmentos (1) e (2), para os posicionamentos de licenciando e de professor, ao falar sobre os professores que não dialogavam com a prática dele como licenciando ou como professor, em formação inicial, posicionamento de si. Assim, de um posicionamento de aluno disponível ao diálogo, com uma

força ilocucionária pela busca por interação, Gilberto realizou um movimento para o posicionamento crítico, que se legitimou não só por ser aluno do curso, mas também por ser professor em formação inicial.

Gilberto se apropriou do significado de dialogar com a prática de seus alunos, que é contrário ao sentido da ação dos professores. A partir de sua agencialidade, Gilberto transformou de forma crítica, na sua interação com os alunos do estágio, o significado de indiferença dos professores sobre os alunos, produzido na sua interação com seus professores da licenciatura (ver Figura 2, circularidade semiótica). Para ele, o agir diferente indica aproveitar a prática de seus alunos (ver Figura 4, subtema ‘falta de diálogo com a prática de seus alunos’) no processo dialógico. Assim, na circularidade semiótica mútua, os significados que permeiam as interações podem sofrer transformação em outras interações com a produção de novos significados. No caso de Gilberto, o novo significado de dialogar com seus alunos provocou uma mudança no sentido da ação de Gilberto como docente que dialoga com as experiências, habilidades e conhecimentos dos seus alunos no ato da sala de aula (ver Figura 1, estética de si).

Gilberto reconheceu que, mesmo na licenciatura, já se considerava professor, o que identificamos quando disse: “... com a nossa prática né... (4.8) seja enquanto licenciando, ou seja, mesmo, enquanto professor...” (Gilberto). O seu posicionamento intrapessoal como docente, na narrativa, foi reforçado por sua interação com o aluno durante o estágio: “... a relação de aluno e estagiário, ela é uma relação é :: semelhante com a relação do professor no caso eu, falo do professor, porque é :: nós estamos atuando, nós atuamos no estágio como professor... ”. Gilberto, ao se posicionar como professor no estágio, resgatou habilidades, características e formação que, no ato de sua atuação docente, o possibilitaram criar experiências na ação de ensinar, em correspondência com o ensino (ver Figura 1, estética de si). Esse é um processo produtor de significados que circula da interação com seus professores

no estágio para a que realizou com os seus alunos no estágio (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

As interações entre o licenciando e os seus alunos durante o estágio docente supervisionado produziram significados sobre a docência, que foram apropriadas por Gilberto e que o possibilitaram assumir seu posicionamento como docente:

[...] Se nós formos pensar a partir da concepção de Ana Mae Barbosa, quando ela coloca que nós que somos da área da arte, nós temos que pensar a arte é ::: (5.1) nós somos a... a... (5.2) resistência, é ::: (5.3) e isso é muito interessante, porque ela coloca que nós somos é ::: (5.4) constantemente vigiados, então... (5.5), tanto os movimentos sociais das, tanto ::: (5.6) o ::: (5.7) professor de... de... (5.8) arte, ele ::: (5.9) também é... é... (5.10) vigiado, então dá pra se pensar nessa... nessa... (5.11) fala da Ana Mae Barbosa, tanto enquanto militante, tanto também enquanto... (5.12) é professor de artes visuais [...]. (Gilberto)

Gilberto organizou a sua experiência, como militante e professor, em um processo mediado semioticamente (Zittoun & Gillespie, 2015). As doze expressões de tensão apareceram em sua fala ao assumir um lugar fronteiro tanto de professor quanto de militante (5.12). A negociação semiótica entre esses dois posicionamentos de si (Arvaja, 2016; Dang, 2013, Henry, 2016) pode ser identificada em (9) nove momentos de tensão na sua narrativa, (2) dois deles antes em 5.3 e 5.4 e (3) três depois em 5.5, 5.6 e 5.7. A sua fala sobre ser professor de arte, como ele mesmo disse ‘nós que somos da área da arte’, mostra esse significado de ser da arte como regulador do seu conflito psíquico na transição da formação inicial para a docência (Zittoun, 2008), entre ser artista e ser docente, na fronteira semiótica com seus alunos (Lotman, 1996). Ao assumir o posicionamento docente, ele construiu o sentido de atuação como professor (Rosa, González & Barbato, 2009) para mediar esse conflito, orientando sua atuação docente para o fortalecimento da interação dos indivíduos com a arte:

[...] a vivência que eu tenho com a arte que é uma vivência é ::: (6.1) relacionada co ::: (6.2) com o cotidiano é uma... é uma... é uma... (6.3) relação entre arte é

::: (6.4) entre pessoas no caso que eu nem posso dizer porque, atualmente com a questão da arte moderna a as pessoas interagem é ::: (6.5) bastante com... com... (6.6) a arte. Então, quando é... (6.7) se coloca no sentido pedagógico essa interação ainda é mais forte [...]. (Gilberto)

A noção de ‘sentido pedagógico’ no trecho da narrativa de Gilberto, antecedido pela tensão em 6.7, funcionou como um promotor semiótico, signo ideológico, da interação que a arte possibilita aos indivíduos (Bakhtin, 1953/2016; Faraco, 2009, 2017). No entanto, ressaltamos que o promotor semiótico mediou, no ato, as experiências estéticas com a arte, relacionadas ao cotidiano das pessoas. Ao promover uma arte relacionada ao cotidiano (6.1, 6.2, 6.3 e 6.4), o ‘sentido pedagógico’ consegue aproximar os indivíduos e a arte (6.5 e 6.6) na vida diária, pois, como militante, Gilberto se preocupou em agir diferente dos seus professores, priorizando o diálogo com seus alunos e valorizando o dia a dia deles. O significado de dialogar com a prática do aluno foi produzido no processo dialógico do contexto interdiscursivo (Fiorin, 2006/2016) de Gilberto com seus professores, que eram criticados por não desenvolverem esse diálogo, o que Gilberto se propôs a fazer diferente.

Os significados que Gilberto produziu na interação com seus professores, do curso de licenciatura, implicou a constituição estética de si como professor-militante. Como indicam as tensões e contradições (Anh, 2013, Huang, 2014) sobre ser professor ou ser militante-artista, identificadas em sua narrativa. A conciliação entre as experiências artísticas e o processo da licenciatura tem como sentido da ação a construção de um espaço semiótico fronteiro (Lotman, 1996), organizador dos novos valores da docência relacionados à estética (Bakhtin, 1986/1993), que se constitui em sua organização psíquica e que permite considerar a atuação docente tão importante quanto a militância social através das artes.

[...] eu tenho o curso como uma base também importante é ::: (7.1) não só na minha formação, mais também na minha vida pessoal, eu sempre tento é ::: (7.2) até mesmo pra... pra... (7.3) mim assimilar ... (7.4) é ::: (7.5) melhor em relação ao curso a disciplina, eu sempre tento trazer com... com... (7.6) as experiências

que eu... que eu... (7.7) tive ou, então buscar, essas experiências, que... que... (7.8) eu posso me identificar, com algo que seja relacionado com a disciplina né... (7.9), então eu sempre. Acho que falar sobre o curso pra mim é ::: (7.10) é mais nesse sentido mesmo de... de... (7.11) poder é ::: (7.12) mesmo tendo dificuldades em algumas disciplinas eu tenho algumas dificuldades, mais é sempre tá... tá... (7.13) buscano, não só buscano, mais de tá sempre é ::: (7.14) seno ::: (7.15) um ::: (7.16) um per... (7.17), um percurso pode-se dizer assim no decorrer dessa... dessa... (7.18) formação, que seja algo dialético, mais também que seja algo que eu possa construir, é ::: (7.19) eu não vejo o curso como algo que... que... (7.20) eu vou me formar, vou ser professor ou não como o caso de algumas pessoas que tão no curso e que não vão ser professor, vão optar por outros caminhos das... das... (7.21) artes visuais. Eu particularmente minha opção é... é... (7.22) atuar enquanto professor, então assim, eu vejo o curso é ::: ... (7.23) basicamente dessa forma assim, de... de... (7.24) ser um... um... (7.25) momento, que... que... (7.26) é uma licenciatura, mas também que é um momento de... de... (7.27) explorar é um momento de... de... (7.28) experimento é um momento que ^{você} tem que realmente devido a muita informação e a amplitude que o curso tem [...]. (Gilberto)

O curso como espaço semiótico de produção de significados (Fávero, 2008) e de polifonia (Bakhtin, 1979/2011; Borges & Barbato, 2015), multiplicidade de vozes equipolentes (Ricoeur, 1984/1995), em tensão e conflito (Faraco, 2009, 2017; Nunes, 2018), a partir de processos dialógicos interpessoais, possibilitou a Gilberto o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à docência. O trecho acima apresenta vinte e oito (28) momentos de tensão durante o comentário de Gilberto sobre o curso, suas dificuldades diante de algumas disciplinas, a escolha que alguns fazem de não serem professores e a sua opção de atuar na docência.

As expressões divergentes de ‘eu não vejo o curso’ e ‘eu vejo o curso’ aparecem na narrativa de Gilberto envolvidas por uma tensão, que sugere a busca de Gilberto por compreender a sua relação com a licenciatura, no sentido da sua constituição identitária docente. Em 7.15, quando apareceu a tensão com o verbo “**ser**”, alongando a pronúncia antes de falar - “... eu não vejo o curso como algo que... que... (7.20) eu vou me formar...”, mas que sua “... opção é... é... (7.22) atuar enquanto professor...” (Gilberto) -, ele proferiu enunciados que emergiram no contexto de ambivalência, entre ser artista ou ser professor, como

anteriormente destacou sobre os que “... vão optar por outros caminhos das... das... (7.21) artes visuais...” e não pela docência. Logo após enunciar sobre atuar como professor, apareceu o uso de uma sequência de tensões (7.23, 7.24, 7.25 e 7.26) até afirmar o seu curso como licenciatura, não apenas de artes visuais, indicando a sua fronteira conflituosa de licenciando entre os posicionamentos de artista e professor.

Identificamos outro momento de conflito em sua narrativa ao repetir a palavra “**momento**” por quatro (4) vezes ao comentar sobre seu curso de licenciatura. Entretanto, no mesmo contexto, afirmou: “... eu particularmente minha opção é... é... atuar enquanto professor...” (Gilberto), o que indica uma tensão ao reconhecer que, mesmo com dificuldades no processo do curso, optou por atuar como docente.

O posicionamento docente que Gilberto assumiu ganhou realce quando, em sua narrativa, citou o título de uma matéria “Todo artista tem o que ensinar”, de Ana Mae Barbosa, educadora representante da arte-educação no Brasil, e ressaltou que se o artista tem o que ensinar, mais ainda tem o professor. Nesse sentido, comentou que, na licenciatura, buscou unir a experiência da educação popular com a educação formal. Isso pode acontecer em um processo de negociação semiótica (Arvaja, 2016; Akkerman & Meijer, 2011). Relatou que atuava de outras formas na produção artística e na sala de aula, buscando um equilíbrio entre a docência e a arte (8.1, 8.2, 8.3 e 8.4):

[...] nós da área da arte, nós temos uma vantagem em relação... em relação... (8.1) à questão de... de... (8.2) ir pra sala, porque, não são todos os professores, mas, por exemplo, o... o... (8.3) e também não é só eu assim, digamos, existem vários professores que... que... (8.4) são professores, estão em sala de aula e atuam em algumas linguagens artísticas. Então, quando você ultrapassa esse limite da... da... da... (8.5) licenciatura, porque infelizmente, muitas das disciplinas que nós das disciplinas que nós passamos na licenciatura, acabam sendo é ::: (8.6) muito artificial, porque você... você... (8.7) não tem tempo para ter uma teoria, ter uma prática, então, você, depende muito da pessoa é ::: (8.7) pra puder aprofundar esse conhecimento, mesmo que não seja prático, mas seja teórico, então depende muito do esforço e dedicação de cada um [...]. (Gilberto)

Gilberto comentou, no trecho acima, sobre professores que são teóricos, referindo-se ao ensino na sala de aula, e outros práticos, quanto a desenvolverem alguma atividade artística específica. Discorreu que na licenciatura em artes visuais existe uma discussão sobre “... se ... se ... ela é mais pra arte ou se ela é mais pra pedagogia...”. Diante disso, assumiu os posicionamentos de militante e de professor, em uma intensa e dinâmica ambivalência, negociando a sua tensão psíquica entre ser artista ou professor através da mediação do significado de “**equilíbrio**”. O licenciando destacou que “... esse conflito que existe entre o ser professor e o ser artista é :: como eu falei, essa é uma relação muito comum e não tem como ser neutra...” (Gilberto). Ao comentar sobre a discussão do foco da licenciatura acerca do aspecto pedagógico ou artístico, afirmou que: “... esse é também um dos pontos que eu busco equilíbrio...” (Gilberto). Isso indica a sua constituição identitária docente com a estética de professor-militante, pois assume um novo posicionamento que agrega dialeticamente os posicionamentos de professor e de artista.

[...] quando vamos falar de licenciatura, quando vamos falar de movimento social, com eu falei, tenho uma influência muito forte de formação, dentro do meu processo de formação na licenciatura dos movimentos sociais, porque eu... eu... (9.1) já venho de uma... de uma... (9.2) trabalho com a arte antes de entrar na licenciatura, como eu falei, eu trabalho com o grafite, mas :: (9.3) trabalhar com o grafite ou ser professor, se formar como professor, não é só simplesmente você fazer um processo de mediação, de você dá uma aula, ou então... ou então... (9.4) outro tipo de situação que são possíveis em relação a outras possibilidades que existem com a... (9.6) com... com... (9.5) a arte que é você, além de ser professor em sala de aula, de você dá aula, de você poder fazer curso ou outros processos [...]. (Gilberto)

No trecho anterior, a dinâmica da tensão semiótica do posicionamento de artista de Gilberto, para assumir um posicionamento docente, aconteceu ao considerar os significados relacionados às suas experiências no movimento social de hip-hop e grafite. Essa negociação resultou em uma negociação entre o seu posicionamento artístico, no processo dialógico, com o de docente, no sentido de desenvolver outras possibilidades do uso da arte para o ensino, o

que sugere a tensão em 9.5 e 9.6, e não se reduz à ação de ‘dar aula’, mas à promoção de outras experiências, ‘outros processos’ de ensino com ‘a arte que é você, além de ser professor em sala de aula’.

As experiências de ensino das artes com a educação popular na organização de hip-hop, enquanto espaço semiótico, se diferenciam das suas atuações no estágio supervisionado devido ao processo de formalização que o estágio exige do licenciando. O estágio pode ser concebido como um *cronotopo*, evento espaço-temporal eivado de valores (Bakhtin, 1979/2011), que possibilita ao indivíduo, mesmo na licenciatura, produzir significados a partir da sua interação dialógica com os alunos em um tempo-espaço de constituição docente como estética de si, pois, durante o estágio, o indivíduo percebe processos e sistemas educacionais históricos que perpassam os ambientes educacionais. É o que acontece através da indissolúvel relação entre tempo e espaço com um lugar geográfico em correspondência aos processos históricos (Amorim, 2006/2016).

O conflito de Gilberto entre os posicionamentos de artista, militante e professor implicou o seu processo estético de constituição identitária docente nas tensões entre esses posicionamentos (Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011). Essas tensões possibilitaram a realização de negociações semióticas, com significados produzidos a partir das suas interações com os alunos durante o estágio e com seus professores da licenciatura, na composição de um todo complexo junto com suas experiências socioculturais. As negociações produziram significados que promoveram, na dinâmica conflituosa e ambivalente dos posicionamentos de Gilberto, sua constituição identitária com a estética de professor-militante.

4.3 a) Resultado de Wilson

O estudante Wilson tinha 23 anos, na época da pesquisa, era solteiro e cursava o oitavo período do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais. Na licenciatura participou de um

grupo de pesquisa de arte e tecnologia, com o estudo da temática ‘realidade aumentada’, técnica que, através de elementos virtuais, possibilita acessar visualizações da vida real, a exemplo dos QR Code. Tinha o hábito de visitar exposições artísticas; experiência que considerou significativa para a sua escolha pela docência.

Na licenciatura desenvolveu três (3) estágios docentes: um na educação infantil, outro no ensino fundamental e o terceiro estágio no ensino médio. Valorizou o contato mais próximo com o aluno em sala de aula e se posicionou em prol de uma interação mais próxima entre os professores e os alunos na licenciatura.

Além da sua participação nos estágios docentes, o participante relatou sua atuação em um estágio extracurricular em museu. Destacou as influências de professoras do ensino médio e o incentivo de professores da licenciatura. Wilson afirmou que desenvolveu, durante o curso, interesse pelas disciplinas pedagógicas.

4.3 b) Análise de Wilson: professor de contato

Na narrativa de Wilson, identificamos seis (6) temas: 1) os professores, 2) as artes visuais, 3) a escolha pela licenciatura, 4) o curso, 5) o estágio e 6) a expectativa docente (Ver Tabela 8). O mapa semiótico de Wilson apresenta um fluxo de três (3) vetores (setas vermelhas) que saem do subtema ‘atuar como professor’, do tema ‘a escolha pela licenciatura’, e se concentram nos subtemas ‘o relacionamento dos estagiários com os alunos’, ‘experiência no estágio do ensino médio’ e ‘estágio infantil e fundamental’, do tema ‘o estágio’. Esse fluxo vetorial indica que as experiências de atuação docente nos estágios da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (ver Figura 5) resultam na constituição identitária docente de Wilson.

Tabela 8

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com o Licenciando Wilson.

Temas	Subtemas
1. As artes visuais	O contato com as artes no ensino fundamental O ensino no jardim de infância Frequência em exposições de artes A experiência no museu
2. Os professores	Professoras marcantes no ensino médio
3. Escolha pela licenciatura	Influência da professora do cursinho Desenvolvimento de técnicas de arte Atuar como professor Possível monografia sobre arte e tecnologia na escola Brincar de ser professor na infância
4. O curso	Currículo antigo com mais disciplinas pedagógicas Participação em grupo de pesquisa Interesse pelas disciplinas pedagógicas
5. O estágio	Diferença entre a escola pública e privada A interação com a professora do estágio Intervenção positiva na escola O relacionamento dos estagiários com os alunos
6. A expectativa docente	Expectativa de ser professor do ensino superior Atuar como pesquisador

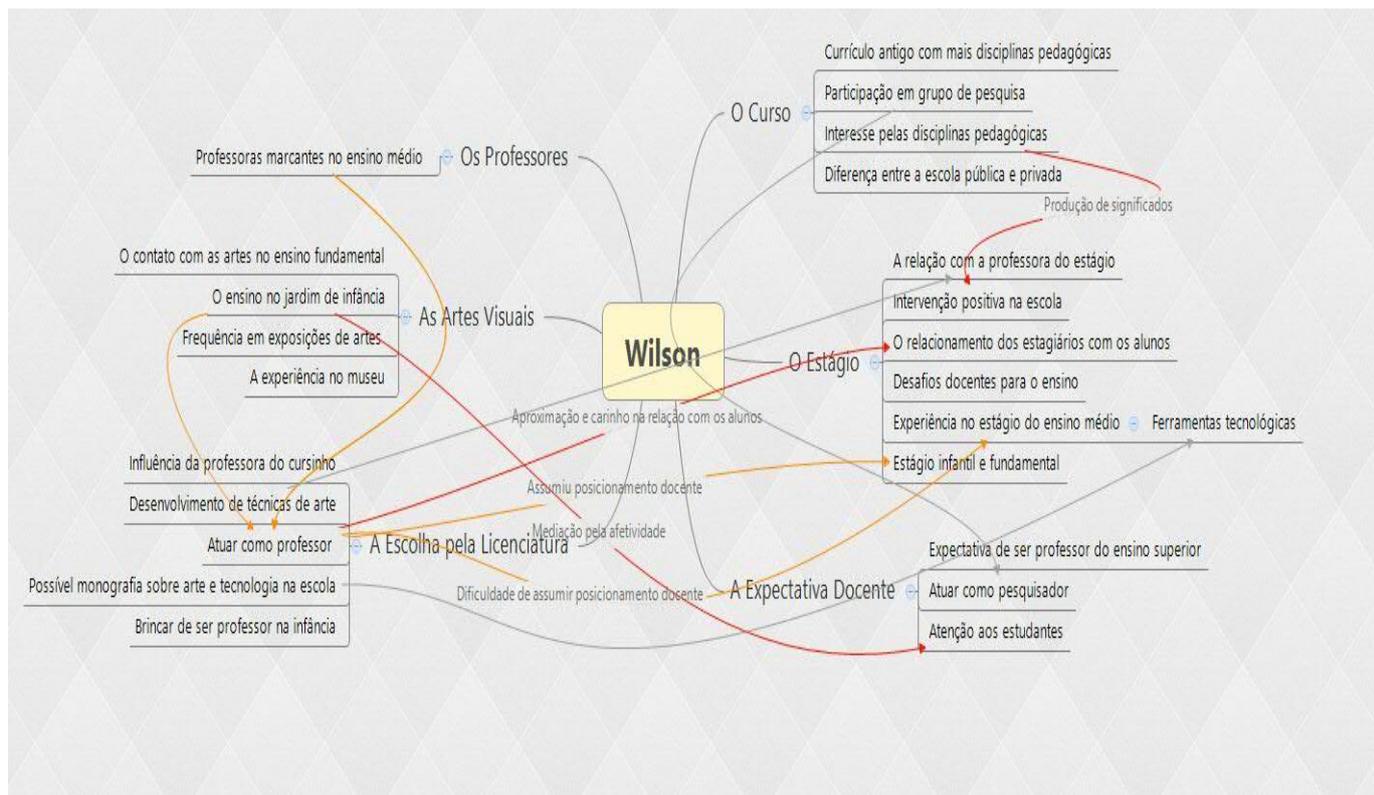


Figura 6. Mapa semiótico de Wilson.

Wilson relatou que escolheu a licenciatura com o objetivo de desenvolver suas habilidades técnicas de pintura e de desenho. Avaliou essa oportunidade ao ler a grade curricular do curso: “... eu tinha dado uma olhada na... na... grade, na estrutura curricular do curso pra desenvolver, né? As habilidades que eu queria que era a pintura, o desenho, que eu também já desenhava...”. (Wilson).

O participante estava preocupado em pensar que seria necessário dominar as técnicas de arte para ser professor. A sua preocupação acabou quando se apropriou do significado que professores da licenciatura deram ao curso, afirmando que o curso tem o objetivo de formar professores que não necessariamente dominem técnicas artísticas, mas que entendam as técnicas e ensinem aos seus alunos (2.1 e 2.2).

(1) [...] então, até os professores falam, alguns professores dizem que aqui agente não vai formar é pessoas técnicas..., com técnicas..., (1.1) mas sem

- profe... é ::: (1.2) pessoas que entendem a técnica e possam passar pros seus alunos [...].
- (2) [...] um professor de artes é foi passado pra gente também lendo, não precisa domi..., (1.3) é... vamo (1.4) dizer assim, ser um... um... (1.5) artista ser um exímel é pintor ou desenhista, mas ele precisa dominar a técnica pra que ele possa passar pros seus alunos. Então, assim foi um dos pontos que também me tranquilizô [...]. (Wilson)

Ao longo do curso, despertou o interesse pelas disciplinas pedagógicas, entrando em conflito com seu motivo inicial de entrada no curso: “... eu entrei pra fazer, pra desenvolver algumas habilidades, pintura, desenho, e talvez eu tenha, não tenha desenvolvido, mas eu tenha me aproximado da pedagogia...” (Wilson). Tal envolvimento implicou o seu posicionamento de valorização da sua formação docente.

O participante teve a oportunidade de usar no estágio extracurricular no museu “Casa da Alegria” (nome fictício) os conhecimentos que construiu nas disciplinas pedagógicas. O museu trabalha com temáticas de matriz afro-brasileira e, nele, o participante desenvolvia a função de guia de visitas. Entendemos que as dinâmicas da experiência de atuar no museu (Keunen, 2010/2015) contribuíram para a constituição da sua estética (Markovic, 2012) docente como professor de artes. Ao guiar os alunos visitantes, Wilson participava de situações de diálogo que permitiam com que ensinasse (Adams e Gupta, 2017).

Além do estágio extracurricular no museu, Wilson participou do estágio docente curricular obrigatório na educação infantil. Essa experiência de estágio contribuiu para a sua formação docente ao promover seu primeiro contato de professor com os alunos:

- (3) [...] Foi ::: (2.1) nosso primeiro contato com ... com ... (2.2) o estágio, como professores, né? E a gente eu até eu ... eu ::: (2.3) gostei bastante, foi o estágio acho que o que eu mais gostei e até me apeguei com as crianças assim. A gente ... (2.4) pelo pouco tempo, né? Mas, a gente teve um contato bem legal [...].
- (4) [...] O ensino infantil, bom em relação ao ensino infantil eu achei bem legal, falando assim, bem de boa e ::: (2.5) eram crianças na faixa de acho que de sete, seis anos, talvez. E a gente estagiou aqui perto no S. T. numa escola particular, né? [...].

(5) [...] Então, foi ::: (2.6) a experiência foi boa é ::: (2.7) a gente conseguiu trabalhar com eles cultura popular é ::: deu até bumba-meu-boi [...]A gente foi em época de São João, né? Acho que no mês de junho. A professora já vinha trabalhando com eles, né? E ::: (2.8) a gente apresentou assim pra eles e eles ficaram assim, a gente apresentou um vídeo sobre uma manifestação do bumba-meu-boi foi o Boi Barrica. E eles ficaram muito (riso) **entusiasmados** que... que... (2.9) os pais deles já tinham levado eles pra... pra... (2.10) ver, né? E a gente acompanhou também, aplicou alguns trabalhos práticos, né? De pintura e ::: (2.11) havia é ::: (2.12) uns que não quer dizer que é ::: pro exemplo hiperativos, né? Sempre não ::: não ... se ... a ... é ::: (2.13) ficavam na carteira e a gente precisava realmente auxiliar, ficar bem perto deles pra eles não ... (2.14) dissiparem, pra não... (2.15) pra não fazerem outras atividades. E assim, foi uma experiência boa [...]. (Wilson)

A atuação docente de Wilson, ao estagiar na educação infantil, foi orientada ideologicamente (Bakhtin, 1979/2011) para o ensino de questões da cultura popular. Isso aconteceu ao resgatar, no ato do estágio docente, habilidades de ensino que desenvolveu em sua experiência como mediador de alunos no museu. O resgate de habilidades no ato de ensinar está relacionado às destrezas para o ato, que o indivíduo constrói em sua formação docente (Borges, Araújo & Amaral, 2016, ver Figura 2).

No estágio da educação infantil, Wilson assumiu um posicionamento de valorização (Faraco, 2009, 2017) do contato com os alunos, oportunidade em que realizou uma atividade de exposição de um vídeo sobre o bumba-meu-boi, dança popular maranhense. Destacou que os alunos ficaram ‘entusiasmados’ com a atividade, conforme as tensões 2.9 e 2.10 no trecho anterior. Essa experiência foi qualificada pelo participante como ‘boa’ e ‘legal’, pois promoveu a interação com os alunos.

Relatou que na escola do estágio da educação infantil a interação professor-aluno era conflituosa, a exemplo da atitude de uma professora da escola que não buscava conversar com o aluno na sala de aula. Ao comentar o assunto, expressou tensões (3.1, 3.2 e 3.3 e no 3.4). Em relação a essa atitude da professora, relatou: “... até houve alguns episódios que um aluno falava

e ela rebatia, e ela falava outra coisa e assim a gente ficava meio que assustado, né?...” (Wilson).

Quanto à atuação da professora na escola do estágio, Wilson produziu um direcionamento diferente para a sua atuação docente em sala de aula. Ao assumir um posicionamento de crítica à professora, expressou tensões 3.5 e 2.6, pois criticou uma professora que também o auxiliou na prática do estágio. Tal crítica indica o valor que Wilson atribuiu à interação dialógica de mais afetiva entre o professor e o aluno na sala de aula, diferente da atuação da professora em 3.4.

Pra professora é... (3.1) trabalhar com... com... (3.2) essa turma, mas aí é :: (3.3) ela dava o jeito dela vamo dizer, porque realmente ela às vezes ela se excedia, ela xingava, não palavrão, mas de uma maneira assim, vamo dizer, grosseira e a gente ficava assim, até assustado e eu fi... (3.4) fiquei assim meio assustado e até também já pensou eu pegar uma turma dessa e tinham que realmente trabalhando com eles, mas realmente eu não queria é :: (3.5) repetir o que ela fazia, né? Então, não vão mentir que essa reflexão do papel do professor, nesse caso a gente é :: (3.6) realmente pra mim acho que foi... (3.7) realmente um ponto de reflexão. (Wilson)

Wilson construiu novos significados a partir dessa experiência de conflito entre a professora e os alunos. São significados de proximidade, auxílio e carinho com os alunos, que orientam o sentido de sua ação docente, como afirmou: “... que o professor deve ter “... essa relação também de **proximidade**, até essa relação ser... até de **carinho**...”, e que no estágio docente “... precisava tá mais preparado pra dialogar com esses alunos...” (Wilson). Assim, em sua prática de estágio, que se configura como um ato (Bakhtin, 1986/1993; Borges, Araújo e Amaral, 2016), Wilson criou sua experiência de agir de forma mais afetiva com aos alunos:

[...] Eu acho que :: (4.1) que me deu mais, vamos dizer assim, pra mim estudar mais, pra que eu também possa é :: (4.2) tá preparado pra algum imprevisto, pra que eu possa realmente tá preparado pra... pra... (4.3) vamo dizer assim, pra respeitar o aluno também, pra ... (4.4) entender, né? E ele pra que :: (4.5) pra que ele :: (4.6) possa, pra que eu possa auxiliá-lo. No processo de

aprendizagem, né? No processo de ensino-aprendizagem e ::: (4.7) possa pra que eu possa auxiliá-lo no processo de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem e até também foi um dos pontos porque que... me fizeram que eu precisava é ::: (4.8) ficar mais atento no que **eu tinha que falar** do que eu me preparar fazer um planejamento, do que **eu deveria falar** e também de... (4.9) essa relação também de proximidade, até essa relação ser... até de carinho [...]. (Wilson)

Após o estágio na educação infantil atuou como docente no estágio do ensino fundamental de uma escola pública municipal. Nesse estágio, “... pôde ver realmente as dificuldades...” (Wilson) infraestruturais da escola pública, e que “... muitos alunos ali ... tinham é ::: dificuldade ainda no aprendizado...” (Wilson).

Construir uma relação de proximidade com os alunos foi uma preocupação de Wilson no estágio do ensino fundamental. O participante reconheceu que nesse estágio “... falava em uma linguagem que não era tão próxima deles...” (Wilson). A tensão na repetição das expressões ‘eu tinha que falar’ e ‘eu deveria falar’ (4.8 e 4.9) sugere a preocupação de Wilson em se comunicar com o aluno de forma que pudesse ser entendido.

O participante recebeu da professora Mila, professora da licenciatura que o orientava no estágio do ensino fundamental, a orientação para usar uma linguagem mais acessível à compreensão dos alunos. A professora afirmou que ele “... precisava é ::: fazer é ::: falar numa linguagem mais próxima...” (Wilson, ao citar a fala de sua professora) dos alunos, relacionando à linguagem que o licenciando deveria usar, naquele gênero discursivo (Bakhtin, 1953/2016). Essa preocupação está atrelada ao subtema ‘o relacionamento dos estagiários com os alunos’ do tema ‘o estágio’ (ver Tabela 8).

Organizar sua linguagem para ter uma melhor comunicação com os alunos e ter um contato mais próximo com eles foi um significado, valor, que Wilson produziu na interação com a professora Mila. Esse valor implicou a constituição da estética de Wilson como professor de contato (ver Figura 10):

[...] a gente é... (5.1) se despediu e alguns alunos, realmente disse que iam sentir... disse que iam sentir falta que era pra gente continuar, né? E ::: e ::: (5.2) a gente pôde ver também é ::: é ::: (5.3) porque a professora contava um pouco do que ela conhecia dos alunos, né? Que ::: (5.4) contava um pouco do que ela conhecia dos alunos, porque era ::: uma turma que... que... (5.5) era um ::: (5.6) que tinha estudantes que ::: que eles que ::: (5.7) alguns moravam aqui mesmo pelo centro, outros moravam mais longe. Então, a professora pelo relato dela, alguns pais não tavam nem aí e só deixavam o ::: os... os... (5.8) seus filhos lá, não acompanhava e ::: (5.9) isso segundo ela também era... era... (5.10) ruim pra... (5.11) pro desempenho dos alunos [...]. (Wilson)

No ato do estágio no ensino fundamental, as interações dialógicas de Wilson foram mediadas por processos afetivos. O comentário de Wilson sobre as dificuldades dos alunos de morarem longe e de não terem o acompanhamento dos pais (5.8, 5.9, 5.10 e 5.11), sugere que a construção de sua experiência docente, nesse estágio, aconteceu em relação à sua afetividade e formação docente, voltada para um ensino que valoriza o contato com os alunos, o que faz parte da estética de si como docente (ver Figura 1, estética de si).

Depois do estágio no ensino fundamental, o participante teve a experiência de estagiar no ensino médio. No ensino médio ensinou sobre o barro brasileiro, a partir da obra de Aleijadinho, escultor do Brasil colonial. Esse aspecto correspondeu a uma ‘experiência positiva’ (Wilson) para o participante, embora tivesse conseguido na aula a participação de alguns alunos, “... outros realmente não tavam muito interessados...” (Wilson). Identificamos que Wilson apresenta a si mesmo como um docente que busca estar em constante contato com os estudantes nos processos em sala de aula e na escola:

[...] a gente a partir das obras de Ale... (6.1) Aleijadinho, a gente ::: (6.2) ia falar sobre as características do Barroco e a gente enfatizava que ia cair no ::: no... (6.3) simulado e tal, então, **alguns alunos até participaram da aula, perguntaram.** Outros realmente não tavam muito interessados e ::: (6.4) eu acho que foi e eu ô ::: (6.5) foi uma experiência é ::: (6.6) foi a minha primeira experiência com esse público, né? E ::: (6.7) eu acho que foi... foi ::: foi... (6.8) importante pra conhecer, né? Essas... (6.9) esses diferentes públicos, né? [...]. (Wilson)

O contato interlocucional com os alunos é um significado que regulou o posicionamento docente de Wilson, quando diz “... alguns alunos até participaram da aula...” e por apresentar tensões (6.4, 6.5 e 6.6) em seu relato sobre outros alunos não interessados na aula. Essa experiência de buscar o contato com os alunos, com seus significados e sentidos está relacionada ao tempo em que esteve no estágio docente do ensino médio. Ser professor de contato é a estética docente de Wilson, atrelada aos seus posicionamentos de ser próximo dos alunos e de interagir com os alunos em sala de aula.

A partir da experiência de estagiar no ensino médio, Wilson resgatou as memórias que tinha da relação com suas professoras do ensino médio. Cappelletto (2003) afirma que o indivíduo constrói as memórias sobre o que viveu a partir da qualidade moral dessas experiências. Nesse sentido, o participante destacou que teve professores que foram significativos para ele, quando estudava no ensino médio. Nas interações com essas professoras, produziu significados que orientaram o sentido de sua ação docente (Rosa & González, 2013). São significados que circularam na sua interação com os alunos dos estágios docentes (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

[...] os professores marcantes, que eu lembro, foi a minha professora de física do primeiro ano, que é assim, uma das professoras mais, assim que talvez seja um **espelho** pra se um dia eu for ser professor, que é a professora de matemática, que é assim, elas utilizavam um... (7.1) elas não cobravam claro, elas cobravam nas provas, mas elas tinham um **contato** mais **próximo** com os alunos. Então, os alunos tinham alguma dificuldade, então elas iam **acompanhando** essa dificuldade pra o aluno superar, então, acho que essas professoras, vamo dizer assim, foram **marcantes** na minha vida e talvez elas sejam realmente, talvez um **espelho** pra que um dia eu seja, se um dia eu ser professor, realmente na educação básica eu... eu... (7.2) possa me **inspirar** nelas [...]. (Wilson)

Wilson utilizou as palavras, ‘espelho’, ‘contato’, ‘próximo’, ‘acompanhando’, ‘marcantes’ e ‘inspirar’ para falar sobre os valores de suas professoras no ensino médio; que são relacionados à estética (Dufrenne, 2008) docente. A estética das professoras é de quem

valorizava estar em contato com os alunos para acompanhar o processo de aprendizagem. O significado de estar em contato com os alunos emergiu das interações de Wilson com suas professoras do ensino médio (7.2) e orientou sua ação docente para promover essa aproximação com seus próprios alunos.

Na licenciatura também teve uma professora que o incentivou, a professora Liana (10.3). Wilson afirmou: “... Ela sempre acreditou no potencial da gente no meu potencial...”:

[...] Olha a professora Liana (nome fictício) ela... ela... (8.1) é bem. Ela ::: (8.2) acho que foi uma das principais incentivadoras aqui é ::: (8.3) de mim e dos outros alunos. Ela sempre acreditou no potencial da gente no meu potencial. Ela sempre ::: é ::: (8.4) eu sempre ::: (8.5) ficava ::: (8.6) a gente ficava... (8.7) em contato, né? [...]. (Wilson)

Na interação com a professora Liana, Wilson produziu significados de incentivar, acreditar e estar em contato com o aluno. São significados que circularam entre as interações que participou com essa professora e com alunos dos estágios docentes na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua). Tal fato implicou a sua constituição identitária docente como professor de contato, pois, assim como a sua professora sempre manteve contato com ele (8.4, 8.5, 8.6 e 8.7), o participante também buscou manter contato com seus alunos do estágio.

4.4 a) Resultado de Leila

A estudante Leila, na época da pesquisa, tinha 29 anos, era casada e tinha um filho. Sua família veio de uma cidade no interior do Maranhão, tem uma irmã e uma cunhada que são professoras e que a influenciaram para a carreira de docente. Morava em um bairro periférico de São Luís, que apresentava elevados índices de violência. Estava no 8º período do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Em sua entrevista, Leila relacionou a escolha pela docência às brincadeiras de infância. Afirmou que, como professora, queria ‘trabalhar com crianças’ e destacou seu interesse por ensinar artes de forma didática.

Para Leila, a preocupação social foi um dos motivos de sua escolha pela docência, pois queria contribuir para a mudança da realidade de jovens, adolescentes e crianças envolvidos com as drogas. Um exemplo que Leila destacou sobre a atuação docente e a questão social foi o da professora que teve no jardim de infância. A professora levava lanche da própria casa para os alunos, o que servia de incentivo para que não faltassem à escola.

No contexto de sua narrativa sobre o envolvimento com o social e com as crianças, mencionou a sua participação no projeto “A Casa da Criança” (nome fictício). Este era um projeto com crianças da comunidade, do entorno do Instituto em que estudava. No projeto, as crianças participaram, na própria instituição, de uma exposição das próprias atividades artísticas. Afirmou que “... essa interação com a comunidade é bom, tanto com... pra comunidade como pro professor...” (Leila), pois permitiu o trabalho com a comunidade e se tornou ‘reconhecida na comunidade’ como professora.

Leila teve a experiência de atuar como professora no estágio docente curricular na educação infantil. Ela se identificou com o ensino para essa faixa etária, e destacou: ‘sentimento de criança é verdadeiro’. Outra experiência foi a de um estágio extracurricular em um museu de arte. No museu, ela guiava os alunos de outras escolas. Para Leila foi uma experiência docente constitutiva (Adams & Gupta, 2017), pois, ao guiar os estudantes, assumia o posicionamento de professora. Como afirmou: “... lá vai muitas escolas e lá eu sou guia e também professora, né? ...” (Leila).

4.4 b) Análise de Leila: professora-afetiva

Na narrativa de Leila foram identificados cinco (5) temas: 1) a vida familiar, 2) os professores, 3) o curso de licenciatura, 4) o estágio e 5) ser professor (ver Tabela 9). O seu mapa semiótico apresenta um fluxo vetorial (setas vermelhas) intenso entre os temas, os professores e o curso de licenciatura (ver Figura 6).

Tabela 9

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Leila.

Temas	Subtemas
1. A vida familiar	A tia professora Ensinou o pai e a mãe A influência da irmã professora
2. Os professores	A influência dos professores do Ensino Médio Professora da licenciatura como fonte de inspiração Crítica ao método de avaliação Professores que não sabem ensinar o conteúdo da disciplina
3. O curso de licenciatura	Conflitos com colegas do curso Professores sem formação didática adequada Mudança de plano de curso
4. O estágio	O desafio da timidez A interação com as crianças A expectativa do estágio no Ensino Médio Estágio como treinamento
5. Ser professor	Relação de companheirismo com o aluno Afetividade na relação com o aluno



Figura 7. Mapa semiótico de Leila.

Leila apresentou, em sua narrativa, um posicionamento de valorização do professor que transmite um conhecimento que o aluno pode utilizar em seu cotidiano. O valor de compartilhar um conhecimento útil ao aluno está relacionado ao contexto sociocultural de Leila, pois afirma que o professor: “... vai tá conseguindo, tá tirando essas crianças e adolescentes de um meio social que não seria adequado...” e, assim, “... ajudar a mudar essa realidade, acho que é por isso que eu quero ser professora...” (Leila). Estar próximo do aluno para ajudá-lo e fazer parte de sua vida é uma imagem que Leila tem do que é ser professor:

[...] eu vejo que o professor faz parte da vida das pessoas e faz parte no... a parte no... (1.1) uma coisa muito boa, que é a questão do conhecimento, que quando tu... é um professor que tu... (1.2) sabe transmitir o conhecimento, que tu vê aquela pessoa te agradecendo, dizendo: “olha tu me ajudou nisso”, que nem eu vejo, algumas entrevistas de pessoas agradecendo a professores que não sabiam ler, que não tinham como pegar o ônibus e hoje já pegam um ônibus sem nenhuma preocupação de tá pegando ou não o ônibus errado, são as pequenas questões, não são as grandes de tá ensinando na faculdade [...]. (Leila)

A valorização que Leila atribui ao professor está relacionada à sua experiência de viver em uma cidade no interior, com pessoas que não tinham um conhecimento escolar precário. Tal experiência a fez perceber a importância do professor ensinar pelo menos um letramento básico, como ‘pegar o ônibus’. Nesse contexto, ela utilizou as palavras ‘agradecendo’, ‘ajudou’ e ‘pequenas questões’, com um tom emocional volitivo (Bakhtin, 1986/1993) e relacionadas à afetividade sobre o professor que pode fazer parte da vida das pessoas (1.1). Essa afetividade implicou diretamente a constituição identitária de Leila como professora.

Um exemplo da relação de afetividade entre o professor e o aluno está no relato do seu irmão que “... reprovou MUITO, então, os professores não desistiam dele, aí isso fez com que ele continuasse...” (Leila). Para Leila, não desistir do aluno é um valor social que implicou a relação afetiva dos professores com seu irmão, o que fez com que ele continuasse a estudar. No enunciado, a expressão “**muito**” apresenta uma entonação da participante que enfatiza a importância afetiva, para a estética de si como docente.

A afetividade está diretamente relacionada ao significado de viver com o outro e, como signo ideológico (Volóshinov, 1929/2017; Formentão, 2010), que medeiam as relações educativas (Borges, Prado & Tavares, 2014), no caso de Leila, isso aconteceu, sobretudo, quando teve a oportunidade de realizar atividades em sala de aula. A palavra “**vida**” apareceu (15) quinze vezes na entrevista de Leila e significa, em sua narrativa, a contribuição do professor para a aprendizagem do aluno e a sensibilidade que deve ter para compreender o contexto em que o aluno vive. Essa foi a forma como os professores do seu irmão agiram com ele, quando quis desistir de estudar.

Durante os estágios docentes na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, Leila teve a oportunidade de atuar afetivamente como docente. Nos estágios, participou de processos dialógicos como os alunos, que foram mediados pela afetividade, na fronteira entre os indivíduos (Bakhtin, 1953/2016, García, 2006), no cronotopo da sala de aula (Amorim,

2006/2016), relacionaram-se às suas estratégias dialógicas para promover a empatia (Bakhtin, 1979/2011; Freitas, 2013) na interação com os alunos.

O significado de lecionar de forma mais próxima da vida do aluno, além de mediar a sua interação com os alunos dos estágios docentes, também orientou seu posicionamento axiológico (Pistori, 2018; Nunes, 2018) na interação dialógica com professoras da licenciatura. Uma delas foi a professora Elza (nome fictício):

[...] Eu tenho que falar da professora Elza (nome fictício), **ela** (2.1) é uma professora substituta, **ela** (2.2) entrou aqui ano passado e **ela** (2.3) é uma excelente professora, não só pela parte de conhecimento, mais também de pessoa, de saber conversar com os alunos, de saber colocar seu ponto de vista, colocar o que **ela** (2.4) quer do aluno e **ela** (2.5) sempre consegue tirar tudo que **ela** (2.6) quer do aluno, os trabalhos saem perfeitos, as melhores notas que eu tenho são nas dela [...]. (Leila)

Na interação dialógica com a professora Elza, Leila produziu o significado de dialogar com o aluno e ser afetiva, o que orientou a sua interação com os alunos nos estágios docentes. Assim, significados produzidos na interação com sua professora circularam na interação com seus alunos. Essa é a circularidade semiótica mútua na experiência docente de Leila (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

Ao se referir à professora Elza, Leila usou (6) seis vezes o pronome pessoal “**ela**”, expressão identificada nas tensões 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6; o que indica um posicionamento deliberado que assumiu sobre sua professora, elaborando o acabamento estético dela como professora que conversa com o aluno e que o estimula à construção de conhecimento.

Embora Leila buscasse agir de forma dialógica e ser afetiva com os alunos, teve dificuldades de construir essa interação com eles no estágio do ensino médio. Relatou que os alunos não apresentavam o retorno do ensino, com perguntas sobre o que foi ensinado e com a realização das atividades propostas. Por esse motivo, não conseguiu construir uma relação de

maior diálogo e aproximação com eles como a que teve com os alunos do ensino fundamental. Sobre eles, ela afirmou: “... Ah! Eu gostei muito, eles são mais afetivos...” (Leila).

Para ela, as crianças interagem mais e estão mais disponíveis à interlocução. A experiência de conseguir interagir com as crianças contribuiu para a constituição de sua estética docente como professora-afetiva. Tal estética implica um posicionamento docente relacionado a uma afecção de prazer em ensinar crianças. As afecções, raízes do significado, e a constituição da realidade possuem sentido e estão relacionadas aos processos da emoção (Rosa, 2007b):

- (1) eu vejo que as crianças é :: (3.1) elas são mais é :: (3.2) abertas assim, a... (3.3) não digo assim à questão de obediência, mas de aprender, parece que ela... a... (3.4) são curiosas. E sempre fazem perguntas, porque o estágio assim, no fundamental eu achei mais proveitoso do que no ensino médio, o interesse, parece que as crianças são mais interessadas, do que, pelo menos no meu estágio, do que os adolescentes que estavam no :: (3.5) ensino médio. Então, a experiência que eu quero ter é :: (3.6) nessa licenciatura é com crianças.
- (2) Sentimento, eu vejo assim, que aquele sentimento de criança é verdadeiro, ele tá te reconhecendo e perguntando quando que tu ia voltar. A gente sente que foi marcante na vida daquela criança, aquele momento que passamos naquele estágio, foi esse... (3.7) o estágio de :: (3.8) cem horas, pouco tempo, mas pra eles foi... foi... (3.9) marcante a questão de lembrar... (3.10) perguntar quando tu fosse significaria que alguma coisa de importante tu fez, né? Naquele estágio. (Leila)

Leila relacionou a afetividade ao sentimento que as crianças expressaram por ela, o que a fez sentir “... que foi marcante na vida daquela criança...” (Leila). A experiência de lecionar na educação infantil foi significativa para a constituição identitária docente de Leila, como sugerem as tensões 3.7, 3.8, 3.9 e 3.10. O significado de afetividade, que orientou a atuação de Leila no estágio da educação infantil, emergiu da interação com suas professoras da licenciatura. Duas professoras que a incentivaram muito para a docência foram as suas orientadoras dos estágios docentes, a professora Rute (nome fictício), no estágio docente da educação infantil, e a professora Mila (nome fictício), no estágio do ensino médio. Leila relatou

que “... elas mostram como é importante ser professora nessa... na sociedade e o quanto nós podemos ajudar essas pessoas, essas crianças, adolescentes...” (Leila).

A experiência de ser professora nos estágios docentes fez com que Leila convergisse posicionamentos de si com os de suas professoras. Na ação de ensinar, Leila promoveu a convergência entre seu posicionamento, como docente afetiva, e o das suas professoras, como docentes que acompanhavam e ajudavam o aluno. Um exemplo foi o da professora Mila (nome fictício), sobre quem comentou: “... com a professora Mila (nome fictício) foi bem mais pessoal, mais puxão de orelha (risos) ela ::: todo tempo tava acompanhando os alunos na escola...”, “... ela tava mais próxima dos alunos...”, “...ajudou bastante, mais do que deveria...” (Leila).

Nas interações entre Leila e seus professores, emergiram significados de afetividade e acompanhamento dos alunos, relacionados à sua atuação docente nos estágios da licenciatura. Ao atuar como professora, Leila resgatou habilidades e produziu experiências na docência, o que ela ao fazer avaliou a sua atuação, juízo estético, e se percebeu professora (Borges, Araújo & Amaral, 2016).

A afetividade de Leila estava ligada à preocupação social. Ela afirmou que, como professora, poderia tentar mudar a realidade social das pessoas da sua comunidade, bairro violento em que morava (4.2):

[...] Tá ligada à minha história de vida, porque ::: é... é... (4.1) venho de um bairro do interior, vim morar em um bairro da ci... (4.2) São Luís, que é periferia, um bairro bem violento. Então, a realidade é essa e eu tentei mudar a minha realidade, tô conseguindo e agora sendo professora vejo que eu posso tentar mudar a realidade de outras pessoas, de crianças, adolescentes, jovens e é o que eu quero fazer. Tomara que eu consiga [...]. (Leila)

A participante apresentou, em seu mapa semiótico, uma divergência entre os professores sem habilidade para ensinar, com mais proximidade do aluno, e os que têm essa

habilidade. No mapa (ver Figura 6) pode ser identificada uma curva na seta cinza, que sai do subtema ‘professores sem formação didática adequada’, do tema ‘o estágio’, em direção ao subtema ‘professor conversa com o aluno’, do tema ‘o curso de licenciatura’. Esse movimento é mediado pelo significado de ‘divergência semiótica’, relacionado a dois tipos de atuação docente, quando à habilidade de ensinar. Habilidade que está ligada à construção de uma relação de afetividade com o aluno, através do diálogo.

Nas narrativas de Leila, tanto nas falas do estudo exploratório como na fala da terceira entrevista, identificamos que a afetividade enquanto signo ideológico, é refratada dinamicamente na interação dialógica com os alunos (Bakhtin, 1953/2016; Faraco, 2009, 2017) e que faz parte da vida social, como ela afirmou: “... tem também uma relação da afetividade, também pela relação social, já que aquilo que o outro tá passando vai servir tanto pra vida acadêmica que eles vão continuar estudando e também pra vida social deles...” (Leila). (ver Figura 10, sobre a afetividade vinculada ao social).

Assim, os significados de ajudar, acompanhar e preocupação social, vinculados à estética de Leila como professora-afetiva, foram produzidos no ato das interações dialógicas. São interações com professores da licenciatura (Borges, Araújo & Amaral, 2016), a exemplo das professoras Daiane, Elza, Rute e Mila e com os alunos do estágio. Os significados permearam mutuamente essas interações (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua) e orientaram seu juízo estético no ato do estágio (ver Figura 1, estética de si).

4.5 a) Resultado de Dulce

A participante Dulce tinha 29 anos de idade, na época da pesquisa, era solteira e sem filhos, proveniente da cidade de Cururupu, no Maranhão. Cursava o 8º período do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, do Instituto Federal do Maranhão, e participou como bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Na sua família, a maioria dos membros eram professores, contexto que a aproximou e a fez se identificar com a profissão de docente. Ela destacou que a sua prima, professora, se tornou seu espelho de docente. Inicialmente, sua opção era pela Licenciatura em Letras, entretanto, optou pela Licenciatura em Ciências Agrárias por ter sido aprovada para o curso e por ter feito o curso técnico em agropecuária na mesma instituição federal.

Comentou sobre a experiência de brincar de professora na infância. Além de outros assuntos, ela ressaltou a sua mudança de Cururupu para São Luís, cidades do Maranhão; a realização do curso Técnico em Agropecuária no IFMA; e a posterior escolha pela Licenciatura em Ciências Agrárias, curso em que teve um contato significativo com as disciplinas pedagógicas e as experiências docentes de ensinar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Docente (PIBID).

Dulce relatou que enfrentou várias dificuldades ao longo da licenciatura, como problemas com a locomoção para ir ao Instituto, muitas disciplinas, atrasos na entrega de trabalhos, mas que tudo teve um resultado positivo. Mencionou a importância de aprender os conteúdos específicos do curso para que pudesse ser aprovada em um eventual concurso público.

Dulce afirmou que queria ser professora e atuar no PROEJA. Relatou que sua experiência de estágio docente na EJA foi muito boa. Ressaltou que a turma da EJA “... era uma turma muito participativa...”, que lhe “... deu mais a certeza de que :: é isso que eu quero ser professor...” (Dulce). Mencionou os casos em que dois alunos da EJA tiveram êxito: o caso de seu Reis (nome fictício), que tinha ‘fome de conhecimento’, e o caso de dona Elza (nome fictício), que conseguiu estágio em um laboratório da Universidade Federal.

Dulce também destacou que ser professora significava estar “... em constante busca de conhecimentos, um professor que ... que ... continua estudando né?...” (Dulce); é estar em

constante busca por conhecimento, inclusive com o desenvolvimento de pesquisas. Dulce afirmou: “... quero ser esse professor ((risos)) professor pesquisador...” (Dulce), com foco no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Relatou sobre sua experiência de atuar como docente no PIBID, em uma escola pública municipal. A escola apresentava problemas de infraestrutura e tinha estudantes desestimulados para estudar. Tal contexto destacou a experiência de ensinar de Alan (nome fictício), aluno de uma escola pública municipal que não sabia ler corretamente, mas que conseguiu sua aprovação para estudar no Instituto Federal.

Nas entrevistas de Dulce foram identificados, com destaque, os posicionamentos de docente, aluna, colega e pesquisadora, assumidos nas interações dialógicas com os seus professores da licenciatura e com os seus alunos do estágio docente no PROEJA e no PIBID. Esse contexto de interações favoreceu a constituição da estética docente de professora-crítica de Dulce, como afirmou: “... a gente via a educação de forma crítica, os... os... embates que a educação passa, é tudo que tá pro trás da escola, principalmente da ... da ... **formação do professor...**” (Dulce).

4.5 b) Análise de Dulce: a professora-crítica

Nas narrativas de Dulce identificamos (5) cinco temas: 1) a vida familiar, 2) a opção pelo curso, 3) o relacionamento com os professores, 4) a experiência no PIBID e 5) ser professor (ver Tabela 10). Em seu mapa semiótico, identificamos um movimento de vetores (setas vermelhas) do tema ‘os relacionamentos com os professores’: com (1) um vetor em direção ao tema ‘a opção pelo curso’, e (2) dois vetores direcionados ao tema ‘a experiência no PIBID’ (ver Figura 7).

Tabela 10

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Dulce.

Temas	Subtemas
1. A vida familiar	Vida em cidade do interior Pais separados Estudar em outra cidade Morar na casa dos tios
2. A opção pelo curso	O sonho pela Licenciatura em Letras A escolha pela Licenciatura em Ciências Agrárias Vontade de ser professora desde a infância
3. O relacionamento com os professores	O incentivo dos professores A referência de professores como bons profissionais A afetividade dos professores A imagem bonita da professora no fundamental
4. A experiência no PIBID	O contato com os alunos do Ensino Fundamental A prática docente Parceria com uma professora
5. Ser professor	Professores na família O apoio da família Desafios em ser professora Bons professores na instituição Professores inspiradores no ensino fundamental

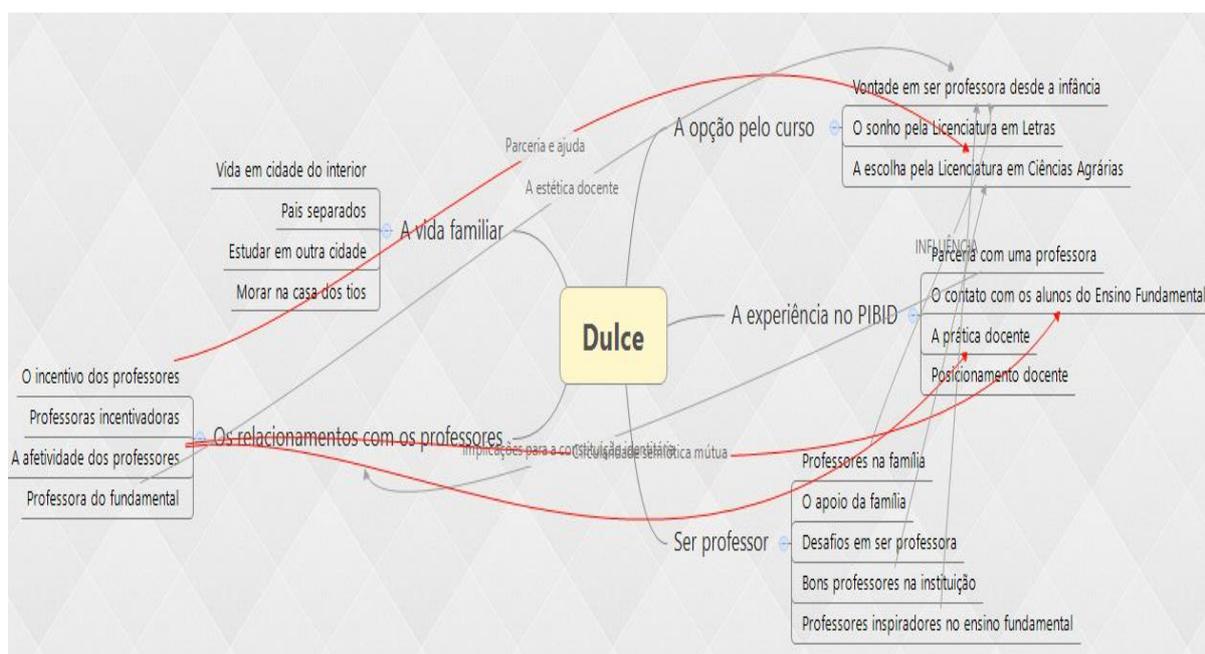


Figura 8. Mapa semiótico de Dulce.

No contexto de suas relações familiares, a participante produziu significados que orientaram o sentido da sua forma de agir na docência. A sua família “... era composta a maioria por professores [...] a maioria. SÓ PROFESSOR...” (Dulce). Essa informação indica que as suas relações familiares contribuíram para a construção de sentidos, como o esforço e a dedicação para a sua atuação docente, como encontramos nos subtemas: a) professores na família e, b) o apoio da família, do tema ‘ser professor’ (ver Tabela 10).

Um exemplo de como o contexto familiar implicou a sua escolha pela docência é a referência que tinha da prima, que era professora. Dulce afirmou: “... então, me aconselhava muito. Então, isso me espalhava muito nela [...] ela se dedicou muito aos estudos e eu vi que... que... é por esse caminho que a gente deve seguir...” (Dulce).

A prima foi considerada por Dulce como espelho, alguém que se esforçava para estudar. Isso orientou a participante em sua trajetória de vida, a partir de significados produzidos nas interações com sua prima, como o de ser uma professora dedicada para estar em constante aperfeiçoamento na docência. O posicionamento de Dulce sobre a prima, professora, está relacionado à concepção da docência como um sacerdócio. De acordo com Altino Filho, Alves, Arruda & Lopes (2017) o professor como sacerdote é uma vertentes atuais de docência, quando professores se percebem doadores de um trabalho amoroso ao ensinar.

Além das experiências familiares, a atuação de Dulce no PIBID também motivou o seu processo de constituição identitária docente. Identificamos que do subtema ‘a afetividade dos professores’, do tema ‘os relacionamentos com os professores’, saem (2) dois vetores para o tema ‘a experiência no PIBID’: um para o subtema ‘a prática docente’ e outro vetor para o subtema ‘a interação com os alunos do ensino fundamental’. Isso indica que a forma de agir afetiva de suas professoras da licenciatura orientou a forma da participante interagir com os alunos do ensino fundamental, campo de atuação docente no PIBID.

Dulce relatou a experiência de ter resultados satisfatórios ao ensinar Alan (nome fictício), aluno do nono ano do ensino fundamental, na escola em que lecionou no PIBID. Dulce afirmou que esse aluno a “... encheu de esperanças na docência (nome fictício)...” (Dulce). A palavra “**esperança**” foi um signo ideológico que direcionou Dulce, através dos resultados que teve ao conseguir ensinar esse aluno no PIBID, para uma expectativa futura na docência (Volóshinov, 1929/2017; Formentão, 2010).

Através da experiência com Alan, construiu o sentido de que é possível ‘mudar a realidade’ ao promover o acesso das pessoas à educação. Como resultado do trabalho no PIBID, Alan conseguiu entrar como aluno do Instituto Federal; em relação a isso, afirmou: “... isso assim deu a esperança que a gente pode... pode sim, a gente tem condições sim de mudar a realidade da... principalmente daqueles que vivem na à margem da sociedade...”. (Dulce)

Na interação com os alunos do PIBID, circularam significados que foram produzidos nas interações da participante com os professores da licenciatura. São os significados de ter contado com o aluno, dialogar com ele e conhecer o seu contexto, que orientaram o sentido da atuação docente de Dulce. Significados relacionados à sua formação docente, na perspectiva dialógica de Freire (1996), que valoriza o contexto social do aluno. O subtema ‘contato com os alunos do ensino fundamental’ indicou a circularidade semiótica mútua (ver Figura 2).

Dulce assumiu no PIBID um posicionamento docente, como identificamos ao repetir a expressão “**nós professores**” em seu enunciado:

[...] e... (1.1) também com **nós professores** né, e... (1.2) eu acho que nós contribuímos bastante com o projeto e com a vida escolar dos meninos de lá da escola [...] e em seguida afirmar: “... (1.3) nós vamos, **nós professores** do curso de Ciências Agrárias nós vamos atuar no campo das Ciências Agrárias [...]. (Dulce)

Dulce usou novamente a expressão “**nós professores**” em outro enunciado, ao comentar que “... a gente vê que nós professores, nós devemos estar em constante

aperfeiçoamento...”. A palavra “**aperfeiçoamento**” indica que há um dever vinculado a esse posicionamento docente (Harré & van Langenhove, 1999; James, 2014), orientado ideologicamente pelo significado de se aperfeiçoar para atuar no ensino. Esse dever relaciona-se com a responsabilidade que assumiu ao se posicionar como professora que busca constante aperfeiçoamento docente.

Outra experiência de atuação na docência foi no estágio docente do ensino médio, na própria instituição da licenciatura, quando novamente assumiu um posicionamento docente (Harré & van Langenhove, 1999; James, 2014). Isso ao identificar que no estágio teve a oportunidade de entrar na carreira docente (2.2):

[...] O meu estágio, tá sendo... (2.1) um uma porta para que eu possa adentrar nessa vida, nessa carreira docente né... (2.2) que o Estágio ele nos prepara para sermos os professores. Então, nós acabamos, e... (2.3) fazendo companhia a alguns professores, esses professores eles são **parceiros** realmente, eles nos **ajudam**, nos **incentivam**, principalmente a professora Alice (nome fictício) ela... ela... (2.4) segue etapas... e as etapas... (2.5) está nos ajudando muito, também tenho uma orientadora, a professora Edna (nome fictício), professora, também da área da educação, ótima professora, é inclusive minha orientadora na monografia e está sendo muito bom conviver com eles [...]. (Dulce)

A experiência de Dulce no estágio docente do ensino médio possibilitou a construção de sentidos para a sua atuação docente. Sentidos como ajudar e incentivar o aluno estão em sua narrativa. A participante qualificou essa experiência como ‘muito boa’ e elaborou uma imagem de suas professoras a partir das disciplinas pedagógicas que a orientaram no estágio, como parceiras que ajudaram e incentivaram (2.4).

A participante construiu um sentido de ação orientado para a docência, através do desenvolvimento de habilidades e da construção de conhecimentos na interação com suas professoras (3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5):

[...] eu falo é muito para a professora Milca (nome fictício), foi com ela que eu aprendi a escrever, com ela que eu aprendia a falar, porque por mais que fosse obrigatório a ler aqueles textos, mas eu vi que era muito importante para a minha carreira é... (3.1) vi que hoje eu já sei, se eu sei fazer artigo, se eu sei fazer um resumo, se eu sei fazer um... um... (3.2) projeto, o projeto da minha monografia foi graças a essas disciplinas do início, principalmente é... (3.3) a metodologia da pesquisa que foi a... a... (3.4) uma das primeiras a história da educação que a gente conheceu de forma reflexiva e crítica, a história da educação desde os primórdios e... (3.5) também a filosofia que a gente via de forma crítica a filosofia da educação, a gente via a educação de forma crítica, os... os... (3.6) embates que a educação passa é tudo que tá pro trás da escola, principalmente da... da... (3.7) formação do professor, então tudo isso a gente via de forma crítica e reflexiva, então como o tempo foi me... (3.8) eu fui me apaixonando né... (3.9) mais ainda pela licenciatura [...]. (Dulce)

O estágio docente no PROEJA foi um espaço em que a participante pôde usar conhecimentos que construiu na licenciatura. Nesse estágio destacou o apoio que teve das professoras Milca (nome fictício) e Aline (nome fictício). Para a participante, essas professoras foram marcantes no sentido de terem acompanhado as suas dificuldades de ensinar conteúdos sobre cultivo agrícola para pessoas que tinham essa experiência. Esse ensino aconteceu em um processo dialógico, principalmente porque a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) era constituída por alunos com diferentes idades, produtores rurais, alunos internos e índios. Esse contexto foi desafiador para ela, como indicam as tensões 3.7, 3.8, 3.9, 3.10 e 3.11, já que exigiu a construção de um repertório de enunciados para traduzir à teoria o conhecimento prático que os alunos tinham do cultivo agrícola, promovendo a participação deles (4.12, 4.13 e 4.14).

[...] E hoje eu não tenho outra opção a não ser, ser professor, eu quero ser professora, principalmente da EJA, nossa o estágio foi muito bom... muito bom... (4.1) com as três etapas do estágio que primeiro foi com etapas né... primeiro a gente observou, depois observação mais regência, isso depois foi só regência e ::: (4.2) o estágio nessa última etapa a gente teve uma experiência muito boa... muito boa... (4.3) mesmo, é ::: (4.4) a professora Aline (nome fictício) foi nossa supervisora técnica na sala de aula e a professora Milca ::: (4.5) foi nossa orientadora e todo esse processo de estágio, quando a gente viu que a que a gente tinha que lecionar pra turma da EJA e ::: (4.6) na turma do subsequente, como eu ainda não tinha experiência na turma da EJA, aliás, nós

quatro que nós estávamos com a professora Aline (nome fictício), a gente pegou assim um... um... (4.7) impacto porque a turma era muito boa, apesar da idade, tinham idade diferentes, tinha índios, produtores rurais, tinha :: (4.8) pessoas mais velha... mais velhas... né... (4.9) e mais novas e tinha os meninos que vieram do interior, que são interno aqui do IFMA. Então, era uma turma muito, com uma mistura de diferenças, muitas diferenças ali, e tinham aqueles também que não queriam nada, os produz é :: a... a... (4.10) gente teve medo principalmente por parte, eu particularmente tive medo por parte dos produtores, porque eles sabiam muito na prática né... (4.11). Então, eu também tinha que saber na teoria para falar na... (4.12) cientificamente né... (4.13) sobre o que eles sabiam na prática, eu tinha que eles, eu teria que passar de forma pra ele também saberem na teoria, e com isso a turma foi, foi o medo foi de início, mas depois que a gente conheceu a turma... a turma... (4.14) se envolveu, participou, era uma turma muito participativa [...]. (Dulce)

O contexto de interações dialógicas na turma do PROEJA produziu semioses, ações de signos (Santaella, 2001/2005) que implicaram a construção de novos sentidos de sua ação docente, considerando uma turma heterogênea, com relações sociais permeadas por diversos processos socioculturais e históricos. Diante disso, afirmou: “... desafia muito a gente ((risos)) na... na... na docência. Então, **a gente** viu que **a gente** tinha que... estudar mais, nos aperfeiçoar mais...” (Dulce).

No ato do estágio docente do PROEJA, a participante elaborou um juízo estético sobre a forma de agir dos seus professores e com seus aluno. Como ela afirmou: “tinha que saber na teoria para falar [...] sobre o que eles sabiam na prática”; tendo em vista o valor que resgatou dessa formação docente, relacionado às destrezas do ato (Borges, Araújo & Amaral, 2016; ver Figura 1, estética de si). Tal formação também elaborava juízos estéticos ao criticar a didática de seus professores:

[...] É :: (5.1) quando a gente tem os professores, os nosso professores na sala de aula, nas disciplinas técnicas eu e as minhas colegas, principalmente Talia, a gente costuma avaliar o professor, aquele que tá lá mesmo ensinando, né? A gente avalia tudo, até a forma dele, **TUDO!** (5.2) Até a forma dele passar o conhecimento, “Ah esse no ensino não tem uma didática boa não” [...]. (Dulce)

Dulce comentou que costuma avaliar os seus professores da licenciatura. Para isso, recorreu a significados produzidos na interlocução com as professoras das disciplinas pedagógicas, assim como nos encontros dialógicos com os alunos do estágio docente. Aqui, novamente, identificamos a circularidade semiótica mútua, com significados das interações professor-aluno da licenciatura, em circulação nas interações aluno-professor no estágio (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua). Trata-se de uma circularidade entre interações dialógicas.

Ao avaliar seus professores da licenciatura, Dulce assumiu um posicionamento docente de crítica sobre como um professor deveria ensinar. Destacou: “... eles sabem que a gente sabe avaliar eles. Então, tem professores que se esforçam pra mudar a didática. E a gente percebe isso, é perceptível e tem muitos que confessam, que tá tentan ::: do...” (Dulce). O termo “**tudo**” (5.2) apresentou uma entonação com significado de avaliação completa/concludente da atuação do professor. Isso está relacionado ao tema ‘o relacionamento com os professores’, com destaque para o subtema ‘a referência de professores como bons profissionais’ (ver Tabela 10).

A crítica acerca da forma de agir dos seus professores da licenciatura indica como concebia a relação professor-aluno no processo de ensino:

[...] Uma aula que ::: (6.1) que o conteúdo seja ::: (6.2) compreendido de forma ... (6.3) mais simples, não que abandone é ::: (6.4), os conhe... o... o... (6.5) científico né? Os conhecimentos, mais específicos da... daquele... (6.6) daquele... (6.7) assunto, mas um... um... (6.8) que... que... (6.9) o conhecimento seja ::: (6.10) seja... é ::: (6.11) passado de forma mais clara e que ::: (6.12) não seja algo monólogo... um monólogo... (6.13), que é desse jeito, grave... grave... (6.14) esse nome científico e é... (6.15) tem que é desse jeito, o espalhamento é dessa forma, tipo tudo uma receita de bolo... (6.16) [...]. (Dulce)

Um exemplo dessa crítica é sobre uma aula que não promove uma interação dinâmica entre o professor e o aluno. A aula dinâmica é um significado que diz respeito à forma de ensino que envolve o aluno. Corresponde ao que deve acontecer sem seguir uma ‘receita de bolo’

(6.16), significa uma aula tradicional, rígida e que ignora a interação com o aluno. Dulce apresentou (16) dezesseis pontos de tensão ao criticar a forma de uma aula confusa (6.12) e monológica (6.13). O posicionamento da participante de crítica à forma de agir monológica de professores, sem promover o diálogo com o aluno, sugere um conflito entre duas estéticas docentes: a) a dos professores que não promovem a interação com os alunos e b) a dos professores dialógicos em relação aos alunos.

A crítica de Dulce à forma de agir de professores que realizam aulas monótonas é um posicionamento de valorização de uma atuação didática que promove o envolvimento do aluno em uma interação dialógica na sala de aula. É o significado de atuação docente que apreendeu na interação com seus professores da licenciatura e que circulou nas interações com seus alunos do estágio docente no PROEJA e no PIBID. A isso denominamos circularidade semiótica mútua (ver Figura 2), pois acontece na interação professor-aluno e implica a estética da constituição identitária docente de Dulce, como professora-crítica.

4.6 a) Resultado de Dalva

A participante Dalva, na época da pesquisa, tinha 48 anos de idade, era casada e tinha três filhos. Veio do interior do Maranhão e trabalhou como quebradeira de coco, atividade econômica de baixa renda. Estava no 8º período do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias do Instituto Federal do Maranhão e, durante o curso, atuou no Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), que afirmou ter sido uma experiência “... muito bacana, um bacana e que serviu muito de crescimento pra mim...” (Dalva); crescimento relacionado à sua expectativa de atuar como docente.

A participante era proveniente de uma família de lavradores, com os pais sem letramento. Afirmou que não queria seguir a falta de estudos de sua família: queria estudar.

Destacou que ensinar os filhos em casa, como mãe e educadora, a fez ir “... tomando aquele gosto...” (Dalva) pelo ensino.

Relatou que encontrou dificuldade em ir à escola na infância. Quando adulta, trabalhava de dia e estudava à noite no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Afirmou que enquanto estudava no PROEJA “... tinha um objetivo. Eu queria terminar meus estudos, eu queria dá continuidade no superior...”. (Dalva)

Ao entrar no curso superior de licenciatura, Dalva teve a experiência de atuar nos estágios docentes, como o do próprio PROEJA, com o qual se identificou por ter sido aluna. Ressaltou que ficou “... feliz em poder já tá ali contribuindo com aquela turma do PROEJA...” (Dalva). Outro estágio foi no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, com o desafio de ter alunos bem agitados e se preocupar em ‘prender a atenção deles’.

Outro estágio docente que participou foi no curso técnico subsequente, modalidade de curso para alunos que já tinham concluído o ensino médio. Sobre esse estágio, Dalva destacou a interação com a professora Alice (nome fictício), sua orientadora, que a acompanhou e deu a ‘oportunidade’ para ensinar à vontade, inclusive em uma aula sobre a cultura da mandioca, que ela produzia na cidade em que morava. No ato da aula, ela resgatou saberes sobre o cultivo agrícola, na interação com os alunos, e construiu sua experiência como docente, colaborando para a formação educacional de alunos do PROEJA, assim como ela foi um dia. Tal fato motivou a constituição de sua estética como professora-colaboradora (ver Figura 1, estética de si).

A participante Dalva comentou sobre professores que não colaboravam com os alunos. Comumente, são professores que se preocupam apenas expor ao conteúdo na sala de aula, embora tenham outros que se empenham em conversar e acompanhar os alunos nos estudos.

Afirmou que ser professora é algo que nasce dentro do indivíduo e que queria ser professora para contribuir/colaborar com a aprendizagem e permanência do aluno em sala de aula.

Ser uma professora que colabora com o aluno é a constituição da estética docente de Dalva. Essa estética emergiu da dinâmica entre seus posicionamentos como docente, estudante e mãe, nas interações dialógicas com seus professores da licenciatura e com seus alunos nos estágios docentes. Entre essas interações, aconteceu uma circularidade do significado de colaborar com a aprendizagem das pessoas, sentidos através do ensino contribuir para que as pessoas consigam melhor a situação social em que vivem, os quais promoveram a sua constituição identitária docente (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

4.6 b) Análise de Dalva: a professora-colaboradora

Nas narrativas de Dalva foram identificados (7) sete temas. São eles: 1) família de lavradores, 2) ser professor, 3) o estágio supervisionado, 4) a experiência no PIBID, 5) a contribuição social, 6) a instituição e 7) os professores (ver Tabela 11). O mapa semiótico de Dalva apresenta um fluxo de setas cinzas, que saem de outros temas em direção ao tema ‘estágio supervisionado’. No tema ‘estágio supervisionado’ se concentram quatro vetores (setas vermelhas): 1) do subtema ‘professora marcante na infância’, do tema ‘professores’; com a mediação semiótica da afetividade na relação com o aluno; 2) do subtema ‘professores competentes’, do tema ‘a instituição’; 3) do subtema ‘retorno social como professora’, do tema ‘a contribuição social’, e 4) do subtema ‘a constituição docente’, do tema ‘a experiência no PIBID’ (ver Figura 8).

Tabela 11

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Dalva.

Temas	Subtemas
1. Família de lavradores	Casada e com filhos Analfabetos na família Estudou na zona rural
2. Ser professora	Ajudar a família Trabalho social Alfabetizar adultos Objetivo de vida
3. O estágio supervisionado	Indagações sobre a capacidade de ser professor A expectativa sobre os desafios da profissão A interação com o professor A expectativa do futuro docente O PROEJA e a alegria dos estudantes
4. A experiência no PIBID	A aula ao ar livre A constituição docente O desafio em ensinar A expectativa de como vai atuar na docência
5. A contribuição social	Lecionar na zona rural Retorno social como professora Contribuir com o ensino de qualidade ao aluno
6. A instituição	A qualidade no ensino Professores competentes
7. Os professores	Professora marcante na infância



Figura 9. Mapa semiótico de Dalva.

A constituição da experiência de Dalva foi permeada por significados relacionados à ação de colaborar com as pessoas em contextos socioculturais carentes de educação formal, como as pessoas sem letramento. A palavra “**contribuir**” apareceu (21) vinte e uma vezes nas suas entrevistas individuais e sugere um significado regulador de seu pensamento (Valsiner, 2006, 2019a; Holodynski, 2013) em relação à sua atuação docente; além disso, é um signo ideológico (Formentão, 2010), orientador do sentido de sua ação como professora (Blasi 1988; Sigardo, 2000), conforme podemos identificar nos três trechos abaixo:

- (1) [...] Eu fiquei pensando como eu poderia contribuir pra que essas pessoas, realmente saíssem daquele, eu digo que as pessoas que não sabem ler, elas ficam cum uma ::: (1.1) dificuldade e tudo parece mais difícil, se elas chegam pra pegar um ônibus, elas não consegue identificar o que está escrito, é como se tudo tivesse em código, elas não conseguem decifrar e quando tu ::: (1.2) vê em ti uma possibilidade de contribuir para que a pessoa saia desse anonimato é muito bom e eu tinha esses desejo, tinha essa vontade de contribuir para que as pessoas saíssem dessa... dessa... desse... (1.3) condicionamento, né? (1.4) [...]
- (2) [...] Eu sempre, tava estudando, porque eu também tava olhando o comportamento dos meus professores, né? Como é que eles se

comportavam, como é que eles CONTRIBUÍA para os aluno, porque tem professores que são muito contribuinte para que você permaneça, para que você continue naquele seu sonho [...]

- (3) [...] Eu vi muito isso também em escolas no interior, não sei se foi pelas pessoas não terem passado por uma boa qualificação, mas professores que não se preocupam, só se preocupam com aquele circuluzinho ali de dá sua aula e não com todo o contexto que tá ao seu redor, como por exemplo, é :: (1.5) os mininos do interior, que eles estudam assim, aí depois eles, os professores ficam pra lá, não procuram saber, ‘não fica pra lá... fica pra lá...’ (1.6), não procuram saber se eles estão tendo uma boa nota, qual a dificuldade que tá tendo, o que a gente pode fazer, pra contribuir pra que esse minino... pra que esse minino... pra que esse minino... possa pra que esse minino... (1.7) possa terminar, né? Terminar, esse minino possa... crescer, pra que esse minino... (1.8) possa se sentir à vontade na sala de aula, para que esse minino sinta que o professor é contribuinte pra que ele alcance aquele objetivo que ele está correndo atrás [...]. (Dalva)

A convivência com pessoas que não sabiam ler fez com que ela buscasse a formação docente para contribuir com o letramento delas (Fragmentos 1 e 2). São pessoas que, por não saberem ler, enfrentam dificuldades cotidianas, como pegar um ônibus ou ler uma correspondência (1.1 e 1.2). Dalva destacou seu objetivo de atuar como professora para alfabetizar essas pessoas, principalmente aquelas da área rural, a exemplo de sua irmã, sobre quem comentou: “... é pelo fato dela não saber lê [...] aquilo me causava uma angústia muito grande...” (Dalva).

Esse contexto sociocultural de pessoas sem letramento implicou tensões emocionais presentes no processo narrativo de Dalva. Os processos socioculturais da participante estavam em relação aos seus processos emocionais (Holodynski, 2013, Wertsch, 1993), como no caso da angústia que sentiu pela situação da sua irmã não ter letramento.

A participante assumiu um posicionamento agentivo (Trent, 2013), de própria deliberação, de resistência às dificuldades do seu contexto sociocultural e histórico. Dificuldades que enfrentou como mulher quebradeira de coco, casada e com filhos, proveniente de uma família de analfabetos da zona rural. Esse posicionamento está relacionado ao tema

‘família de lavradores’ (ver Tabela 11), que, em sua narrativa, apresentou tensões (1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5).

Dalva resistiu às adversidades de sua vida, superou os desafios sociais e conseguiu ter a educação formal que queria. Ao relatar sua superação, apresentou-se como heroína de sua própria história (McAdams, 1993). Afirmou que tem o propósito de retornar ao contexto sociocultural de onde veio e contribuir com o letramento das pessoas da zona rural. O propósito de ser professora para ajudar no letramento das pessoas da zona rural é sugerido no movimento da seta cinza, que sai do subtema ‘estudou na zona rural’, do tema ‘família de lavradores’, em direção ao subtema ‘lecionar na zona rural’, do tema ‘a contribuição social’ (ver Figura 8).

O sentido da ação docente de Dalva é **“contribuir”** para a formação educacional de seus alunos. Dalva ficava observando como seus professores promoveram a formação educacional dos alunos (Fragmento 2). A participante se apropriou desse significado de contribuir, para a constituição de sua estética docente como professora-colaboradora. Esse significado foi desenvolvido no contexto de crítica à atuação de professores que não desenvolvem uma atuação com foco no aluno (1.5, 1.6, 1.7 e 1.8). Sobre isso, Dalva relatou: “... é :: os meninos do interior, que eles estudam assim, aí depois eles, os professores ficam pra lá, não procuram saber, “ não fica pra lá... fica pra lá...” (Dalva).

A participante relacionou a ação docente ao trabalho social focado no aluno e na promoção da afetividade entre professor e aluno. No fragmento (1), usou a palavra **“esperança”**, mas, antes de dizê-la, expressou tensões (2.1 e 2.2) em torno de uma atuação docente, a qual “... alimenta a esperança de que aquele aluno tem de estudar...” (Dalva). Alimentar a esperança do aluno significa fazer com que se sinta capaz de aprender, assim como seus professores contribuíram com ela (2.1 e 2.2). Contribuir de forma afetiva para a aprendizagem e permanência do aluno na formação educacional orientou a constituição da estética docente de Dalva, como professora-colaboradora:

[...] tem professores que são muito contribuinte para que você permaneça, para que você continue naquele seu sonho e tem professor que às vezes ele dá assim uma esfriada e tu fica pensando e aí eu vô, vai dá certo mermo não, mas a gente encontra com professor que são assim como uma injeção de vitamina, como uma injeção de ânimo, que te fortalece naquilo que tu quer fazer, porque tu chega na sala de aula com aquele sonho, “ah! Eu quero ser uma professora”, mas será se eu consigo. Aí tu olha os teus professores ao redor, será se eu consigo ser um professor? É ::: (2.1) bom como aquele? Ou será se esse professor que tá aí na frente, eu não, ou será que eu quero ser professor desse que tá aqui? Porque tem professor que é cruel mesmo e dá aquela ideia que tu não vai nunca ser um professor na vida, porque tu não vai conseguir nem naquele ano que tu tá, às vezes teu próprio professor. Graças a Deus eu encontrei mais professores que contribuíram pra alimentar esse meu sonho da licenciatura, de ser uma professora, fortalecendo, né? É dizendo que dava certo, e ::: (2.2) isso contribuiu bastante [...]. (Dalva)

A participante conduziu a sua atuação docente no estágio do PROEJA e no PIBID da forma como suas professoras da licenciatura agiam ao ensinar. Essas professoras foram denominadas de ‘*professoras-mães*’, pois eram ‘exigentes do bem’ e também reconheciam a competência da participante para ser professora, incentivando-a para a docência.

Ser ‘professora-mãe’ é um significado que está relacionado à forma materna da professora agir (Borges, 2012), o que independe se a professora é mãe ou não é, pois cuidaram da aluna com afetividade e se preocuparam com o seu desenvolvimento no curso. Dalva afirmou que não queria ser uma professora que deixa o estudante para lá, como professores que “... ficam pra lá, não procuram saber...” (Dalva).

Dalva relatou uma experiência sobre colaborar com o desenvolvimento escolar de um aluno (ver Figura 10), em sua atuação docente no PIBID. O aluno não falava em sala de aula e, para conquistar a sua participação, Dalva o inseriu em uma encenação teatral, como parte de uma atividade de leitura. Essa estratégia promoveu o envolvimento do aluno na aula, conquista que relatou: “... é como se tivesse colocado um pingo d’água lá no oceano, então, pelo menos eu contribuí para ele fazer a leitura naquele momento...” (Dalva).

Dalva assumiu um posicionamento de professora-colaborada ao contribuir para a inclusão do aluno no processo de ensino, através da construção de uma estratégia de leitura em sala de aula. Afirmou que o ser professor é ‘avaliar essas pequenas coisas’, como fez ao identificar o aluno que “... nem sabia lê e ficava com vergonha lá atrás, porque não sabia...” (Dalva). Por esse motivo, o aluno não se envolvia nas interlocuções em sala de aula. Para a participante, isso é ser professor:

(4) professor não é só um trabalhador ele tem, ele também faz um serviço social, a partir do momento em que ele dá esporte, ele contribui, ele é um bom professor e que ele :: (3.1) é :: (3.2) alimenta a esperança de que aquele aluno tem de estudar, eu acho que isso sim, é que é ser um professor
 (5) se... (3.3) a professora que dá aula, que tá lá e tal diz que eu tenho competência, tá vendo em mim uma **competência**. Então, não sou eu que vou dizer que eu não tenho essa competência. (Dalva)

A experiência de promover o desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno fez com que Dalva se percebesse como professora. Ela afirmou: “... eu já sou uma professora ((risos)) eu já sou uma professora, eu só precisando me certificar, né?...” (Dalva). Contexto em que a participante avaliou sua competência para ensinar.

Na interação dialógica com as professoras Milca (nome fictício) e Alice (nome fictício), professoras da licenciatura, a participante produziu o significado de ser competente para a docência. Esse significado está relacionado ao acabamento estético que elaboraram sobre a participante, enunciando o seguinte: “... eu tô dizendo pra tu fazer de novo, porque eu sei que tu tem competência pra fazer só não se esforçou o suficiente...” (Dalva, ao citar a professora Milca) e “... tu tem condição de produzir, agora tu produz [...] olha, aqui tu pode melhorar, pra cá tu pode seguir mais...” (Dalva, ao citar a professora Alice). Dalva se apropriou desse acabamento estético e assumiu um posicionamento docente ao ensinar no PIBID e no estágio no PROEJA. Contexto em que elaborou um juízo estético de sua atuação e se percebeu docente (Borges, Araújo & Amaral, 2016; ver Figura 1 estética de si).

Além da interação com suas professoras, a interação com os alunos no PIBID e no estágio do PROEJA produziu outros significados de atuação docente, como o de não ignorar o aluno e o de promover a aprendizagem dele (4.1 e 4.2), os quais também circularam na interação de Dalva com seus professores da licenciatura. Aqui está a circularidade semiótica mútua (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua) entre as interações dialógicas da participante com os seus professores e alunos:

[...] eu não quero ser professor que larga o meu aluno pra lá, num... num... (4.1) eu num vô saber passar um fichamento pra ele, ah! Será que tu fez ou não, se tiver feito ou não, tu é que se dane, porque no final do ano tu vai ficar sem nota, não! Eu quero é que tu faça! Dentro do período que foi determinado pra tu fazer e que tu... passe e que tu... (4.2) consiga construir mais coisas [...]. (Dalva)

A constituição estética de Dalva é de uma professora colaborativa (ver Figura 8). É aquela que tem a preocupação de contribuir socialmente para que o aluno construa conhecimentos a serem utilizados na sua vida (4.1). Nas interações dialógicas com os alunos, Dalva utilizou habilidades que desenvolveu na licenciatura, no ato da sala de aula, o que aconteceu através da criação de sua experiência docente ao ensinar, e elaborou a partir de juízo estético de si a professora que deveria ser (Borges, Araújo & Amaral, 2016; ver Figura 1, estética de si): aquela que colabora com o aluno para que este aprenda e continue na sua vida escolar.

4.7 a) Resultado de Talia

Talia tinha 27 anos de idade, quando participou da pesquisa, filha de pais separados, sua mãe era professora. Em suas narrativas, tanto do estudo exploratório quanto da terceira entrevista individual, assumiu os posicionamentos de aluna docente e ativista política. Destacou o que enfrentou com a separação dos pais e que incentivou a irmã surda ao estudo.

Relatou sua experiência de acompanhar a rotina de sua mãe, professora da educação infantil, e de perceber a relação afetiva que ela tinha com seus alunos.

Talia ressaltou que a sua mãe ensinava com compromisso e responsabilidade. Afirmou: “... a minha mãe foi professora e que eu vi ali, ela construindo as aulas dela...” e “... porque minha mãe era professora eu fiquei, a gente vai se apaixonando, vai gostando do :: do ... curso e :: alguns professores eles são fundamentais pra isso...” (Talia). Mencionou que a mãe a envolvia nas atividades festivas na escola e que queria ser uma professora que influenciasse diretamente o aluno, como ‘professora aberta ao diálogo’. Na experiência da díade mãe-filha (ver Figura 10) foram produzidos significados que orientaram e sustentaram Talia em sua escolha pela licenciatura, como afirmou: “... a gente aprende a gostar do curso, se identifica...” (Talia).

Além da influência de sua mãe, a decisão de permanecer na licenciatura foi ‘influenciada’ pelas professoras das disciplinas pedagógicas na licenciatura. As professoras contribuíram para que tivesse uma formação docente orientada para o diálogo, com destaque para a perspectiva de Freire (1996), com o desenvolvimento de uma análise crítica da realidade. Destacou que as professoras foram seus exemplos de luta social contra o racismo, em defesa das mulheres e em prol dos direitos dos índios.

Nas interações dialógicas com suas professoras das disciplinas pedagógicas na licenciatura, Talia produziu sentidos, significados e valores relacionados à estética de uma professora ativista. Lembrou o exemplo de uma das suas professoras ao afirmar que “... é uma professora que ela é militante, ela é sindicalizada, ela luta...” (Talia, ver Tabela 12, tema ‘os professores’, no subtema ‘professora exemplo de luta social’), o que está em relação aos significados de “... luta histórica das mulheres...”, “... luta dos professores, do profissional que tu vai ser...” (Talia), dos quais se apropriou nas interlocuções com suas professoras do curso.

Talia construiu, na interação com suas professoras, o valor de interagir com o aluno para a construção do conhecimento em sala de aula, pois, a “... cada dia que eu ensino o aluno, eu também aprendo...”. (Talia). Afirmou que “... o aluno tem o melhor aproveitamento quando ele constrói, quando ele se sente parte do processo, processo de construção...” (Talia). Ela também destacou a importância da afetividade do professor com o aluno, em uma relação de confiança e compromisso que lhe permita perguntar ao professor e conversar com ele.

A participante relatou sua experiência de interagir com o aluno ao atuar como docente no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola da comunidade do entorno do Instituto Federal. No ato de ensinar os alunos no PIBID, Talia construiu sua experiência docente ao usar habilidades que desenvolveu em sua formação na licenciatura; relacionadas ao desenvolvimento de destrezas para o ato de ensinar (Borges, Araújo & Amaral, 2016; ver Figura 1, estética de si) e ao orientar ideologicamente a sua atuação docente na promoção da interação com os alunos e em defesa de valores sociais. Sua orientação estava relacionada aos significados produzidos na interação com seus professores e que circularam na interação com seus alunos no PIBID (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

4.7 b) Análise de Talia: a professora-ativista

Nas narrativas de Talia foram identificados (8) oito temas: 1) separação dos pais, 2) o conselho do pai, 3) o desafio de ser mãe, 4) o curso, 5) o profissional da docência, 6) os professores, 7) o estágio e 8) ser professor (ver Tabela 12). O mapa semiótico de Talia apresentou um fluxo de conexões curvilíneas, entre os temas ‘ser professor’ e ‘os professores’, e retilíneas entre os temas ‘os professores’ e ‘o curso’, com uma direção vetorial (setas vermelhas) dupla no subtema ‘o apoio e exemplo das professoras’, do tema ‘o curso’, a partir dos subtemas ‘a professora que a incentivou a continuar no curso’ e ‘professora exemplo de luta social’, do tema ‘os professores’ (ver Figura 8).

Tabela 12

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Talia.

Temas	Subtemas
1. Separação dos pais	Desequilíbrio familiar A união com os irmãos A crise da mãe como professora
2. Conselho do pai	A preocupação com o emprego Signo: “teu marido é teu emprego”
3. O desafio de ser mãe	Adiar o sonho de estudar O cuidado com o filho
4. O curso	Dificuldades na distância O apoio e exemplo das professoras A influência da mãe O retorno afetivo dos alunos A superação do medo da docência A expectativa sobre o curso
5. O profissional da docência	O olhar crítico Sensibilidade para as diferenças entre os alunos Preocupação com o emprego A luta pelos direitos sociais
6. Os professores	A professora que a incentivou a continuar no curso Professora exemplo de luta social Significado das disciplinas pedagógicas Dualismo entre o técnico e o pedagógico Admiráveis
7. O estágio	O apoio dos professores A preocupação com o conteúdo A interação dialógica com o aluno Se perceber professora Não ser uma professora que só deposita conteúdo
8. Ser professor	Docente guerreira Orientação social Compromisso social

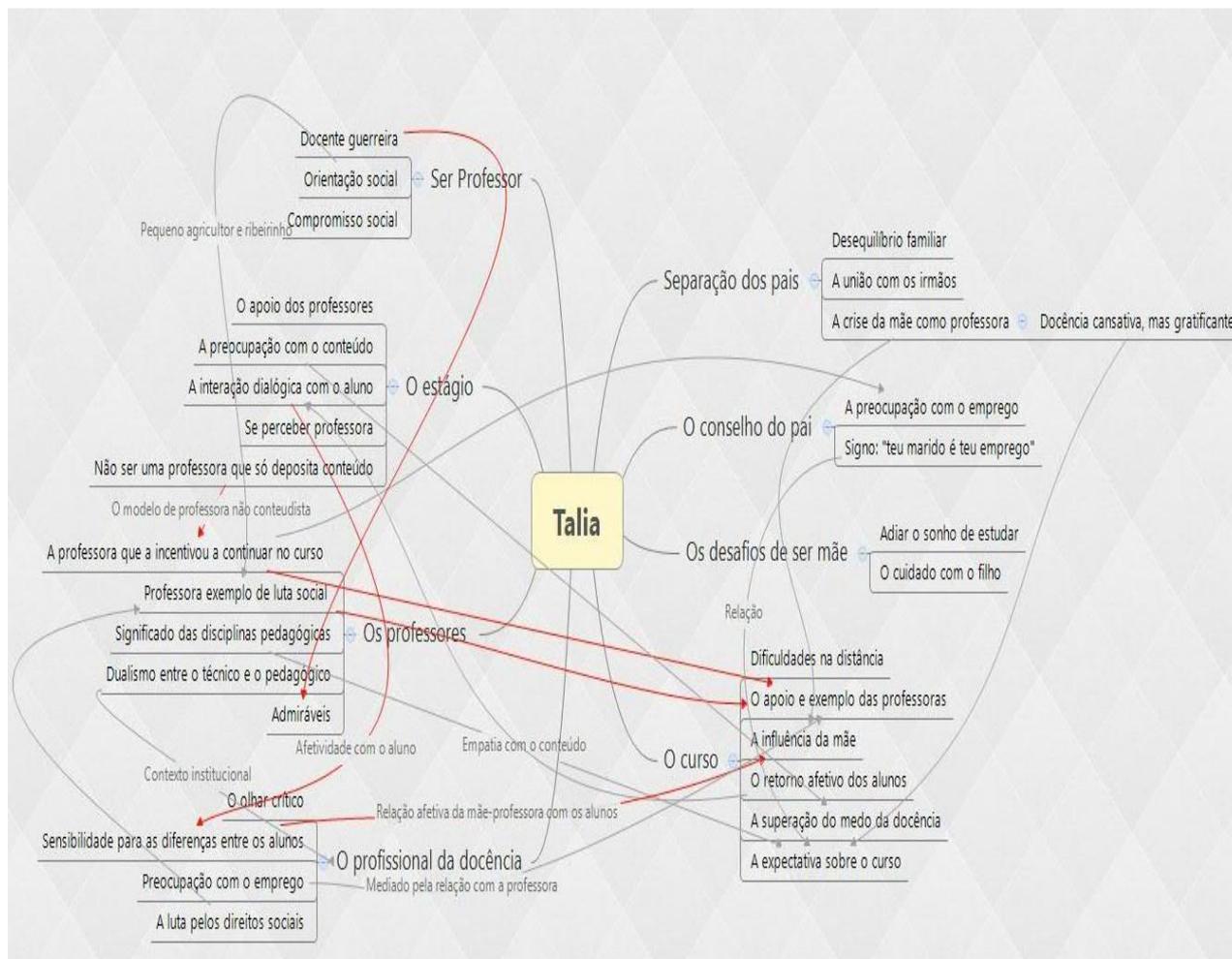


Figura 10. Mapa semiótico de Talia.

Uma experiência que implicou a constituição identitária de Talia foi a de acompanhar, desde sua infância, sua mãe no exercício do magistério. Era uma experiência conflituosa, pois, por um lado, se sentia profundamente envolvida pela relação afetiva da mãe com os alunos e, por outro, acompanhava as queixas da mãe em relação à profissão docente. A díade mãe-filha produziu significados sobre a docência que orientaram o posicionamento docente de Talia:

[...] eu acompanhei ela várias vezes dando aula, que ela dizia pra mim: “Há! É cansativo, mas é... (1.1) no final é satisfatório, quando um aluno aprende a ler, quando um aluno chega e te diz: ‘Ah! Tia muito obrigada por que a senhora me... me... (1.2) ensinou’ e várias vezes eu presenciei..., eu presenciei... eu presenciei... (1.3) esse carinho deles por ela [...]. (Talia)

A relação da mãe de Talia com os alunos era mediada pela afetividade. Em (1.1), há um tom emocional de conflito com a expressão ‘mas é’, que aparece entre a afirmação da mãe, de que lecionar é cansativo e também satisfatório, e a polifonia com as vozes da mãe como professora satisfeita por ensinar e do aluno carinhoso com a docente (1.2). Os sentimentos de satisfação e carinho se traduzem na afetividade que Talia, que afirmou ao presenciar a interação entre a sua mãe e os alunos. Tal afirmação foi feita através do uso repetido da expressão “**eu presenciei**” (1.3), que indica uma tensão ao relatar essa experiência.

Além da relação com sua mãe, a relação com o seu pai também foi significativa para Talia. O pai enunciou: ‘teu marido é teu emprego’, com o significado de que Talia deveria valorizar sua independência financeira, em um contexto social de mulheres que ficam desamparadas financeiramente ao se divorciarem, divórcio que aconteceu em sua família. Em relação ao conselho do seu pai, destacou: “... ficou na minha cabeça desde pequena...” (Talia). O enunciado de seu pai, como signo ideológico (Bakhtin, 1953/2016; Volóchinov, 1929/2017; Faraco, 2009, 2017), orientou a participante para o objetivo de ser uma mulher financeiramente independente.

A preocupação de conseguir uma profissão que lhe proporcionasse um emprego deixou Talia com dúvidas quanto à carreira docente. As dúvidas (2.1) quanto a ser professora estavam relacionadas à desvalorização social do professor e às dificuldades da atuação docente no contexto de uma educação precária, por conta de escolas sem infraestrutura:

[...] eu tive medo... eu tive... (2.1), porque hoje em dia a profissão de professor é **muito desvalorizada**, o sistema é precário. Então, antes de entrar eu fiz uma pesquisa, mais como né... (2.2) eu tenho uma pessoa que depende de mim que é o meu filho eu disse: “não, eu tenho que ir em busca dos meus ideais, porque eu... (2.3) hum... (2.4) é... (2.5) num depende mais só de mim, e eu fiz, por mim, mas... (2.6) mais em função dele, já que ele é meu dependente agora, minha responsabilidade que eu tenho [...]. (Talia)

O estágio docente do ensino médio integrado ao técnico foi uma experiência de superação das inseguranças que tinha de ser professora, o que implicou a sua constituição docente. Ser reconhecida como professora pelos alunos, por ter conseguido ensiná-los, fez com que se percebesse docente, como indica em seu enunciado: “... olha eu consegui, ministrar uma aula pra eles, eu disse: não! Agora **eu me... eu me...** vejo, agora **eu me...** vejo como ::: como... professora...” (Talia). A expressão “**eu**” faz referência a partir do posicionamento deliberado sobre si como docente, assumido por Talia a partir dessa experiência de interação dialógica com os alunos (Volóchinov, 1979/2017; Bakhtin, 1953/2016). Outras interações que implicaram a sua constituição identitária como docente foi com as professoras Edna, Solange e Suelma (nomes fictícios), das disciplinas pedagógicas, com as quais teve empatia e as quais apresentaremos a seguir.

Entre Talia e Edna aconteceu um processo de empatia simpática (Bakhtin, 1979/2011). Nele, a participante teve uma experiência da atuação docente de sua professora diferente da experiência que a própria professora tinha de sua atuação. A participante interpretou a forma de atuar de sua professora, a partir de novos valores “... de um ponto de vista estético...” (Bakhtin, 1979/2011, p.76) e construiu novos sentidos sobre ser professora (Forcione & Barbato, 2017).

Talia relatou que Edna (nome fictício) era uma professora que superou os desafios da vida e que tinha compromisso social. Destacou que “... a professora Edna, ela é filha de circense, ela... ela... sempre fala, ela ::: não tem vergonha de dizer, ela levanta a bandeira, ela é filha de circense ...” (Talia) e que “... a forma que ela viu de mudar de vida, foi ::: através do estudo, e ela lutou pra isso...” (Talia).

A participante apresentou uma empatia, como apreciação de valor, com Edna em relação a ter uma atuação docente de ‘levantar a bandeira’. Essa expressão se traduz a partir do signo ideológico orientador do posicionamento crítico de Talia (Volóchinov, 1929/2017; Sousa

& Albuquerque, 2013), por significar alguém que se envolve com questões sociais. Assim, das interlocuções, essa professora apreendeu por conversão a si (Sigardo, 2000) os significados relacionados à questão social, que resultaram na sua constituição identitária docente como professora-ativista. Entretanto, não foi só a participante quem elaborou um acabamento estético de sua professora, mas a professora também o fez. A professora Edna afirmou que Talia era feminista, que queria ter o próprio emprego e que não queria depender do marido.

A outra professora, com quem teve empatia, foi a professora Solange (nome fictício). Para a participante, a imagem de Solange era de uma “**guerreira**” e afirmou: “... eu me espelho muito nela...” (Talia). Essa é uma imagem estética de sua professora permeada por valores (Çalışkan, 2006) relacionados à luta social, os quais orientaram a constituição identitária de sua estética docente como professora-ativista, pois é uma professora que “... trabalha cum... cum... gênero e trabalha cum ::: a ::: a relação étnico racial aqui dentro da escola...” (Talia).

Além da Solange, Talia também estacou as interações com a professora Suelma. Nessa relação, também foram produziram significados orientadores da sua constituição estética docente como professora-ativista (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016):

[...] Suelma (nome fictício), aí é ::: (3.1) e ela... e ela... (3.2) veio trazendo essas questões, falando sobre gênero pra gente, sobre a dificuldade das mulheres em acessar a universidade, da luta histórica das mulheres, né? Pra ela ter a independência dela, pra ::: pra... (3.3) conquistar o espaço ah ::: (3.4) é do gay também que ele é discriminado, ele é rejeitado, ele vive à margem da sociedade e tá. Ela... ela... (3.5) foi trabalhando essas questões sobre os índios ela trabalha muito [...]. (Talia)

A constituição identitária estética de uma docente ativista está relacionada às noções ideológicas voltadas à preocupação com as causas sociais. A participante destacou as causas de luta de gênero em relação à mulher (3.3) contra a homofobia (3.4), e étnica, relacionada aos índios (3.5). A orientação ideológica para as questões sociais pode ser identificada na afirmação

da participante: “... eu sou mulher, eu sou negra e querendo ou não a gente vive em uma sociedade que é... que é... racista, que é machista...” (Talia). Esse enunciado emergiu da interação dialógica com outros enunciados (Bakhtin, 1953/2016). Ao dizer que é mulher e negra, Talia assumiu posicionamentos de si na cultura (Borges, 2012) sobre as lutas históricas e sociais em defesa da mulher negra. Jackson, Bryan & Larkin (2016) destacaram em sua pesquisa que a identidade racial do professor implicava a produção de significados sobre a questão racial de seus alunos. Na pesquisa, destacaram a necessidade de promover uma formação docente que não promova a segregação racial na escola.

Preocupação social que a participante desenvolveu através da formação docente promovida por suas professoras. Essa formação é orientada ideologicamente para criticar uma educação bancária (4.1), que significa aquela que só deposita conhecimento no aluno e não promove reflexão crítica da sua realidade (Freire, 1996). Assim, a participante assumiu um posicionamento docente de crítica aos signos tradicionais de educação, ligados a uma formação educacional sem crítica social e pela promoção de novos signos sobre a atuação docente:

[...] as professoras, as minhas professoras elas falam... (4.1) falavam muito sobre a educação bancária...” [...] Então, eu acho que isso querendo ou não é um... um... (4.2) aspecto é um reflexo dessa educação que eu tive que elas trabalharam com a gente, né? O tipo de professor que eu quero ser. Então, o professor que deposita conhecimento ou o professor que constrói o conhecimento? Eu quero ser o professor que constrói é esse que eu quero ser [...]. (Talia)

Na interação com suas professoras, Talia também apreendeu o significado de promover a construção do conhecimento (Linell, 2000, 2010). Esse significado circulou da interação com suas professoras para a interação com os alunos, no ato (Volóchinov, 1979/2017; Bakhtin, 1953/2016; 1986/1993), tanto no estágio docente do ensino médio integrado como no do PIBID, e orientou a sua atuação docente para que construísse o conhecimento com os alunos e

não apenas transmitisse informações sem criticidade (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

Atuar como docente, no estágio docente do ensino médio integrado e no PIBID, se constituiu uma experiência estética (Markovic, 2012) e dialógica (Perniola, 1997/1998) de engajamento social. A experiência é estética por estar relacionada ao valor de luta e resistência social, sobretudo por ter lecionado em escolas públicas e encontrado “... alunos que já vinham mesmo com essa deficiência da alfabetização...” (Talia), em uma escola que ‘agonizava’.

Identificamos que, para a participante, a resistência e a luta social são signos ideológicos relacionados à sua constituição identitária estética (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016) de professora-ativista, o que indica o subtema ‘orientação social’, do tema ‘ser professor’ (ver Tabela 12). A orientação social da participante foi mediada por preocupações de atuar como docente, inclusive ao perceber que, com essa habilitação na licenciatura em ciências agrárias, poderia ensinar até mesmo os ribeirinhos e pequenos agricultores.

A constituição identitária estética de Talia como professora-ativista foi constituída pela ação de atuar como docente no estágio do ensino médio e no PIBID. A ação foi orientada pelos significados de preocupação social e de luta por transformação social. Na ação, Talia construiu sua experiência docente e elaborou um juízo estético sobre como deve agir um professor que tem compromisso social ao ensinar (ver Figura 1, estética de si):

[...] e... eu... eu... (5.1) sei o tipo de professora que eu quero ser, mas porque tive a oportunidade de encontrar professoras maravilhosas e a gente vai absorvendo um pouquinho de cada uma, “essa daqui trabalha legal nesse aspecto”, então, eu acho que eu quero isso daqui pra mim, isso bem aqui essa professora trabalha maravilhosamente bem, a gente... a gente... (5.2) tenta copiar aquilo que a gente :: (5.3) que a gente... que a gente... (5.4) é :: (5.5) que a gente admira, que é **admirável** pra gente... a gente... (5.6) tenta... tenta... (5.7) copiar [...]. (Talia)

Talia usou a palavra “**admirável**”, em relação à imagem docente que elaborou de suas professoras. A imagem das professoras era admirável por permitir que os alunos tivessem acesso a elas, o que provocou a admiração de Talia: “... eu quero ser esse tipo de... de... professor que o aluno tenha acesso a ele...” (Talia). O posicionamento de docente, engajada com as causas sociais, se efetivou em um contexto moral (Harré & van Langenhove, 1999) de tensão com outros posicionamentos de professores indiferentes à realidade social do aluno e que não valorizavam uma interação em sala de aula, promotora da construção de um conhecimento da realidade social.

Assim, a orientação ideológica permeou a formação docente de Talia foi resgatada durante a construção de suas experiências como professora no estágio do ensino médio integrado e no PIBID. Ademais, está atrelada às suas características de alguém que se preocupa com as questões sociais (Borges, Araújo & Amaral, 2016; ver Figura 1, estética de si). Essa experiência de atuação docente produziu significados que circularam entre as interações que participou com seus professores. Dessas interações, também foram produzidos significados que circularam nas interações com os alunos (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua).

4.8 a) Resultado de Luiza

A participante Luiza, à época da pesquisa, tinha 32 anos de idade, era solteira e não tinha filhos. Morava em um bairro periférico da cidade de São Luís, no Maranhão. É técnica em agropecuária e cursava o 8º período do curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias do Instituto Federal do Maranhão no qual atuou no Programa de Bolsa de Iniciação científica – PIBID.

Luiza apresentou, nas suas entrevistas, uma preocupação de como ensinar de forma didática. Relatou que teve a experiência de ensinar aulas particulares para crianças em sua casa, e, afirmou: “... quando eu ensinava particular eu me sentia professora...” (Luiza). Comentou

que ao se envolver com o curso de licenciatura seus “... olhos se abriram novamente...” (Luiza) para a docência.

Nesse contexto, destacou a importância da metodologia de ensino, pois, para ela “... uma aula de um professor tem que ser dinâmica...” (Luiza). Mencionou professoras que eram dinâmicas, como as professoras Edna, Milca e Rivânia (todos nomes fictícios), semelhantes a muitos professores ‘motivadores’ e diferentes de outros que ‘deixam a desejar’, quanto a uma atuação didática.

Relatou sua experiência de atuar como professora em uma escola pública, ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Comentou “... que tinha professor lá que às vezes ia, mas não ia fazer a sua parte e jogava tudo nas nossas costas...” (Luiza). No PIBID, ensinou práticas de agricultura aos alunos através do trabalho com a horta, ao relacionar com outros conhecimentos como os de matemática, de geografia e de história.

A experiência no PIBID possibilitou a interação de Luiza com os alunos. Afirmou que “... foi a questão do meu aprimoramento, do meu aperfeiçoamento do que eu já tinha em sala de aula...” (Luiza). O que ‘já tinha em sala de aula’ são as habilidades que resgatou no ato do PIBID e que implicaram a criação de sua experiência de atuar como docente (ver Figura 1, estética de si). Inclusive, ao ajudar a professora da escola, em que atuou como docente, quanto ao uso de métodos de ensino.

Diferenciou a experiência no PIBID da que teve, no estágio docente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, outro programa em que atuou como docente. A diferença foi que no PIBID, os alunos aprendiam um conteúdo novo, e no estágio do PROEJA, já tinham conhecimento prático formado, comentário em relação aos conhecimentos das ciências agrícolas que ensinou.

Em cada programa utilizou diferentes estratégias para ensinar, pois, “o método que eu utilizo lá (PIBID), não é o mesmo que eu vou utilizar aqui... (PROEJA)” (Luiza). Destacou que o PIBID foi uma experiência docente desafiadora, ao permitir que percebesse a realidade do professor na interação com os alunos em sala de aula.

Em suas entrevistas, Luiza assumiu os posicionamentos de docente e de aluna crítica. Constituiu sua identidade docente em uma estética de si didática, por apresentar uma preocupação específica em desenvolver metodologias de ensino ao atuar como docente. A constituição identitária estética de professora didática está relacionada aos seus posicionamentos de docente e de aluna nas interações com alunos do PIBID e do estágio docente no PROEJA.

A participante assumiu seu posicionamento docente nos processos dialógicos, em conversação (Linell & Lindström, 2016), com professores da licenciatura e com seus alunos. Processos permeados de tensões e negociações entre seu posicionamento como aluna, na interação com seus professores, e como docente, na interação com seus alunos (Dang, 2013; Huang, 2014). Nas interações dialógicas produziu significados que mediarão semioticamente (Wertsch, 2007; González, 2017) a constituição de sua identidade docente como professora-didática. Identidade docente que emerge da dinâmica dos posicionamentos de si nos processos dialógicos (van Langenhove, 2017; Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999; Yamakawa, Forman & Ansell, 2005; Harré, 2015; Moghaddam & Kavulich 2007).

4.8 b) Análise de Luiza: a professora-didática

Luiza apresentou (6) seis temas em suas entrevistas: 1) a opção pelo curso, 2) os professores do curso, 3) o estágio, 4) os professores, 5) a instituição e 6) a família (ver Tabela 13). O seu mapa semiótico individual indica um fluxo de relações mais intenso sobre o tema, estágio, com conexões como a do vetor (seta vermelha) que sai do subtema ‘conflito com o

aluno nas atividades’, do tema ‘professores, e se direciona para o subtema ‘envolvimento estagiário-aluno’, do tema ‘o estágio’.

Tabela 13

Temas e Subtemas das Entrevistas Narrativas do Estudo Exploratório e da Terceira Etapa com a Licencianda Luíza.

Temas	Subtemas
1. Opção pelo curso	Influência de colegas Técnico em Agropecuária Escolha por identificação com o conteúdo das ciências agrárias Professora e pesquisadora
2. Os professores do curso	Professores que deixam a desejar Professores entusiasmados
3. O estágio	Observação do trabalho docente Posicionamento imaginário como professora Dificuldades para encontrar professores Segurança do conteúdo da disciplina no momento do ensino Envolvimento estagiário-aluno Envolvimento professor-estagiário
4. Os professores	Conflito com o aluno nas atividades Necessidade de interação professor e aluno Professores incentivadores
5. A instituição	Apoio para a participação nos eventos Boa infraestrutura Biblioteca com bastantes livros disponíveis
6. A família	O apoio do pai e dos irmãos A afetividade com a sobrinha

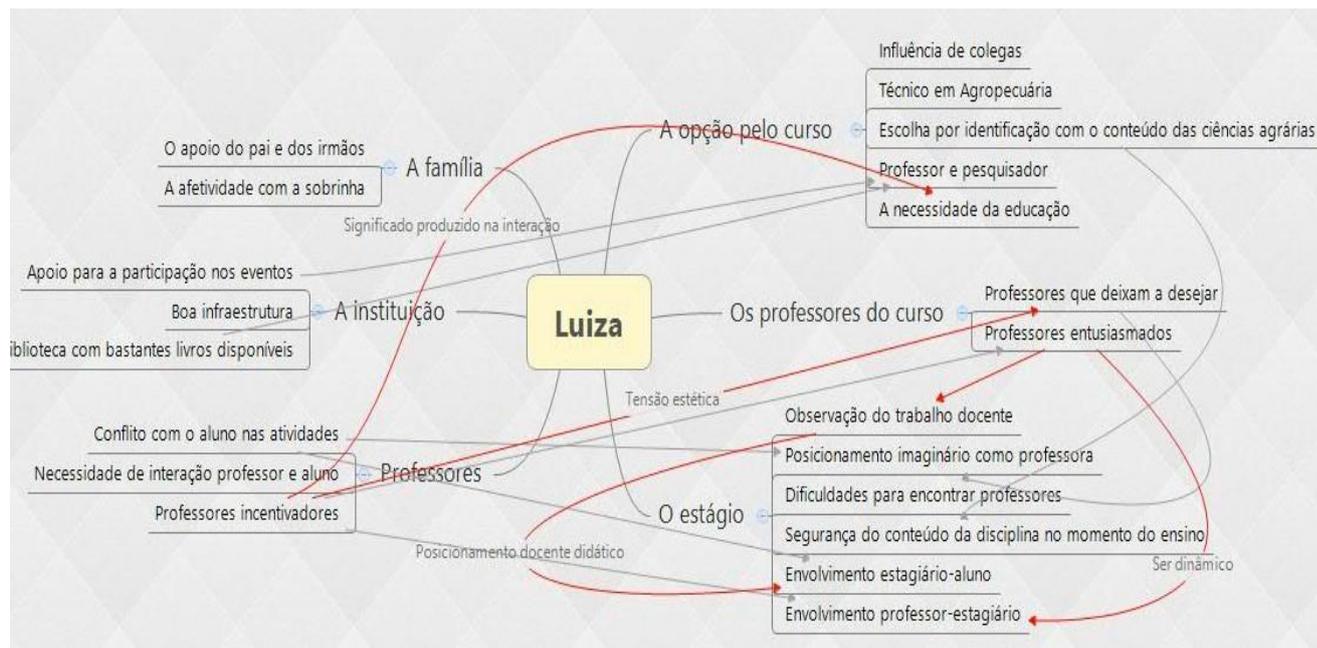


Figura 11. Mapa semiótico de Luiza.

O mapa semiótico de Luiza evidencia tensões relacionadas à interação professor-aluno em sua experiência no estágio. Isso pode ser identificado na relação entre o vetor que sai do subtema ‘professores incentivadores’, do tema ‘professores’, em direção ao subtema ‘envolvimento professor-estagiário’, do tema ‘o estágio’, vinculados através do posicionamento docente didático de Luiza. Além desses posicionamentos, a participante assumiu em suas narrativas os posicionamentos de aluna, colega e estagiária.

Ao organizar suas experiências de atuação docente, principalmente na narrativa de sua terceira entrevista, a participante construiu um sentido de continuidade de si como professora (Bamberg & Demuth, 2016; González, 2017). Isso pode ser identificado no subtema ‘posicionamento de si como professora’, do tema ‘o estágio’ (ver Tabela 13). Uma dessas experiências em que atuou como professora foi no estágio docente no PROEJA, o que se constituiu para a participante como um cronotopo, espaço-tempo de encontros com os alunos (Bakhtin, 1986/1993; Keunen, 2010/2015).

Ao relatar sua experiência de ensinar no estágio, a participante apresentou tensões entre os posicionamentos de si em sua narrativa (Mieto, Barbato & Rosa, 2016). Tal experiência

promoveu a expectativa de Luiza como uma futura professora. Luiza assumiu um posicionamento de si como futura professora, através de atos ilocucionários (Austin, 1962/1990) dos seus professores, como: “... óia, vocês tão aqui pra ser professor, pra vocês ensinarem...” e “... óia, vocês tão aqui pra ser professor, pra vocês ensinarem...”. (Luiza).

Os atos ilocucionários proferidos nas interações com seus professores da licenciatura produziram significados relacionados à docência. Um desses significados foi o de ‘amizade professor-aluno’, que, para Luiza, significa ajudar o aluno a enfrentar as dificuldades. Esse significado está relacionado a uma interação afetiva entre professor e aluno (Souza, Petroni & Andrada, 2013). Assim como o significado de amizade, outros significados relacionados à docência, como ser um professor dinâmico, usar métodos adequados para ensinar e a afetividade, circularam entre as interações da participante com seus professores e com seus alunos, em um processo de circularidade semiótica mútua (ver Figura 2).

Luiza afirmou que sua vontade pela docência “... tava adormecida... tava adormecida...” (Luiza), e que só despertou através da interação com as professoras das disciplinas pedagógicas do curso, que promoveram uma formação docente para o diálogo, na perspectiva de Freire (1996). Acerca disso, ela comentou: “... a gente se espelha nos professores que tão dando a aula pra gente, tão lá na frente ministrando a aula pra gente, faz com que desperte, é ::: essa emoção dentro da gente também, né? Pra que esse fogo reacenda...” (Luiza).

No processo dialógico com seus professores da licenciatura foram produzidos significados que orientaram o seu processo de constituição docente (Wertsch, 2007). O significado de amar a profissão foi um dos que Luiza relacionou aos seus professores: “... eles mostram é ::: esse amor pela profissão de professor...”, e são “... professores muito incentivadores...” e “... professores que marcaram...” (Luiza).

Ao abordar a interação dialógica professor-aluno, Luiza indicou a dualidade presente versus professores ausentes: “... muitos professores que ::: são presentes e outros que são

ausentes...” (Luiza). Outra dualidade que indicou foi a de professores dinâmicos versus professores monótonos, ao comentar que “... os professores *tem que ser* dinâmicos, porque tem :: professor, vamo se dizer tradicional que a aula, se torna monótona, aí acaba também desanimando, né ... o aluno...” (Luiza). Ao usar o termo *tem que ser*, a participante destacou o valor de ser um professor dinâmico.

Ser dinâmico significa conseguir desenvolver um ‘método’ (ver Figura 10) de ensino que promova a aprendizagem do aluno. É uma concepção de ensino que promove a participação do aluno, com perguntas e respostas, com a atuação de um professor que “faz com que a gente participe mesmo, dialogue, se tu não me **pergunta**... eu te **pergunto**... e assim é ele” (Luiza).

A participante relacionou o diálogo com o aluno ao uso de estratégias dialógicas para promover a aprendizagem. Isso implicou a constituição identitária estética de Luiza como professora-didática. Esse dado é indicado na repetição da palavra “**pergunta**”, quanto à importância que atribuiu ao processo de endereçamento de enunciados (Bakhtin, 1953/2016) na interação professor-aluno, pois as perguntas permitiriam a interação dialógica em sala de aula através do uso de recursos didáticos.

A participante destacou as ações de ‘motivar’ e ‘incentivar’ quanto à forma de agir do professor na interação com o aluno. Essas ações expressaram seu posicionamento axiológico sobre a estética de professor que queria se constituir. É a constituição identitária estética de uma professora que, através da interação professor-aluno, consegue usar estratégias para um ensino didático, de modo que o aluno entenda o conteúdo ensinado e seja estimulado para estudar.

Na interação com o aluno, a participante elaborou seu processo de constituição identitária docente (Borges, Araújo & Amaral, 2016. Ver Figura 1, estética de si). Em sua terceira entrevista, repetiu por (6) seis vezes a palavra ‘luta’, quando se referiu à atuação docente em desenvolver um ensino dinâmico que valorize o aluno. O significado de luta foi

produzido na interação com suas professoras da licenciatura e circulou na sua interação com os alunos (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua). Tal fato aconteceu em sua experiência no PIBID, quando percebeu a necessidade que eles tinham de ter um professor engajado, como indicam as tensões 1.1, 1.2 e 1.3 abaixo:

[...] tinha professor que quando a gente chegava lá jogava tudo pra gente, né? Jogava, assim, então, o objetivo não era esse, o objetivo era a gente ia, olhava o que o professor tava dando e complementar, depois de... (1.1) isso, com uma atividade em relação ao que o professor tava dando. Levando pra horta que era o nosso objetivo né? É do... do ... (1.2) PIBID, mas não, teve até estagiário, já que assumiu sala lá, assumiu, porque não tinha professor, que era uma carência também da escola, não tinha professor e ::: (1.3) assim, então, a gente percebeu isso também, que tinha professor lá que às vezes ia, mas não ia fazer a sua parte e jogava tudo nas nossas costas [...]. (Luiza)

A participante assumiu um posicionamento docente na interação os alunos do PIBID. Destacou que na escola onde ensinou tinha alunos que não respeitavam os professores, mas que ela conseguiu ser respeitada: “... a gente também adquiriu esse respeito...” (Luiza). O valor do respeito ocupou um lugar moral privilegiado para Luiza, no contexto da ordem moral na sala de aula:

[...] Porque tem aluno aqui que era difícil, muito difícil e não respeitava mesmo não, não respeitava nem os professores, nem o diretor, quanto mais a gente que tava chegando lá. Então, a gente também adquiriu esse respeito... (2.1) a gente adquiriu esse respeito... (2.2) a gente fez com que eles nos respeitasse, não cum grosseria, alguma coisa não, mas ((pigarro)) de uma forma, assim, que eles vissem que a gente tava ali pra fazer o nosso trabalho [...]. (Luiza)

Para Luiza, ter o respeito dos alunos é um valor relacionado à sua atuação docente. Ser respeitada significa que a professora é valorizada pelos alunos (2.1 e 2.2). A experiência de conquistar o respeito dos alunos também fez com que se percebesse em processo de aprimoramento docente. A conquista do respeito foi promovida em um processo de negociação semiótica (Arvaja, 2016; Dang, 2013, Henry, 2016) com os alunos em sala de aula:

É... (3.1) trabalho assim de estagiário de tá ali pra ajudar ele. Entendeu, no que eles precisassem, em função da matéria que o professor tava dando, né e também pro trabalho que o PIBID tava oferecendo, né? Por também, pra gente tá... tá... (3.2) trabalhando com eles lá... lá... (3.3) na horta, pra eles entenderem a questão da horta, da agricultura. A importância em relação às outras disciplinas, as matérias, né? Que eles estudavam, matemática, história, geografia. Pois é... (3.4) (Luiza).

O sentido de sua ação no PIBID foi aplicar metodologias de ensino que facilitassem a aprendizagem dos alunos, através do uso de recursos didáticos, já que havia a carência desses recursos na escola:

[...] vê quais são as dificuldades que eles têm e qual os métodos que eu poderia aplicar pra tá ajudando, né? Nessa questão do aprendizado, ah! E uma coisa assim, lá na escola, eles nu... (4.1) era difícil... difícil... (4.2) acho que pelo tempo que eu tava lá, acho que se eu olhei um professor usando um recurso didático foi muito, o data-show, porque quando nós chegamos lá, que a gente chegou com esse recurso, pra gente mostrar vídeo, as aulas pelo data-show, para eles eram coisas nova, era novidade [...] (Luiza).

Uma dificuldade que Luiza enfrentou no PIBID foi a de conseguir a participação dos alunos. Essa preocupação emergiu no ato do PIBID, devido à orientação ideológica de sua formação na licenciatura. Tal orientação tinha como foco a promoção da interação entre os alunos no processo de ensino na sala de aula:

Eles não tinham assim, vamo se dizer, aquela amizade assim eu e tu... eu e tu... (5.1) aqui não, era muito disperso, tinha uns que... que... (5.2) não queriam nem participar que era sozinho no seu canto que não falava praticamente com ninguém. Então, a gente fazia esses trabalho pra interagir, eles pra é :: (5.3) fazer com que eles se unissem mais, trabalhasse mais a disciplina. (Luiza)

O posicionamento docente deliberado de Luiza foi orientado por uma ideologia acadêmica, que se sustenta na necessidade de construir um diálogo intenso com o aluno (5.1, 5.2 e 5.3). Nas suas narrativas, reverberou o tema ‘professores’, que apresenta dois dos seus

subtemas, ‘a necessidade de interação professor e aluno’ e ‘professores incentivadores’ (ver Tabela 13). Esses subtemas estão relacionados à sua preocupação com as dificuldades dos alunos (6.6 e 6.7):

[...] Dificuldades que assim eu falo, é ::: (6.1) se tu tem um problema em casa, mas que tu chega na sala de aula, tem aluno assim, que não se concentra num... num... (6.2). É ::: (6.3) como é que eu posso dizer, né? Presta atenção, parece assim, que tá ALI, tá só o corpo, então, a mente não tá, então, o que... que ... (6.4) ele vai absorver, o que o professor tá... tá... (6.5) ensinando. Então, tem professor que tem... tem... (6.6) a capacidade de ver além daquilo e ::: e ::: (6.7) pergunta, né? Pro aluno, essas coisas, mas tem professor que não liga... (6.8) tem professor que não liga... (6.9) chegou ali, deu seu conteúdo e pronto foi embora. Então, eu acho assim, que ::: (6.10) é a relação professor-aluno [...]. (Luiza)

Ao buscar interagir com o aluno, no ato do estágio, a participante assumiu o posicionamento docente de buscar interagir com o aluno. Criticou professores que agiam diferente dela, especialmente por não apresentarem interesse na aprendizagem dos alunos. Contexto em que usou o termo “**ali**” (6.3), como marcador espacial, ao se referir ao local do aluno que está distraído na aula e sem a atenção do professor.

Interagir com o aluno através do uso de estratégias didáticas para ensinar é a constituição identitária estética de professora-didática de Luiza. Ao ensinar, construiu a experiência de sua atuação docente com o resgate de experiências que teve como docente e de conhecimentos construídos em sua formação (ver Figura 1, estética de si).

O posicionamento de professora-didática está relacionado aos significados sobre a docência, como ser dinâmico, ter amizade com o aluno e promover a interação professor-aluno. Esses significados circularam entre as interações que participou com seus professores da licenciatura e com seus alunos do estágio (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua). A estética docente de Luiza emergiu do seu conflito com professores que não assumiam o posicionamento docente de se preocupar em construir pontes de diálogo com os alunos.

4.9 Construção das dramatizações dos participantes

As dramatizações que propomos aos participantes, para que eles realizassem foram construídas através de reuniões de cada grupo em seu próprio *campus*. Nas reuniões de elaboração das dramatizações os (2) dois grupos, dos cursos de artes visuais e de ciências agrárias, discutiram a construção do roteiro da encenação.

O grupo de artes visuais, com Gilberto, Silvio, Wilson e Leila, se reuniu em uma sala de aula do próprio curso. O grupo realizou (2) duas reuniões, cada uma antes de cada encenação (ver Tabela 14). Nas reuniões, Gilberto deliberava os turnos da fala, com momentos em que Silvio tomava o turno.

Na primeira reunião, que precedeu a primeira dramatização videogravada (ver Tabela 14), Leila realizou a redação do roteiro e Wilson acompanhava as discussões com breves sugestões. Silvio, Leila e Wilson sentaram em frente de Gilberto. Gilberto iniciou a conversa solicitando que dessem uma contribuição sobre como seria a encenação. A situação foi de uma aula tradicional com alunos, da Educação de Jovens e Adultos, que estudavam à noite.

O grupo organizou a encenação em (7) sete momentos: a) o alunos chegando atrasados; b) o professor realizando uma aula tradicional, que “... não explora o que o aluno tem...” (Gilberto); c) os alunos trazendo, para a conversa em sala de aula, as experiências que tinham no cotidiano; d) o professor ironiza as experiências que os alunos tinham com a arte; e) os alunos criticam a aula comentando que não entendiam o que o professor estava ensinando; e f) os alunos falam sobre as dificuldades que enfrentam em seu dia a dia; e g) mudança do professora para uma nova perspectiva de ensino. Na discussão de organização do roteiro, as propostas de sequência da encenação intercambiavam, principalmente, entre Gilberto e Silvio.

Na segunda reunião, que precedeu a segunda dramatização videogravada (ver Tabela 14), os participantes mudaram a forma como estavam dispostos no ambiente. Nessa reunião,

os quatro estavam em sentados em forma circular e convidaram outra colega do curso para assistir a discussão de elaboração do roteiro. Dessa vez, Wilson, inicialmente, delibera a fala para Silvio, mas permanece durante a discussão com breves confirmações das propostas. Silvio dá mais ênfase à questão de encenar novamente sobre a EJA e, em seguida, Gilberto destaca que o foco é a forma de ensinar na EJA.

Assim como na primeira reunião, os alunos de artes visuais, continuaram concentrando a encenação na temática sobre o professor tradicional na EJA. Discussão que também permaneceu com o intercâmbio entre Gilberto e Silvo, com Gilberto, ainda na organização do processos conversacional.

O grupo de ciências agrárias, com Dulce, Dalva, Talia e Luiza, se reuniu em um laboratório do curso para discutir sobre o roteiro da dramatização (ver Tabela 14). Diferente do grupo de participantes de artes visuais, as participantes de ciências agrárias não realizaram duas dramatizações, com duas reuniões anteriores a elas, mas (2) duas reuniões com (1) uma dramatização.

As participantes estavam sentadas em uma bancada, duas de um lado e duas de outro lado. No processo conversacional do grupo as falas alternavam com frequência entre as participantes. Talia propôs que construíssem uma dramatização que diferenciasse as atuações: do professor tradicional e a do professor progressista. A sugestão das participantes foi de uma dramatização na situação de sala de aula.

A proposta das participantes, de ciências agrárias, era de destacar "... relação do aluno com o professor..." (Luiza). O registro das propostas das alunas, sobre como aconteceria a encenação, foi feito por Talia. A deliberação sobre as personagens aconteceu de acordo com referência de cada participante, a exceção foi o professor tradicional, que Luiza não queria encenar, mas as outras participantes atribuíram para ela e com insistência ela aceitou a personagem.

Na conversa de construção, as participantes resgataram experiências, como os conflitos com professores do curso e a atuação no estágio docente, para citar algumas. Discutiram a organização da sala na aula do professor tradicional, com cadeiras enfileiradas, e a mudança dessa organização na aula do professor progressista, com cadeiras e em forma de semicírculo.

Na segunda reunião de elaboração da dramatização, as participantes continuaram a construção do roteiro. Elas se encontraram em uma sala de aula do curso e estavam sentadas em forma circular. Elas discutiram sobre como a aula iria acontecer, com a participação dos alunos e o uso de recurso didático.

4.10 Resultado das dramatizações

Os alunos participantes da pesquisa apresentaram uma dramatização relacionada aos processos tradicionais de ensino. Nas dramatizações, tanto dos alunos de licenciatura em artes visuais quanto dos alunos de licenciatura em ciências agrárias, a temática foi a mesma: a diferença entre o professor tradicional e o professor progressista. Com isso, identificamos que houve uma tensão no processo de constituição identitária deles, como autores do acabamento estético de suas personagens, que provocou o movimento do posicionamento de professor tradicional, relacionado aos processos socioculturais, históricos e institucionais (Wertsch, 1993; Valsiner, 2006, 2019a), para o de professor progressista, como orientação ideológica de constituição da estética de docente.

Na dramatização dos estudantes de artes visuais, as personagens foram o professor tradicional, Gilberto, e três alunos: Leila, a babá; Silvio, o operário da construção civil; e Wilson, o pedreiro, todos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Na dramatização das estudantes de ciências agrárias, a composição das personagens seguiu o roteiro de duas aulas, *frames*: a primeira é uma aula tradicional com Luiza, como professora

tradicional; Dulce, a aluna que chegou atrasada e ficou em silêncio; Dalva, a aluna com dúvidas; e Talia, a aluna figurante. Na outra aula, Talia foi a professora progressista, Dulce a aluna que chegou atrasada e depois participou da aula, e Dalva a aluna participante.

Na tabela 14, abaixo, estão os posicionamentos dos participantes indicados no processo de construção das dramatizações pelos dois grupos participantes da pesquisa. Na dinâmica entre os posicionamentos de si foram identificados sete significados: docência monológica, que significa um posicionamento que não promove o diálogo com os alunos; docência dialógica, que promove a interação com os alunos; negociação na interação professor-aluno; crítica ao professor conteudista; flexibilidade na interação; empatia; e reflexão.

Os posicionamentos dos estudantes com seus professores e alunos (ver Tabela 14) foram assumidos em situações de interação dialógica. Nelas, foram produzidos quatro (4) significados: a) afetividade na atuação docente; b) interação professor aluno; c) a experiência no estágio docente; e d) ser professor (ver Figura 11).

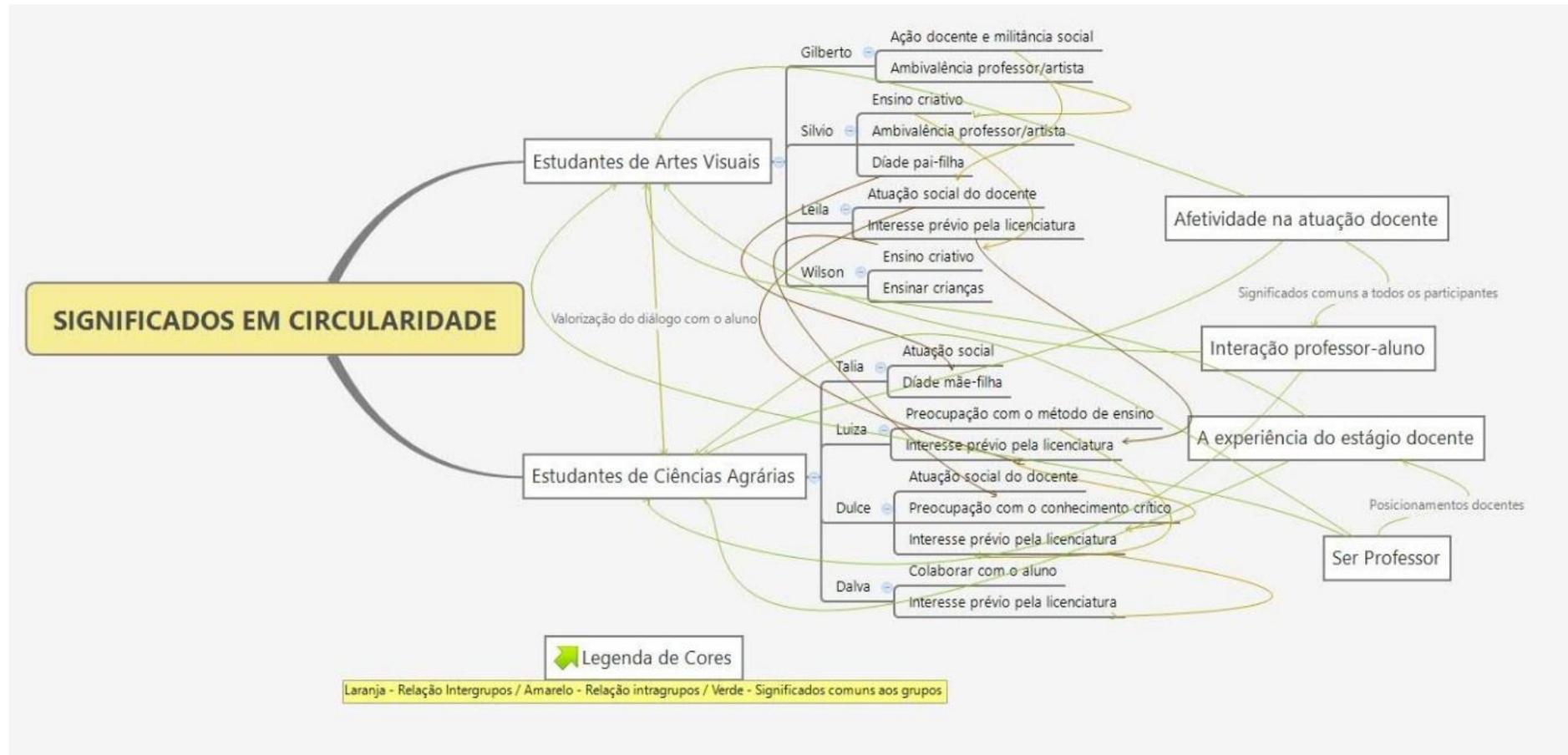


Figura 12. Mapa semiótico coletivo dos significados nas narrativas.

Tabela 14*Processo de Dramatização dos Alunos e a Dinâmica dos Posicionamentos nas Videograções*

Participantes	Videograções	Encenação		Dinâmica dos Posicionamentos
		Situações	Tempo	
Gilberto Silvio Leila Wilson	Videogração 1 (Professor Tradicional)	Professor tradicional recebendo os alunos em sala de aula	00:00,00–0:30,00	Posicionamento docente monológico
		Alunos chegam atrasados e cansados	00:30,00–2:00,70	
		Aula sobre arte e senso comum	02:00,70–4:00,00	Posicionamento de crítica dos alunos
		Arte sem ligação com o cotidiano dos alunos	04:00,00–5:30,03	
		Crítica do professor ao conceito de arte dos alunos	05:30,03–6:30,00	
		A experiência da aluna com a arte no cotidiano	06:30,00–7:30,03	Posicionamento frente a experiências com a arte
		Alunos criticam o conceito de arte do professor e do livro	07:30,03–9:00,07	
	O professor possibilita o diálogo com os alunos	09:00,07–1:00,03	Posicionamento flexível do professor	
	Videogração 2 (Professor Tradicional)	Aluno chega atrasado na sala de aula	00:00,00–1:00,07	Posicionamento docente conteudista
		Professor exige arte conceituada pelo livro	01:00,07–2:00,00	
		Explicação do professor reduzida ao livro	02:00,00–2:30,00	
		Conflito entre professor e aluno no processo de ensino sem criatividade	02:30,00–5:00,00	Posicionamento de crítica do aluno
		Conflito entre aluno e professor por outra estratégia de ensino	05:00,00–7:30,10	
		Tensão e negociação para o professor aproveitar as experiências dos alunos	07:30,10–9:30,07	Posicionamento docente de negociação

Tabela 14*Processo de Dramatização dos Alunos e a Dinâmica dos Posicionamentos nas Videograções*

Participantes	Videograções	Encenação		Dinâmica dos Posicionamentos
		Situações	Tempo	
Talia Dulce Dalva Luiza	Videogração 1 (Professora Tradicional)	Apresentação e orientações da professora tradicional à turma	00:00,00-02:00,03	Posicionamento docente monológico
		Indiferença e rigidez da professora tradicional na interação com os alunos	02:00,03-04:20,03	Posicionamento docente indiferente à aluna
		Relacionamento distante da aluna	04:20,03-07:00,03	
		Aluna chegou atrasada e explicação junto ao quadro do assunto da aula	07:00,03-09:30,00	Posicionamento docente de negociação
		Identificação dos faltosos e apresentação da proposta de avaliação	07:00,03-11:30,03	Posicionamento distante das alunas
	Videogração 2 (Professora Progressista)	Entrada da professora progressista e apresentação das alunas	00:00,00-02:00,00	Posicionamento dialógico
		Contextualização do conteúdo da aula e empatia com as alunas	02:00,00-03:30,03	Posicionamento empático
		Aula dialógica e aproveitamento do conhecimento da aluna	03:30,03-05:00,03	Posicionamento de valorização da aluna
		Recepção da aluna atrasada e exposição interativa do conteúdo	05:00,03-06:30,03	Posicionamento dialógico
		Interação dialógica e aprofundamento do conteúdo	06:30,03-09:30,03	
Utilização de recurso didático e reflexão crítica sobre o conteúdo da aula		09:30,03-13:30,03	Posicionamento crítico-reflexivo	

4.10a Realização das dramatizações

As dramatizações dos (2) dois grupos aconteceram com base na crítica à atuação de um professor tradicional, como já comentamos. Os participantes do curso de artes visuais exploraram a atuação do professor tradicional que, após ser criticado pelos alunos em sala de aula, mudou sua estratégia de ensino. Esses participantes realizaram (2) duas dramatizações com o mesmo enredo. Esse grupo seguiu o mesmo roteiro para a realização das duas dramatizações.

Os participante do curso de artes visuais encenaram uma aula da EJA. O professor tradicional exigia dos alunos que limitassem seus comentários apenas ao livro didático. Os alunos insistiram em compartilhar a experiências que tiveram com as artes, mas o professor criticou as experiências com a arte que queriam resgatar. No final da encenação, o professor negociou com os alunos que aceitaria ouvir suas experiências.

Os participantes do curso de ciências agrárias realizaram uma dramatização que aconteceu em (2) duas cenas: na primeira a professora tradicional leciona, na segunda, a professora progressista é quem ensina. A professora tradicional, personagem de Luiza, não promove uma interação com os alunos, mas se mantém distante deles, com o foco na exposição do conteúdo da disciplina, ela permaneceu fixa escrevendo junto ao quadro branco.

Na cena seguinte, entrou a professora progressista que mudou a organização dos alunos na sala e interagiu com eles. A professora, ao contrário da tradicional, recebeu o nome original da participante, de nome fictício Talia. Na aula, ela conversou com os alunos e encerrou sua participação com o uso de uma música como recuso didático para ensiná-los. Os alunos demonstraram entusiasmo com a aula.

4.11 Análise da entrevista coletiva sobre as dramatizações

Após a realização das dramatizações, elaboramos uma entrevista coletiva com cada grupo de participantes. A entrevista coletiva aconteceu em uma sala de aula do curso de artes visuais. Gilberto, Silvio e Leila estavam sentados lado a lado e Wilson na cadeira atrás de Leila.

O pesquisador iniciou perguntando para os participantes como foi a experiência de ter participado da pesquisa. Os participantes responderam em uma sequência de breves falas alternando um ao outro. Consideraram que a pesquisa contribuiu para ampliar desenvolverem uma perspectiva diferente sobre a formação docente:

G: ... vai contribuir até pra nossa própria formação também e que um dos critérios inclusive é a questão do estágio que ::: que ... (1.1) que era pra ... pra ... (1.2) participar tinha que ser pessoas que já tinham feito o estágio. Então, acaba que mesmo sendo trazendo um pouco dessa bagagem que a gente já teve no ... no ... (1.3) próprio campo da ... (1.4) das artes, mesmo que é ::: (1.5) não seja né? É ::: (1.6) como professor mesmo, mas já tem uma prática na licenciatura

[

L: Tivemos experiência

G:Então isso é ... isso é ... (1.7) positivo

Destacaram entre as participações na pesquisa, a realização da dramatização. Para os participantes foi uma experiência que permitiu anteciparem suas atuações docentes em sala de aula (1.3, 1.4, 1.5, 1.6 e 1.7). Como Leila afirmou: “... a gente se colocando no lugar deles...”, “... vai ajudar quando a gente tiver na posição de professor...” (Leila). A participante Leila, também ressaltou:

L: É ::: (2.1) sobre a dramatização foi bem proveitoso como Silvio falou, eu gostei até pela ::: (2.2) a gente saber o papel tanto não só do aluno, mas também do professor que é o que nós fizemos o papel de aluno e de professor na dramatização, aí a gente ... (2.3) foi bem aquilo que acontece no dia a dia com os alunos do EJA ((Educação de Jovens e Adultos)) que é o cansaço, que é a questão do professor tradicional, a gente se colocando no lugar deles vai ajudar quando a gente tiver na posição de professor tentar dar uma aula menos tradicional. Então, essa dramatização vai ajudar em nossa formação

Leila destacou que encenar um aluno cansado, que não dialoga com o professor na sala de aula e construir uma situação de aula tradicional, sem promover a interação com o aluno, foi uma experiência que vai ajudá-la, quando estiver “... na posição de professor...” (Leila). Nesse sentido, afirmou que a “... dramatização vai ajudar em nossa formação...”.

Silvio e Wilson concordaram com Gilberto e Leila sobre a contribuição que a experiência da dramatização trouxe para que tivesse uma melhor compreensão sobre a atuação do professor. Sobre isso, Wilson afirmou: ‘...por mais que seja encenação, mas é um ... é acaba sendo um recorte da realidade...’ (Wilson). Silvio enfatizou: “... essa questão do ... do ... professor no ... no ... início, na sua formação. Então, pra mim foi importante, foi significativa...”.

Outra entrevista coletiva aconteceu com as participantes do curso de ciências agrárias. A entrevista ocorreu na mesma sala de aula do curso, em que as alunas realizaram a dramatização. As participantes estavam sentadas na forma de semicírculo.

Ressaltaram que as entrevistas ajudaram na retrospectiva de suas próprias trajetórias de formações docentes na licenciatura. Sobre isso, Dalva destacou: “...foi uma maneira também da gente ::: já que nós estamos no oitavo período [...] recordar também como a gente chegou aqui e ::: se nós estamos realmente atrás desse objetivo [...] que nós estávamos querendo, quando a gente entrou no curso” (Dalva). Dulce afirmou: “... assim, o ::: o ... decorrer do tempo que a gente está aqui, de relembrar dos professores, relembrar das práticas pedagógicas deles, fazer as comparações entre ::: um e outro...” (Dulce).

Dulce destacou que os conhecimentos que desenvolveram na formação docente foram utilizados para a construção da dramatização. Como afirmou:

[...] como nós já temos essa carga de conhecimento já ... (3.1) durante os quatro anos do curso ... a gente ::: (3.2) quis demonstrar é ::: (3.3) quis fazer de forma lúdica é ::: essa ... essa ::: essa ... (3.4) comparação, digamos uma ... uma ... (3.5) comparação mesmo entre o professor tradicional e o professor ::: é ::: (3.6) da pedagogia ::: (3.7) . (Dulce)

O uso desses conhecimentos da docência para o ato de ensinar na sala de aula, encenado pelas participantes, permite a elaboração de um juízo estético sobre a capacidade de ensinar que desenvolveram durante o curso. Esse é o conceito de estética de si (ver Figura 2) no qual o juízo estético é uma avaliação dessa atuação no ato de ensinar em sala de aula. Como percebemos no destaque de Talia: “... o que a gente já trouxe, a nossa carga de conhecimento que a gente é ::: aprende na ::: na ... nossa vida social, na vida ::: escolar, né?...” (Talia).

Ainda sobre a dramatização, Luiza relatou que fez uma professora tradicional no vídeo. Sobre isso, afirmou que “[...] fazendo esse personagem, eu me senti assim, muito presa e é uma coisa que eu não sô [...] (Luiza). Diferente de Luiza, Talia não apresentou um incômodo com sua personagem e relatou: “[...] e eu disse: “nossa, eu me senti à vontade nessa posição”, o professor que eu interpretei, né? É o professor que eu quero ser, um professor aberto, um professor que o aluno tenha acesso [...]” (Talia). Identificamos convergência e divergência ideológica das participantes em relação às suas personagens.

Outro momento, foi quando Talia lembrou das suas professoras e destacou a importância que elas tiveram para a sua formação docente. Afirmou: “... o ::: as professoras que nos apoiaram foram fundamentais, a gente querendo ou não vai resgatando desde o começo do curso, os professores que passaram na vida da gente...” (Talia):

[...] de cada professor que eu tive, digamos que o aluno é um pouco vampiro, eu quero ser assim que nem ela, eu quero ser isso dessa professora, eu quero ser organizada que nem essa, eu quero o papel dessa também, eu quero **acesso** ao aluno que nem ela mesmo dá o **acesso** eu quero dá o **acesso** ao meu aluno [...] (Talia)

A participante repetiu a palavra “**acesso**” três vezes no trecho anterior. Nesse contexto, a palavra acesso estava relacionada a uma relação de proximidade com o aluno. O que está relacionado à perspectiva progressista de professor, de acordo, com a orientação ideológica que valoriza o contexto social do aluno no processo do ensino em sala de aula.

4.12 Análise da entrevista coletiva de autoconfrontação mediada pelas dramatizações

Após as entrevistas coletivas, elaboramos uma entrevista coletiva de autoconfrontação mediada pelas dramatizações dos participantes. Isso, devido ao destaque os participantes deram à experiência de construírem uma dramatização sobre o ser professor. A autoconfrontação é um procedimento em que o participante tem acesso a imagens ou videograções como mediadoras da entrevista sobre sua participação na pesquisa. Isso, possibilita ao participante avaliar a sua participação e produzir uma nova experiência da experiência que teve na pesquisa (Fazion & Lousada, 2016). O uso dessa entrevista possibilitou aos participantes uma devolutiva de suas participações na pesquisa, no caso, da dramatização.

Na turma de ciências agrárias aconteceu um conflito de posicionamentos entre as estudantes, durante a entrevista de autoconfrontação mediada pelas videograções das dramatizações que realizaram. A estudante Luiza, na personagem da professora tradicional, não se identificou com a sua personagem, ao contrário de Talia, que se identificou com a sua personagem de professora progressista. Na encenação, a professora tradicional desenvolveu uma aula, apresentando uma rigidez na postura, com pouca expressividade facial, frente aos alunos, e fala com entonação áspera e alta, durante toda a cena, com uma distância interlocucional. Tais escolhas sugerem significados culturais, que caracterizam a professora tradicional e que foram acentuados na *atuação* da personagem de Luiza.

Luiza, em muitos momentos, foi confundida com sua personagem, o que aconteceu quando as outras estudantes assumiram um posicionamento deliberado sobre ela, como professora tradicional. Nesse contexto, Dulce assumiu um posicionamento de crítica sobre Luiza (1.2), como professora tradicional, evidenciando que já não era mais sobre a personagem que conversavam, mas sobre a própria Luiza, em um movimento que intercambiou do

posicionamento na dramatização para o da vida real, através de uma experiência estética que atrelou a personagem ao indivíduo. Tal fato pode ser identificado nos turnos da fala abaixo, após a fala de Luiza, quando afirmou que foi arrogante.

- T: Com certeza
 L: Ah! Eu vi... (1.1)
 D: Procura estudar mais os teóricos da Psicologia da Educação esse ano
 L: Quem?
 D: Tu ::: (1.2) pra saber como tratar os alunos ((referindo-se à Luiza))
 L: Eu não! A professora Ana Lu ((personagem da professora tradicional))
 D: Pois é a personagem ((riso))
 L: Ana Lu... Ana Lu... (1.3) lá não é Luiza era Ana Lu... (1.4)

As tensões 1.3 e 1.4 mostraram como Luiza foi afetada por essa experiência da dramatização. Ela sentiu-se incomodada com sua atuação, pois, teve que agir contrária ao seu posicionamento ideológico que está vinculado a uma perspectiva libertadora de atuação docente, para encenar aquilo que ela tanto criticava, o professor tradicional. Sobre essa experiência, ela disse:

[...] tá me incomodando ver o meu próprio vídeo entendeu? Porque eu não me vejo assim gente, porque se eu já fico incomodada com um professor dessa forma em sala de aula, então, eu não tô gostando de me ver dessa forma. Então, não é o ::: o... (2.1) profissional que eu quero ser [...]. (Luiza)

Por ter uma orientação ideológica de valorização da relação professor-aluno, Luiza sentiu-se incomodada por atuar como professor tradicional. O principal aspecto dessa relação é o processo dialógico regulado por diferentes significados, que mudaram de um indivíduo para outro. Na fronteira semiótica entre as alunas circularam novos signos que produziram significados, os quais mediaram os conflitos e tensões na negociação entre os seus enunciados (Bakhtin, 1953/2016), acerca da forma que deve ser a atuação docente em cada situação.

Valorizar a interação entre o professor e o aluno foi a principal diferença que apresentaram entre a professora tradicional e a professora progressista. Dalva comentou, sobre a personagem docente tradicional, na entrevista de autoconfrontação mediada pelas videogravações das dramatizações, ao dizer que: “... ela teve que chamar a atenção do aluno, ela não conseguiu prender a atenção do aluno pra ela ...”. Percebemos no uso ideológico da expressão **prender a atenção do aluno** um significado regulador da atuação docente, com um sentido da ação voltado à interação aluno e professor (3.13, 3.14, 3.15 e 3.16).

Diferente de Luiza, que se incomodou com sua personagem, Talia destacou, como vantagem da sua personagem, de professora progressista, a interação com o aluno em sua encenação, conforme podemos perceber na conversação abaixo:

T: Personagem de Luiza utiliza... (3.1) a coerção, ela tipo meio que coagiu, envergonhou o aluno e o behaviorismo, por exemplo, já na pedagogia libertadora que eu falo aqui da pedagogia de Paulo Freire, com a outra professora ((fala da sua personagem com professora progressista)), não ela **estimula** o aluno a participar da aula é ::: é... (3.2) ela **estimula**, ele que... ele é que... (3.3) é o centro das atenções, que ele é que ::: (3.4) que o conhecimento dele é válido. Ela faz aquela... aquele... (3.5) link, porque às vezes tem gente que... (3.6) tem aluno que... (3.7) ‘ah! O que eu vou falar não é necessário, o que eu falo não é importante’.

[

D: Não é importante

T: Não! Então, ela **aproveita** de cada partizinha do que o aluno vai falando, ela **aproveita**. Então, ela utili::za (3.8) o conhecimento que ele tem... tem... o... (3.9) né? O senso comum, a bagagem e vai transformando no conhecimento ::: (3.10) científico e ela vai trabalhando com aquilo. Então, o estilo de resposta dela é esse. A resposta que ela tem é... é... (3.11) o aluno que **participa**, que **constrói**, aquele que partici... é ... (3.12) que **constrói**, né? Participativamente nesse processo, a teoria da afetividade também que ::: que... (3.13) eu acho que é... é... (3.14) de suma importância para essa relação, essa proximidade do ::: do... (3.15) aluno com o professor... (3.16) outra coisa meninas, chovê a... a... é ::: e ::: e... (3.17) quando a aluna chegou ::: (3.18), porque olha, eu falei da vestimenta, né? Da personagem de Luiza e da minha personagem, né? Que foi a... a... (3.19) outra professora, ela não ficou apegada a esses, ao quadro, ao pincel, ao jaleco, não, ela foi com a roupa mesmo que ela... que ela... (3.20) tava

[

D: Nem... nem... (3.21) ao próprio data-show...

T: Justo nem ao data-show, ela foi com a roupa que ela tava é ::: (3.22) o **cabelo solto**, ela não se encaixou naquele padrão, né? Naquele padrão que ::: que é...

(3.23) que a sociedade exige e ::: (3.24) ela não fico ::: é... (3.25) ligada diretamente ao quadro, ela trouxe novos recursos, ela usou o data-show...

[

D: Pediu logo pros alunos falarem

T: Sim, ela ::: (3.26) utilizou música, então, são coisas da atualidade, né? Coisas que ::: que.. (3.27) circulam aquele mundo do jovem pra poder... (3.28) construir... construir... (3.29) a aula.

A citação da entrevista coletiva anterior apresentou 29 pontos de tensão no momento em que Talia destacou a configuração estética de sua personagem e comentou sobre a forma do cabelo solto da sua personagem enquanto elemento estético. Em relação a isso, em outro momento disse: “... agora tu não sabe, a... a... tua personagem tava de cabelo amarrado, preso, todo pra trás, já essa professora tem o cabelo solto...”.

A experiência estética das estudantes na dramatização indica um momento de circularidade semiótica mútua (ver Figura 2) dos significados da relação professor-aluno/estagiário, que atravessou a relação professor/estagiário-aluno e retornou dessa relação como crítica, elaborada através da experiência no estágio docente sobre os professores que agiam de forma tradicional. A comparação foi situada em um contexto ideológico, no qual aconteceram processos institucionais que não promoveram a interação entre professor e aluno. A ausência dessa interação também foi alvo do posicionamento de Dalva, permeado de ideologia, como podemos perceber nos três momentos da entrevista coletiva mediada abaixo.

(1) Essa... essa... (4.1) essa relação aí professor e aluno tá bem ::: bem... (1.2) rigorosa, bem mecânica ((referindo-se à cena de liberação dos alunos da sala de aula))

(2) A professora Ana Lu perdeu a excelente oportunidade de agregar essa bagagem da aluna, né? Pra ::: (4.3) enriquecer a aula dela, né? Ela perdeu... (4.4) porque lá eu me perdi total mesmo se eu soubesse alguma coisa eu não...

(3) É ::: (4.5) teve uma ::: uma... (4.6) coisa bastante interessante que eu observei nesse vídeo no caso o aluno e os professores, é em sala, o professor em sala de aula, é que apesar dela ser tradicional ainda assim ela teve que chamar a atenção do aluno, ela não conseguiu prender a atenção do aluno pra ela, e essa aí não ((referindo-se à professora progressista)) totalmente livre, mas todo mundo ficou a aula, prestando atenção, ninguém ficou com conversas paralelas, mas foi muito legal isso aí. (Dalva)

O enunciado crítico de Dalva, acerca da incapacidade da professora tradicional de “prender a atenção do aluno para ela”, foi confrontado na fronteira semiótica da entrevista coletiva pela responsividade de Talia, que para Bakhtin (1986/2004) está relacionada à compreensão do enunciado do outro, em um enunciado que promoveu uma refração, para além da polarização tradicional *versus* progressista.

Em outra situação, Talia e Dalva construíram sentidos sobre a cena em que a aluna chegou atrasada e o modo como a professora se posicionou em relação a ela naquele cronotopo. As alunas comentaram a cena:

T: Engraçado que a professora, como a Luiza, a aluna chegou atrasada, ela fez um resumo, fez um apanhado geral do que já tinha sido, do que já tinha acontecido e tudo como :: (5.1) eu acho que até meio que :: é :: (5.2) tipo o incons... o inconsciente, por exemplo da professora que :: ela teve o cuidado de querer inserir a aluna que chegou atrasada tu percebeu? Na... na... (5.3) hora de perguntar e foi logo perguntando o nome, pela sequência de perguntar o que... que... (5.4) ela sabia aí depois foi falando, foi pegando, “oh! O que... que tu... (5.5) sabe?”. Dali ela começou a... (5.6)

DA: Vocês... vocês... (5.7) identificaram

[

T: A construir a aula

DA: Que a professora Rivânia ((nome fictício)) que trabalhou com a gente nessa disciplina ela faz isso? Chega até na... na... (5.8) frente, entendeu?

T: É :: (5.9)

O posicionamento da professora progressista, diante da aluna que chegou atrasada à aula, foi relacionado ao da professora Rivânia ((nome fictício)) da licenciatura. Dalva e Talia negociaram um novo posicionamento da personagem de Luiza na interlocução (Akkerman & Meijer, 2011; Dang, 2013; Arvaja, 2016), atribuindo-lhe também a preocupação de inserir a aluna atrasada para a aula.

Nesse movimento dos posicionamentos de si, Dalva utilizou como dispositivo de mediação da interlocução significados produzidos na relação com a professora Rivânia,

especificamente na tensão (5.8) e, em seguida, provocando uma responsividade de confirmação de Talia ao perguntar se ela entendeu. Talia respondeu com tensão (5.9) ao afirmar “... é...”. Identificamos, nesse contexto, uma negociação que as estudantes realizaram de perceberem qualidades dialógicas na professora tradicional e, dessa forma, apaziguar a tensão interlocucional sobre a distinção entre os professores tradicional e progressista. São qualidades que transformam o sentido de docente tradicional apresentados pelas estudantes (Forcione & Barbato, 2017).

O conflito entre as estéticas tradicional e progressista de docente produziu significados que regularam a transição entre os enunciados do processo conversacional das estudantes de ciências agrárias sobre a dramatização que construíram. Entre os alunos de artes visuais, embora também tivessem expressado a tensão fronteira entre os posicionamentos de professor tradicional e progressista, foram produzidos outros significados na conversação sobre a dramatização deles. Na conversação, o estudante Gilberto distribuiu o direito de falar entre os participantes da pesquisa, com momentos em que Silvio tomava a fala para si.

Os alunos das artes visuais apresentaram uma tensão na interlocução entre o professor e os alunos em sala de aula. O professor assumiu um posicionamento de rigidez conteudista diante dos alunos, que favoreceu a emersão de um conflito entre as vozes da educação tradicional, do professor e de uma concepção educacional dialógica dos alunos. Sobre isso, Silvio (S) e Gilberto (G) conversaram na entrevista coletiva mediada pela dramatização.

S: Então a questão que a gente bota desde o começo ((olha na direção de G)), buscar entender como iríamos é ::: (6.1) fazer a dramatização é que a gente começa até a falar mesmo em relação a ::: (6.2) ao que depois, tu fala lá no... (6.3) na hora da tua fala como professor ((referindo-se a Gilberto)) “não! Vocês tem que ::: que ::: (6.4)”

G: Falar o que tá no livro

S: Falar o que tá no livro, tem que ser desse jeito e pronto é ::: (6.5) já remete até o... o... (6.6)

G: Pedagogia

S: Àquela leitura que ::: (6.7) também àquela leitura que... (6.8) que a professora hoje passou na hora da aula da questão da academia, dos discursos.

O enunciado do professor, sobre os alunos falarem apenas o que está no livro (6.5) provocou a responsividade de Silvio, responsividade que é a elaboração de outro enunciado a partir da compreensão do enunciado do outro (Bakhtin, 1953/2016; Fiorin, 2006/2016), no posicionamento de crítica aos processos institucionais, acerca da pedagogia tradicional. Enunciado que foi mediado por semioses promovidas no processo dialógico com sua professora em sala de aula, ao se lembrar da crítica que ela fez à questão acadêmica. Nesse sentido, comentou Gilberto:

[...] Porque a gente ::: (6.1) teve essa discussão em relação à pedagogia tradicional, né? E ::: a... (6.2) a ideia inicial, foi... (6.3) nem a inicial, foi o que acabou com... (6.4) sendo feito mesmo, a questão de ::: (6.5) trabalhar a pedagogia tradicional e também dá uma... uma... (6.6) trazer uma reflexão em relação à... (6.7) às outras perspectivas pedagógicas, das outras tendências pedagógicas e ::: (6.8) realmente a nossa aula de hoje ((com outra professora do curso)) contribuiu bastante pra... pra... (6.9) reflexão do ::: (6.10) pra esse trabalho [...]. (Gilberto)

A mediação da professora, através da crítica à atuação docente tradicional, produziu enunciados atravessados por outros enunciados ideológicos (Bakhtin, 1953/2016), em um processo fronteiro interlocucional da luta de interpretações contra signos, que regulam essa atuação como monólogo. Os signos relacionados a essa atuação docente mediarão conflitos psíquicos e tensões ideológicas na conversação entre os alunos:

[...] E ::: (7.1) a respeito da aula foi bem tradicional a primeira, porque ::: (7.2) tinha ali o professor ((olha e aponta para Gilberto que fez a personagem do professor tradicional)) o detentor do saber e os alunos do EJA ((Educação de Jovens e Adultos)) chegando atrasado s sem ler o texto. E aí ele queria saber a opinião do aluno se ::: (7.4) o autor, o teórico falava sobre arte. Então, bem aí ele vai tando **desvalorizando o conhecimento do aluno**. E ::: também porque ele tava seguindo, no caso, é ::: (7.5) a educação tradicional, seguindo o padrão da escola, ele vai fazendo aquilo porque ::: (7.6) a escola acha que ele poderia fazer ((olhando para Gilberto)) dá esse tipo de aula. Também a respeito ::: (7.7) do que vai falar da disciplina ((olha para Wilson)) do professor tá disciplinando

os alunos, de acordo com o que a sociedade quer. Aí tá lá o professor () disciplinando os seus alunos ((olhando para Gilberto e depois para Wilson)). E ::: (6.8) aí ao decorrer da aula ele ::: (7.9) viu que seria melhor deixar esse texto pra próxima aula e que os alunos é ::: (7.10) colocassem a sua opinião, pudesse expressar o que eles achava, o que é a arte, o que não é a arte [...]. (Silvio)

No enunciado de Silvio, as tensões 7.1, 7.2, 7.3 , 7.4, 7.5 e 7.6 sugerem que há uma responsividade na crítica aos processos históricos da educação tradicional (7.5) e institucionais, com as exigências da escola (7.6). O enunciado de Silvio, ao criticar instituições escolares e modelos de educação, está relacionado aos enunciados de Wilson e Leila (Bakhtin, 1953/2016), como podemos perceber na interlocução a seguir:

W: [...] Então, esse é um desafio que... que... (8.1) a educação tem agora de... de ::: (8.2) enfrentar, porque ::: esse modelo tradicional de sala de aula todo dia já tá meio que é ::: (8.3)

L: Saturado

W: Saturado ((olhando para Leila)). E ::: e... (8.4) tá dando ::: o... (8.5) é ::: (8.6) indicando que não é o melhor modelo [...].

Saturar na citação após (8.3) é uma palavra que funciona como signo ideológico e traz uma entonação (Formentão, 2010; Stella, 2005/2016) que sugere o modelo tradicional de educação como esgotado e ineficaz, como percebemos nas tensões 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5 e 8.6. A convergência dos posicionamentos de Wilson e Leila (8.3, 8.4), mediados pela palavra saturação, construiu novos sentidos de ação docente para eles. Os participantes assumiram um posicionamento deliberado de crítica ao posicionamento do professor tradicional, que deveria ser regulado pelo significado de uma proposta dialógico de um ensino com foco no aluno.

A atuação didática, com foco no aluno, é um dos três significados que identificamos no mapa coletivo dos estudantes de artes visuais e de ciências agrárias. Os outros dois foram o de preocupação social e o de afetividade. Quanto ao significado de preocupação social, ele está relacionado aos significados de ativismo social e valor da luta social de Talia, relacionados à sua atuação no estágio docente e à preocupação social de Gilberto, com suas experiências como

militante de um grupo artístico. A construção do sentido da ação social, através da atuação docente, também vinculou Talia e Gilberto à Dulce (ver Anexo 1), tendo em vista a orientação ideológica para o valor social. No caso de Talia, essa orientação estava relacionada à sua experiência de estágio no EJA, como também à preocupação social de Leila, o que implicou diretamente sua estética docente.

Outro significado identificado e que agiu como regulador semiótico do sentido da ação docente dialógica comum, em alguns participantes, foi a afetividade. A aluna Leila apresentou no mapa coletivo (ver Anexo 1) uma relação entre a afetividade, a estética de si e o posicionamento que assumiu como docente, o qual foi constituído pela relação com a professora do estágio e teve conexão com o acabamento estético que elaborou sobre o aluno como companheiro, signo ideológico (Stella, 2005/2016) de afetividade no enunciado de Leila, em seu processo narrativo. Afetividade também é um significado presente nas conexões do mapa coletivo de Talia com a noção de professor afetivo. Significado que está relacionado a três vínculos diretos: seu posicionamento docente, a estética de si e seu ativismo social.

A afetividade funcionou como mediadora semiótica dos processos de constituição identitária de Talia, Dulce e Wilson, e, através da experiência de Dalva, no PIBID, estava em relação ao significado de sensibilidade, como ela disse: “... Outro momento PIBID também, como eu te disse, o SER PROFESSOR, [...] porque ::: o professor, ele precisa ter essa sensibilidade... sensibilidade...”. Percebemos, em seu comentário, a relação entre sensibilidade e constituição identitária docente, principalmente ao dar ênfase ao ser professor, com uma entonação emocional-volitiva (Bakhtin, 1986/1993) de definição sobre o conceito. Leila e Gilberto também apresentaram a afetividade relacionada à atuação docente, como qualidade do sentido da ação orientado para uma atuação social.

Capítulo 5 - DISCUSSÃO

A presente pesquisa sobre o processo de constituição identitária docente de licenciandos, teve como objetivo investigar a constituição identitária docente do licenciando como estética de si (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Borges, Araújo & Amaral, 2016). A pesquisa foi norteada, de forma geral, por (3) três principais concepções: 1) sujeito; 2) linguagem; e 3) constituição identitária. O sujeito é concebido como agente, deliberando sua própria constituição identitária, que é singular e idiossincrático (Trent, 2013; Izadinia, 2013) e que atribui significado e regula a própria conduta (Vigostky, 1978). Reconhecemos a linguagem como processo psicológico superior que organiza o pensamento (Vigotsky, 1978) que se desenvolve na interação dialógica (Bakhtin, 1953/2016; Volóchinov, 1979/2017) e a analisamos a partir da concepção de seu uso (Austin, 1962/1990; Marcondes, 2005). Concebemos a constituição identitária docente como processo múltiplo, dinâmico e complexo (Arvaja, 2016; Henry, 2016; Huang, 2014) que acontece na interação social.

A partir da análise das informações desta pesquisa, elaboramos o conceito de o conceito circularidade semiótica mútua. Nele foram identificados cinco elementos de discussão que estão na Figura 12 abaixo:

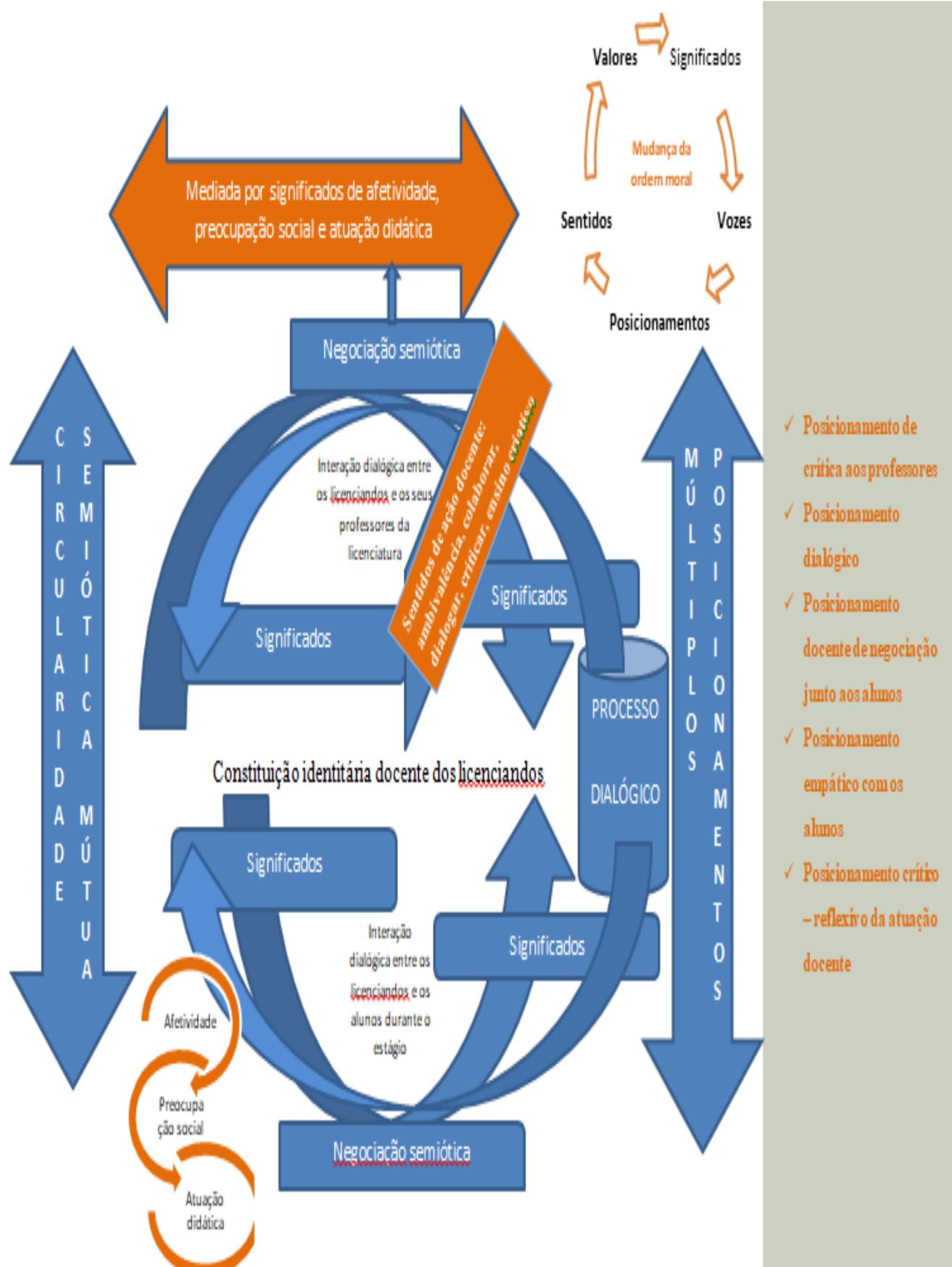


Figura 13. Circularidade semiótica mútua e os elementos de discussão na pesquisa

O primeiro elemento, identificado nas entrevistas individuais, está ligado à construção do sentido de ação docente mediado por imagens relacionadas a um ideal estético (Santaella, 2002/2008). Ideal que para os participantes está relacionado a agir de acordo com a imagem docente que foi construída na interação com os alunos dos estágios docentes e com os professores da licenciatura. Nesse sentido, identificamos entre as participantes de ciências agrárias, que suas professoras, das disciplinas pedagógicas do curso, se constituíram em uma estética docente que elas queriam ser. Para Dufrenne (2008), a estética revela valores, com qualidades afetivas na constituição de uma experiência produtora de sentidos, inclusive na atuação do indivíduo em uma situação

Nas entrevistas narrativas, os participante avaliaram de forma estética (ver Figura 1, estética de si – juízo estético) as experiências que viveram na licenciatura, ao perceberem as suas capacidades para atuarem como docentes. Essa forma de ter uma apreciação de si como docente caracteriza o uso recursivo dos valores morais para a construção de sentido sobre as própria atuações (González 2017) como professor, nos estágios docentes e no PIBID.

O segundo elemento, identificado nas dramatizações, refere-se a dinâmica dos posicionamentos dos participantes nas dramatizações, o que indica a mudança da ordem moral. Ordem que está relacionada ao conjunto de valores em um contexto. Moghaddam & Kavulich (2007) reconheceram que essa dinâmica dos posicionamentos de si muda na ordem moral discursiva; dinâmica que, para Howard (2000), é um processo contínuo. Os posicionamentos dos participantes foram orientados ideologicamente por valores (Bakhtin, 1979/2011), relacionados às suas experiências como professores em estágio docente. Van Langenhove (2017) afirmou que a ordem moral é constituída por atos de fala. Nela, as fronteiras de interação entre os indivíduos estão perpassadas por valores, como destacou Hirvonen (2016).

Identificamos três aspectos dessa dinâmica: A) a mudança de posicionamentos do contexto da encenação para o da vida concreta; B) a crítica ao posicionamento de professores

que não promoviam a interação com o aluno e C) as situações de conflito entre as estéticas de ser professor dinamizaram os posicionamentos docentes dos participantes.

A. A mudança de posicionamentos do contexto da encenação para a vida concreta.

Na dramatização dos grupo de artes visuais aconteceu uma dinâmica entre os posicionamentos (Moghaddam & Kavulich, 2007; Howard, 2000) dos licenciandos durante a encenação de suas personagens. Na situação, Gilberto, em uma discussão sobre arte, na dramatização, concordou com Silvio que denominou de pichação a prática de grafite, ao que, logo em seguida, Leila, conflitando com Silvio, disse que não era pichação, era grafite. Então, Gilberto, como grafiteiro, ideologicamente se movimentou para o posicionamento artístico que tem na vida real e valorizou, com tom enfático, a afirmação de Leila de que o nome é grafite e não pinchação; o que aconteceu no contexto do conflito de afirmações entre Silvio e Leila: “Foi? Muito bem Leila” (Gilberto).

A orientação ideológica de Gilberto promoveu a dinâmica dos posicionamentos da personagem, na dramatização, para o do indivíduo na vida real. Diante disso, percebemos que os valores e entonações ideológicas (Stella, 2005/2016; Bortolotto & Fiad, 2017), no uso das palavras, implicam os posicionamentos do indivíduo, e, portanto, a sua constituição identitária docente.

Essa dinâmica de posicionamento foi possível pelo fato de os participantes não serem atores profissionais e não terem domínio dessa linguagem teatral, o que favoreceu a espontaneidade de cada um. Diferente deste estudo, Rosa, González & Barbato (2009) e Rosa & González (2013) realizaram uma pesquisa com a presença de atores profissionais que fizeram uma encenação para 24 jovens estudantes adultos em uma sala de aula de universidade; em uma simulação de conflito, na qual foram encenados comentários xenofóbicos, realizados por atores profissionais, com a preocupação dos pesquisadores sobre a produção de sentidos acerca da experiência vivida na simulação.

Nesta pesquisa, não utilizamos atores profissionais, mas os próprios participantes construíram intencionalmente a encenação. Percebemos que isso se tornou viável, pois, assim, eles participaram tanto como atores quanto como autores do processo de dramatização, o que favoreceu a dinâmica dos posicionamentos da personagem de Gilberto para o posicionamento que assume no cotidiano.

B. Crítica ao posicionamento de professores que não promoviam a interação com o aluno. A dramatização apresentou uma crítica ao posicionamento de professores que não promoviam a interação com o aluno. O posicionamento de crítica sobre professores foi assumido pelos participantes do curso de artes visuais e pelas alunas de ciências agrárias, nas dramatizações.

Essa crítica é o que Harré & van Langenhove (1999) e James (2014) denominaram de posicionamento deliberado sobre o outro, que acontece em um lugar exotópico. Para Bakhtin (1986/1993) e Amorim (2006/2016), no lugar exotópico, o indivíduo elabora um acabamento estético do seu interlocutor, de um posicionamento valorativo para enunciar em um posicionamento avaliativo (Faraco, 2009, 2017), o que, de maneira interventiva, vê no olhar do outro.

As estéticas docentes estão relacionadas aos acabamentos estéticos, imagens, que os estudantes realizaram sobre seus professores. A exemplo da relação entre Talia e a professora Edna, de quem Talia elaborou uma imagem sobre alguém que tem compromisso social e que conseguiu superar as adversidades da vida; e o exemplo de Dalva sobre professores que não se preocupavam com o processo de aprendizagem dos alunos. Para Bakhtin (1979/2011), o acabamento estético é a imagem do todo que o indivíduo elabora sobre o outro, a partir de um excedente de visão na interação fronteira com ele. Os acabamentos estéticos, que as estudantes fizeram sobre sus professores, tinham foco nos alunos, com duas estéticas em conflito no contexto da atuação docente a do professor tradicional e do professor progressista.

A experiência do ato de ensinar, em sala de aula, nos estágios docente e no PIBID, produziu conflitos entre as estéticas, imagens, de como seus professor deveriam ser e de como eram. Imagens eivadas de valores, que circularam das interações nos estágios e no PIBID para as interações no curso (ver Figura 2, circularidade semiótica mútua). Diante disso, identificamos que os participantes, ao criarem as suas experiências docentes, entraram em conflito com outras estéticas de professor, como a de professores que não se aproximavam de seus alunos em sala de aula e outros que não se importavam com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

C. A dinamização dos posicionamentos docentes a partir do conflito entre estéticas de ser professor. Identificamos que o conflito entre estéticas docentes promove a dinâmica entre os posicionamentos docentes dos licenciandos. Na dramatizações, duas estéticas estavam em conflito: a do professor tradicional: monológica, com baixo nível de dialogicidade, conteudista e inafetiva e a do professor progressista: dialógica, interativa e afetiva. Esses conflitos aconteceram em espaços semióticos (Lotman, 1996; García, 2006; Rosa & González, 2013), como fronteiras. Para Borges, Prado & Tavares (2014), os posicionamentos são assumidos pelos indivíduos em processo dialógico na fronteira com o outro.

Os licenciandos negociaram os posicionamentos axiológicos (Faraco, 2017) em conflito, a partir do significado de foco no aluno. Esse significado está relacionado às experiências (Rosa, González & Barbato, 2009; Rosa & González, 2013) que os participantes tiveram, em suas atuações docentes, e ao ato de significação que envolve ação (Bruner, 1990/1991).

O terceiro elemento, identificado nas dramatizações, se refere aos acabamentos estéticos relacionados às estética de professor tradicional e professor progressista, presentes nas dramatizações, que já mencionamos. Os participantes elaboraram esses acabamentos sobre seus professores e os seus alunos do estágio docente, também elaboraram sobre eles, quando

identificaram nos estagiários características semelhantes a uma dessas estéticas. Esses acabamentos de uma circularidade semiótica mútua (ver Figura 2), conceito que elaboramos nessa pesquisa, entre as interações dos participantes, com seus professores e alunos, com significados de uma relação que permeia a outra.

Para Bakhtin (Bakhtin, 1986/1993), o acabamento estético é um ato do indivíduo em um posicionamento axiológico (Faraco, 2017; 2009), pelo qual são construídos valores sobre o outro (Bakhtin, 1979/2011) ao enunciar um posicionamento avaliativo (Faraco, 2009; 2017). Acabamento estético e imagem na voz do outro são apropriações feitas pelo indivíduo por refração, interpretação.

O quarto é a reverberação dos significados de A) afetividade, B) preocupação social e C) atuação didática, que identificamos tanto nas entrevistas, individuais e coletivas, como nas dramatizações. Esses significados reiteraram significações (Bakhtin, 1929/2014) nas entrevistas narrativas dos licenciandos, tanto de artes visuais como de ciências agrárias, relacionados à atuação docente. A seguir comentaremos sobre esses significados.

A. A afetividade na atuação docente foi um significado que regulou (Valsiner, 2006, 2019a; Holodynski, 2013) as interações das alunas de ciências agrárias com seus alunos, nos estágios docentes e no PIBID.

Em outra pesquisa, Izadinia (2013) apresentou como resultado que o relacionamento entre os professores e os alunos teve impacto direto na constituição identitária docente, o que apareceu em nossa pesquisa relacionado à afetividade nas entrevistas das licenciandas Dulce, Dalva e Leila. No caso de Leila, a afetividade está diretamente relacionada à sua constituição da estética de docente.

B. A preocupação social permeou o processo de constituição docente de Gilberto, Leila e Dalva. Jupp, Berry & Lensmire (2016) reconheceram, em sua pesquisa, que estudar a constituição identitária do professor branco, no contexto de sua pesquisa sobre questões raciais,

tem implicações na promoção da justiça social. Logo, o valor de atuação social na docência também está relacionado à identidade docente. As questões sociais sobre a identidade docente também puderam ser percebidas na pesquisa de Jackson, Bryan & Larkin (2016), ao identificarem que os significados sobre raça, produzidos pelas crianças negras, eram atravessados pela identidade racial do professor branco.

C. A atuação didática reverberou em todas as entrevistas e dramatizações e está relacionada à promoção de um ensino dinâmico que envolve os alunos na aula. Nesse contexto, a preocupação social, a afetividade e a atuação didática foram significados que participaram de uma circularidade semiótica mútua (ver Figura 2) na relação entre os licenciandos e seus professores e dos licenciandos com seus alunos.

Tais significados, produzidos sobre a docência, convergiram em uma estética docente nos encontros dialógicos (Bubnova, 2016). O que aconteceu em processos dialógicos com os professores da licenciatura e com os alunos do estágio docente, com significados das interações dialógicas entre enunciados (Bakhtin, 1953/2016), permeados de imagens (Volóchinov 1929/2017) que participavam de uma circularidade semiótica mútua (ver Figura 2) entre as interações.

A partir das entrevistas e das dramatizações emergiram as estéticas que os licenciandos têm de si. O conceito de estética de si, adotado em nossa pesquisa, significa a imagem total como docente que o indivíduo tem de si e que está relacionada aos valores destacados nas várias imagens da identidade docente (Londra, 2013). Imagem que está em relação aos posicionamentos dos participantes nas interações.

Borges, Araújo & Amaral (2016) afirmaram que a estética de si é um processo dialógico de constituição da identidade, como ato que envolve conteúdo e processo em um evento concreto, atravessado por valores (Bakhtin, 1986/1993). Borges, Prado & Tavares (2014) reconheceram que, no processo dialógico, os indivíduos assumem posicionamentos de si

através de formas de mediação semiótica, que provocam tensões e conflitos, em espaços dialógicos na fronteira entre o indivíduo (eu) e o outro.

A relação eu-outro, na tríade dialógica bakhtiniana, se constitui de três momentos: o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-outro, no movimento dialético da interação dialógica, no qual o eu-para-outro é o ver-se com os olhos do outro (Bubnova, 2013). Os licenciandos elaboraram as estéticas de si como docentes, constituindo-se como professores através do outro nas interações sociais que participavam (Borges, Araújo & Amaral, 2016) com seus professores da licenciatura e alunos do estágio (ver Tabela 14).

Borges, Versuti & Piovesan, (2012), reconheceram que a dinâmica dos posicionamentos afeta os indivíduos e os leva a organizarem as suas ações. Essa é a importância dos professores do curso, que orientam os licenciandos no estágio, pois, na interação dialógica com eles, no contexto situado da conversação (Linell & Lindström, 2016), nos encontros de orientação, foram produzidos significados que eles apreenderam no enunciado do outro. Os significados permearam as imagens de acordo com a estética docente relacionada a seus posicionamentos.

O quinto elemento, que identificamos na entrevista de autoconfrontação, refere-se aos conflitos na dinâmica dos posicionamentos dos participantes. A dinâmica dos posicionamentos de si (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999; Yamakawa, Forman & Ansell, 2005; Harré, 2015; Moghaddam & Kavulich 2007) aconteceu em um processo interdiscursivo (Fiorin, 2006/2016), em contexto de polifonia (Borges & Barbato, 2015), dos licenciandos, com relações de sentido (Faraco, 2009, 2017). Nessas relações foram produzidos significados, que circularam entre as interações dialógicas das quais participaram no curso e durante os estágios docentes.

A dinâmica entre os posicionamentos docentes dos licenciandos foi provocada pelo conflito, em espaços semióticos (Lotman, 1996; García, 2006; Rosa & González, 2013), entre

as duas estéticas de professor: a) a tradicional, monológica - por ter um baixo nível de dialogicidade - conteudista e inafetiva, e b) a progressista, dialógica – por ter um alto nível de dialogicidade - interativa e afetiva. Estéticas que emergiram das dramatizações dos participantes dos dois cursos.

As participantes Luiza e Talia comentaram sobre suas personagens da dramatização. Luiza, com a personagem da professora tradicional, e Talia, com a personagem da professora progressista. Sobre a sua personagem, Luiza afirmou: “... eu me senti incomodada eu não me vejo uma profissional desse jeito...” (Luiza). Talia, por sua vez, afirmou: “... é o professor que eu quero ser...” (Talia).

Assim, aconteceu um movimento de divergência entre Luiza e sua personagem e um movimento de convergência entre Talia e sua personagem. Movimentos promovidos pela orientação ideológica das participantes, que se filiavam à perspectiva de Paulo Freire, que busca a promover o diálogo, para o aluno pensar sobre sua experiência social (Freire, 1996). Os conflitos entre as participantes e suas personagens desenvolveram o sentido de agência (Izadinia, 2013) delas como docentes, por exigirem uma forma de agir própria de cada participante. Além disso, eles dinamizaram seus posicionamentos, na ordem moral das ações discursivas do curso (Rosa, 2007b, van Langenhove, 2017).

Na entrevista coletiva de autoconfrontação, mediada pela dramatização, os licenciandos conversaram sobre as ideias que pretendiam levar para a encenação. Contexto em que assumiram um posicionamento docente ao criticarem a configuração estética de professor tradicional (Ver Tabela 14), comparando-a aos professores que tiveram na licenciatura. Assim, é em relação a esses posicionamentos de si, que os indivíduos assumem nas interações dialógicas, a exemplo dos processos conversacionais (van Langenhov, 2017), que analisamos a estética docente dos licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação do processo de constituição identitária docente com licenciandos possibilita identificar aspectos iniciais de suas constituições como professores durante a licenciatura. Os licenciandos, embora não sendo professores efetivos, já participam de processos dialógicos nos quais são perceptíveis as estéticas de seus posicionamentos docentes, que expressam suas identidades como professores.

Realizamos uma revisão de literatura para identificar como as pesquisas atuais tem trabalhado o processo de constituição identitária docente. Mencionamos pesquisas realizadas com grupos e com o uso de entrevistas narrativas. Nelas, identificamos a perspectiva de que a constituição identitária docente é dinâmica e construída nas experiências com ao aluno.

Essa constituição é dinâmica, em especial, por acontecer em relação ao contexto sociocultural, histórico e institucional. Ela ocorre através de uma negociação semiótica entre os múltiplos posicionamentos de si na multivocalidade do *self* relacionada à produção da estética docente de cada licenciando. Tal negociação é um processo de interação dialógica, que envolve significados e mudanças de posicionamento (Akkerman & Meijer, 2011), e semiótica, por ter a participação de semioses, ações de signos (Santaella, 2001/2005).

Nesta pesquisa, perguntamos: como se dá o processo de constituição identitária docente dos licenciandos? Isso, na perspectiva da Psicologia Cultural Dialógica. O objetivo foi analisar o processo de constituição identitária docente como estética de si, tendo em vista as diversas imagens de identidade docente (Londra, 2013), que cada licenciando apresentou em sua entrevista narrativa e nas dramatizações.

No desenvolvimento da pesquisa discorremos sobre o conceito de estética de si (ver Figura 1). Depois, na figura 2, apresentamos a tese acerca do conceito de circularidade semiótica mútua, que possibilita uma melhor compreensão sobre o movimento semiótico que acontece no processo de constituição da estética docente. Em seguida, com a figura 12

apresentamos o que acontece no processo de circularidade semiótica mútua, em (3) três aspectos:

- 1) os significados que mediaram as negociações semióticas: afetividade, preocupação social e atuação didática;
- 2) os sentidos de ação docente que circulam no processo dialógico; e
- 3) os múltiplos posicionamentos assumidos pelos licenciandos, dentre eles destacamos (5): a) o de crítica aos professores; b) o dialógico; c) o de docente que negocia junto aos alunos; d) o de empático junto aos alunos; e e) o crítico-reflexivo de atuação docente.

As interações entre os licenciandos e seus alunos, do estágio, acontecem um contexto de negociação semiótica com a mediação dos significados de afetividade, preocupação social e atuação didática (1). Isso ocorre quando o licenciando está ideologicamente orientado para uma atuação docente que tem como foco o aluno.

Nas negociações semióticas acontece uma circularidade semiótica mútua (ver Figura 2), com influxos de significados de uma interação em outra. A circularidade é semiótica por se referir a significados e sentidos. Além disso, ela é mútua, porque não é hierárquica nem unilateral. A mutualidade é entre as interações, do professor com o aluno (licenciando) e do licenciando (professor no estágio docente) com os alunos. Isso, porque os significados não partem de uma interação superior para uma inferior, nem se direcionam apenas de uma interação.

O sentido de ação do licenciando em relação aos seus professores, com críticas e apreciações de como agem, e a seus alunos, sobre como se relacionam com ele, emerge em processo dialógico (2). É no ato de ensinar que o licenciando elabora o sentido de sua atuação como professor. Momento em que assume posicionamentos (3) de crítica a professores que não promovem a interação com os alunos, de empatia com os alunos, quanto aos seus contextos sociais e da estética de docente em que se avalia capaz de lecionar.

Na circularidade semiótica entre as interações, o indivíduo elabora a sua constituição identitária docente em uma estética, construída pelo acabamento estético do outro, aluno ou professor, se apropria. Nesse sentido, destacamos (2) dois aprofundamentos teóricos desta pesquisa: primeiro, com a relação entre estética e psicologia, a partir do dialogismo bakhtiniano. Isso, nas perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento, que tem como referência o contexto histórico-cultural das interações sociais mediadas semioticamente (Vigotsky, 1978); e na Psicologia Cultural Dialógica, com o reconhecimento dos processos psíquicos em relação aos socioculturais, históricos e institucionais e a constituição do indivíduo nas interações dialógicas (Wertsch, 1993, 2007). Segundo, com o desenvolvimento teórico sobre o processo de constituição identitária docente dos licenciandos, a partir da teoria do posicionamento (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove 1999), identificados no processo das interações dialógicas da formação inicial docente.

Além dos aprofundamentos a pesquisa trouxe como contribuição para pesquisas, sobre o processo de constituição identitária docente, o uso da dramatização elaborada pelos próprios participantes e utilizada para mediar entrevista coletiva com os mesmos. Nas dramatizações a constituição identitária docente aconteceu no contexto de tensões e conflitos entre diferentes estéticas de docente relacionadas à orientação ideológica desenvolvida pelos participantes em seus cursos de licenciatura.

As estéticas participam de uma dinâmica temporal. Nela, os indivíduos relacionam a imagem, estética, que têm sobre o ser professor com a lembrança de suas experiências construídas no passado e às suas expectativas de como imagina que irá desenvolver a sua atuação no futuro. Assim, a estética tem significação e, devido a isso, orienta e regula as ações dos indivíduos em seus encontros com o outro.

Logo, relacionar posicionamento e estética docente implica relacionar a identidade docente ao desenvolvimento de valores que promovam posicionamentos axiológicos e uma

estética do indivíduo. Ressaltamos que esta pesquisa apoia futuras pesquisas sobre identidade docente, no sentido de relacionarem posicionamentos e estética de si na formação inicial docente.

Na formação inicial docente, os estágio docentes e o PIBID são espaços de construção da experiência docente de cada participante. Nesse sentido, os estágios docentes e o PIBID fornecem um espaço de sala de aula, para que o licenciando atue como professor, o que ajuda a promover a constituição docente.

Esta pesquisa apresentou (3) limitações: 1) a quantidade de cursos por participantes; 2) ausência de protocolo para a elaboração de roteiro da dramatização; e 3) análise dos elementos gestuais da dramatização. Na primeira limitação, quanto à quantidade de cursos dos participantes, que nesta pesquisa foram dois, artes visuais e ciências agrárias, reconhecemos que a ampliação dos cursos, com os participantes produziria mais informações para a generalização de conclusões. Na segunda, reconhecemos que a sugestão de um protocolo para o roteiro da dramatização possibilitaria uma melhor organização da encenação para os participantes. Na terceira, percebemos que os gestos poderiam ser considerados na análise da dramatização. Para isso, poderíamos utilizar a análise da imagem em movimento, no contexto das videogravações.

A partir dessa pesquisa, apresentamos (2) duas perguntas para estudos futuros sobre a constituição identitária docente de licenciandos. A primeira (1): na dramatização sobre docência, o participante assume um posicionamento que tem na vida real, quando a encenação exige que atue de forma contrária à sua orientação ideológica? A segunda (2): em caso de ambivalência o licenciando tende a convergir, em um posicionamento docente, outros posicionamentos que são diferentes? São perguntas que contribuem a identificação de novos caminhos de pesquisa.

A pesquisa trouxe (3) três questões relevantes para os estudos sobre a constituição identitária docente: a) a realização da dramatização; b) a entrevista de autoconfrontação; e c) a análise da circularidade de significados. A dramatização foi uma estratégia metodológica que possibilitou aos participantes expressarem suas orientações ideológicas, tanto na organização do roteiro como na crítica, sobre docente tradicional e progressista, que as encenações apresentaram. A entrevista de autoconfrontação permitiu a construção de uma nova experiência sobre a docência, no contexto da pesquisa, em que os participantes avaliaram a si e aos outros. Quanto à circularidade de significados, ela possibilitou a identificação de significados que reverberam nas interações dos participantes e nas diversas etapas da pesquisa.

Para a realização da pesquisa tivemos (3) três dificuldades principais: a) reunir os estudantes para construir e realizarem as dramatizações; (b) ter a participação de todos durante todas as etapas; e c) a construção e análise dos mapas semióticos. Reunir os estudantes foi difícil devido a incompatibilidade, em vários momentos, dos seus horários, o que demandou do pesquisador a remarcação de vários encontros. A participação dos estudantes, em uma pesquisa com várias etapas, foi um processo em que o pesquisador precisou manter conversas constantes com os participantes acerca da importância de cada etapa da pesquisa. Outra dificuldade foi a elaboração dos mapas semióticos, pois os movimentos identificados entre os significados dos mapas individuais, como também do mapa físico de todos os participantes, eram constantemente revisados durante a pesquisa.

Destacamos que esta pesquisa contribui com a ciência para a formação de professores. Nesse sentido, possibilita também, com sua perspectiva teórica e metodológica, pesquisas sobre a constituição identitária docente relacionada a questões de identidade racial e de identidade de gênero. Isso, ao possibilitar informações que podem ser utilizadas para nortear políticas institucionais voltadas para os cursos de licenciatura. Informações como: a) as ambivalências dos licenciandos sobre o ser professor; b) a circularidade de significados entre

interações dos licenciandos com seus professores e, também, com seus alunos durante os estágios docentes e c) a formação ideológica dos licenciandos. Quanto às ambivalências (a), as instituições de ensino superior podem promover seminários sobre a formação docente em relação às outras habilitações que o curso proporciona. Sobre a circularidade de significados (b), os coordenadores de estágio podem avaliar como os estagiários, no contexto das interações em sala de aula, atuam de forma divergente ou convergente aos significados sobre a docência, que construíram com seus professores no curso. Em relação à formação ideológica (c), construir espaços de debate, como rodas de conversa, com os licenciandos, para discutirem sobre a atuação docente com os estudantes e, dessa forma, identificar que aspectos teóricos precisam ser trabalhados com mais ênfase junto aos licenciandos.

Sugerimos que sejam realizadas pesquisas sobre a constituição identitária de licenciandos que busquem identificar (3) três elementos: (a) a circularidade semiótica mútua, de significados relacionados à docência. Circularidade entre as interações dos licenciandos com outros professores, no caso, das escolas de estágios docentes. Outro elemento são (b) as tensões relacionadas a ambivalências dos licenciandos, quanto a serem professores ou atuarem no mundo do trabalho em outra habilitação promovida pelo seu curso de licenciatura. Além disso, (c) que sejam realizadas pesquisas que utilizem a dramatização realizada pelos próprios participantes, seguidas de entrevista de autoconfrontação mediada pelas dramatizações videogravadas.

REFERÊNCIAS

- Adams, J. D., & Gupta, P. (2017). Informal science institutions and learning to teach: An examination of identity, agency, and affordances. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 121-138. doi:10.1002/tea.21270
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Altino Filho, H. V., Lídia M. N., Arruda, G. de C. R., & Lopes, K. S. (2017). Magistério: Ofício ou Sacerdócio? *Olhares & Trilhas*, 19(1), 97-107. doi: 10.14393//OT2016aXIXn1.97-107
- Américo, E. V. (2017). O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman. *Bakhtiniana*, 12(1), 5-20. doi:10.1590/2176-457326361
- Amorim, M. (2006/2016). Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. (pp. 95-114). São Paulo: Editora Contexto.
- Andreouli, E. (2010). Identity, Positioning and Self-Other Relations. *Papers on Social Representations*, 19, 14.1-14.13. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228766142_Identity_Positioning_and_Self-Other_Relations
- Anh, D. T. K. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59.
- Antaki, C. (2008). Discourse analysis and conversation analysis. IN: Alasuutari, P., Bickman L, & Brannan, J. (Eds.). *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 431-446). London: Sage.

- Araújo, I. L. *Do Signo ao Discurso: Introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. doi:10.1016/j.tate.2016.07.024
- Austin, J. L. (1962/1990). *Quando Dizer é Fazer: Palavras e ação*. (D. M. de S. Filho, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bakhtin, M. M. (1953/2016). *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (1975/1981). *The Dialogic Imagination*. (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Texas, EUA: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1979/2011). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trans.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (1986/1993). *Para uma filosofia do ato*. (C. A. Faraco & C. Tezza, Trans.). Retrieved from:
<http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>
- Bakhtin, M. M. (1986/2004). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (Volochínov, V. N.) (1929/2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trans.). São Paulo: Hucitec.
- Bamberg, M., & Demuth, C. (2016). Narrative Inquiry: An interview with Michael Bamberg. *Europe's Journal of Psychology*. 12(1), 14-28.
doi:10.5964/ejop.v12i1.1128

- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o Estudo da Psicologia da Arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Bathmaker, A-M., & Avis, J. (2013). Inbound, outbound or peripheral: The impact of discourses of ‘organisational’ professionalism on.... *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 731-748.
doi:10.1080/01596306.2013.728367
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Belli, S., Aceros, J. C., & Harré, R. (2015). “It’s All Discursive” Crossing Boundaries and Crossing words with Rom Harré. *Universitas Psychologica*, 14(2), 755-768.
doi:10.11144/Javeriana.upsy14-2.iadc
- Bennison, A. (2015). Developing an analytic lens for investigating identity as an embedder-of-numeracy. *Mathematics Education Research*, 27, 1-19.
doi:10.1007/s13394-014-0129-4
- Bergson, H. (2005/2006). *O Pensamento e o Movente: Ensaio e conferências*. (B. P. Neto, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bhabha, H. (2001). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In D. K. Lapsley & F. C. Power. *Self, ego and identity: Integrative approach*. New York: Springer-Verlag.
- Blasi, A. (1993). The Development of Identity: Some Implications for Moral Functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The Moral Self* (pp.99-122). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Bogatyrev, P. (2003/2006). Os signos do teatro. In J. Guinsburg, J. T. C. Netto & R. C. Cardoso. *Semiologia do teatro* (pp. 71-91). São Paulo: Perspectiva.
- Borges, F. T. (2012). A Professora que Vemos nos Filmes: Construção identitária e significados da docência. *Caderno CEDES*, 32(88), 303-317. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n88/a04v32n88.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. de F. (2012). Lorqueando: A literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. *Revista Contrapontos*, 12(3), 341-349. doi:10.14210/contrapontos.v12n3.p341-349
- Borges, F. T., Prado, N. M., & Tavares, J. (2014). A identidade do professor de EAD: Uma perspectiva da cultura educacional contemporânea. In A. C. Versuti, R. Beraldo & V. Gosciola. *Formação de Professores: Transmídia, conhecimento e criatividade: Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo*. (pp. 101-210). Recife: Editora UFPE.
- Borges, F. T., & Barbato, S. (2015). A Construção de Significados nas Narrativas de uma Cartomante: Interpretações de si mediadas por imagens fotográficas. In: A. da Silva, et. al (Orgs.). *Caleidoscópios: Por entre imagens, gêneros, educações e históricos*. (pp. 165-192). Recife: Editora UFPE.
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. de C. do (2016). Identidade na narrativa: A constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(n. esp.), 1-9. doi:10.1590/0102-3772e32ne27
- Bortolotto, N., & Fiad, R. S. (2017). O espaço público da escola: Um mundo significado nas relações eu-outro. *Bakhtiniana*, 12(3), 5-21. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/30649/23559>

- Boucher Jr, M. L. (2016). More than an ally: A successful white teacher who build solidarity with this african american students. *Urban Education*, 51(1), 82-107. doi:10.1177/0042085914542982
- Braghirolli, E. M., Pereira, S., & Rizzon, A. (1994). *Temas de psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brandão, H. H. N. (1991/2012). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo da Educação Superior 2016: Notas estatísticas*. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Censo da Educação Superior 2017: Notas estatísticas*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>
- BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. In: COLEÇÕES de Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 31 dez. 1909. Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2014 -2018*. Retrieved from <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/pdi.pdf>

- BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2014). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias*. Campus São Luís – Maracanã. São Luís, MA.
- BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2015). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais*. Campus São Luís – Maracanã. São Luís, MA.
- BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2016). *Projeto Pedagógico Institucional - PPI: Uma construção de todos*. Retrieved from <https://portal.ifma.edu.br/projeto-pedagogico-institucional-ppi/>
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (2008). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 09 out. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes. SETEC/MEC. (2010). Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192
- Bruin, L. R. de (2016). The influence of situated and experiential music education in teacher-practitioner formation: An autoethnography. *The Qualitative Report*, 21(2), 407-427.
- Bruner, J. (1990/1991) *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. (J.C.G. Crespo & J. L. Linaza). Madri: Alianza Editorial.

- Bruner, J. (1991). A Construção Narrativa da Realidade. (W. Ferreira Neto, Trans.). *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. Retrieved from https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade?auto=download
- Bubnova, T. (2013). O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Conexão Letras*, 8(10), 9-18. Retrieved from <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55173/33554>
- Bubnova, T. (2016). Bakhtin e Benjamin: Sobre Goethe e outras questões. *Bakhtiniana*, 11(1), 145-172. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/24664>
- Bühler, C. (1962/1990). *A psicologia na vida de nosso tempo*. (E. M. de Jesus & H. E. Roth, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabaniss, E. R. (2014). “We’re like visitors”: Moral identity work by citizen and noncitizen teachers at an alternative school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 43(5) 624–653. doi:10.1177/0891241614532499
- Caixeta, J. E., & Borges, F. T. (2017). Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: Definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), Edição Especial, 67-88. doi:10.21664/2238-8869.2017v6i4.p67-88
- Çaliskan, S. (2006). Ethical Aesthetics/Aesthetic Ethics: The case of Bakhtin. *Journal of Arts and Sciences*, 5, 1-8.
- Canclini, N. G. (1989/2008). *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. (A. R. Lessa & H. P. Cintrão, Trans.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- Cappelletto, F. (2003). Long-term memory of extreme events: From autobiography to history. United Kingdom: Royal Anthropological Institute. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 241-260. doi: 10.1111/1467-9655.00148
- Carlucci, A. P., Barbato, S. B., & de Carvalho, O. F. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência: narrativas de uma jovem sobre o ser estudante e trabalhadora. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), p. 566-589. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/317463427>
- Carvalho, O. F. de, & Souza, F. H. M. de (2014). Formação do docente da educação profissional e tecnológica no brasil: Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. *Educação e Sociedade*, 35(128), 629-996.
- Castañeda, J. A. F. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65. doi:10.15446/profile.v16n2.38075
- Compton-Lilly, C. (2016). Time in education: Intertwined dimensions and theoretical possibilities. *Time & Society*, 25(3), 575-593. doi:10.1177/0961463X15587837
- Coultas, C., Broaddus, E., Campbell, C., Andersen, L., Mutisikiwa, A., Madanhire, C., Nyamukapa, C., & Gregson, S. (2016). Implications of teacher life–work histories for conceptualisations of ‘care’: Narratives from rural Zimbabwe. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26, 323-339. doi:10.1002/casp.2265
- Curado, O. H. F. (2011). Linguagem e dialogismo. In Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de Formação: Formação de professores didática geral* (pp. 26-33). São Paulo: Cultura Acadêmica. Retrieved from <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40353/4/01d17t02.pdf>

- Dang, T. K. A. (2013). Identity in Activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teacher and Teacher Education*, 30, 47-59. doi:10.1016/j.tate.2012.10.006
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Behaviour*, 20(1), 43-73. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Deppermann, A. (2015). Positioning. In: A. De Fina, & A. Georgakopoulou. *The Handbook of Narrative Analysis*. (pp. 369-387). Chichester, West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Dotta, L. T.; Lopes, A. (2014). O que as narrativas de estudantes revelam sobre o desenvolvimento da autonomia na sua formação inicial para a docência. *Práxis Educativa (Arg)*, 18(2), 46-52. Retrieved from http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/praxis_v18_1y2.pdf
- Dufrenne, M. (2008). *Estética e filosofia*. (R. Figurelli, Trans.). São Paulo: Perspectiva.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*, 12(2), 45-56. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/31815>
- Fávero, M. H. (2008). *A mediação do conhecimento nas ciências da natureza e na matemática: Questões conceituais, prática de ensino e pesquisa*. Brasília: CEAD, UnB.
- Fazion, F., & Lousada, E. G. (2016). A entrevista em autoconfrontação para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. *Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 32(1), p. 215-236. doi.org/10.1590/0102-445009940345193358

- Fiorin, J. L. (2006/2016). Interdiscursividade e Intertextualidade. In B. Brait (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (pp. 161-193). São Paulo: Contexto.
- Flach, A. (2012). A Formação de Professores nos Institutos Federais: Quais professores? Qual formação? *Competência*, 5(2), 55-68. doi:10.24936/2177-4986.v5n2.2012
- Flick, W. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, Trans). Porto Alegre: Artmed.
- Floro E. F., & Dal Ri, N. M. (2015). Ensino Superior nos institutos federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos. *Espaço Pedagógico*, 22(2), p. 302, 326. doi:10.5335/rep.v22i2.5574
- Forcione, T. L., & Barbato, S. (2017). Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, 23(51), 351-368. doi:10.26512/lc.v23i51
- Formentão, F. (2010). Mikhail Bakhtin, contribuições para o estudo da semiótica da comunicação. *X Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Retrieved from <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2900-1.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. de A. (Org.) (2013). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- García, J. A. (2006). Identidad y alteridad em Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61. doi:10.19130/iifl.ap.2006.1.189

- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade* (P. Dentizien, Trans). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ginzburg, C. (1976/2006). *O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Goffman, E. (1974/1986). *Frame analysis: Na essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press edition.
- Gonçalves, M. A. S. (2004). Identidade do Eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: Perspectivas para a educação. *Psicologia da Educação*, s/v(19), 73-89. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a05.pdf>
- González, M. F. (2017) Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, 23(51), 428-448.
doi:10.26512/lc.v23i51
- Graue, E., Karabon, A., Delaney, K. K., Whyte, K., Kim, J., & Wager, A. (2015). Imagining a future in prek: How professional identity shapes notions of early mathematics. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(1), 37-54.
- Gross, M., & Hochberg, N. (2016). Characteristics of place identity as part of professional identity development among pre-service teachers. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 1243–1268. doi:10.1007/s11422-014-9646-4
- Guyer, P. (2008). As Origens da Estética Moderna: 1711-35. In: K. Peter. *Estética: Fundamentos e questões de filosofia da arte*. (pp. 27-61). (E. L. Calloni, Trans.). São Paulo: Paulus.
- Hall, S. (2011). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Halvorsen, K. V. (2014). Building Teacher Identity in a New Partnership Project - Multiple Perspectives. *Journal of Studies in Education* 4(1).
doi:10.5296/jse.v4i1.4655
- Harré, R. (2015). The person as the nexus of patterns of discursive practices. *Culture & Psychology*, 21(4), 492-504. doi:10.1177/1354067X15615808
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4) 291-305.
- Hirvonen, P. (2016). Positioning Theory and Small-Group Interaction: Social and task positioning in the context of joint decision-making. *SAGE Open*, 1-15.
doi:10.1177/2158244016655584
- Hogg, M. A. (2001). A Social Identity Theory Leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184–200. doi: 10.1207/S15327957PSPR0503_1
- Holodynski, M. (2013). The Internalizations Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture and Activity*, 20(1), 4-38. doi:10.1080/10749039.2012.745571
- Hopkins, N., & Dixon, J. (2006). Space, Place, and Identity: Issues for political psychology. *Political Psychology*, 27(2), 173-185. doi:10.1111/j.1467-9221.2006.00001.x
- Howard, J. A (2000). Social psychology of identities. *Annual Reviews of Sociology*, 26, 367-393. doi:101146/annurev.soc.26.1.367

- Huang, I-C. (2014). Contextualizing teacher identity of non-native-englishspeakers in U.S. secondary ESL classrooms: A bakhtinian perspective. *Linguistics and Education*, 25, 119-128. doi:10.1016/j.linged.2013.09.011
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. doi:10.1080/01411926.2012.679614
- Jackson, T. O., Bryan, M. L., & Larkin, M. L. (2016). An analysis of a white preservice teacher's reflections on race and young children within an urban school context. *Urban Education*, 51(1), 60-81. doi:10.1177/0042085914542659
- Jacques, M. da G. C. (2013). Identidade. In: S. M. Neves, et al (EDS.), *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 159-167). Petrópolis: Editora Vozes.
- James, M. B. (2014). *Positioning Theory and Strategic Communication: A new approach to public relations research and practice*. London and New York: Routledge
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In: B., M. W., & G. George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 90-113). (P. Guareschi, Trans.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jupp, J. C., Berry, T. R., & Lensmire, T. J. (2016). Second-wave white teacher identity studies: A review of white teacher identity literatures from 2004 through 2014. *Review of Educational Research*, 86(4), 1151-1191. doi:10.3102/0034654316629798
- Kayi-Aydar, H., & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: A state-of-the-art review. *Classroom Discourse*, 1-16. doi:10.1080/19463014.2018.1450275
- Keunen, B. (2010/2015). A Imaginação Cronotópica na Literature e no Cinema: Bakhtin, Bergson, Deleuze em formas de tempo. In N. Bemong, et al. *Bakhtin e*

- o Cronotopo: Reflexões, aplicações, perspectivas (52-77)*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lamb, M. E., & Welter, G. H. (2014). *A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. X ANPED SUL, Florianópolis. Retrieved from http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1070-0.pdf
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 899–916. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Leite, M. A. (2013). Discursos, identidades e representações sobre a imagem docente. *Cadernos CESPUC de Pesquisa, 23*, 137-149. Retrieved from <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8328/7191>
- Leonenko, A. (2016). Model of preparing future physical education teachers for patriotic upbringing of high school pupils. *Journal of Physical Education and Sport, 1*, 668-672. doi:10.7752/jpes.2016.s1107
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2005a). The genesis of activity. *Journal of Russian and East European Psychology, 43*(4), 58–71. doi:10.1080/0300443860230201
- Leontiev, A. N. (2005b). Lecture 13. Language and Consciousness. *Journal of Russian and East European Psychology, 43*(5), 5–13. . doi:10.1080/10610405.2005.11059267
- Lima, F. B. G. de (2014). *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Um estudo da concepção política*. (Dissertação). Retrieved from: [file:///C:/Users/PATRICIO/Downloads/A%20formacao%20de%20professores%](file:///C:/Users/PATRICIO/Downloads/A%20formacao%20de%20professores%20)

20nos%20institutos%20federais%20de%20educacao%20ciencia%20e%20tecnologia%20(1).pdf.

- Lima, F. B. G. de, & Silva, K. A. C. P. C. da (2013). A concepção de formação de professores no Institutos Federais: Um estudo dos documentos oficiais. *Revista da Faculdade de Educação*, 20(2), 15-33. Retrieved from http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_20/artigo_20/15_33.pdf
- Linell, P. & , Lindström, J. (2016). Partial intersubjectivity and suficiente understandings for currentpractical purposes: On a specialized practice in Swedish conversation. *Nordic Journal of Linguistics*, 39(2), 113–133. doi:10.1017/S0332586516000081
- Linell, P. (2000). *What is Dialogism: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Sweden: Linköping University. Retrieved from: <http://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>
- Linell, P. (2010). Communicative activity types as organizations and discourses and discourses in organisations. In S-K, Tanskanen., M-L, Helasvuo., M. Johansson & M. Raitaniemi. *Discourses in interaction* (pp.33-59). Philadelphia: John Benjamins.
- Livingston, K. (2014). Teacher educators: Hidden professionals?. *European Journal of Education*, 49(2), 218-232. doi:10.1111/ejed.12074
- Londra, M. F. G. (2013). “La Identidad Profesional Docente en Entornos Virtuales: Una propuesta de análisis”. *Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 103-110. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.781
- Lotman, I. M. (1996). *Lá Semiosfera I: Semiótica de la cultura y del texto*. Madri, Espanha: Ediciones Cátedra.

- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Lustosa, W. E. A. de M., & Souza, F. das C. da S. (2015). As licenciaturas nos Institutos Federais: A formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. *Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional*. ISSN: 2358-1190.
- Lyddon, W. J., Yowell, D. R., & Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method: Theory, research, and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(1), 17-43. doi:10.1080/09515070600589719
- Macedo, L. S. R., & Silveira, A. C. (2012). Self: Um conceito em desenvolvimento. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 281-289. doi:10.1590/S0103-863X2012000200014
- Marcondes, D. (2005). *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: Aesthetic fascination, aesthetical appraisal, and aesthetic emotion. *I-Perception*, 3(1), 1-7. doi:10.1068/i0450aap
- Martins, E. S. (2010). Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. *Kínesis*, 2(4), 40-52. doi:10.5555/k.v2i04
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by*. New York and London: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In Oliver, P. J., Richard, W. R., & Lawrence, A. P. *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 242-262). New York: The Guildford Press.

- McDonald, D., Craig, C., Markello, C., & Kahn, M. (2016). Our Academic Sandbox: Scholarly identities shaped through play, tantrums, building castles, and rebuffing backyard bullies. *The Qualitative Report*, 21(6), 1145-1163. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss6/10>
- Menter, I. (2010). *Teachers – Formation, Training and Identity: a literature review*. Newcastle, Reino Unido: Creativity, Culture and Education.
- Mieto, G. S. de M., Barabato, S. & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(n. esp.), 1-10. doi:10.1590/0102-3772e32ne29
- Moghaddam, F. M. (1998). Reflexive Positioning: Culture and private discourse. In: Rom, H., & Luk. van. L. (Eds.). *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 74-86). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers.
- Moghaddam, F. M., & Kavulich, K. A. (2007). Identity, Rights, and Duties: The Illustrative Case of Positioning by Iran, the United States, and the European Union. In: Jaan, V., & Alberto, R. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 576-590). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moutinho, K., & De Conti, L. (2016). Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-8. doi:10.15900102-3772e322213
- Neta, O. M. de M., Pereira, U. A., & Silva, N. M. da G. de S. (2018). A Formação do Licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o Ensino Médio Integrado à educação profissional. *Trabalho necessário*, 16(29), 174-191. doi:10.22409/tn.16i29.p4648

- Nunes, J. A. (2018). Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: Entre o prescrito e a prática institucionalizada. *Bakhtiniana*, 13(2), 117-138. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35092>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In: M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (pp.69-104). New York & London: The Guilford Press.
- Pabon, A. (2016). Waiting for Black Superman: A look at a problematic assumption. *Urban Education*, 51(8), 915-939. doi:10.1177/0042085914553673
- Pareyson, L. (1996/1997). *O problema da estética*. (M. H. N. Garcez, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Peirce, C. S. (1931/1989). *Escritos Coligidos*. (A. M. D'Oliveira & S. Pomerangblum, Trans.). São Paulo: Nova Cultural
- Penna, A. G. (2006). *Os filósofos e a psicologia*. Imago: Rio de Janeiro.
- Perniola, M. (1997/1998). *A Estética do Século XX*. (T. A. Cardoso, Trans.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Philip, T. M., & Zavala, M. (2015). The possibilities of being “critical”: Discourses that limit options for educators of color. *Urban Education*, 51(6), 1-23. doi:10.1177/0042085915574523
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: Contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. doi:10.1590/S0103-65642010000400006
- Pistori, M. H. C. (2018). Ethos e Pathos no Discurso do Ministro-Relator do Supremo Tribunal Federal. *Bakhtiniana*, 13(1), 71-93. doi:10.1590/2176-457334855

- Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin. *Universitas Psychologica*, 9(1), 225-261.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, NY State: University of New York Press.
- Queiroz, I., Zanelato, J., & Oliveira, K. (2008). Análise da conversação em uma entrevista: Interação entre falantes. *Revista Enagramas*, 1(3), 1-13.
doi:<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35316>
- Raymond, S. K. W. (2016). Interplaying identity of Hong Kong primary school physical education teachers: A grounded theory exploration. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 13-23. doi:10.7752/jpes.2016.01003
- Renfrew, A. (2015/2017). *Mikhail Bakhtin*. (M. Marciolino, Trans.). São Paulo: Parábola.
- Resende, A. C. de A. (2007). Da relação indivíduo e sociedade. *Educativa*, 10(1), 29-45. doi:10.18224/educ.v10i1.173
- Ricoeur, P. (1984/1995). *Tempo e narrativa: Tomo II* (M. Appenzeller, Trans). Campinas, SP: Papirus.
- Ricoeur, P. (1985/1997). *Tempo e narrativa: Tomo III*. (R. L. Ferreira, (Trans.)). Campinas, SP: Papirus.
- Rosa, A. (2007a). La Mutua Constitución de experiênciã y significado: Dos miradas históricas a la explicación psicológica del conocimiento. *Revista de História de la Psicología*, 28(1), 87-121.
- Rosa, A. (2007b). Acts of Psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action. In: Jaan, V., & Alberto, R. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 205-237). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rosa, A., & González, F. (2013). Trajectories of Experience of Real Life Events: A semiotic approach to the dynamics of positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47 (4), 395-430. doi:10.1007/s12124-013-9240-4
- Rosa, A., González, M-F., & Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas: Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259. doi:10.1174/021093909788347118
- Rubini, C. (1995). O conceito de papel no psicodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 3(1), 45-62.
- Santaella, L. (2001/2005). *Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal, aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP.
- Santaella, L. (2002/2008). *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Santos, M. A. dos, & Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: Teoria e pesquisa. *Psicologia em estudo*, 15(2), 353-361. doi:10.1590/S1413-73722010000200014
- Santos, W. A. (2015). Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. *Saupere Aude*, 6(11), 349-358. Retrieved from <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764/8214>
- Savoia, M. G., & Cornick, M. A. C. P. (1989). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shoyer, S., & Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3, 1-12. doi:10.1080/2331186X.2016.1139438

- Sidnell, J. (2016). Conversation analysis. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, 1-17. doi:10.1093/acrefore/9780199384655.013.40
- Sigardo, A. P. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, 24,38-51.
- Sigardo, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 45-78. doi:10.1590/S0101-73302000000200003
- Silva, C. C. da., & F. T. Borges (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. doi: 10.26512/lc.v23i51
- Souza S. J. e., & Albuquerque, E. D. P e. (2013). Bakhtin e Pasolini: Vida paixão e arte. In M. T. Freitas (Ed.). *Educação, arte e vida em Bakhtin* (pp. 47-68). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Souza, V. L. T. de, Petroni, A. P., & Andrada, P. C. de (2013). A Afetividade como Traço da Constituição Identitária Docente: O olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/07.pdf>
- Stella, P. R. (2005/2016). Palavra. In B. Brait (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave* (pp. 177-190). São Paulo: Editora Contexto.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344-353. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/11.pdf>
- Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2012). The Systems Approach in Developmental Psychology: Fundamental Concepts and Principles. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 457-465. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/11.pdf>

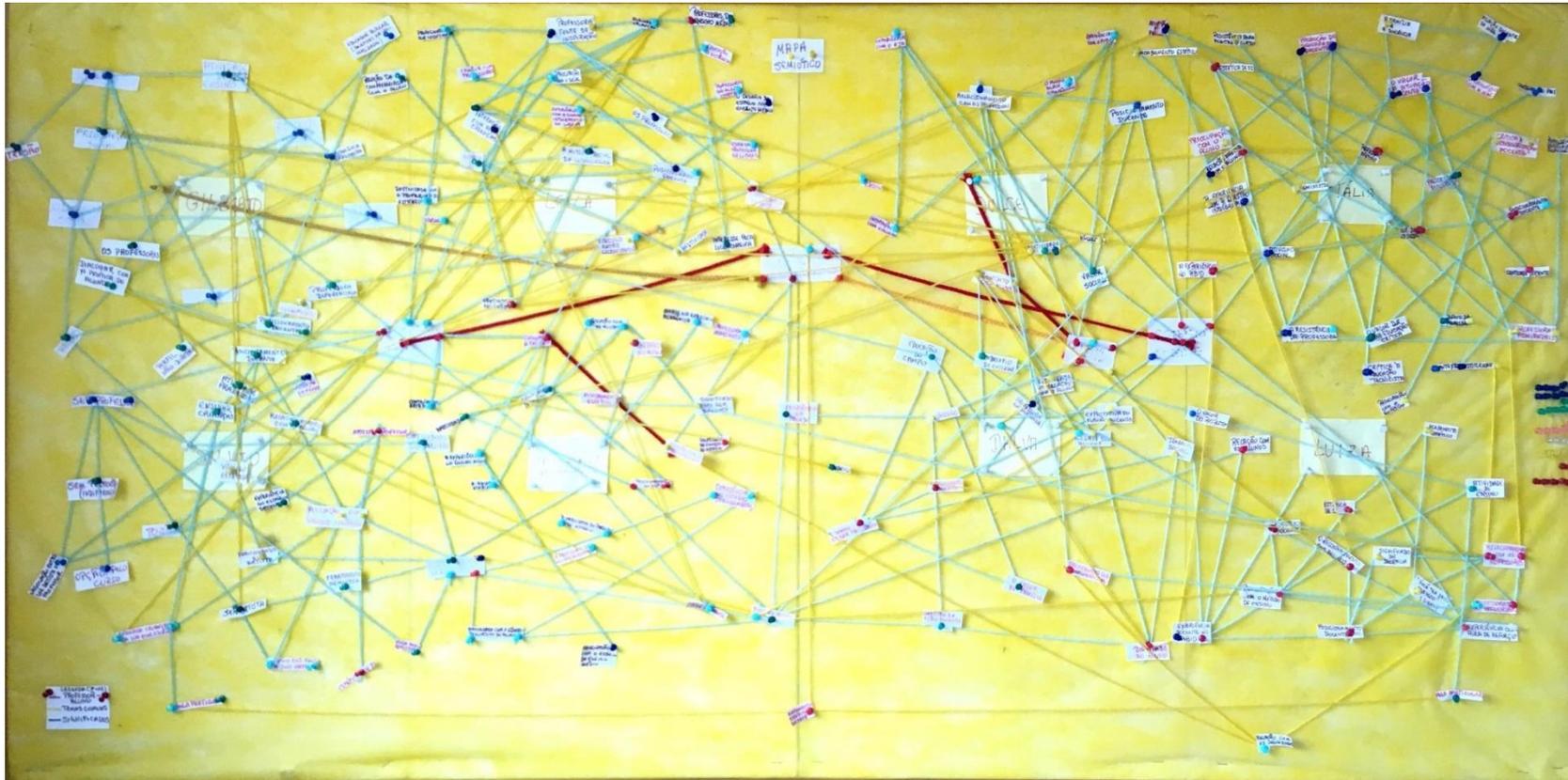
- Trent, J. (2013). Becoming a Teacher Educator: The multiple boundary-crossing experiences of beginning teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(3) 262–275. doi : 10.1177/0022487112471998
- Trent, J. (2016). Constructing professional identities in shadow education: Perspectives of private supplementary educators in Hong Kong. *Education Research and Policy and Practice*, 15, 115-130. doi:10.1007/s10671-015-9182-3
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2015). Professional agency, identity, emotions while leaving one's work organization. *Professions & Professionalismo*, 5(3), 1-16. doi:10.7577/pp.1394
- Vala J., & Monteiro, M. B. (Eds.). (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valsiner, J. & A. Rosa (Eds.) (2007). Editors' Introduction: Contemporary Social-Cultural Research: Uniting Culture, Society, and Psychology. In: J. Valsiner & A. Rosa (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 1-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2006). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Worcest, New Delhi: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2019a). Cultural psychology as a theoretical Project. *Studies in Psychology*, 1-18. doi:10.1080/02109395.2018.1560023
- Valsiner, J. (2019b). Generalization in Science: Abstracting from unique events. In: C. Højholt and E. Schraube (Eds). *Subjectivity and Knowledge: Generalization in the Psychological Study of Everyday Life* (pp. 1-20). New York: Springer.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1994). Cultural stereotypes and positioning theory, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24(4), 359–372. doi:10.1111/j.1468-5914.1994.tb00260.x

- van Langenhove, L. (2017). Varieties of Moral Orders and Dual Structure os Society: A perspective from Positioning Theory. *Hypotesis and Theory*, 2(9), 1-13.
doi:103389/fsoc.2017.00009
- Vigotski, L. S. (1930/2014). *Imaginação e criatividade na infância*. (J. P. Fróis, Trans.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,
- Vigotski, L. S. (2000). Psicologia concreta do homem (Manuscrito de 1929). *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. Retrieved from
<http://www.redalyc.org/artículo.oa?id=87313695002>
- Vigotsky, L. S. (1978). *El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores*. 1ª ed. Barcelona: Editorial Crítica.
- Volóchinov, V. (1929/2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo & E. V. Américo, Trans.). São Paulo: Editora 34.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In: H. Daniels; M. Cole; J. V. Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. (pp. 178-192) Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. W. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusettes: Harvard University Press.
- Yamakawa, Y., Forman E., & Ansell, E. (2005). Role of position: The role of positioning constructing and identity in a third grade mathematics classroom. *Sense Publishers*, 1-23. Retrieved from:
http://einstein.pslc.cs.cmu.edu/research/wiki/images/b/be/Yamakawa_role_of_positioning.pdf

- Zelle, G. (2009). *Exploring the application of positioning theory to the analysis of organisational change*. Australian and New Zealand Academy of Management Conference. Adelaide, Australia: Australian and New Zealand Academy of Management.
- Zittoun, T. (2005). Uses of symbolic resources in the transitions to parenthood. *Contemporary Theorizing in Psychology*. Global Perspectives: Neuchâtel, Switzerland.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic Resources and Responsibility in Transitions. *Young*, 15(2), 193-211. doi:10.1177/110330880701500205
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. doi:10.1007/BF03172743
- Zittoun, T. (2013). Valences, traces and new synthesis in social representing: Commentary of J. Valsiner's creating sign hierarchies. *Papers on Social Representation*, 22(2), 18.1-18.14. Retrieved from <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/306/267>
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 4(21), 477-491. doi:10.1177/1354067X15615809

ANEXOS

ANEXO 1 - Mapa Semiótico Coletivo dos Participantes



ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Constituição de Identidade no Processo de Imaginação: narrativas das histórias de vida com estudantes de licenciatura** de responsabilidade de Patrício Câmara Araújo aluno(a) de *doutorado da Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição da identidade do professor enquanto estética de si na narrativa de sua história de vida ordenada pela imaginação em relação aos processos socioculturais. Investigar o processo de construção de narrativas na entrevista com os licenciandos. Entender as dinâmicas dialógicas na elaboração do esquema cognitivo ordenador dos eventos da experiência vivida pelo indivíduo e identificar os diferentes posicionamentos do self e as vozes na narrativa do indivíduo. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, áudio, filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio realizadas uma entrevista narrativa individual e uma coletiva gravadas em áudio e quatro sessões de construção e apresentação de dramatização, gravadas em vídeo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com a compreensão sobre a formação do professor, além de produzir elementos norteadores para ações institucionais na promoção da identidade docente entre os licenciandos favorecendo o participante quanto à experiência de participação em pesquisa e sua melhor compreensão sobre a sua identidade profissional docente.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua

participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 098 989283585 ou pelo e-mail patriciofilosofia@ifma.edu.br

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de conversação coletiva, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

São Luís-MA, ____ de _____ de _____

ANEXO 3 – Termo de Autorização para a Utilização de Imagem**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Constituição da Identidade no Processo de Imaginação: narrativas das histórias de vida com estudantes de licenciatura**, sob responsabilidade de Patrício Câmara Araújo vinculado(a) ao/à Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS da *Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte do pesquisador, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais e exposições relacionadas às exigências do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

São Luís - MA, ____ de _____ de _____