



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Representações identitárias sobre o métier do professor no contexto do estágio

Pollyanne Bicalho Ribeiro¹ (UFC)

RESUMO: Esta pesquisa visa analisar a constituição identitária do professor, em situação de estágio, no curso de Letras. Partimos dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD - (BRONCKART, 1997, 2004, 2006, 2008; BUENO, 2007; LOUSADA, 2006), comungados com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 1989, 1996, JODELET, 1989; ABRIC, 1994) e com os pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002), e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; FAÏTA, 2004). Através das vozes e modalizações, identificadas em excertos de relatórios de regência, reconhecemos representações sobre o métier do professor.

Palavras-chave: Representações Identitárias; Vozes; Modalizações; Estágio; Trabalho docente

Introdução

No processo formativo, o estágio pode se apresentar como um espaço propício para a atualização de saberes discursivamente construídos pelo (futuro)professor. Os enfrentamentos, instanciados por essa prática formativa, fazem emergir representações sobre o agir do professor, que subsidiarão a configuração da identidade profissional docente. Nosso objetivo, nesta pesquisa, é analisar as representações construídas por estagiários sobre si e sobre o trabalho docente em relatórios de estágio produzidos após 32 horas-aula, de forma a compreender como sua identidade se constitui em um momento particular: o final da faculdade, da formação acadêmica e o início da carreira profissional.

Considerar o acervo de representações mobilizadas pelos estagiários importa não só para a avaliação das escolhas metodológicas na formação inicial, como também para a promoção de mudanças significativas na realidade escolar, visto que o ser humano “participa das avaliações

¹ Professora doutora do Departamento de Letras Vernáculas, na unidade de Prática de Ensino, na Universidade Federal do Ceará. pollyanne_br@yahoo.com.br

sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e julga a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados” (BRONCKART, 1999, p. 43).

Os sujeitos, participantes de uma situação comunicativa, envolvem-se necessariamente em um processo de troca e cabe aqui ressaltar que essa troca não é só de ordem verbal: é mais ampla e complexa. Nela há trocas, entre outras, de representações. Essas trocas simbólicas compõem o acervo representacional do qual os participantes da cena enunciativa se valerão para reafirmar seu estatuto de pertença (movimento de convergência) ou seu afastamento da condição de membro (movimento de divergência). Assim, na situação comunicativa, forçosamente, o interactante se inscreve no jogo enunciativo e, ao fazê-lo, expõe a si como membro, como a seu grupo. Os textos ali produzidos são imbuídos de representações identitárias e, portanto, cooperam para a significação do que é dito, provocam efeitos de sentido no e pelo discurso.

Calcado no movimento polifônico, “quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos ‘nós’; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o ‘nós’; no ‘eu falo’ também está o ‘se fala’. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria.” (MORIN, 1996, p. 54). Nesse sentido, o gerenciamento de vozes garante formas de interpretar a realidade (a de quem fala, a do grupo de pertença, a dos outros, etc) e, nesse processo, é possível que essas realidades ganhem outros contornos, sofram (trans)formações.

A identidade aqui assumida é configurada a partir do *continuum* sócio-histórico, sendo, portanto, fluida, o sujeito, ao participar das relações, recompõe-se, reposiciona-se, mobiliza traços, reconstrói-se. “Cada indivíduo encarna as relações sociais configurando uma identidade pessoal” (CIAMPA, 1990, p. 127), o sujeito atua no mundo e, ao mesmo tempo, é afetado por ele, (re)constituindo o seu acervo, a identidade é efeito das interações, visto que, conforme Vigotsky (1998, p. 21), o homem “não é passivo, nem apenas ativo; é interativo”. Considerando o aspecto identitário do estagiário, evidentemente que as representações (re)veladas sobre o professor, o trabalho docente, ancoram-se nesse momento de passagem, de transição que é peculiar ao estágio. Refletir sobre as representações identitárias do estagiário importa para a compreensão desse fundamental momento formativo; término da graduação e início da prática escolar.

O estagiário, ao lidar com as experiências no campo da escola, protagoniza um contínuo processo de identificação, revê a si e a seus pares, ressignifica o *métier* que irá atuar, já que “na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo” (CIAMPA, 1990, p.201).

Na medida em que sujeitos mobilizam representações na interação, tornam familiares conhecimentos, imagens, relacionadas a determinado objeto do discurso. Instaure-se a singularização da experiência do senso comum, ou seja, a expressão da individualidade é apresentada sob a forma de apreciações, julgamentos, tomadas de posicionamento. No projeto do discurso, há projeção do ser social, imbuído de saberes, construídos e significados, não só por ele próprio, como também pelos seus pares.

Isso porque nenhum pensamento está livre dos efeitos de condicionamentos que lhes são impostos anteriormente por suas representações, linguagem ou cultura. Nosso pensamento se organiza pela linguagem, de acordo com um sistema simbólico, a linguagem é, portanto, constitutiva do ser social.

É no quadro dos jogos de linguagem que se elaboram os conhecimentos humanos; é no curso das práticas languageiras que determinadas sequências sonoras acabam por ser atribuídas a determinados objetos ou a acontecimentos do mundo, e essa atribuição é constitutiva das representações e, de modo mais geral, do conjunto do aparelho cognitivo humano. (BRONCKART, 2008, p.17)

Os estagiários, através de práticas formativas peculiares à situação do estágio, deparam-se com suas representações sobre o universo docente. O efeito dessa operação no curso da

atividade de linguagem é o reconhecimento do sujeito como integrante do grupo, como sujeito docente em formação. Estar o locutor diante das representações sociais relacionadas à temática educação implica o desencadeamento do processo de objetivação e subjetivação, deflagrando, assim, aspectos identitários do estagiário.

Na mesma razão que Bronckart (2006), o agir só existe em processos interpretativos, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o comentam. Escolhemos aqui recorrer a relatórios², produzidos no estágio de regência, demandados com a finalidade de analisar a experiência da regência empreendida no contexto escolar. Enfocaremos o gênero relatório com objetivo de ilustrar o modo como tal gênero instancia aos estagiários a possibilidade de narrarem suas mudanças, como são percebidas, o que elas apontam como elementos desencadeadores de processos de formação identitária.

Acreditamos que a qualificação do sujeito docente é construída no fluxo de sentimentos, apontamentos, impressões, enfim, representações (re)veladas na tessitura textual do relatório. As justificativas tematizadas, conforme se verificará na análise dos dados, são apresentadas de acordo com o entrelugar no qual o estagiário se inscreve, ora assumindo a condição de aluno, ora a de professor. Esse movimento identitário nos interessa particularmente para entendermos maneiras de dizer o *métier* docente, situado ou no interior, ou no exterior do grupo social enfocado, ou seja, assumindo a condição de membro ou de estranho ao grupo de pertença.

Nas análises dos relatórios escolhemos operar com os mecanismos enunciativos - vozes e modalizações (conforme Bronckart, 1999), a fim de acessarmos representações identitárias que se deixam entrever sobre o ser docente. A modalização evidencia o lugar do sujeito na linguagem ou sobre como o homem age valendo-se da língua (NEVES, 2006). As vozes, para Bronckart (1999, p.329), apresentam-se de duas formas: a das vozes diretas, presentes nos discursos interativos dialogados, explícitas e assumidas por seus autores; e a das implícitas, presentes em todo tipo de discurso, não evidentes, já que não são diretamente assumidas por seus autores. Ele ainda deixa claro que a polifonia (presença de várias vozes distintas em um texto) pode ser explícita ou implícita.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p.382), a modalização deveria ser considerada uma categoria conceitual, tendo em vista que ela pode ser encontrada na superfície do texto, expressa por marcas linguísticas, ou, ao contrário, encontrar-se no implícito do discurso.

Na próxima seção, iremos expor brevemente os fundamentos teóricos em torno das modalizações e vozes, visando, em seguida, analisar os excertos dos relatórios a fim de que possamos flagrar representações identitárias do professor.

1.0 Os mecanismos enunciativos como indiciadores representacionais da identidade docente

Apresentaremos brevemente o quadro teórico que subsidiou a análise dos relatórios produzidos no contexto do estágio de regência. Partimos dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 1989, 1996, JODELET, 1989; ABRIC, 1994) comungados com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD - (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008; BUENO, 2007; LOUSADA, 2006). Particularmente sobre modalizações e vozes, recorreremos à proposta de Bronckart (1999), complementada por outros estudos empreendidos por Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (1991, 2001). Com o objetivo de refletir sobre o trabalho do professor, a partir das representações encontradas, baseamos nos

² Este artigo é fruto da pesquisa de pós-doutorado (em andamento), intitulada “O gênero relatório como deflagrador de representações identitárias do professor de língua materna”, desenvolvida sob a supervisão da Profa. Dra. Eliane Gouvêia Lousada, na USP. A pesquisa visa à análise de 20 relatórios para que, através das vozes e modalizações, consigamos identificar e refletir sobre as representações identitárias do estagiário. Os dados aqui apresentados advêm de 5 relatórios do *corpus* da pesquisa de pós-doutorado.

pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002), e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; FAÏTA, 2004).

O que dizer, os modos de dizer, o porquê dizer, enfim, qualquer atividade de linguagem é regulada por crenças, comportamentos reiterados, tomadas de posicionamentos. Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar tais conhecimentos, ou seja, através das interações fazem-se circular valores de uma dada comunidade. Nessas trocas, há possibilidade de reafirmar ou de refutar tais concepções, provocar mudanças. Esses conhecimentos, crenças, valores, construídos coletivamente, são entendidos, por Moscovici (1989), como representações sociais. Para o autor as representações “refletem a experiência da realidade [...] e uma vez formadas, elas adquirem certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas.” (MOSCOVICI, 1989, p.66)

As representações sociais são dinâmicas, plásticas, dado a natureza do objeto sobre o qual elas são constituídas, e também relativas, ou seja, a elaboração representativa, em uma situação concreta, processa-se segundo os valores apreendidos por um determinado membro do grupo social. Dessa forma, cada qual representa o objeto da realidade de forma variada, relaciona-o a sua história, a sua formação e expõe essa representação no discurso.

Não obstante a dimensão individual, há certos aspectos dessas representações que são comuns e participam do acervo de caracteres que nos permite identificar certo grupo social. Jodelet (1989, p.36) define representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A representação social pode ser entendida como o *saber do senso comum*, saberes fundados e (trans)formados socialmente.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. (JODELET, 1989, p. 31)

As RS se apresentam como responsáveis pela elaboração/ativação de modelos de conduta e de pensamento sobre algum objeto da realidade cuja (re)produção se faria nas interações sociais. Mas, ao mesmo tempo, há espaço nas representações sociais para a singularidade do sujeito, esse fator “remete à característica construtiva, criativa, autônoma da representação que comporta uma parte de re-construção, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito” (JODELET, 1989, p.37).

Através das RS, torna-se possível analisar processos pessoais, interpessoais, coletivos, ideológicos de um grupo social visto que tais processos estão essencialmente atrelados uns aos outros e ressoam no momento da atividade discursiva. Como consequência a essa proposição, as representações sociais retratariam as convenções, os códigos estabelecidos pela comunidade tomada para análise e, sendo assim, evidencia-se aí um meio de interpretar o indivíduo em sociedade; sua posição e sua função social, enfim, seu status social.

Sobre a relevância das RS para as práticas sociais, Abric (1986, p.15-18) enumera quatro funções essenciais: (1) função do saber – elas possibilitam aos atores sociais assimilarem conhecimentos diante do quadro de valores aos quais eles aderem; (2) função identitária – elas conferem ao grupo social traços identitários, colocando-se como referência para as ações dos membros desse grupo; (3) função de orientação – elas se prestam a guiar as ações e, por conseguinte, a definir finalidades e antecipar reações (4) função justificativa – elas permitem aos

atores sociais explicarem e justificarem comportamentos, opiniões, tomadas de posicionamentos.

De acordo com tal enumeração, vê-se o quanto as RS podem nos possibilitar compreender a dinâmica social e, por sua vez, as relações intrapessoais e interpessoais processadas em uma determinada prática, aqui, particularmente, a prática formativa via produção de relatórios. Nessa perspectiva, conjectura-se que a teoria das representações sociais (TRS) articulada com as proposições do ISD pode se revelar como uma abordagem teórico-metodológica eficaz para o entendimento da constituição identitária do professor, já que “compartilhar uma ideia, uma linguagem, é também afirmar um laço social e uma identidade” (JODELET, 1989, p.51).

O Interacionismo Sociodiscursivo, valendo-se das contribuições de Spinoza, Marx e Vygotski (1934/2001), propõe um posicionamento epistemológico que visa demonstrar o papel fundador da linguagem e o funcionamento discursivo para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2008). O programa de trabalho do ISD se organiza em um método descendente de análise, que envolve três etapas: i) a análise dos componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; ii) estudos dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos; iii) a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, por conseguinte, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 2008, p.111)

Os textos, na perspectiva do ISD, “são os correspondentes empíricos das atividades linguageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural”. Eles são considerados unidades comunicativas globais e “se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.” (BRONCKART, 2008, p.113)

Para os estudos de textos (BRONCKART, 1999), o ISD propõe a análise do folhado textual, composto: i) pela infraestrutura global do texto, que compreenderia um plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências; ii) pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); iii) e pelos mecanismos enunciativos (modalizações e pelas vozes presentes no texto).

Esse modelo de análise não despreza a compreensão do contexto de produção do texto, considerando o contexto mais amplo, configurado por aspectos sócio-histórico, como também os aspectos imediatos presentes na ação de linguagem da qual o texto emergirá.

Aqui nos focaremos ao terceiro nível do folhado textual por entender que trazem elementos relevantes para entendermos a discursivização da constituição identitária do estagiário mediada pelos relatórios produzidos. O nível em questão, portanto, compreende as modalizações e as vozes presentes no texto analisado.

Às modalizações é atribuída a responsabilidade pelas mais variadas avaliações do enunciator sobre aspectos do conteúdo temático. Para Bronckart (1999), elas podem ser divididas em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. Segue um quadro ilustrativo para a melhor compreensão da caracterização das modalizações.

Tipologia das modalizações		
Nome	Características	Exemplos de marcas no uso da língua
MODALIZAÇÕES	Avaliação de conteúdos temáticos na forma de Fatos Atestados, Fatos Possíveis e Fatos Prováveis a partir de critérios do mundo objetivo	Advérbios (talvez, necessariamente) Verbos no futuro do pretérito

LÓGICAS		(saberia, poderia) Estruturas oracionais (é evidente que)
MODALIZAÇÕES DEÔNTICAS	A avaliação de conteúdos temáticos na forma de elementos relacionados ao domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso, apoiada em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social.	Verbos no presente (deve, não deve, posso, não posso) Estruturas oracionais (É lamentável que)
MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS	A avaliação de conteúdos temáticos do ponto de vista da entidade avaliadora, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc.,	Advérbios (felizmente, infelizmente), Expressões de interjeição (ai de mim!)
MODALIZAÇÕES PRAGMÁTICAS	A avaliação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou, ainda, capacidade de ação (poder-fazer, querer-fazer, dever-fazer).	Verbos no pretérito (quis, pode, pretendeu, pudesse, devia, não devia)

Quadro 01 - BRONCKART, 1999, p. 330-332

De acordo com a tipologia das modalizações de Bronckart (1999), é possível perceber que as modalizações podem informar as diferentes maneiras de o sujeito se posicionar, se expressar sobre o conteúdo tematizado no projeto do dizer. Dessa forma, o sujeito ao trazer as dimensões motivacionais, intencionais, afetivas, ele demonstra a sua implicação, o seu grau de comprometimento, enfim, a sua singularidade na ação linguageira.

Quanto às vozes, elas “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade com o que é enunciado.” (BRONCKART, 1999, p. 326). Contudo, a responsabilidade do que está sendo dito não cabe tão-somente ao autor, mas de outras entidades fundadas no espaço mental coletivo, sendo uma “consequência necessária e inelutável de todo e qualquer funcionamento de um sistema semiótico” (BRONCKART, 1999, p. 323). Para nos ajudar a analisar as vozes presentes nos relatórios, recorreremos também aos apontamentos de Maingueneau (2001) que explicita vários recursos reveladores das vozes (discurso direto, direto livre, indireto, indireto livre, ilhas enunciativas, aspas, etc), o que caracterizaria a heterogeneidade mostrada (Maingueneau, 2001; Authier-Revuz, 2001). Authier-Revuz (2001), para a identificação da heterogeneidade constitutiva, apresenta as diferentes formas de modalização autonímica. Para o autor, “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.28), nos relatórios analisados, iremos investir no mapeamento das vozes para refletirmos sobre as representações identitárias (re)veladas sobre o métier do professor. Em nossos dados, procuramos, sobretudo, a categoria de palavras de “outro tempo”, “outro lugar”, por acreditarmos que elas nos revelam os diferentes discursos que atravessam os textos produzidos pelos estagiários.

As modalizações e as vozes corroboram para que possamos perceber como o sujeito se constitui professor, como mobiliza traços profissionais, como participa de processos sociocognitivos de construção de seu trabalho. A ideia de sujeito que calca nossa pesquisa prevê um sujeito ator (BRONCKART, MACHADO, 2004), implicado, engajado na construção de objetos de discurso. O estagiário, portanto, constrói-se professor na teia discursiva instanciada pelo relatório e revela o seu percurso de formação profissional, a partir da assunção de seu papel social, visto que o agir é fundado nas interações.

Na atuação de seu papel, ele revisitará o acervo representacional com o qual pautará as suas escolhas para apropriar do trabalho que irá desenvolver. Nesse sentido, Bueno (2007, p.6) defende que o professor-supervisor do estágio deve incentivar

“que os alunos se exponham, coloquem-se como professores e ajuda-los a compreender que trabalho é este que se escolheu seguir, que visões são essas que são construídas sobre os docentes pela sociedade e por nós mesmos, professores ou futuros professores”.

Objetivando complementar o acervo teórico para nos debruçarmos nas análises dos relatórios também recorremos aos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, Faita, 2001) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Acreditamos que esses pressupostos nos deram subsídios para compreender as variáveis que configuram o trabalho do professor, quais aspectos relevantes devemos levar em conta para refletirmos sobre a constituição identitária do profissional docente.

Segundo Machado (2004, p.135), a situação de trabalho educacional se configura através de uma rede de discursos proferidos, a análise dessa rede pode permitir uma efetiva compreensão das relações linguagem/formação/trabalho estabelecidas nas instituições de ensino. Ainda para essa autora, os estudos acerca de experiências educacionais “podem trazer-nos nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”. É importante refletir sobre o trabalho não realizado sob o prisma do estagiário, o que poderia ter sido feito de outra forma, as várias reconcepções (MACHADO; LOUSADA, 2010; LOUSADA, 2006) necessárias no curso do trabalho realizado em sala de aula.

De acordo com Clot (1999), o real da atividade de trabalho englobaria não só aquilo que de fato se realizou, mas todo o agir que não pôde ser realizado, uma vez que foi preterido por outro agir que se realizou em seu lugar e o autor acrescenta que “é no real da atividade de trabalho que se abre espaço para as emoções, as inibições e as intenções”. (CLOT, 1999, p.23) O real da atividade de trabalho amplia o termo atividade, na medida em que revela como o trabalhador realiza seu desempenho, gerencia a variabilidade e constrói também sua competência, sua saúde, sua identidade (SAUJAT, 2002, p. 37).

Importa considerar formas de verbalizar as situações de trabalho, visto que, de acordo com a relação enunciação e ação, certos posicionamentos assumidos, tomados, são justificados pelas representações partilhadas pelo coletivo de trabalho. À propósito, é no/pelo discurso que a atividade é apreendida. (FAITA; DONATO, 1997).

Ademais, para Bakhtin/Voloshinov (1929, p.94), “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto.” Nessa razão, Clot (1999, p.137) defende que a análise do trabalho é inseparável da transformação do trabalho, já que a compreensão não é algo passivo. A transformação pode vir através da compreensão ativa, a partir de hipóteses explicativas.

As representações trazidas pelos estagiários, via relatórios, são relevantes para percebermos a concepção do trabalho do professor que está por trás do seu dizer que, traduz o momento de transição do estágio. Ora, é preciso que nós educadores estejamos atentos para a construção de um “ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais.” (SAUJAT, 2004, p.19). Dar vazão as vozes, a partir da “voz” dos estagiários pode ser um bom começo para a satisfação desse objetivo.

Sobre a importância de se desenvolverem estudos relacionados à formação de professores que permitam a reflexão sobre as ações dos sujeitos sociais em determinadas práticas, Matencio (2001, p. 206) salienta que essa formação, em diferentes áreas, parece “passar por um momento que impulsionará grandes mudanças, já que o mercado tem demandado um profissional que conheça tecnicamente sua área e saiba aprender para ensinar e ensinar para aprender”.

Assim, apoiada na ideia da centralidade das ações de linguagem nos processos de textualização (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), escolhemos operar com o gênero relatório de estágio, a fim de acessarmos representações do ser docente (MOSCOVICI, 1961,

1989, 1996, JODELET, 1989; ABRIC, 1994) e do ensino como trabalho (CLOT, 1999, 2001; FAÏTA, 2004, AMIGUES, 2002, SAUJAT, 2002, LOUSADA, 2006; BUENO, 2007, MACHADO, 2005), a partir de um olhar lançado para a gerência dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) para a análise da identidade do estagiário. Contribuindo, assim, para a reivindicação da compreensão do gênero relatório de estágio em seus valores social, histórico e educacional (LEURQUIN, 2008).

Passamos agora para a análise dos excertos dos relatórios a partir do quadro teórico aqui brevemente exposto.

2.0 As Modalizações e as Vozes na Organização Textual dos Relatórios: o que os estagiários nos dizem?

Conforme se pretende demonstrar na análise a ser apresentada, o gênero relatório assume também a função de *locus* das (trans)formações ocorridas ao longo da formação. Gênero que não só instancia, mas coopera para ações metacognitivas sem as quais não seria possível a mudança de *status* do professor em formação. Desse modo, ele se apresenta como um importante meio de acesso às representações em torno do processo de ensino e aprendizagem e para a constituição identitária.

A revisão de concepções é reveladora de processos relacionados à construção do conhecimento e, ainda, de aspectos relacionados ao campo ideológico. Daí poder afirmar que, dada a natureza do gênero relatório, é possível verificar também (re)constituições identitárias de determinados grupos sociais face aos movimentos de filiações de seus membros. Destaca-se que as referidas filiações corroboram para o delineamento da imagem do sujeito que enuncia, como também do grupo de pertença e, ainda, para a constituição dos papéis sociais de formador e formando.

No contexto do relatório é possível flagrar deslocamentos de práticas educativas socioculturalmente valorizadas e, desta maneira, o advento de novas formas de lidar com o objeto ensino/aprendizagem. Há um fluxo de exposições de sentimentos, apontamentos sobre a prática docente e/ou a prática formativa que permite ter acesso ao acervo de representações sociais em torno do ser e do fazer docente que subsidia a qualificação do sujeito docente, do seu grupo e do modo como ele significa o seu trabalho.

Através do relatório, instaura-se um espaço de confluência entre conhecimentos mais consolidados, mais reiterados, mais sedimentados sobre determinados objetos do mundo docente. Igualmente, demonstram-se conhecimentos recentes, não tão consagrados, sobre esse mesmo mundo. Diante desse quadro, os sujeitos docentes em formação mobilizam juízos de valores e justificam ações, atitudes, pensamentos sobre a prática educativa.

Reitera-se esse ponto de vista com o excerto proposto por Bronckart (2006) no qual se defende que “todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta [...] um caráter social, semiótico e dialógico.” Desse modo, o sujeito é fruto das relações com o outro, das formas de lidar e de significar objetos de discurso e, por sua vez, do uso dos gêneros do discurso tendo em vista a demanda de um dado campo da atividade humana.

Os relatórios produzidos pelos estagiários foram solicitados como requisito para a conclusão da disciplina “Estágio em Ensino de Língua Portuguesa”. Os estagiários, após a experiência de regência de 32 horas-aula em escolas públicas da região de Fortaleza, relatam as suas impressões, os seus sentimentos, as suas descobertas sobre o trabalho do professor. É preciso salientar que o estágio é acompanhado pelo professor-supervisor que assiste a algumas aulas e, após, expõe sua avaliação sobre a atuação do estagiário no contexto escolar.

Para a análise das vozes, propomos o seguinte quadro:

Vozes nos Relatórios

Assumida pelo autor do relatório	Pertencentes a outros discursos
O estagiário fala às vezes do local de professor e às vezes do local de aluno	Podem ser da teoria ou do senso comum
Categorias de identificação: pronomes pessoais	Categorias de identificação: heterogeneidade mostrada (verbos do dizer, aspas etc.) heterogeneidade constitutiva: modalização autonímica – palavras de outro lugar, outro tempo, outro discurso
Vozes identificadas	
Voz do autor do relatório (estagiário): aluno ou professor	Voz das teorias: podem vir da didática (mediador ou facilitador) ou da linguística (discurso, falante)
	Voz do senso comum: associa o papel do professor ora à uma representação maternal (braços, conforto, sensibilidade, delicadeza), ora à uma representação religiosa (sacerdócio, luz, escuridão)

Quadro 02

Isso posto, analisaremos os excertos advindos dos relatórios produzidos para entendermos modos de o estagiário representar a si como professor, seu grupo de pertença e o trabalho que lhe cabe.

São longas e extremamente complexas as nuances que circundam o magistério, cada aluno, cada conjunto de complexas variáveis faz, **em nossa opinião**, de cada encontro em sala de aula, uma situação **delicadamente** construída e somente bem experienciada se em contrato **sincero** com a **sensibilidade**.

Excerto 01

O estagiário, ao tematizar o trabalho do professor, constata a complexidade de sua futura profissão e a descreve como se ela dependesse da sala de aula para existir, ali o magistério é construído, conferindo a ideia de processo. O traço sensibilidade é determinante para o exercício da atividade. A recorrência de modalizações apreciativas (extremamente, complexas, delicadamente, somente bem, sincero) garante uma implicação do sujeito no que diz, que inscrito na condição de membro, discorre sobre o que para ele (em nossa opinião) consiste o magistério.

Vale ainda refletir sobre o destaque para o traço sensibilidade no exercício profissional, algo que sabemos ser tão importante para a identificação profissional (Clot, 1989), mas pouco trabalhado na formação inicial. A voz do professor pode ser depreendida da afirmação de que o magistério tem complexas nuances e, ainda, quando menciona que as situações de sala de aula são delicadamente construídas. A voz do senso comum vem marcada pelas expressões *sincero*, *sensibilidade*, que produzem o efeito de evocar a representação maternal, tão recorrente, do magistério.

Durante as aulas de redação percebi que ensinar língua portuguesa (ou qualquer **ciência da linguagem**) pode ser **algo prazeroso e/ou arriscado ao mesmo tempo**, Trabalhar com educação de pessoas exige uma **sensibilidade extremamente aguçada** por parte do educador e talvez esse seja **o maior desafio do professor**. **É necessário** fazer a seleção correta de palavras para usar no seu **discurso** em sala de aula, caso contrário poderá gerar uma situação de conflito.

Excerto 02

Mais uma vez a sensibilidade aparece como algo relevante na composição identitária do professor. Na textualização, a sequência “sensibilidade **extremamente** aguçada” se relaciona à sequência “o **maior** desafio do professor”, demonstrando (também pela recorrência de modalizações apreciativas) a importância do traço sensibilidade para o exercício profissional. Essas sequências instauram o contexto de “É necessário fazer...” (modalização deônticas), o que produz um efeito de que o sujeito não só sabe sobre o que diz, na condição de professor, mas também orienta o agir de seus pares. A voz do aluno é percebida quando o estagiário relembra as aulas de redação que teve e faz projeções sobre o trabalho com a educação (exige, é necessário), já a voz da teoria (conhecimentos específicos da Linguística) está presente no excerto (Ciência da Linguagem, discurso) e, por fim, percebemos também a voz do senso comum (sensibilidade extremamente aguçada).

A reiteração do traço sensibilidade para a construção identitária do professor pode ser um indício da representação maternal sobre o professor, tão marcada socialmente ao longo da história. O afetivo, de certo modo, traz o aconchego, a segurança, essa representação não só se apresenta quando o estagiário se coloca na condição de professor, mas quando tematiza sua condição de aluno da graduação. Vejamos o próximo excerto que comprova essa constatação.

Muitas vezes, **não há muito** o que possamos fazer para nos **assegurarmos** de nós mesmos **quando à frente das experiências profissionais** que nos aguardam. Ter passado por uma **boa formação**, com **excelentes profissionais** ao nosso lado, ter obtido **mérito** em nossa caminhada acadêmica **não são fatores** que nos **dão conforto** suficiente **ao sairmos dos braços da graduação**. As condições sociais que transversalizam e modificam nossa profissão não são de todo motivadoras, mas, ainda assim, mantemos **positividades** diante **do que nos espera**.

Excerto 03

O estagiário expõe dois cenários: o da formação acadêmica e o do campo profissional. O primeiro é descrito, com a incidência de modalizações apreciativas, como um lugar de segurança, de preparação, de excelência; o segundo como um lugar de incerteza, de imprevisibilidade, de estranhamento. São dois cenários que se opõem nas sensações. Chamamos a atenção para a sequência “braços da graduação”, demonstrando que ali havia aconchego, conforto, em detrimento da sequência “do que nos espera”, referindo-se ao campo profissional, lugar de incertezas.

Tal excerto demonstra que o estagiário está certo de que tem conhecimento teórico satisfatório, mas pouco conhecimento sobre o *métier*, sobre questões relativas ao trabalho real do professor. Por inúmeras vezes, esse sentimento se revela nos relatórios analisados.

Vale ressaltar o uso da primeira pessoa do plural (possamos, assegurarmos...) e do pronome nós, conferindo uma identidade com o grupo de pertença e a configuração da condição de membro do estagiário (movimento de convergência)

Quanto ao que as vozes nos revelam até aqui, podemos dizer que há uma sobreposição de vozes: voz do aluno-estagiário, voz do professor. Essa sobreposição se dá, principalmente, pela condição na qual o enunciador está inscrito na produção dos relatórios. Ele, de fato, ocupa um entrelugar, um momento de transição, de passagem, e, portanto, ora é mais preponderante a voz docente, ora a voz discente. Contudo, chamou-nos atenção na tessitura discursiva essa voz relacionada com a sensibilidade, com os sentidos, com as sensações, que atravessa, tanto a condição de discente, quanto a condição de docente e, ainda quando a profissão de maneira geral é tematizada.

Nesse excerto, portanto, temos a voz do aluno, pois fala da formação que teve e faz projeções para o futuro (nos assegurarmos quando à frente das ... que nos aguardam) e, ainda, a voz do senso comum, revelando a voz da representação maternal no contexto do ensino universitário ou seja, como se a graduação fosse uma gestação.

É possível perceber a **mudança de papel de aluno para professor**, portanto, nessa necessidade **de estudar novamente todo um conteúdo** que já foi aprendido, porém numa perspectiva diferente devido a um propósito também diferente, que é **transmitir para outrem**. Ter a consciência de que o **papel de professor é de um mediador**, visto que o termo **facilitador** parece ser **muito simplório**, que consegue ver e trabalhar as qualidades de seus alunos para que se alcance o objetivo desejado é uma consciência que traz consequências práticas **muito positivas** no exercício da docência.

Excerto 04

O estagiário, ao abordar a mudança de status de aluno para professor, afirma que é preciso revisitar todo o conteúdo, porém através de outra perspectiva, visto que, inscrito no lugar de professor, deverá cumprir o propósito de **transmitir para outrem**, em seguida recorre a expressão **mediador** para se referir à figura do professor e ainda contrapõe à concepção de **facilitador**. As expressões destacadas compõem a voz da teoria - didática (LOUSADA, 2006) com a qual o enunciador se vale para construir sua representação sobre o exercício da docência. As expressões são estabilizadas no domínio da didática e evocam representações sobre o ensino (transmissão de conhecimentos) ou sobre o professor (mediador, não-facilitador), interessante notar que a expressão transmissão nem ao menos é significada, porque não converge com o sentido de mediação defendido pelo autor.

Destacamos também que o estagiário, inscrito na condição de professor, defende a necessidade de estudar novamente “todo o conteúdo” para o exercício do magistério, demonstrando uma valorização do conhecimento teórico. Essa sequência evidencia a voz do professor, visto que o estagiário reconhece que já houve a mudança de aluno para professor, que é preciso estudar novamente o conteúdo.

Infelizmente não podemos afirmar que está no costume do brasileiro perceber a **classe dos professores** como sendo **felizes profissionais** no exercício em pleno reconhecimento de suas funções. Seria muito importante se assim fosse, mas não o é. Contudo, não posso excluir o fato de que **não há feixe algum de luz nessa escuridão triste do sacerdócio docente**. Há profissionais da área que conseguem traçar carreira de sucesso se objetivam seus esforços naquilo em que **realmente** julgam ter habilidade para. Tenho muitas dúvidas, principalmente agora, neste momento em que o curso se encerra, se eu conseguirei ser um desses **pouquíssimos** selecionados ditos anteriormente. Mas, se uma chance houver, pretendo a ela me fiar, mesmo sabendo que a ideia de dificuldade que me **assombra** a respeito desta caminhada não seja nem de perto do tamanho verdadeiro que ele possui.

Excerto 05

As modalizações apreciativas (infelizmente, muito importante, realmente, pouquíssimos, etc) cooperam para a avaliação, empreendida pelo estagiário, sobre a profissão docente. O desprestígio social é narrado como algo constitutivo do magistério, ainda que o autor discorde disso. A representação sacerdócio, tão cristalizada, é trazida para qualificar a profissão, porém

ela se apresenta a partir da sequência “não há feixe algum de luz nessa escuridão triste do sacerdócio docente”, o sentido instaurado pelo termo sacerdócio, que remete à luz, à divindade, à doação, à satisfação, cede lugar à escuridão, à tristeza, à desesperança. Obviamente, que essa representação, trazida com tristeza, interfere na forma de significar a profissão docente.

Ademais, há uma responsabilização de si quanto a um possível sucesso profissional no futuro. O estagiário credita ao esforço de alguns, “um desses pouquíssimos selecionados”, a razão de se alcançar satisfação profissional. Não se reflete sobre os possíveis obstáculos externos (sociais, econômicos, ideológicos) para se obter realização profissional, o que se percebe é uma representação calcada na meritocracia. No fim do excerto, o estagiário admite as dificuldades que o **assombram** sobre o *métier*, vale salientar o uso do termo *assombram* que se relaciona com o campo semântico instaurado pela sequência “não há feixe algum de luz nessa escuridão triste do sacerdócio docente”. As vozes presentes neste excerto são as do aluno, que vislumbra a etapa de que alguns deles apenas serão “selecionados” para serem professores de sucesso (para ele, a maioria dos professores não tem sucesso) e, ainda, a voz do senso comum construída a partir da representação de que o ensino é um sacerdócio.

Ao me deparar com os alunos da escola PNB, unindo o que achei que fosse ser em termos de tratamento com alunos de modalidades educacionais especiais com as minhas experiências em ensino de língua materna, percebi que nenhuma das minhas projeções iriam se realizar. **Foi muito estranho** sair de algumas aulas e perceber que **minhas expectativas estavam completamente alheias à realidade que vi na classe**. Julgava **ingenuamente** que alunos falantes de português tivessem natural leveza em lidar com os estudos sistemáticos de sua própria língua. Anos em formação acadêmica convivendo com falantes profissionais da língua me alienaram **completamente** – e relato isso neste documento sem eufemismo algum – no que concerne às habilidades naturais de se **pensar a língua em termos formais**. Por diversas vezes me deparei com situações em sala de aula na escola PNB em que tive de esforçar-me em seguidas repetições para que me fizesse ser compreendido. Ressalto: não que os alunos possuíssem qualquer deficiência ou atraso, simplesmente eu, **suposto bom falante da língua**, não conseguia adequar **meu discurso** ao nível esperado para aquela **situação comunicativa**. É **paradoxal** pensar que um professor que intenta **transmitir conteúdos** sobre **variação linguística** não consiga, em seus **momentos de fala**, permear por diferentes **esferas comunicativas**.

Excerto 06

Excerto marcado por modalizações apreciativas (muito estranho, ingenuamente, completamente, etc) que demonstram o enfrentamento do estagiário com o trabalho real com os conhecimentos adquiridos na graduação, ou seja, o estagiário tinha programado para dar sua aula, a partir do trabalho prescrito, contudo, ela não ocorreu como ele imaginava e, assim, ele teve que adaptar o que tinha previsto, imaginado. O sentimento de frustração é evidenciado, pelo fato de que o estagiário percebe que o trabalho que realizou é bastante diferente do que tinha prescrito para a aula. Em outras palavras, temos aqui um “real da atividade de trabalho” que compreende a dimensão subjetiva do trabalho, ou seja, o que o estagiário queria ter feito, mas não fez, o que não queria ter feito, o que fez para não fazer o prescrito etc. Assim, ao relatar a dificuldade de adequação do nível de linguagem utilizado em sala com o demandado pelos alunos, mesmo sabendo, na teoria, que se deve adequar a fala à situação comunicativa, ele mostra o descompasso entre o prescrito e o realizado, deixando entrever o real da atividade de trabalho. Mais uma vez se percebe que há uma segurança na teoria e um desconhecimento da aplicação da mesma no contexto escolar. O estagiário relata que “anos em formação acadêmica convivendo com falantes profissionais da língua me alienaram completamente”, ou seja, a academia não só deixou de subsidiá-lo com conhecimento sobre o agir professoral, como o

distanciou dessa realidade (me alienaram completamente). A expressão “falantes profissionais da língua” é usada no lugar de professores da graduação, dando certo tom irônico na afirmação e, de certa forma, sugerindo que também contribuíram para a alienação do estagiário.

Nas considerações expostas, é possível perceber a voz da teoria, particularmente da linguística, evidenciada, por exemplo, pelos termos: língua em termos formais, discurso, fala, variação linguística, situação comunicativa, paradoxal, esfera comunicativa, etc. E, ainda, a da didática: transmitir conteúdos. Tais escolhas linguístico-discursivas corroboram para a argumentação exposta pelo autor de que não lhe falta conhecimento teórico. Ademais, há ainda a voz do professor quando o estagiário fala de suas expectativas enquanto aluno no passado, confrontando-as à realidade da sala de aula, como professor.

Receios de estar à frente de uma turma talvez sejam permanentes. Eles estiveram comigo desde o início do planejamento até o último dia de estágio. Mas pretendo visualizar essa **instabilidade como algo positivo**, uma vez que **me estimula a buscar seguranças que só vislumbro no estudo mais aprofundado sobre os conteúdos a serem trabalhados. Creio** que só deve me preocupar no dia em que esses receios me forem entraves na assunção de novos desafios, e é justamente nesses **desafios** que pontuo minha expectativa para com essa **profissão de magistério**.

Excerto 07

Para o estagiário é traço da profissão a instabilidade e ela pode ser vista de maneira positiva, na medida em que o faz buscar segurança através de “estudo mais aprofundado sobre os conteúdos a serem trabalhados”. Vejam que para o estagiário a forma de se resolver a insegurança é com mais estudos sobre o conteúdo. Portanto, a voz do professor é revelada, visto que o locutor se coloca no início da carreira, vendo o estágio como o início da nova vida profissional.

Como vimos nos excertos, os estagiários narram que a graduação os fornece conhecimento teórico, que não se sentem preparados para enfrentar o trabalho real do professor, faltaria conhecimento da prática. Contudo, conforme o excerto anterior, os estagiários acreditam que a solução para lidar com a insegurança quanto à prática é mais estudos de conteúdo, ou seja, mais estudos teóricos. Há aí uma representação evidenciada em várias passagens dos relatórios de que o ensino se vale de conhecimento teórico, ainda que eles percebam a dificuldade de transpô-lo para a prática.

Para fins de sistematização, segue um quadro das ocorrências encontradas que nos permite refletir sobre as representações em torno do trabalho do professor.

Ocorrências nos relatórios			
Excertos	Modalizações Apreciativas	Vozes	Representações
01	Longas e extremamente complexas as nuances Delicadamente construída	Voz do professor Voz do senso comum	Magistério maternal =
02	Sensibilidade extremamente aguçada Maior desafio do professor	Voz do aluno Voz do senso comum Voz da teoria (Linguística)	Magistério maternal =
03	Não há muito o que possamos fazer Conforto suficiente	Voz do aluno Voz do senso comum	Magistério desconhecido =
	Muito simplório	Voz do professor	Magistério =

04	Muito positivas no exercício da docência	Voz da teoria (Didática)	conhecimento teórico	
05	Infelizmente não podemos afirmar... Felizes profissionais Não há feixe de luz nessa escuridão triste do sacerdócio docente	Voz do aluno Voz do senso comum	Magistério sacerdócio	=
06	Foi muito estranho Completamente alheio Julgava ingenuamente Alienado completamente	Voz do professor Voz da teoria (Didática)	Magistério desconhecido	=
07	Instabilidade como algo positivo Estudo mais aprofundado	Voz do professor	Magistério desconhecido Magistério conhecimento teórico	= =

Quadro 03: Modalizações, Vozes e Representações

As análises mostram que alguns estagiários falam do local do aluno (3), ainda; outros do local de um professor (4), mas alguns deles conscientes de estarem no início da carreira, de que têm muitos desafios, etc. Em relação às teorias que os estagiários trazem consigo para o ensino, vemos que dois deles trazem vozes da linguística e um da didática. Em relação às vozes do senso comum, vemos que 3 deles mostram uma representação maternal do ensino, enquanto que um deles mostra uma representação associada à religião. Observamos também que há mais vozes do senso comum nos relatórios do que vozes das teorias.

O conhecimento teórico é muitas vezes apontado como de grande importância para a prática, mas há ocorrências (como no excerto 06) que o estagiário questiona a validade desse conhecimento para o exercício do magistério, visto que ele percebeu que não conseguiu transpor, na experiência de sala de aula, o conteúdo para a prática. Pudemos notar que, em torno do trabalho docente, são construídas representações que o mostram como algo delicado, difícil, que impõe desafios, que gera conflitos, que cria receios e entraves etc. No momento em que se preparam para deixar a vida de estudante e iniciar a carreira docente, o trabalho de professor não é visto como algo fácil, mas como gerador de dificuldades e conflitos.

Considerações Finais

Não há como afirmarmos que contemplamos as representações identitárias presentes nos relatórios sobre o *métier* do professor, sempre irão restar elementos, aspectos intocáveis, intangíveis. Quando se opta percorrer um caminho, compreender, abordar um determinado objeto de discurso sob um viés, inevitavelmente, outros traços, caracteres deixarão de ser percebidos e/ou considerados. O que podemos afirmar é que acreditamos que a análise trouxe indícios dos movimentos de constituição identitária protagonizados pelos estagiários.

Acreditamos que este trabalho contribui à medida que traduz certas nuances sobre o ensino como trabalho que importam para a identificação de formas de significar a prática educativa. A propósito, Bakhtin (2004, p. 106) aduz que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Acreditamos que o contexto instaurado pelos relatórios determinou a emergência de representações sobre o ser e o fazer docente que interessam para a composição e entendimento do quadro social demandado pela atividade enunciativa.

Neste trabalho, às luzes de pressupostos teóricos do ISD articulados com a Clínica da Atividade, Ergonomia do Trabalho e com a Teoria das Representações Sociais, propusemos uma reflexão sobre a construção de sentidos viabilizada pelo relato de estagiários que contam suas experiências concernentes à prática de ensino-aprendizagem. Modelos de ações, comportamentos, pensamentos são resgatados, (re)avaliados e ressignificados. O relatório, ao mesmo tempo, instância, ativa uma introspecção pela subjetividade e por processos identitários, por vezes obscuros, e transparece estratégias linguístico-discursivas para o falar de si.

Ao elucidar fragmentos da memória do ato de ensinar e aprender, reelaboram-se ações a serem empreendidas no futuro. O “por vir” é tomado como foco e revisto ou repensado e, por conseguinte, evidencia-se aí o percurso metacognitivo balizado por deslocamentos, mudanças, (trans)formações.

A mudança, aliás, é algo esperado, objetivado pela prática formativa. Almeja-se que o formando, ao longo do processo de aprendizagem, consiga superar as eventuais resistências, dificuldades e saia do lugar inicial, ou seja, mude de status. Mas, é sabido que o processo de mudança é geralmente marcado por inseguranças, ansiedades, receios que levam o sujeito-aprendiz às instabilidades, incongruências, sobretudo, quando há mudanças de paradigmas segmentados, mais enrijecidos, seja por ele próprio ou pelo grupo de pertença.

Só há mudança, movimento, se houver disponibilidade, potencialidade e estímulo. Nesse sentido, a mudança pode ser entendida como a concretização do possível, daí a importância do contexto que favoreça e viabilize um vir-a-ser diferentemente do que se é.

A apropriação dos discursos (do senso comum, da teoria) vai fazendo com que o professor vá construindo o discurso dele, com uma representação que ele vai elaborando entre o que os outros dizem e o que ele incorpora em seu discurso, fazendo com que seja o discurso dele, colocando-se, gradativamente, à condição de membro.

Identity representations about the teacher's métier in the supervised practicum

ABSTRACT: This paper aimed at analysing the identity constitution of the teacher in the supervised practicum (Language Course). Our analyses was based on the concepts of the Sociodiscursive Interactionism - ISD - (BRONCKART, 1997, 2004, 2006, 2008, BUENO, 2007, LOUSADA, 2006) combined with the theory of social representations (MOSCOVICI, 1961, 1989, 1996, JODELET, 1989; 1994), the Activity Ergonomics (AMIGUES, 2002, 2004, SAUJAT, 2002) and the Clinic of Activity (CLOT, 1999, 2001, FAÏTA, 2004). Through the analysis of the voices and modalizations, we identified representations on the work of the teacher.

Keywords: Identity Representations; Voices; Modalizations; Supervised Practicum; Teaching work

Referências

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives, p. 243-262, 2002.

_____. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: Machado, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, 2004, p. 35-54.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidades enunciativas*. Cadernos de estudos lingüísticos, 19. Campinas, IEL. 1990.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929.

BRONCKART, J.- P.. *Atividade de linguagem, textos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: ECUC, 1999.

_____. *Agir et discours en situations de travail*. Genève: Université de Genève, FPSE, 2004.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas : Mercado de Letras, 2008.

_____; MACHADO, A. R. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, A.R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D.. *Dicionário de análise do discurso* (Coordenação da tradução Fabiana Komesu). São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

_____. Editorial. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Paris, n. 146, p. 7-16, 2001.

FAÏTA, D. *Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor*. In: Machado, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, 2004, p. 53-80.

_____; DONATO, J. *Langage, travail: entre compréhension et connaissance*. In: SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

JODELET, D.. *Representations sociales: un domaine en expansion*, in : JODELET, D. (orgs.). *Les Représentations Sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

LOUSADA, E. G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. *Apredendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês*. In: SZUNDY, P. T.; ARAÚJO, J. C. ; NICOLAIDES, C.S.; K. A. (orgs). *Linguística Aplicada e Sociedade*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio*. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (org.). Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”*. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso). , v.10, p.619 - 633, 2010.

MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.

MATENCIO, M. de L.. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

NEVES, J. dos S. B. *Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Des représentation collectives aux représentations sociales*. In :
JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

_____. *Préface. Santé et Maladie*. Paris: Mouton, 1996.

LEURQUIN, E. V. L. *O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna*. In: MATTES, M.; THEOBALD, P. (orgs.). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: UFC, 2008. p. 57-79.

Morin, E. (1996). *A noção de sujeito*. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 45-58). Porto Alegre: Artes Médicas.

SAUJAT, F. *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation*. 2002. Thèse (Doctorat) – Université de Provence, Provence, 2002.

_____. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: Machado, A. R. (ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.