

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE EM DRAMATIZAÇÃO: DINÂMICA DOS POSICIONAMENTOS EM CONFLITO

Patrício Câmara Araújo^{1 2}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4252-1475>
Fabrícia Teixeira Borges^{3 4}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9341-2738>

RESUMO. A presente pesquisa tem como objetivo investigar o processo de constituição identitária docente de licenciandos através da dinâmica dos posicionamentos em conflito, nas narrativas e dramatizações. Esta pesquisa é qualitativa e tem como perspectiva a psicologia cultural em interface com o dialogismo bakhtiniano. Para a construção dos dados, utilizamos como procedimento metodológico entrevistas narrativas individuais e videografações da elaboração e realização da dramatização pelos próprios estudantes, além da entrevista coletiva mediada pela dramatização. Para a organização dos dados, elaboramos tabelas de temas e subtemas e mapas semióticos individuais, articulados em um mapa coletivo. Em seguida, aplicamos a análise temática dialógica da conversação, com destaque para os temas das narrativas e dos processos dialógicos dos posicionamentos nos encontros conversacionais. Identificamos, na análise dos dados, que aconteceram conflitos na dinâmica dos posicionamentos e nas estéticas docentes, tradicional e progressista, dos participantes; o que implica no processo de constituição identitária docente dos licenciandos ao produzirem significados e sentidos que orientaram as suas atuações docentes.

Palavras-chave: Identidade; posicionamento; conflito.

TEACHING IDENTITY CONSTITUTION IN DRAMATIZATION: DYNAMICS OF CONFLICTING POSITIONS

ABSTRACT. This study aimed to investigate the process of teacher identity constitution of undergraduates through the dynamics of conflicting positions, narratives and dramatizations. This study is qualitative and has as perspective the cultural psychology in interface with Bakhtinian dialogism. As methodological procedure we used, for data construction, individual narrative interviews and video recordings for the elaboration and accomplishment of the dramatization, by the undergraduates themselves, besides the collective interview mediated by dramatization. For data organization, we elaborated tables of themes and subthemes and individual semiotic maps, articulated in a collective map. Then, we applied the dialogical thematic analysis of conversation, highlighting the themes of narratives and dialogical processes of positioning in conversational encounters. In data analysis, we identified conflicts in the dynamics of positioning and in the traditional and progressive teaching aesthetics of participants, which implies the process of constitution of

¹ Instituto Federal do Maranhão (IFMA), São Luís-MA, Brasil.

² E-mail: patriciofilosofia@ifma.edu.br

³ Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil.

⁴ E-mail: fabricia.borges@gmail.com



teacher identity of the undergraduates by producing meanings and senses that guided their teaching activities.

Keywords: Identity; positioning; conflict.

CONSTITUCIÓN DE IDENTIDAD MAESTRA EN LA DRAMATIZACIÓN: DINÁMICA DE POSICIONES CONFLICTIVAS

RESUMEN. Esta investigación tiene como objetivo investigar el proceso de constitución de identidad docente de estudiantes de pregrado a través de la dinámica de posiciones, narrativas y dramatizaciones conflictivas. Esta investigación es cualitativa y tiene como perspectiva la psicología cultural en interfaz con el diálogo de Bakhtin. Como procedimiento metodológico utilizamos, para la construcción de los datos, entrevistas narrativas individuales y grabaciones en video de la elaboración y realización de la dramatización, por parte de los propios estudiantes, además de la entrevista colectiva mediada por la dramatización. Para la organización de los datos elaboramos tablas de temas y subtemas y mapas semióticos individuales, articulados en un mapa colectivo. Luego, aplicamos el análisis temático dialógico de la conversación, destacando los temas de las narrativas y los procesos dialógicos de posicionamiento en los encuentros conversacionales. Identificamos, en el análisis de datos, que los conflictos ocurrieron en la dinámica de las posiciones y en la estética de enseñanza tradicional y progresiva de los participantes. Esto implica el proceso de constitución de la identidad docente de los estudiantes de pregrado al producir significados y significados que guiaron sus actividades de enseñanza.

Palabras clave: Identidad; posicionamiento; conflicto.

Introdução

A cada ano é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – o Censo da Educação Superior. Os números de 2017 indicam a permanência da predominância das matrículas para os cursos de bacharelado, com 60,1%, em relação às licenciaturas, com 20,1% (Brasil, 2017). Ainda de acordo com o Censo de 2017, no período de 2007-2017, o crescimento de matrículas para o bacharelado foi de 65,6%, mas para a licenciatura foi de 49,7%. Além disso, os concluintes do bacharelado foram 62,5% e apenas 21,1% da licenciatura (Brasil, 2017). Os dados estatísticos mostram uma preferência dos estudantes pelos cursos de bacharelado e, também, um índice maior de estudantes de bacharelado que concluíram o curso em comparação aos da licenciatura.

Consideramos que a procura pela licenciatura implica em como o licenciando se percebe professor. No contexto da formação de professores destacamos alguns estudos (Livingston, 2014; Castañeda, 2014; Raymond, 2016; Leonenko, 2016). Essa formação também está relacionada à experiência e à prática pedagógica (Izadinia, 2013; Graue et al., 2015) e à identidade docente (Bruin, 2016; Bathmaker & Avis, 2013; Trent, 2016).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de constituição identitária docente dos licenciandos, por considerarmos que a permanência ou desistência na licenciatura está relacionada a como o licenciando se percebe como professor, seu contexto educacional e formativo, bem como sua identidade docente. Inicialmente

contextualizamos o cenário a partir dos dados relacionados às instituições federais no Maranhão, devido aos participantes do estudo serem do Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

A interação entre professor e aluno aparece na pesquisa de Livingston (2014) acerca da promoção do desenvolvimento profissional dos 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. Já Castañeda (2014) apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como o professor percebia a sua identidade profissional durante o estágio entre seu sistema de crenças e conhecimentos e a comunidade docente.

Raymond (2016) também investigou a identidade docente na profissão em uma pesquisa qualitativa, que objetivou explorar a identidade dos professores de educação física de uma escola primária de Hong Kong. Participaram da pesquisa seis homens e três mulheres, entre 25 e 59 anos. Como procedimento de construção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, fez-se a transcrição da entrevista, análise das categorias identificadas e codificação linha por linha dos dados transcritos.

Outra investigação sobre identidade envolvendo professores de educação física foi a 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. 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 pesquisas com foco em licenciandos, acerca da identidade docente. Graue et al. (2015) apresentaram como resultado de pesquisa que as identidades dos professores possibilitaram conexões pedagógicas e produção de conhecimentos. A pesquisa enfatizou, assim, que a identidade e a experiência pedagógica estão atreladas à ação docente.

Bruin (2016) destacou que a identidade pessoal e a atuação profissional do indivíduo não estão dissociadas. Bathmaker e Avis (2013) afirmaram que o professor reformula a sua identidade a partir das práticas pedagógicas. Trent (2016) afirmou que a identidade do professor está relacionada a um processo de construção no discurso e realizada na prática.

Esse estudo ampara-se na psicologia cultural em interface com o dialogismo de Bakhtin (2011). Nessa perspectiva, os processos psíquicos estão relacionados a processos socioculturais e históricos. A experiência no mundo cultural se sustenta na relação entre o individual e o social em um processo de compartilhamento de significados na cultura, que podem provocar alteração nos posicionamentos assumidos pelos indivíduos (Zittoun, 2008). Diante disso, partimos da teoria do posicionamento (Harré & Van Langenhove, 1999; Harré, 2015) e do conceito de estética de si (Borges, Araújo, & Amaral, 2016; Borges, Versuti, & Piovesan, 2012) como forma de entender a constituição identitária docente de licenciandos a partir de suas interações verbais em atividades de dramatização e de entrevistas coletivas. Estudos sobre o posicionamento dos docentes e dos estudantes têm sido frequentemente realizados nas pesquisas sobre identidade docente, inclusive em relação a conflitos (Kayi-Aydar & Miller, 2018).

A teoria do posicionamento evidencia os processos de enunciação das narrativas com resgate dos episódios de interação verbal (Deppermann, 2015). Nas interações verbais o movimento dos posicionamentos faz emergir novas histórias (Kayi-Aydar & Miller, 2018).

Dinâmica dos posicionamentos

O indivíduo como agente assume posicionamentos no contexto de uma ordem moral específica de fala. Na ordem moral acontecem processos discursivos que estão relacionados a posições da identidade (Kayi-Aydar & Miller, 2018) que podem estar em conflito. Os posicionamentos podem ser intencionais ou tácitos. Não necessariamente em todas as situações podemos identificar explicitamente posicionamentos intencionais dos participantes da interlocução. Isso pode ser feito com posicionamentos tácitos, que estão relacionados a um contexto moral (Harré & Van Langenhove, 1999), contexto que pode ser construído até mesmo em uma encenação.

Os posicionamentos intencionais são de quatro tipos: a) autopoicionamento deliberado, b) autopoicionamento forçado, c) posicionamento deliberado de outros e d) posicionamento forçado de outros, e podem ocorrer simultaneamente (Harré & Van Langenhove, 1999; James, 2014) em uma interação dinâmica (Kayi-Aydar & Miller, 2018). James (2014) comenta que no autopoicionamento deliberado o indivíduo expressa sua identidade através de uma autoconsciência e agência, o que implica em uma ação mediada por significados, inclusive, com o uso de pronomes pessoais em um contexto sociocultural de narrativa autobiográfica. 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, como mediador de ações, das quais julga ser responsável ou não (James, 2014).

Harré & Van Langenhove (1999) e James (2014) comentam que, diferentemente do autopoicionamento deliberado, o autopoicionamento forçado envolve outra pessoa na situação interlocucional. No caso, o indivíduo sente-se forçado a se posicionar frente ao outro. Além dos autopoicionamentos, 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. Os posicionamentos são dotados de vozes que participam de um intenso, dinâmico e complexo processo dialógico (Harré & Van Langenhove, 1999). A voz é um enunciado endereçado ao outro que expressa uma posição axiológica. A dinâmica dialógica entre as vozes dos posicionamentos individuais produz enunciados (Bakhtin, 2011).

Os enunciados, de acordo com Bakhtin (2016), são fenômenos dialógicos como atos de fala em uma relação intersubjetiva dialógica com outros enunciados (Bakhtin, 2011) que 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, que pode estar relacionada ao acabamento estético elaborado pelo indivíduo sobre seu interlocutor (Bakhtin, 2011, 1993). O acabamento estético constitui um outro fictício com o engano óptico da percepção de uma alma sem espaço, pois só o outro pode reuni-lo e contê-lo em uma imagem externa; esse é o acabamento estético. A imagem pode ser um excedente de visão do indivíduo sobre o outro. Bakhtin (2011) afirma que o excedente de visão é um ver além daquilo que o indivíduo pode perceber de si mesmo, o que é possível a partir de um lugar exotópico. A exotopia tem o sentido de um lugar exterior (Amorim, 2016), em um espaço semiótico nas fronteiras da linguagem entre o eu e o outro. A fala é sempre endereçada a um outro em um cronotopo. O conceito de endereçamento é um direcionar de quem fala para quem se fala, é o incorporar da visão que se tem do outro na própria enunciação, portanto tal conceito afirma a noção proposta por Harré e Van Langenhove (1999) de posicionamento e estende a perspectiva dos falantes e do poder ideológico.

No lugar exotópico, o indivíduo elabora um acabamento estético do seu interlocutor ao lançar mão de um estilo para enunciar o que, de maneira interventiva, vê no olhar do outro (Bakhtin, 1993; Amorim, 2016). Por isso, há a necessidade do outro elaborar uma imagem totalizadora, cheia de valores de quem está diante dele, que é o acabamento estético.

O conceito de acabamento estético de Bakhtin ampara o conceito de estética de si (Borges et al., 2016) que adotamos em nossa investigação sobre identidade. A partir desse 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, 2011) e é construída na interação social. Isso a partir de um excedente de visão de um lugar exotópico na fronteira semiótica, em processo dialógico. A fronteira semiótica é um lugar de interpretação do indivíduo em relação à cultura (Américo, 2017) e é onde os deslocamentos de si acontecem em direção ao outro, em um movimento exotópico. Nos contatos culturais fronteiriços os indivíduos se percebem diferentes dos outros e se posicionam em uma dinâmica de interações no espaço semiótico (Américo, 2017).

Assim, os posicionamentos são assumidos em um contexto ético-estético e são compartilhados em uma cultura. Posicionamentos vinculados por significados que operam como elos entre eles (Borges & Barbato, 2015).

Experiência e estética de si

No contexto sociocultural, os posicionamentos participam de uma atuação comunicativa, como experiência (Rosa & González, 2013), e, entre as diferentes experiências do indivíduo, a que se distingue qualitativamente das demais é aquela que é estética. Uma experiência estética acontece a partir dos objetos e ações estéticas que podem ser, por exemplo a construção de uma encenação. A pesquisa de Rosa e González (2013) apresenta uma investigação com três atores profissionais simulando serem estudantes na sala de aula, com o objetivo de analisar a dinâmica dos posicionamentos em conflito com experiências da vida cotidiana. Na pesquisa vinte e quatro jovens adultos participaram de um conflito simulado, sem que fossem informados, para investigar como eles construiriam sentidos dessa experiência.

A experiência é um processo da consciência intencional, que tem um sentido de agência (Adams & Gupta, 2017) com propósito de ação conduzido por indivíduos agentes. Portanto, possibilita a apreensão do significado com um sentido pessoal (Rosa & González, 2013) e conduz o indivíduo ao desenvolvimento da identidade. Em uma perspectiva bakhtiniana, a interação social em espaços semióticos fronteiriços da experiência possibilita a constituição do indivíduo pela alteridade (Faraco, 2017). As interconexões entre os significados no espaço semiótico fronteiriço são base da comunicação dialógica, que fundamenta os processos de construção de sentido, os quais acontecem em polifonia (Borges & Barbato, 2015).

Os indivíduos nos contatos culturais fronteiriços se percebem diferentes dos outros e se posicionam em uma dinâmica de interações no espaço semiótico (Américo, 2017). É nesse espaço que o indivíduo constitui a sua identidade como estética de si através de encontros interlocucionais, em um evento único, que proporcionam a elaboração do acabamento estético do outro (Bakhtin, 2011). A estética de si é um processo semiótico de constituição da identidade (Borges et al., 2016) e da construção da experiência do ato. O ato é uma experiência real em um contexto impregnado de valores que estão

relacionados à estética (Bakhtin, 1993), que acontece em um processo semiótico de fronteira que pode ser atravessado por conflitos ideológicos.

Ao considerarmos como a experiência se relaciona a um processo fronteiro de negociação semiótica (Arvaja, 2016) que implica na identidade do indivíduo, não podemos desconsiderar que a experiência está relacionada a significados. Ao produzir significados a experiência se constitui em processo semiótico que se desenvolve no tempo.

Os significados alteram a noção de tempo, eles são compartilhados através das normas sociais e podem provocar alteração nos posicionamentos assumidos pelos indivíduos (Zittoun, 2008). Dessa forma, a experiência também implica em impacto na identidade (McDonald, Craig, Markello, & Kahn, 2016), inclusive em situações de tensão. Um exemplo é o desenvolvimento da identidade acadêmica de professores em processos de interação dinâmica com alunos que produzem posicionamentos e significados relacionados à prática docente. No processo de interação dinâmica, os indivíduos desenvolvem suas experiências no contexto sociocultural, no qual são construídos sentidos, relacionados a conflitos, que implicam no processo de constituição identitária docente.

Metodologia

A pesquisa que desenvolvemos é de caráter qualitativo e tem como objetivo investigar o processo de constituição identitária docente de licenciandos, através da dinâmica dos posicionamentos em conflito, nas entrevistas de autoconfrontação e dramatizações, a partir da teoria do posicionamento e do conceito de estética de si. Participaram da pesquisa quatro mulheres estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, entre 25 e 48 anos de idade, do oitavo período, que já tinham cursado o estágio supervisionado na época da pesquisa⁵.

Foram realizadas quatro entrevistas narrativas individuais, antes do processo de dramatização, sobre o tema ‘ser professor’. Bauer e Gaskell (2002) afirmam que a entrevista narrativa visa estimular o participante a falar sobre sua história de vida de maneira não estruturada e com profundidade. Depois realizamos três videograções: 1ª) relacionada à elaboração do roteiro da dramatização; 2ª) a dramatização propriamente dita e 3ª) a da entrevista coletiva de autoconfrontação mediada pela dramatização, sobre essa experiência da pesquisa. Esta se constituiu como devolutiva da pesquisa às participantes. Sobre a dramatização propriamente dita ver Tabela 1.

Os dados foram organizados a partir da elaboração de tabelas com temas das entrevistas narrativas individuais, mapa semiótico coletivo, com o uso do software *XMind* 6, e a divisão das videograções de trinta em trinta segundos por temas. Para a investigação dos dados utilizamos a análise temática dialógica da conversação. A análise é temática por identificar e analisar os temas nas narrativas das participantes; é dialógica por identificar a interação entre os enunciados presentes nas narrativas das estudantes; e é da conversação por identificar a dinâmica conversacional das participantes, na dramatização e na entrevista coletiva.

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UnB, Número do Parecer: 1.840.099.

Tabela 1. Situações e posicionamentos nas videogravações propriamente ditas

Videogravações	Situações	Tempo/Duração	Posicionamentos
Videogravação 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 relação 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
Videogravação 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

Fonte: Os autores.

Na Tabela 1 estão os posicionamentos docentes, em que o indivíduo se percebe professor; o posicionamento empático, no qual há uma identificação com os estudantes; o posicionamento dialógico, com ações de valorização do enunciado do outro, contrário ao posicionamento monológico que desvaloriza essa participação; o posicionamento crítico-reflexivo, com críticas ao conteúdo ensinado; além dos posicionamentos de valorização e distanciamento dos alunos.

Tabela 2. Tabela de entrevistas e videogravações das participantes da pesquisa

Participantes	Número de entrevistas	Tempo de Gravação	Número de Videogravações	Tempo de gravação
Talia	1	1h 09'10"	Elaboração da Dramatização	43'22"
Dulce	1	1h 01'20"	Dramatização	25'35"
Dalva	1	1h 07'09"	Entrevista Coletiva	1h 55'
Luiza	1	1h 04'15"		
Total	4	4h 21'54"		2h 8'

Fonte: Os autores.

Em acréscimo às entrevistas e às videogravações (ver Tabela 2), foram construídas quatro tabelas individuais e quatro mapas semióticos individuais para cada participante. Os mapas foram articulados em um único mapa, a partir dos temas organizados em tabelas, para fins de apresentação neste artigo, como podemos ver na Figura 1.

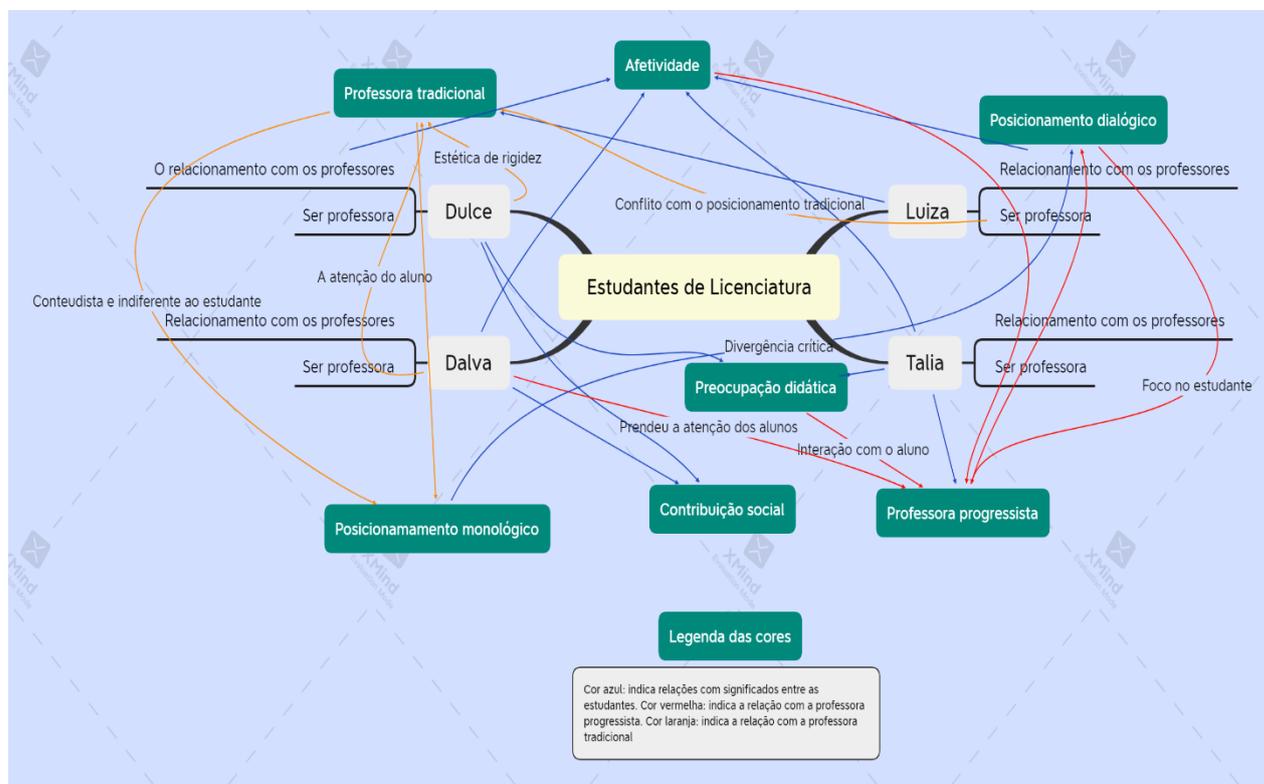


Figura 1. Mapa semiótico de posicionamentos e significados das estudantes de licenciatura.

Fonte: Os autores.

Realizamos a transcrição literal das entrevistas narrativas individuais e das videografações. Para as citações das participantes nas transcrições, utilizamos as letras relacionadas a cada pseudônimo. As estudantes de licenciatura em ciências agrárias foram: Talia (T), Dulce (D), Dalva (DA) e Luiza (L), pseudônimos. A dramatização contou com a participação de duas alunas figurantes, aluna A e aluna B.

Análise dos resultados e discussão

No processo de construção dos dados, após as participantes elaborarem o roteiro da dramatização, realizamos a videografação da dramatização propriamente dita das estudantes. Nela, as licenciandas organizaram uma sala de aula como cenário da encenação nas dependências da própria instituição, na qual aconteceram duas aulas, uma relacionada a uma professora tradicional e outra a uma professora progressista, como elas denominaram. Nas duas aulas a câmera ficou posicionada entre a professora e as alunas, no lado direito das estudantes que se sentaram de frente para o quadro branco. Na primeira aula, a organização da sala de aula foi de fileiras, com a professora tradicional usando jaleco e sentada atrás da mesa. Na segunda aula, a organização da sala foi com as alunas em forma circular e a professora progressista não usava uniforme e se sentou em outra cadeira diante das alunas.

Depois de videografarmos a dramatização, realizamos uma entrevista de autoconfrontação mediada pela dramatização. Nela, identificamos momentos de conflito entre os posicionamentos docentes das estudantes em relação às suas personagens. O conflito, entre os posicionamentos de docente das licenciandas, na entrevista mediada pela videografação, teve início no comentário de Dalva sobre a cena em que a personagem de Luiza chama a atenção dos alunos na aula, momento em que Dalva comenta: “[...] o professor tem que ter autonomia pra reclamar pra esse cidadão que tá conversando que tá atrapalhando o outro de aprender. Nesse sentido que eu [...] é [...] sou a favor [...]”, o que diz ao perceber o valor da autonomia permeando o posicionamento docente da professora tradicional.

O enunciado de Dalva ao negociar a aceitação de um aspecto do que criticavam sobre o professor tradicional desencadeou uma tensão na fronteira semiótica (Américo, 2017) entre as alunas. Também provocou a responsividade de Talia, em uma interlocução que aconteceu no cronotopo da entrevista, quando o passado da dramatização se atualizou no processo dialógico das estudantes, em um movimento que produziu novos significados relacionados à constituição estética docente delas. Após o comentário de Dalva, Luiza apresentou um vínculo ético-estético com sua personagem, em responsividade à Dalva, ao assumir um posicionamento deliberado sobre si (James, 2014) com o uso do pronome eu, quando disse: “[...] mas ‘eu’ acho que [...] se for chamar atenção que não seja de forma arrogante. ‘Eu’ praticamente fui muito arrogante [...]” (grifo nosso).

O posicionamento deliberado de Luiza, em se vincular à personagem ao usar o pronome eu para falar de sua arrogância, contribuiu para um processo dialógico dinâmico interlocucionário entre ela e Dulce. Dulce assumiu um posicionamento forçado sobre Luiza (1.2) como professora tradicional, assim, já não era mais sobre a personagem que conversavam, mas sobre a própria Luiza, em um movimento de tensão na passagem da dramatização para a vida real através de uma experiência que é estética, que atrelou a personagem ao indivíduo e produziu conflito. Como podemos ver nos turnos da fala abaixo, após a fala de Luiza, na qual afirmou que foi arrogante:

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).

A orientação ideológica das estudantes de ciências agrárias é de valorização da relação professor-aluno. O principal aspecto dessa relação é o processo dialógico orientado por diferentes sentidos de um indivíduo para outro (Borges & Barbato, 2015). No caso de Luiza, o valor que se destaca é o respeito; para Dalva, é a ajuda; Talia, a didática; e Dulce, o conhecimento crítico, que identificamos em suas narrativas individuais.

A relação entre o professor e o aluno ocupa o foco semiótico do processo narrativo das estudantes. Percebemos que a principal diferença que construíram entre a professora tradicional e a professora progressista é a interação com o aluno. Dalva comentou sobre a personagem docente tradicional na entrevista de autoconfrontação mediada pela dramatização que “[...] ela teve que chamar a atenção do aluno, ela não conseguiu prender a atenção do aluno pra ela [...]”. A expressão ‘prender a atenção do aluno’ funcionou como significado orientador da atuação docente com um sentido de ação (Rosa & González, 2013), voltado para a interação aluno-professor. A ausência de interação professor-aluno provocou o conflito de Luiza em relação à sua personagem, o que, diferentemente dela, Talia destacou como vantagem da personagem em que atuou. Como podemos perceber na conversa abaixo:

T: Personagem de Luiza utiliza ... (2.1) 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 ... (2.2) ela ‘estimula’, ele que ... ele é que ... (2.3) é o centro das atenções, que ele é que ::: (2.4) que o conhecimento dele é válido. Ela faz aquela ... aquele ... (2.5) link, porque às vezes tem gente que ... (2.6) tem aluno que ... (2.7) ‘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 utiliza (2.8) o conhecimento que ele tem ... tem ... o ... (2.9) né? O senso comum, a bagagem e vai transformando no conhecimento ::: (2.10) científico e ela vai trabalhando com aquilo. Então, o estilo de resposta dela é esse. A resposta que ela tem é ... é ... (2.11) o aluno que ‘participa’, que ‘constrói’, aquele que partici ... é ... (2.12) que ‘constrói’, né?

[...]

D: Nem ... nem ... (2.13) ao próprio data-show.

T: Justo nem ao data-show, ela foi com a roupa que ela tava é ::: (2.14) o ‘cabelo solto’, ela não se encaixou naquele padrão, né? Naquele padrão que ::: que é ... (2.15) que a sociedade exige e ::: (2.16) ela não ficou ::: é ... (2.17) ligada diretamente ao quadro, ela trouxe novos recursos, ela usou o data-show.

[...]

D: Pediu logo pros alunos falarem.

T: Sim, ela ::: (2.18) utilizou música, então, são coisas da atualidade, né? Coisas que ::: que ... (2.19) circulam aquele mundo do jovem pra poder ... (2.20) construir ... construir ... (2.21) a aula (grifo nosso).

A citação da entrevista coletiva, anterior, apresentou vinte e um pontos de tensão no momento em que Talia destacou a estética de sua personagem. Isso, ao comentar sobre a forma do seu cabelo solto como elemento estético de descontração para a relação professor-aluno, 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 [...]”. Outra diferença que tem caráter relacional, Talia se percebe, no posicionamento docente da sua personagem, uma professora que interage com os alunos (2.11 e 2.12) e a diferencia da personagem de Luiza, na alternância dos turnos da fala com Dulce, que se posicionou em apoiar a argumentação de Talia. Na argumentação, Talia apresentou o posicionamento de professora progressista, através do uso recorrente de significados, que qualificaram o processo dialógico dela com os alunos na dramatização, com o uso das palavras destacadas: estimula, aproveita, participa e constrói. Essa é a estética da professora (Borges et al., 2016) progressista na dramatização.

Após o comentário de Talia sobre a estética de uma professora que interage com os alunos, aconteceu uma negociação semiótica (Arvaja, 2016) na fronteira entre Talia e Luiza. Quando Luiza, após dizer que a professora tradicional não interagira e ficava apegada ao quadro (2.17), e que a professora progressista utilizou até a música como recurso (2.18) para interagir, realizou um movimento semiótico no resgate de uma ação da professora tradicional, que até então ela não tinha percebido mesmo encenando a professora tradicional.

T: [...] Eu achei também interessante, por exemplo, quando a gente chega atrasada na sala de aula, a gente chega perdido, né? Chega que ... (3.5)

L: É verdade.

T: Eu odeio chegar atrasada, porque eu não ::: (3.6) parece assim que eu não consigo assimilar a aula, que eu perdi a metade da ::: da ... (3.7) aula. E ::: (3.8) no vídeo, na nossa ... na nossa ... (3.9) peça é ::: (3.10) quando ::: a ::: (3.11).

L: Eu...

T: Ana Lu chegou atrasada, no caso, quando Luiza chegou atrasada, ela começo ::: é ::: e ... é ... (3.12) interagir com o aluno, começou a inserir ela ali naquele contexto e foi falando, foi explicando, fez um pequeno resumo do que já tinha acontecido pra poder também aquela aluna não se sentir excluída é ::: da ::: da ... (3.13) aula.

O conflito ideológico no enunciado de Talia sugere o uso que ela fez de uma estratégia dialógica para promover empatia com Luiza. Empatia que é estética, uma vez que se permite estar no lugar do outro e que também tem como condição a simpatia, sem coincidência do eu com o outro, mas com uma identificação ativa entre eles (Bakhtin, 2011). Isso aconteceu ao produzir um movimento em que assumiu um posicionamento deliberado (Harré & Van Langenhove, 1999; James, 2014) sobre a personagem de Luiza e elaborou um acabamento estético dela, como uma professora que também interagiu com o aluno em algum momento. O que aconteceu ao comentar a situação em que fez um resumo da aula para a aluna não se sentir excluída, posicionamento que exigiu um esforço semiótico de Talia, como indica a tensão 3.13, e inseriu uma contradição dialética na interlocução.

A construção da empatia na interlocução fronteiriça entre Talia e Luiza orientou as ações dialógicas da conversação para um ponto de convergência. Quando as duas estudantes reconheceram que suas personagens apresentaram atitudes semelhantes à de seus professores (4.1). O que indica o trecho a seguir:

T: Desse perfil, desse jeito e eu vejo muito ... muito ... (4.1) das minhas professoras.

L: Nos dois vídeos.

[...]

T: Nos dois.

L: A gente vê muito do ::: (4.2) dos nossos professores, né? Que ::: (4.3) já passaram e que tão com a gente hoje.

As estudantes Talia e Luiza deram intensidade à comparação entre suas personagens e os seus professores, como indicam as tensões 4.1, 4.2 e 4.3. Quando Luiza afirma ver muito dos seus professores na atuação das personagens de professoras da dramatização, ela expressa tensão (4.2).

A constituição semiótica da experiência de ver a dramatização que realizaram provocou conflito entre os posicionamentos docentes das licenciandas (Kayi-Aydar & Miller, 2018) com a estética de professor tradicional. Também foi algo agradável para as participantes. Como Luiza disse: “Ficou legal ver o vídeo, né? [...]” e Talia também comentou que “[...] em relação à pesquisa eu achei válido, bastante válido e eu [...] eu [...] gostei é ::: pelo esforço que a gente fez [...]”.

Em relação ao conflito entre as estéticas de docente, que Luiza teve com a própria personagem de professor tradicional na encenação, ela comentou:

[...] É ... (5.1) como eu já falei, né? Eu me senti ‘incomodada’ em assistir o meu próprio vídeo, eu me senti muito ‘incomodada’ é ::: (5.2) tá certo que foi uma ::: interpretação, mas eu vendo aqui agora, eu ::: eu ... (5.3) não quero ser uma professora assim, eu nem me vejo assim, gente... (5.4) pelo amor de Deus, né? É ::: (5.5) se torna assim uma aula monótona, né? Os alunos não têm aquele diálogo cum... cum... (5.6) o professor, não tem aquela relação, né? De amizade [...]. (Luiza) (grifo nosso).

Para Luiza o processo dialógico com o aluno é constituído dos valores de amizade. Valor que provocou tensão nela, o que identificamos quando repetiu a afirmação de que se sentiu incomodada (5.2) ao assistir a sua interpretação na encenação. Isso, sugere que as relações entre as personagens foram apropriadas pelos atores ao refletirem sobre as distâncias e aproximações deles com suas performances (5.3 e 5.4) na encenação. Ao contrário de Luiza, Talia afirmou que se sentiu à vontade ao interpretar uma professora progressista, o que percebemos em sua fala:

[...] 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, que o aluno confie e que traz a educação como um processo de construção entre o professor e o aluno e não... fazendo com que o aluno se torne o artífice da construção do conhecimento e não um mero depósito, né? E ... e ... (6.1) eu gostei, eu disse: ‘nossa, eu me senti à vontade nesse... nesse... (6.2) papel’... eu gostei porque tirou a gente da zona de... de... (6.3) conforto [...]. (Talia) (grifo nosso).

Como Talia comentou, ela se sentiu à vontade com o posicionamento da sua personagem na dramatização, pois ele está relacionado à estética docente da qual se constitui. A relação de Luiza e de Talia com suas personagens foi diferente. Luiza apresentou conflito entre os posicionamentos da sua personagem e da licencianda; entretanto, com Talia há uma convergência, como percebemos quando ela disse que

gostou (6.1) e se sentiu à vontade (6.2), com uma entonação conclusiva de seu enunciado. Assim, o que aconteceu no processo de entrevista mediada com a dramatização foi um conflito semiótico entre duas estéticas de professor, tradicional e progressista, que provocou uma dinâmica de posicionamentos das alunas no processo conversacional (Kayi-Aydar & Miller, 2018; Deppermann, 2015) sobre a encenação na entrevista coletiva. Esse movimento entre os posicionamentos produziu significados relacionados à constituição identitária docente de cada uma no cronotopo, espaço-tempo, da entrevista coletiva mediada pela dramatização.

Considerações finais

A pesquisa que realizamos, com o objetivo de investigar o processo de constituição identitária de quatro licenciandas, focou na dinâmica dos posicionamentos docentes e nas estéticas relacionadas a eles, presentes nas entrevistas coletivas e na dramatização videogravada. Apresentamos neste trabalho a análise da entrevista coletiva mediada pela dramatização e a dramatização realizada. A entrevista coletiva mediada pela dramatização, que as próprias alunas construíram, possibilitou um conjunto significativo de informações sobre como elas interpretaram essa experiência de participar da dramatização.

Identificamos que aconteceram conflitos e tensões entre os posicionamentos docentes das estudantes, um deles na relação delas com suas personagens professoras, com Luiza divergindo de sua personagem e Talia se identificando com a dela. Conflitos que implicaram diretamente no processo de constituição identitária docente das licenciandas ao produzirem significados, que orientaram suas atuações docentes, inclusive, em contexto de conflito.

Outro conflito, relacionado à dualidade entre o professor tradicional e o progressista, passou por negociações semióticas na fronteira entre as alunas. Isso implicou em um conflito estético a partir do qual essa dualidade foi tensionada e novos significados sobre a estética do professor tradicional foram produzidos. O movimento de um posicionamento docente crítico para outro, em relação a uma estética docente específica, com seus conflitos ideológicos, pôde ser percebido na dramatização que as licenciandas construíram.

A pesquisa contribui para compreendermos como os conflitos sobre estéticas docentes, presentes na dinâmica entre diferentes posicionamentos em relação às estéticas de professores, implicam na constituição identitária docente. Também pudemos identificar como as negociações semióticas, articuladas nos contextos de conflito, podem promover novos significados sobre a atuação docente, provocando alteridades e deslocamentos de si. Um ponto de vantagem da pesquisa foi o conjunto significativo de informações e o uso da dramatização. O ponto de limitação foi não explorarmos mais os conflitos entre outros posicionamentos assumidos na dramatização realizada, por termos concentrado nossa análise na entrevista coletiva mediada pela dramatização, e não na dramatização em si – mas isso pode ser investigado em novos artigos.

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

- Américo, E. V. (2017). O conceito de fronteira na semiótica de Lúri Lotman. *Bakhtiniana*, 12(1), 5-20. doi:10.1590/2176-457326361
- Amorim, M. (2016). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (p. 95-114). São Paulo, SP: Contexto.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. 2. doi:10.1016/j.tate.2016.07.024
- Bakhtin, M. M. (1993). *Para uma filosofia do ato* (C. A. Faraco & C. Tezza, trad.). Recuperado de: <http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>
- Bakhtin, M. M. (2011). O autor e a personagem na atividade estética. *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2016). *Os gêneros do discurso*. São Paulo, SP: Editora 34.
- 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
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático* (A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. F. (2012). Lorqueando: a literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. *Revista Contrapontos*, 12(3), 341-349. Recuperado de: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/3887/2385>
- Borges, F. T., & Barbato, S. (2015). A construção de significados nas narrativas de uma cartomante: interpretações de si mediadas por imagens fotográficas. In A. Silva et. al. (Orgs.), *Caleidoscópios: por entre imagens, gêneros, educações e históricos* (p. 165-192). Recife, PE: Editora UFPE.
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (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
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Censo da educação superior 2017: notas estatísticas*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf
- Bruin, L. R. (2016). The influence of situated and experiential music education in teacher-practitioner formation: an autoethnography. *The Qualitative Report*, 21(2), 407-427. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss2/14>
- 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
- Deppermann, A. (2015). Positioning. In A. De Fina, & A. Georgakopoulou. *The handbook of narrative analysis* (p. 369-387). Chichester, West Sussex, UK: Wiley Blackwell.

- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*, 12(2), 45-56. Recuperado de: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/31815>
- 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. doi:10.1111/aeq.12086
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory*. Massachusetts, NE: Blackwell Publishers.
- Harré, R. (2015). The person as the nexus of patterns of discursive practices. *Culture & Psychology*, 21(4), 492-504. doi:10.1177/1354067X15615808
- 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
- James, M. B. (2014). *Positioning theory and strategic communication: a new approach to public relations research and practice*. London, UK: Routledge.
- 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
- 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
- Livingston, K. (2014). Teacher educators: hidden professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218-232. doi:10.1111/ejed.12074
- 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. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss6/10/>
- 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
- 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
- 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
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03172743>

Recebido em 15/02/2020
Aceito em 10/08/2020