

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

SILVA, Elaine Kendall Santana¹
FONSECA, Ana Paula Martins²

Resumo

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar, através da análise de discurso, como o Estágio Supervisionado contribui para a construção identitária do professor em formação no curso de Letras da UEMG de Divinópolis, MG. Para isso, foram feitas análises, focalizando o jogo interlocutivo, a inserção e o gerenciamento de vozes que se instauram na trama discursiva de questionários e relatórios de estágio produzidos pelos estudantes. Para o desenvolvimento da pesquisa foi feita a leitura dos autores pertinentes e realizado levantamento dos alunos que pudessem participar da pesquisa. Pode-se afirmar, após a análise dos dados, que as ideias, a visão da profissão não existe desvinculada da linguagem e que, ao analisar o discurso desses estudantes, seja através da trama discursiva observada nos questionários, ou reconfigurado na tessitura dos relatórios, a construção da identidade profissional dos alunos possibilita uma reflexão acerca de aspectos relevantes para a formação de professores. Concluiu-se que entender o processo de construção identitária dos graduandos é de grande relevância, pois, a partir dessa percepção é possível refletir sobre a formação teórica e prática dos futuros professores. Foi possível confirmar que as estratégias textuais utilizadas pelos graduandos, oferecem pistas de como eles (re) constroem suas Representações Sociais sobre o que é “ser professor” e de como (trans) formam e constroem sua identidade profissional por meio do Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: formação; docência, estágio supervisionado.

Introdução

Mestre em Língua Portuguesa. Professora da UEMG/Divinópolis – MG. E-mail: ekendallsantana@gmail.com

²Mestre em Educação. Professora. Professora da UEMG/Divinópolis – MG. E-mail: ana.fonseca@uemg.br

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UEMG – Unidade de Divinópolis, o Estágio Supervisionado se constitui em espaço propício à busca da articulação entre a teoria e a prática e, a partir da metade do curso abre espaço de reflexão sobre a ação dos alunos que já são docentes e, também, das atividades realizadas nas unidades escolares pelos alunos não-docentes. Nos Projetos de Estágio são trabalhados temas relevantes à formação do professor:

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

Com projetos pedagógicos comprometidos com a formação de professores reflexivos, capazes de compreender o contexto mais amplo em que se insere a instituição escolar, o curso de licenciatura se pauta por uma proposta inter e transdisciplinar, que busca dar conta da complexa realidade sócio-político-educacional em que os alunos já atuam ou irão atuar. O curso de Letras objetiva, assim, formar profissionais que possam ter uma compreensão da realidade que lhes permita intervir criticamente nas práticas de sala de aula e no cotidiano escolar. Para educar adolescentes e jovens, em meio à grande diversidade sócio-cultural presente nas escolas, é necessário contar com professores preparados e competentes.

Nesse sentido, o curso se pauta pela *práxis* - reflexão-na-ação, educação pela pesquisa e formação humana. Há um empenho constante na busca de relação entre teoria e prática, considerando-se que a *práxis* pedagógica se constitui em um dos pilares do curso, que, como já dito, se pauta pela ação-reflexão-ação. As Metodologias de Ensino, as propostas de Estágio Supervisionado, bem como as demais disciplinas, trazem em seu bojo modalidades de ações pedagógicas que visam a aproximação entre teoria e prática, propiciando aos alunos a percepção de que ambas fazem parte da mesma realidade e que se alimentam mutuamente. Pela reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, como ensina Gómez (1995), à qual os alunos são instigados continuamente, busca-se formar profissionais capazes de compreender a realidade em que atuam ou irão atuar e de intervir criticamente nas práticas de sala de aula e no cotidiano

escolar.

Os conteúdos se organizam numa perspectiva que considera não só a disciplina em si, mas vai além das disciplinas específicas, e as modalidades de ação pedagógica visam à articulação entre as mesmas. Têm, também, o foco direcionado à construção da identidade da profissão docente e a discussão da profissão enquanto construção e não como vocação.

Assim, na proposta do citado curso está presente o compromisso social e ético com a formação de professores críticos, autônomos e compromissados com a sociedade; professores que sejam capazes de preparar alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes em seu meio, o que está expresso na competência técnica e no compromisso político do profissional que se quer formar.

Nesse contexto, o presente texto propicia uma reflexão sobre a articulação entre a teoria ensinada no curso de licenciatura em Letras da UEMG – Unidade de Divinópolis e a prática vivenciada pelos alunos através do Estágio Supervisionado. O objetivo desse artigo é apresentar dados sobre um projeto de pesquisa realizado com o intuito de investigar, através da análise das estratégias de textualização, como se dá a construção identitária do professor em formação no curso de licenciatura em Letras da cidade de Divinópolis, por meio do Estágio Supervisionado, focalizando o jogo interlocutivo, a inserção e o gerenciamento de vozes que se instauram na trama discursiva de questionários e relatórios de estágio. Para isso, foi proposto aos alunos a produção de um relatório reflexivo – entendendo-se esse gênero textual como um texto no qual os alunos registram suas expectativas, descobertas e reflexões, realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado. Foi ainda, objetivo dessa pesquisa analisar as representações que esse aluno tinha/tem sobre a profissão “professor”, através da análise de respostas dadas aos questionários e se, através das pistas lingüísticas, é possível verificar a construção identitária de estudantes que vivenciam o Estágio Supervisionado.

Os princípios mais gerais que suscitaram a pesquisa foram os de que, através de estratégias textual-discursivas agenciadas pelos estudantes, nos textos escritos, é possível observar as posições identitárias, os lugares enunciativos, as vozes (recurso ao discurso de outro) e, por extensão, a autoria das reflexões realizadas pelo estudante sobre a articulação entre teoria e

prática vivenciada a partir do Estágio Supervisionado e do curso como um todo.

Referencial teórico

A pesquisa foi embasada, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1999), Mondada e Dubois (2003), Koch (2003), Matencio (2004), Matencio e Silva (2003), dentre outros, que discutem sobre questões relacionadas ao funcionamento da língua(gem). Além disso, essa pesquisa apresenta a questão da articulação teoria/prática a partir de posicionamentos teóricos, acerca da construção da autonomia por meio da educação pela pesquisa e da formação de professores reflexivos, defendidos por autores como Cunha (1992), Demo (1997), Freire (1999), Pimenta (2002), Schön (1995), Vásquez (1968), Zeichner (1995), dentre outros.

Um dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa diz respeito a noção de referenciação, pois ela exerce um papel bastante importante na tentativa de se compreender como ocorre o processo de construção de identidade profissional sob a luz das estratégias textuais- discursivas. Esse assunto tem sido tratado por diversos autores, tais como, Apothéloz (2003), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2001) e Koch (2001). No decorrer de seus estudos sobre esse processo, esses autores discordam da concepção tradicional, segundo a qual a noção de referência está relacionada a um processo de correspondência entre um termo lingüístico e um objeto situado no mundo extralingüístico, ou seja, segundo a qual um nome ou expressão usados para se referir a alguma coisa só terão valor de verdade se estiverem ligados a uma situação verdadeira do mundo real e exterior. De acordo com essa concepção à qual os autores se opõem, é necessário que haja uma relação clara, direta e objetiva entre a linguagem e o mundo. Dessa forma, há uma etiquetagem dos seres, sendo os referentes considerados objetos do mundo.

Ao invés de adotarem essa concepção de referência, os autores citados preferem utilizar o termo referenciação, e procuram ressaltar o caráter dinâmico e interativo desse processo. Segundo a perspectiva adotada por eles, o sentido das palavras e dos textos não é imanente, não se depreende de forma previamente estabelecida, mas, sim, de forma dinâmica, adaptável, no sentido de que existe a possibilidade de negociação entre os interlocutores.

É importante tratarmos a questão da referenciação, pois esse é um fenômeno que está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa deste trabalho. Afinal, pelo processo de referenciação, temos acesso à construção de objetos de discurso e através desse acesso podemos compreender o que os sujeitos constroem como representações de determinado conceito.

Esta pesquisa adotou a mesma perspectiva de Mondada e Dubois (2003), na qual a noção de língua é percebida não de uma maneira estanque, isolada de seu funcionamento, mas como uma atividade interlocutiva, em que as categorias comportam uma instabilidade constitutiva, ou seja, as categorias e os objetos de discurso, através dos quais o mundo é compreendido, vão se elaborando no decorrer das atividades, mudando e adaptando-se de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Por essa razão, estamos de acordo com Koch (2003, p.79), quando afirma que “a referenciação constitui uma atividade discursiva”, e também com Mondada e Dubois (2003) que, além de defenderem esse pressuposto, parecem defender também a idéia de que não há relação entre as palavras e as coisas, mas apenas relações entre objetos de discurso. Assim, “a instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.29). Podemos compreender, então, que as expressões lingüísticas não são, por si sós, suficientes para a construção de sentido, porém, elas podem servir de “pistas” para que os interlocutores acionem seus diversos conhecimentos partilhados e atribuam sentidos a essas expressões. Sendo assim, numa concepção interacional da língua, a compreensão não é apenas uma simples decodificação, mas é, como diz Kock (2003), uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos. É essa partilha de conhecimentos entre os participantes da ação comunicativa que lhes permite acionar os referentes e torná-los objetos de discurso.

Portanto, considera-se que as categorias e os objetos de discurso utilizados pelos sujeitos para a

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

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

O enunciador, em função de fatores intra ou extradiscursivos, pode sempre decidir pela homologação ou não, por meio de suas escolhas lexicais, de uma transformação ou mudança de estado constatada ou predicada. Simetricamente, ele pode também alterar a categorização de um objeto independentemente de toda e qualquer transformação asseverada a respeito deste (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN *apud* KOCH, 2003: 80).

Essa transformação ou mudança de estado ocorre porque o sujeito irá categorizar um objeto de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida e de seu contexto. Isso pode ser observado, no caso dos relatórios, através de alguns fenômenos, tais como (i) os mecanismos enunciativos, pelos quais podemos perceber como o aluno realiza o gerenciamento de vozes; (ii) o uso de operadores discursivos, com os quais o aluno introduz considerações sobre sua prática no Estágio Supervisionado e (iii) os modalizadores, pelos quais os alunos vão introduzindo, produzindo e ou qualificando os objetos de discurso no decorrer do questionário e vão, assim, construindo os sentidos para o que foi estudado (teoria) e vivenciado (prática).

Assim, ao produzirem as respostas aos questionários, os alunos demonstraram estar em “interação” com os autores dos textos estudados para a realização do estágio e sua própria prática docente.

Para tratar dos mecanismos enunciativos, esta pesquisa embasou-se nos pressupostos de Bakhtin (1999) para quem um discurso é sempre perpassado por outros discursos que o precederam. Assim, para esse autor, toda enunciação, por mais original que seja, é constituída a partir de outros discursos, com os quais ela pode estabelecer vários tipos de relação: de concordância, de discordância, de assimilação, etc. Ao referir-se ao discurso do outro, ele afirma que “O discurso citado é o “ discurso no discurso, a enunciação na enunciação”, mas é ao mesmo tempo, um “discurso sobre o discurso”, uma “enunciação sobre a enunciação”. (1999, p. 144).

Portanto, o sujeito constrói seu discurso dialogando com as diversas vozes que já se manifestaram sobre o objeto discursivo que está sendo construído. Podemos dizer, então, que toda enunciação é dialógica, pois contém em sua construção outras vozes, além daquela que se manifesta no momento da enunciação. Tal manifestação pode ocorrer de forma explícita e/ou implícita e é tratada por Authier-Revuz (*apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.261) como heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

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

Ao preencher as respostas do questionário ocorreu uma atividade discursiva que pressupõe um diálogo com as produções teóricas que embasam o curso e as próprias reflexões do estudante, portanto, é comum haver um entrecruzamento de vozes na sua trama textual-discursiva que

podem falar de perspectivas semelhantes ou não às estudadas. Isso ocorre, pois, de acordo com Bakhtin (*op. cit*), quando há o recurso ao discurso do outro, embora não ocorra um diálogo, propriamente dito, há uma manifestação dialógica, na qual o discurso encontra o discurso do outro, estabelecendo, assim, uma interação. Essa interação, isto é, esse entrecruzamento de vozes pode ocorrer, como já dito, de forma explícita ou implícita, podendo o aluno utilizar estratégias textual-discursivas tais como a citação, a evocação, o discurso direto e o discurso indireto. E podem, ainda, ser utilizados mecanismos tais como as modalizações, a ironia, a reformulação, a imitação, a paráfrase. A utilização desses mecanismos e as formas através das quais eles se manifestam nos permitem compreender as relações estabelecidas entre as instâncias enunciativas e podem, também, caracterizar a configuração textual e o funcionamento sócio-comunicativo do questionário.

Além disso, a maneira como o aluno realizou o gerenciamento de vozes nos possibilita pressupor suas representações sobre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente. Podemos dizer, assim, que uma investigação que tome os mecanismos enunciativos como objeto de análise, como foi o caso desta pesquisa, é importante, pois eles indicam o posicionamento do aluno em sua enunciação, na relação estabelecida com o discurso dos autores dos textos trabalhados durante o estágio e seu próprio discurso, e entre o discurso de cada autor e o discurso daqueles com os quais cada um dialoga.

A noção de representações sociais ocupa um espaço importante nos estudos sobre a forma como ocorre o processo de construção identitária, pois, como já dito anteriormente, ao (re) construir os conceitos sobre aquilo que foi estudado, os alunos, os professores e demais profissionais envolvidos na educação vão transformando suas representações sociais, ou seja, no decorrer da prática de interação, nesse caso, do aluno com as idéias dos autores estudados durante o curso e as próprias reflexões sobre sua prática docente.

Portanto, para compreender essa construção pela qual passa o aluno, é necessário verificar, nas atividades de escrita, as representações e as transformações sobre seu posicionamento

identitário.

Nesta pesquisa, temos a contribuição dos estudos de Moscovici – em quem nos fundamentamos¹. O autor define Representações Sociais da seguinte maneira:

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

Parece coerente dizer que, para Moscovici (2003), as Representações Sociais orientam os sujeitos quanto aos conhecimentos que são classificados e negociados de acordo com as práticas discursivas em que estão inseridos.

Moscovici apoiou-se no estudo fundador de Durkheim, mas se diferencia deste em certos aspectos que serão abordados a seguir. Enquanto Durkheim trata as Representações Coletivas como formas estáveis que servem para integrar a sociedade, Moscovici (1961) demonstrou interesse em explorar, justamente, a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades. De acordo com Moscovici, todas as vezes em que há interações humanas, há representações, portanto, “é através dos intercâmbios comunicativos que as Representações Sociais são estruturadas e transformadas”. (MOSCOVICI, 2003, p.28).

¹ O primeiro autor que trabalha explicitamente com a noção de Representações Sociais é Durkheim (1895/1982), que o utiliza com o mesmo sentido de Representações Coletivas. Para o citado autor, as Representações Coletivas referem-se “às categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade [...] surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e interpretação”(MINAYO, 2003, p.90). Outro autor que trata sobre a noção de Representações Sociais é Max Weber. Segundo ele, as Representações Sociais são juízos de valor, ou seja, “as concepções sobre o real têm uma dinâmica própria e podem apresentar tanta importância quanto a base material”(op.cit.,p.93). Temos também a contribuição de Schutz, para quem o conceito de Representações Sociais está relacionado ao senso comum. De acordo com ele, a existência cotidiana é constituída “de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social” (op. cit., p.95).

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

Considerando esse compartilhamento, parece coerente pensar que o posicionamento identitário dos alunos embasa-se numa estrutura anterior que, em alguns casos, podem ser provenientes de práticas discursivas em que eles desempenhavam o papel de aluno da educação básica, podendo ser reafirmados ou desconstruídos, gerando novas representações no momento em que eles assumem o papel social de alunos graduandos (professores em formação) ou podem, ainda, ser construídos em situações em que esses sujeitos assumem a função de professor dos anos iniciais.

Para compreendermos melhor a noção de Representações Sociais, torna-se importante tratarmos de dois mecanismos citados por Moscovici, chamados de ancoragem e objetivação. De acordo com este autor, para transformar idéias, seres ou palavras não familiarizadas em palavras usuais, próximas da realidade, é preciso colocar em funcionamento os mecanismos citados, que se baseiam na memória e em conclusões passadas. Sobre ancoragem, Moscovici diz que “[...] esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...]” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

No mecanismo de ancoragem, as idéias que não são familiares são ancoradas, ou seja, são reduzidas a categorias e imagens comuns; são, então, colocadas em um contexto familiar. O outro mecanismo, chamado de objetivação, é definido da seguinte forma: “Objetivação une a

idéia de não-familiaridade com a de realidade, [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (op. cit., p.71).

Podemos dizer que, ao fazer assim, os sujeitos “ancoram” aquilo que era desconhecido em uma realidade conhecida. Objetivar é, então, condensar significados diferentes em uma realidade familiar. Portanto, quando o aluno – sujeito da pesquisa – une as reflexões propiciadas no curso à suas próprias reflexões a partir do estágio, ele irá ancorar aquilo que era desconhecido em uma realidade conhecida, e irá, também, condensar os diferentes significados de sua prática docente em uma realidade familiar. Todo esse movimento poderá ser percebido através das modificações manifestas em seus textos e também através daquilo que se mantém.

Podemos dizer que as representações sociais se constituem, então, a partir de nossas interações sociais, tendo como função reger nossa relação com o mundo e com os outros, possibilitando nossas interpretações, organizando nossas condutas e direcionando nossas práticas sociais que “emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e produz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade”. (JOVCHELOVITCH, 2003, p.82).

Procedimentos metodológicos e técnicos

No caso desta pesquisa, que possui caráter empírico de natureza qualitativa, o que interessa aos pesquisadores não se limita somente ao que dizem os enunciadores-estudantes, mas também a maneira como dizem; e, buscando responder às questões propostas, foi realizada a análise documental das respostas dadas nos questionários e nos relatórios de estágio. Tal escolha se justifica por esta metodologia apontarem diretamente para a visão e o discurso dos estudantes pesquisados e para o registro de suas lembranças e experiências. Foi mantido sigilo sobre a identidade de todos os sujeitos da pesquisa. Através dos procedimentos adotados pela equipe de pesquisa foi possível descortinar as ideologias presentes em seus discursos, seus sentimentos e

visão da realidade, que constituem a trama do assunto investigado.

Foram aplicados, aos alunos que estão em curso, um questionário no início do ano e um no final, ambos com as mesmas questões, com o objetivo de perceber a representação identitária profissional que o aluno apresentava no início da pesquisa e suas possíveis (trans) formações ao final.

A escolha da aplicação de questionários e dos relatórios escritos ocorre pelo fato de que a escrita inicia um processo de referenciação que, como defende Ducrot (*apud* MATENCIO, 2003), é uma “ação de estatuto ambíguo em que se tem o referente tanto como um elemento externo ao texto – por que é dito por outros tantos textos – quanto um elemento interno à materialidade textual – pois nele se inscreve e nele se constrói” e, com isso, ao responder o questionário, o aluno não está apenas repetindo aquilo que aprendeu, mas construindo seu próprio conceito a partir daquilo que já sabe. Pensando nisso, foram analisados os questionários sob o foco de perceber o posicionamento dos discentes acerca da formação do professor e se há indícios de falas e teorias retextualizadas em seus discursos.

Em se tratando da questão “o que ser professor?” muitas respostas se assemelharam. As respostas dadas, apresentam que o professor é o sujeito formador de opinião, que transmite para o aluno conhecimento, havendo uma troca na relação professor-aluno e contribuindo principalmente na formação desses estudantes como cidadãos. O curso de Letras tem uma visão sensível sobre o papel do professor. Falas como “é um ser dedicado”, “ser ético e ter amor pelo que faz” foram observadas na análise dos dados.

No que se refere à segunda questão, ao serem questionados sobre quais são os aspectos relevantes na formação do professor na formação básica, os alunos responderam que há “necessidade de uma formação continuada”, “busca de conhecimento através de pesquisas” e “experiência e prática”, ou seja, tais respostas mostram a importância da busca do professor estar em um recorrente processo de aprendizagem.

Acerca do segundo argumento observado, percebeu-se resquícios da teoria de sociointeracionista de Vygotsky, a qual preza a construção do conhecimento a partir da união dos conhecimentos de mundo e prévios dos indivíduos inseridos no processo educativo. Além disso, conclui-se que esse pensamento expressado no discurso dos discentes está ligado à futura identidade profissional desses indivíduos.

Ao posicionarem-se sobre a contribuição do Estágio Supervisionado, os discentes concordam que é uma experiência necessária no processo de formação do professor. Pois, é nele que o graduando poderá vivenciar o dia a dia e realidade do ambiente escolar, adquirindo conhecimento e estratégias para lidar com seus futuros alunos. Embora o estágio supervisionado proponha a aplicação do conhecimento adquirido na formação do graduando em sala de aula, os alunos ao serem questionados sobre quais as contribuições do estágio para a percepção da relação teoria e prática pedagógica, afirmam que existe um abismo entre os dois processos. Segundo as respostas dadas, apenas as teorias estudadas não preparam o professor para lidar com o aluno na sala de aula. O processo de construção profissional também se adquire na medida em que as aulas acontecem efetivamente.

Em alguns questionários respondidos notou-se que algumas respostas possuíam argumentos idênticos, tais como: “é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, além de ser um importante instrumento de integração entre escola, universidade e comunidade”. Foi realizada uma averiguação dessas respostas e concluiu-se que esses alunos buscaram trabalhos acadêmicos na internet e os utilizaram como base para o seu discurso, e, portanto, elaboraram suas respostas a partir do processo de retextualização.

De acordo com Matencio (2003, p. 3) “ao processar um texto, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência em que ele instancia um contexto de situação em uma prática discursiva”, ou seja, os estudantes adequaram um conhecimento a um contexto para consolidar seus argumentos a esse contexto. Contudo, em nenhuma das respostas foram feitas as devidas referências, para efetivar sua retextualização. As partes retextualizadas foram incorporadas ao texto como parte do raciocínio dos discentes.

Para a quinta e última pergunta do questionário “Quais as teorias pedagógicas embasam seu estágio?”, alguns alunos afirmam que já utilizam de teorias pedagógicas para se embasarem o estágio, como as de Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky, além das específicas da área da

linguística.

Considerações finais

Pode-se concluir que o Estágio Supervisionado contribui para a construção de formação profissional de qualquer futuro professor, considerando neste caso, as matérias científicas disponíveis no campus da UEMG-Unidade Divinópolis. A construção identitária deste profissional perpassa a teoria adquirida, juntamente com a realidade vivenciada no ambiente escolar.

Ao analisar-se os discursos sobre “ser Professor”, anterior ao início do processo de estágio e após a vivência do mesmo, podemos perceber as nuances entre a ideologia profissional de um educador, adquirido durante o processo de formação, juntamente com a real possibilidade em almejar um processo efetivo de um educando, diante das dificuldades apresentadas durante o período do processo de estágio.

Após a realização da pesquisa foi possível confirmar que as estratégias textuais utilizadas pelos graduandos e graduados para responder às entrevistas, questionários e produzir os relatórios, podem oferecer pistas de como eles (re) constroem suas Representações Sociais sobre o que é “ser professor” e de como (trans) formam e constroem sua identidade profissional por meio do Estágio Supervisionado. Este estudo, também, possibilita reafirmar a importância do embasamento teórico que sustenta as disciplinas estudadas, pois a análise dos dados permite perceber pistas de que os alunos incorporaram ao seu discurso o conceito do que é ser professor trabalhado no decorrer do curso.

Além disso, foi possível perceber que o uso da referência foi benéfico para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que, como diz Matencio (2003), “analisar o processo de investigação é também investigar formas de enquadre da realidade, que unem dimensão social e individual na materialidade textual”, permitindo assim que o professor trabalhe em suas aulas não apenas o conteúdo solicitado na ementa, mas também o crescimento individual e

coletivo de seus estudantes.

Vivenciar a realidade profissional antes de sua formação plena, em sua respectiva disciplina, possibilita ao aluno em formação, construir sua identidade profissional unindo a teoria com a prática. Tal situação, muitas vezes, causa um desconforto diante da realidade encontrada no ambiente escolar. Percebe-se que em muitos relatos analisados, foram apresentadas queixas diante da ideologia construída no ambiente universitário acerca da postura profissional de um professor, em oposição as dificuldades apresentadas no ambiente escolar de ensino Fundamental e Médio.

Ao contrapor a teoria diante da realidade vivida por um professor de ensino básico (alguns participantes afirmaram haver um abismo entre as duas vivências), percebe-se que, muitas vezes, a ideologia profissional contrapõe-se com o ambiente escolar. De acordo com as respostas dadas nos questionários, o professor teria o papel de entrar em uma sala de aula, para transmitir o conhecimento científico de sua disciplina. No entanto, afirmam que na prática, o professor esbarra-se em comportamentos sociais que, muitas vezes, inviabilizam o conteúdo científico, tendo muitas vezes este profissional que readequar-se diante da realidade desta ou daquela comunidade escolar e criar novos modelos e meios de transpor o conhecimento científico.

Portanto, pode-se concluir que, mais do que situar o futuro professor no ambiente escolar, o Estágio Supervisionado, também cria novas reflexões sobre as formas de possibilitar o conhecimento científico diante das múltiplas faces sociais apresentadas nas instituições de ensino.

Em suma, entender como se constrói o discurso do professor é uma atividade de grande relevância e contribuição para a prática pedagógica, pois, conhecendo o posicionamento de um docente em relação à sua profissão e a posição dos graduandos pelo assunto, pode-se compreender como é a prática educativa agora e como será futuramente. Além do mais, pode-se notar como se dá a formação teórica dos graduandos e se essa é utilizada de forma proveitosa,

tornando a presente pesquisa uma forma interessante de se avaliar tanto o ensino dos professores de graduação, como também um auxílio para a aprendizagem de seus alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOAS, Gilmara. *A importância das teorias na prática pedagógica*. Disponível em: <portaldaeucação.com.br > Acesso em: 25 jul 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais*. In: Guarescchi, Pedrinho A., JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A referência como atividade cognitivo-discursiva e interacional*. Caderno de estudos lingüísticos, Campinas, n.41, Jul. /Dez. 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Atividades de referência no processo de produção textual e o ensino de língua*. Trabalho elaborado para o I Encontro Nacional do GELCO, Campo Grande, 2001

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Referência e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. Texto publicado nos ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN – março de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, SILVA, Jane Quintiliano. *Retextualização: movimentos de aprendizagem*. Texto publicado nos ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte: UFMG. 16 a 18 de julho de 2003.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. In: Guareschi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) In: *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.