

## **(RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM MOVIMENTOS DE REFERENCIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL**

### **IDENTITARY (RE)CONSTRUCTION IN REFERENCE MOVEMENTS: SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT TEACHERS IN THE INITIAL FORMATION**

Fernanda de Castro Modl<sup>1</sup>  
Pollyanne Bicalho Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O trabalho analisa representações do curso de Letras e do professor reproduzidas por estagiários de duas universidades públicas da região nordeste do país. Como *corpus*, analisamos 3 textos verbo-visuais, por meio do enquadre teórico central da Teoria das Representações Sociais e dos estudos da referenciação. Os dados apontam para movimentos em curso de reconstrução identitária que merecem ser considerados no âmbito da Linguística Aplicada, sobretudo, no que concerne à formação inicial.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Reconstrução identitária. Referenciação. Formação inicial do professor.

**Abstract:** This paper analyses representations about the Letters graduation course and about teachers that were reproduced by two groups of undergraduate students from two public universities in the Northeast of Brazil. The corpus composed by 3 verbal-visibility texts was analyzed using the framework of Social Representations Theory and the Studies on Referentiation. The data shows movements of identity reconstruction that need to be considered by Applied Linguistics, especially in the initial teacher formation.

**Keywords:** Social Representations. Identity Reconstruction. Referentiation. Initial teacher formation.

### **Introdução**

Limiar, corte, ruptura, mutação, transformação (BOHN, 2013) são palavras que têm sido referenciadas em Linguística Aplicada (LA) para lidarmos, senão com a descontinuidade de práticas, pelo menos com a abertura para pensarmos sobre elas na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013) ao revisarmos nosso olhar para salas de aulas e, conseqüentemente, para a identidade profissional.

A desvalorização do trabalho do professor, o desprestígio da profissão e/ou mesmo o despreparo psíquico ou intelectual para a tarefa vêm sendo, já há algum tempo, naturalmente tematizados no discurso midiático, mas o que fazer quando essas temáticas passam a ser mais e mais vozeadas pelos alunos nas salas de aulas dos cursos

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUCMinas). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUCMinas). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

de licenciatura, a ponto de parecerem contribuir para grupos cada vez mais apáticos frente aos objetos de ensino e para salas de aula de licenciatura em Letras cada vez mais esvaziadas?

Da leitura que Sobral (2013, p. 244) faz de Zandwais (2012) “toda atividade de ensino pressupõe pesquisa, e, nesse sentido, tanto podemos didatizar saberes advindos da pesquisa como fazer pesquisa a partir das necessidades de didatização, e de modo integrado ou não”. Nessa direção, este texto responde ao nosso interesse em criar mecanismos nas aulas de disciplinas da área de metodologia e práticas de ensino para “recolher” e lidar com dizeres dos licenciandos que indiciem movimentos de (re)construção identitária relativos à figura professor.

Daí defendermos que a preparação em sala de aula para as atividades de docência, enquadradas nos estágios supervisionados, figure um lugar para se acessar via enunciação não apenas representações acerca dos objetos de estudo e ensino, que integram a ementa de disciplinas, caros nos e aos gestos de transposição didática a serem planejados e planejados, mas também representações identitárias em curso acerca do profissional professor que precisam ser refletidas pelo formador de professores no dia a dia interacional das aulas.

Uma opção como essa nos convida a pensar localmente reivindicando para este trabalho um *corpus* composto por textos produzidos por licenciandos em Letras com os quais estabelecemos dialogia em duas universidades do nordeste do país.

Nessa medida, as ponderações que aqui apresentamos se prestam a demonstrar a (re)produção de representações identitárias do ser professor em práticas discursivas e os impactos dessas para tornar visíveis questões ainda à margem das agendas em Linguística Aplicada, no que respeita a contribuições do professor-formador de disciplinas pedagógicas à identidade docente em formação.

Para o cumprimento de nosso projeto de dizer, dedicamos a próxima seção ao enquadramento teórico-metodológico, momento no qual: i) explicitamos o nosso *corpus*, bem como suas condições de produção; ii) indicamos a categoria representações sociais como uma contribuição da Teoria das Representações Sociais (TRS) para lidar com enquadres de “escuta da realidade discente” (ZANDWAIS, 2012) em face à ideia de reconstituição identitária e iii) recorreremos às contribuições dos estudos sobre referenciação para lidar discursivamente com os dados. Na sequência, passamos à

mobilização das categorias para análise do *corpus*. O texto é finalizado com provocações acerca da triangulação linguagem, formação de professores e identidade profissional em construção.

### **A Abordagem Teórico-Metodológica Proposta**

O *corpus* que integra este trabalho, resulta de uma parceria de pesquisa interinstitucional<sup>2</sup> em que temos procurado experimentar e praticar a análise de dizeres de professores em formação como uma atitude política de intervenção no universo da formação do professor e, assim, extensivamente nos discursos e práticas que esses dizeres fazem movimentar no imaginário do grupo, mais especificamente das turmas com as quais exercemos a docência em disciplinas de prática de ensino (estágios de observação, regência e didáticas da linguagem) do curso de Letras.

Os dados que trazemos para este trabalho são, portanto, resultado de um trabalho em curso há um ano e meio, pelo qual, ao início de cada semestre letivo, no interior de nossas disciplinas, elegemos duas aulas para tematizar a formação do professor nos cursos de licenciatura como objeto de discurso.

Na aula inaugural de cada disciplina, dedicamos um tempo para solicitar que, em pequenos grupos (de dois a quatro integrantes), os alunos elaborem um texto verbo-visual em que materializem uma questão relacionada à docência. Isso tem nos permitido mapear questões que parecem provocar mais ressonâncias nos sujeitos, a ponto de precisarem ser expostas, ganhando materialidade em textos.

Interessante tem sido constatar, nas produções desses textos, a recorrência de temáticas apenas negativas, sendo algumas delas especialmente bisadas, como desprestígio da profissão, falta de valorização salarial, péssimas condições de trabalho e agenciamento de metodologia tradicional.

Ao percebermos, logo no 1º semestre da pesquisa, que as temáticas abordadas nas produções eram bastante significativas para refletir sobre a constituição identitária do professor e, ainda, considerando que é no discurso que as representações sociais se

---

<sup>2</sup> Projetos de pesquisa por nós coordenados e nos quais atuamos co-colaborativamente: *Constituição Identitária do Professor de Língua Portuguesa* (UFC – PIBIC) e *Palavra na sala de aula: discursos e recursos para a formação docente* (UESB – FAPESB).

tornam tangíveis e que o discurso se materializa em textos, decidimos investir em uma segunda etapa da pesquisa.

Nessa, temos selecionado os textos verbo-visuais considerados mais ilustrativos sobre a constituição identitária do professor das duas universidades nordestinas, sendo que a seleção registra tanto as temáticas mais recorrentes no semestre em curso e nos anteriores, como algo episódico. Isso feito, a seleção é exposta para outra turma (sétimo período) como textos disparadores para a promoção de processos avaliativos pautados no ser professor.

No semestre 2014/2, em especial, contexto selecionado para as produções que serão aqui apresentadas, após a exposição dos textos verbo-visuais em slides, fizemos o seguinte questionamento: “O que você tem a dizer acerca das questões retratadas no texto exposto?” Os alunos deveriam escrever sucintamente as suas considerações a partir de cada um dos textos visualizados.

O principal objetivo foi flagrar modos de referenciar o professor no contexto do curso de Letras a fim de perceber representações sociais recorrentes, relativamente estabilizadas e, diante de tal percepção, refletir sobre as implicações disso para escolhas teórico-metodológicas no curso de formação inicial.

Antes da apresentação de três dos textos produzidos pelos alunos na primeira fase da pesquisa e de alguns excertos advindos da avaliação desses, que foram elaborados na segunda fase da pesquisa, vejamos em que essa investigação é fundamentada teoricamente.

### **A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a (re)constituição identitária**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sido referenciada como um espaço no interior do qual muitos pesquisadores têm sido instigados a rever o modo como vem compreendendo e interpretando fenômenos sociais, dada a possibilidade mobilizadora desse quadro teórico de demonstrar que os sujeitos agem orientados e motivados por representações sociais e que, portanto, estas possuem um grande poder mobilizador e explicativo sobre a formação e ação de grupos (MOSCOVICI, 1989, 2004; OLIVEIRA; WERBA, 1998; JODELET, 1989; ABRIC, 1986).

A TRS oferece, assim, elementos para que melhor se compreenda “porque pessoas fazem o que fazem” de modo que estudar as representações sociais implica “buscar conhecer o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social” (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 107).

No escopo da TRS, as teorizações de Moscovici (2004) – ao capacitarem flagrar e explicar ações grupais como resultado do agenciamento de um sistema de crenças compartilhado, historicamente e ideologicamente determinado – justificam que poderes e interesses de uma dada sociedade só são assim reconhecidos porque há representações que assim os significam.

Segundo Jodelet (1989, p. 36), a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

De acordo com Moscovici (1989, p. 66), as representações coletivas<sup>3</sup>, “refletem a experiência da realidade [...] e uma vez formadas, elas adquirem uma certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas”. Essa plasticidade das representações garante ao sujeito social assumir lugares e papéis diferentes dadas as condições de produção na interação, mantendo-se coerente à organização social. Nesse contexto, o processo de referenciação possibilita a identificação dos objetos do discurso, dos fenômenos relacionados à apreensão do conhecimento partilhado, enfim, da construção social da realidade.

Abrieu (1986, p. 15-18) enumera quatro funções essenciais das RS: (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; por fim, a (4) função justificativa – elas permitem aos atores sociais explicarem e justificarem comportamentos, opiniões e tomadas de posicionamentos.

---

<sup>3</sup>Moscovici (1961, 1989, 1984) defende uma resignificação do conceito de representações coletivas formulado por Durkheim à medida que se opõe à ideia de que elas se relacionassem de maneira abstrata e genérica à sociedade e, ainda, ao fato de entendê-la como algo estático. Para Moscovici, as RS são dinâmicas, heterogêneas, empíricas, cujo status é de *produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente* e, portanto, não há como concebê-la como um fac-símile da realidade.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode se revelar como uma abordagem teórico-metodológica eficaz para o entendimento da constituição identitária da figura do professor de línguas, já que “compartilhar uma ideia, uma linguagem, é também afirmar um laço social e uma identidade” (JODELET, 1989, p. 51).

Para que se possa analisar as RS do sujeito docente construídas na prática formativa, é de fundamental importância considerar o(s) outro(s), ou seja, deve-se examinar as inter-relações dos sujeitos sociais na enunciação e, por sua vez, os papéis sociais assumidos por eles na atividade comunicativa.

As RS, portanto, cumprem as funções de “manutenção da identidade social e de equilíbrio sócio-cognitivo, os quais se encontram ligados” (JODELET, 1989, p. 51). Elas acabam por orientar condutas e comunicações, prestam-se a justificar ações tomadas, atribuem traços identitários a grupos sociais.

A convivência intersubjetiva promove a revisão contínua e continuada de identidades, afinal, não é à toa que falamos em (processos de) construção identitária. Identidades são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências culturais. Assim, o “comportamento é mediado por sentidos de *self* ou pelo que chamamos identidades” (HOLLAND et al., 1998, p. 5) e identidades são “os imaginários do *self* em mundos de ação, como produtos sociais”, bem como “são recursos decisivos com os quais as pessoas se importam e cuidam do que está acontecendo ao redor delas” (HOLLAND et al., 1998, p. 5).

Sabemos que o sujeito é (re)constituído de maneira incessante nas e pelas diversas práticas discursivas das quais participa. Não há uma identidade fixa, única, homogênea; há uma organização movente, múltipla e heterogênea, que dará os contornos nada precisos do sujeito inscrito no mundo social. A todo momento, revisitamos os nossos quadros de referência, desestabilizamo-nos, transformamo-nos, reinventamo-nos; não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo de pertença.

Apesar de a identidade ser fruto de um processo dinâmico, no qual se reiteram e atualizam os fragmentos identitários, tal como um caleidoscópio, há discursos coercitivos que corroboram para a construção de padrões de comportamento e posicionamento, o que não significa dizer que inexistem escolhas para o sujeito, mas

certas tendências de pensamento, determinadas crenças, enfim, o seu agir é influenciado por esses padrões. Isso porque:

A imposição de padrões comportamentais externos produz uma limitação que é constantemente entendida pelos indivíduos como uma autolimitação, o que dificulta o exercício da própria individualidade. Consequentemente, a supremacia do Não-eu sobre o Eu cria a ilusão de que o mundo é externo ao sujeito quando, na verdade, o universo material se constrói a partir dele e por meio da linguagem. (PAVLOSKI, 2012, p. 21).

Assim, experiências, que promovam um olhar para si, fomentam um movimento de busca preeminente do Eu e do Não-eu e, ao mesmo tempo, a identificação do Nós e do Não-nós. No percurso de idas e vindas, a identidade social se reafirma, padrões estabelecidos são colocados em xeque, através do descortinamento de crenças, opiniões, pensamentos, uma nova ordenação é estabelecida.

Qualquer experiência de mudança, obviamente, coloca à tona modelos, visto que eles são (re)avaliados, mas imediatamente criamos novos modelos a partir do acervo sócio-histórico de que dispomos, já que “na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro” (BAUMAN apud PAVLOSKI, 2012, p. 23).

Conforme os pressupostos da TRS, é mais conveniente para os sujeitos sociais e, por conseguinte, menos perturbador, familiarizar-se com o “novo”, já que o estranho nos desestabiliza psicológico e emocionalmente. Diante desse quadro, valemo-nos de dois processos simultâneos, geradores de RS, a ancoragem e a objetivação:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas (se tornarem) conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 1989, p. 78).

Dessa forma, pressupõe-se que no momento de enfrentamento em que os estudantes de Letras lidam com suas percepções sobre a docência, ao exporem saberes sobre o ser professor e falarem sobre seus sentimentos, emoções decorrentes dessa exposição, há, inevitavelmente, mobilização de RS.

Nessa mobilização, o professor-formador terá condição de promover ressignificações, (trans)formações e, nesse cenário, poder-se-á obter uma nova

ordenação, uma recategorização, a partir de novas ancoragens. “A extensividade das representações permite, então, tratar, no nível dos atributos intelectuais de uma coletividade, a expressão de sua particularidade.” (JODELET, 1989, p. 21).

Ao elegermos o grupo docente sob os parâmetros avaliativos dos alunos do curso de Letras, esperamos compreender o processo pelo qual o indivíduo referencia a si como futuro professor, mas também, na assunção de porta voz, como o seu grupo de pertença é referenciado. Diante disso, todo o processo de mobilização/atualização dos signos sobre a figura do professor corrobora para o entendimento da construção identitária do ser ou vir a ser docente. Daí a necessidade de considerarmos o processo de referenciação para lidarmos com o dizer dos sujeitos.

### **Referenciação e enquadre interpretativo**

Mondada e Dubois (2003) trazem à tona a teorização dos objetos de discurso como versões públicas do mundo construídas por sujeitos em práticas discursivas, construção que pode demonstrar, dentre outras coisas, o modo como uma dada realidade é significada e simbolizada, gerando, por sua vez, um processo permeado por ações de subjetivação e objetivação que se mostram o sustentáculo da prática discursiva e que corroboram para os processos de categorização. As categorias são, assim, usadas para descrever o mundo e são escolhidas de acordo com um dado ponto de vista adotado.

Daí se considerar que o processo de referenciação

não se completa no simples emprego de expressões referenciais, mas vai muito além disso, porque o referente se cria de um conjunto de ações, do modo pelo qual os co-enunciadores ajustam suas ações conversacionais e da maneira pela qual constroem os sentidos em cada evento comunicativo. (CAVALCANTE, 2005, p. 125)

O mundo discursivamente apresentado por meio da linguagem não deve ser entendido como um simples processo de elaboração de informações, trata-se de um processo de reconstrução do próprio “real”, sendo a referenciação, portanto, uma atividade discursiva. “O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido” (KOCH, 2005, p. 35).



Matencio e Silva (2005, p. 250), em estudo que elege os mecanismos de referenciação de pessoa como categoria de análise, ilustram que a referência pessoal pode oferecer “princípios teóricos por meio dos quais se pode abordar o sujeito em sua movência” por meio das (des)figurações da(s) identidade(s) discursiva(s) que se pode visualizar a partir do que nos dizem os sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa, no intrincado movimento de dizer o que as práticas discursivas incitam, assumem posições que possibilitam investigar traços reveladores de posicionamentos identitários do sujeito professor em formação frente ao grupo professor. Esses posicionamentos identitários podem ser (entre)vistos através de imagens que são projetadas verbovisualmente e sinalizadas discursivamente pelo uso da referência pessoal.

Na perspectiva de Brait (2013, p. 44), o verbo-visual é

uma dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

Já quanto à análise da construção da referência pessoal, Matencio e Silva (2005) evidenciam a necessidade do estudo “do eu em relação ao aqui e agora” como “procedimento pelo qual se pode não apenas aprofundar, de forma sistemática, a compreensão da construção de posicionamentos identitários no jogo interlocutivo, como também explorar seus possíveis efeitos para a construção, pelos enunciadore, de representações” (MATENCIO; SILVA, 2005, p. 247).

Uma categoria como a referência pessoal pode informar como o professor em formação projeta a imagem do seu grupo, como ele pode preservar (resguardando o seu “eu” professor em formação) suas ações, reações e interações frente ao outro (o professor em exercício, por exemplo).

Dada a noção de sujeito a que este trabalho se filia, aquela que não prevê um sujeito assujeitado nem tampouco um sujeito intencional, mas um sujeito que trabalha discursivamente, trabalho que pode provocar efeitos que não são previstos por quem enuncia, as análises indicam-nos que precisamos considerar tanto os processos anafóricos quanto as pistas de natureza pragmática – contextuais, situacionais e culturalmente compartilhadas. O que estamos dizendo é que nossa análise não poderia

nem se basear naquilo que se poderia prever como conhecimentos e intenções dos sujeitos, nem naquilo que se mostra estritamente linguístico e previsto por teorias semânticas.

O discurso é a via válida para a identificação das RS e, por isso, para refletir sobre as suas implicações para as (re)configurações de objetos de discurso na dinâmica instaurada pela prática de ensino/aprendizagem nas disciplinas vinculadas às metodologias e práticas de ensino.

A identidade do sujeito docente se configura em consonância com o lugar concedido ao sujeito no discurso, e tal posição discursiva assumida por esse sujeito não é estática; ao contrário, é plástica, ela vai se deslocando ou se modelando a partir da demanda surgida ao longo da prática formativa.

As imagens são constituídas a partir das representações de si, do seu grupo ou de outro grupo. Desse modo, é a partir do quadro de referência comum sobre a figura que é colocada em cena (figura docente) que o ser social, tomado em cena, (re)constitui-se. A imagem do ser docente é engendrada a partir do acervo representacional, que, deve ser entendido como um sistema de interpretação da realidade referencialmente instanciado.

Analisar vozes e representações docentes pode levar os professores em formação e professores-formadores a problematizar o seu fazer e, portanto, transformar ou estabilizar determinadas RS.

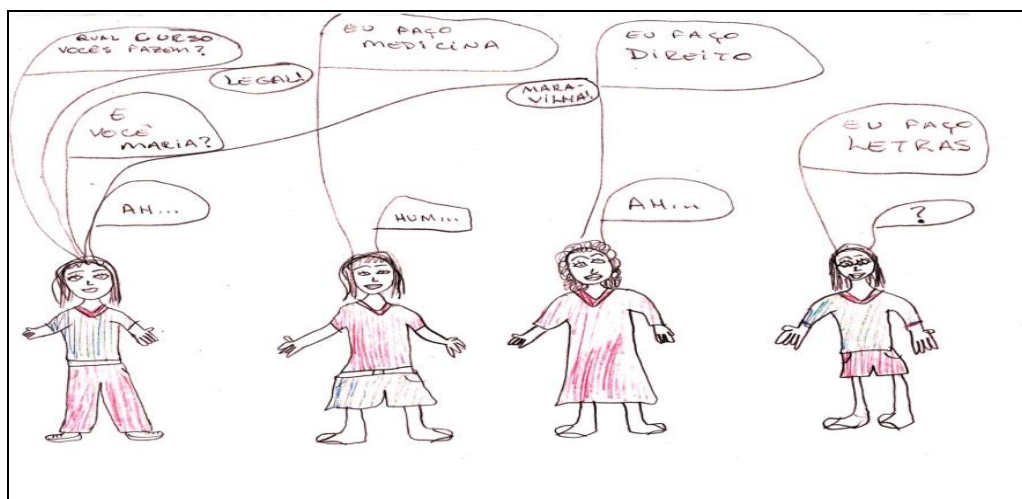
Assim, são os processos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1989) frutos de uma “agitação” de representações sociais na memória discursiva pelos sujeitos que os levam a assumir lugares sociais e discursivos e a movimentar e/ou resistir discursivamente, enfim, a trabalhar discursivamente sobre e a partir de representações sociais a fim de demonstrarem processos de constituição identitária.

Se é a partir de representações “que os indivíduos realizam operações de comparação que os levam a diversas constatações de semelhança e ou de diferença” (DESCHAMPS; MOLNER, 2014, p.107), tais efeitos comparativos acabam cooperando para a ressignificação do trabalho docente e para o aprimoramento das condições subjetivas e objetivas do agir em sala de aula, o que necessariamente só pode ser acessado via referenciação. Os elementos verbovisuais, depreendidos dos exemplos, podem apontar ou não para movimentos de resistência.

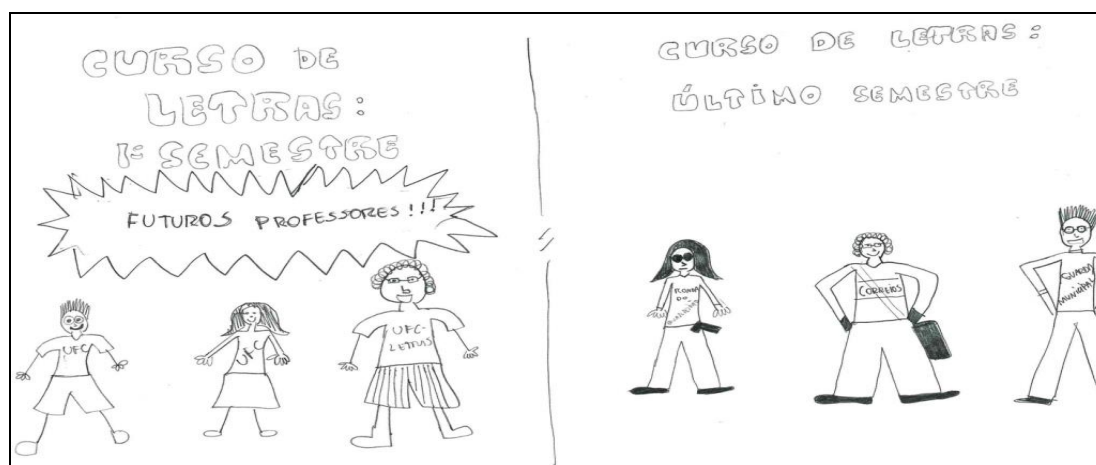
### Textos verbo-visuais produzidos e(m) mostra de posições de construção identitária

Passemos, nessa direção, à visualização das três produções que indiciam verbovisualmente representações que apontam – se consideramos que as temáticas abordadas vêm sendo recorrentes nas produções de grupos de duas universidades geograficamente distantes – para o fato de que “a pertença dos indivíduos a um mesmo grupo implica experiências e interesses relativamente comuns e, por conseguinte, opiniões e crenças partilhadas” (DESCHAMPS; MOLNER, 2014, p. 141).

Vejamos, assim, crenças materializadas verbovisualmente acerca do ser docente nos três textos a seguir.



Produção 1 – O curso de Letras dentre outros



Produção 2 – O estudante de Letras e o licenciado em Letras



**Produção 3 – Professor e uma reação frente à desvalorização salarial**

Uma primeira leitura dos quadrinhos registra uma mostra de posição identitária bastante situada, já que a referenciação é construída com base em objetos de discurso que não interessariam a todo e qualquer grupo.

O que estamos dizendo é que naquilo que é tema, ou seja, nas representações sociais as quais os sujeitos reagem e em torno das quais organizam o seu dizer, já se pode visualizar traços identitários de dois grupos: Estudantes de Letras (Produções 1 e 2) e Professor em exercício (Produção 3).

Nesse ponto, em termos das operações de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1989), podemos dizer que os sujeitos produtores dos textos identificaram certas representações, daí terem ancorado suas posições para discursivizar sobre:

**i) o status do curso de Letras, uma licenciatura, frente ao lugar que ocupam no imaginário social os cursos de Medicina e Direito**

Notemos a ordem da tematização dos cursos pelo produtor do texto. Primeiramente, Medicina, que recebe a avaliação “Maravilha” do personagem que endereça a pergunta e como réplica da adjetivação recebe a vocalização “Hum”. Em seguida, responde o estudante de Direito que recebe uma adjetivação menos animada, Legal, mas ainda uma adjetivação e, por fim, o estudante de Letras semioticamente tão marcadamente feliz, pela expressão facial desenhada, quanto os dois outros estudantes, mas que recebe como resposta não uma adjetivação, mas sim a vocalização “Ah”.

Interessante é o registro do sinal gráfico interrogação aparentemente como uma resposta mental do estudante de Letras no quadrinho representado. Poderíamos ler o uso desse recurso como uma marca de resistência daquele que produziu o quadrinho frente à

representação social referencialmente indiciada de que há razões que justificariam a representação de que o curso de Letras merece menos prestígio social.

Daí podermos levantar a hipótese de uma resistência frente ao modo como o sujeito objetiva (MOSCOVICI, 1989) uma representação social conferindo-lhe concretude discursiva. Nessa direção, é que queremos falar de sentimento de pertença a um grupo, aqui, o de estudantes de Letras e, assim, desobviar uma possível e superficial análise de que um quadrinho como esse estaria apenas revozeando uma dada representação social.

## ii) O estudante de Letras e o licenciado em Letras

Na produção 2, notamos a mobilização de uma representação social de que ao longo de um curso de graduação muitas coisas podem ocorrer. Vemos que o produtor do texto ancora-se em uma mudança de expectativa. Afinal, no 1º quadrinho, fica linguisticamente marcado o entusiasmo dos três personagens frente ao Curso, demarcada, sobretudo, na habilitação que ele conferirá semestres depois: professores.

Esse entusiasmo está registrado pela expressão “Futuros professores” grafada em caixa alta e seguida de três sinais de exclamação, bem como semioticamente emoldurado por um balão cuja configuração aponta para a mostra de emoções de personagens.

Um *zoom* nas expressões fisionômicas conferidas aos personagens revela que dois dos personagens (os mais à esquerda do caso do 1º quadrinho) sorriem, o que confere bastante expressividade aos olhos deles. Já o personagem mais à direita não chega a sorrir, mas também não apresenta uma tez tensionada. Todos vestem, nessa cena, a camisa do curso, nos dois primeiros personagens vemos UFC e no terceiro UFC Letras.

No 2º quadrinho, que registra o fato de os personagens chegarem ao final do Curso, as expressões faciais já são outras, assim como suas camisas. A menina armada e de óculos escuros tem a expressão facial mais tensionada dos três e tem estampado na camisa a escrita: Ronda do Quarteirão. Já o personagem menos sorridente no 1º quadrinho é o que agora, no 2º quadrinho, se mostra mais satisfeito, trajando o uniforme dos Correios. Por fim, e em um entre-lugar na escolha das expressões faciais menos tensas ou mais relaxadas, vemos o personagem com a camisa Guarda Municipal.

Duas informações parecem-nos aqui indiciadas: a de que nem sempre o graduado em Letras se torna professor e a de que, como toda graduação, o diploma em Letras viabiliza o acesso a concursos públicos de nível superior.

Quanto ao processo de objetivação desse produtor, é interessante notar a opção do autor de referenciar apenas sujeitos que não chegam profissionalmente a salas de aula. Desse modo, sua produção parecia não indicar uma resistência à naturalização de uma representação social, que tem circulado bastante em nossa pesquisa, a saber, de que poucos são aqueles que, de fato, serão, no futuro, professores, embora a expressão facial que ele escolhe conferir a alguns dos personagens pareça apontar para esse desencontro no interior de um grupo de expectativas e mesmo de desejos/projetos para o futuro profissional.

Vemos que neste breve exercício de análise ficam evidentes dois movimentos de sentido, tendo em vista o processo de referenciação mobilizado pelos elementos verbovisuais que integram as produções 1 e 2 em face ao enquadramento de representações, quais sejam: a representação pode exprimir tanto semelhanças intragrupo (partimos de perspectivas assemelhadas sobre o que podemos nos tornar/formar, produção 2), “quanto a diferença intergrupo (não temos as mesmas opiniões que eles)” (DESCHAMPS; MOLNER, 2014, p.142), no caso da produção 1, acerca das representações relativas ao status superior conferido a certos cursos.

As produções 01 e 02 cumprem o propósito de denunciar a insatisfação de sujeitos, investidos na condição de membros do grupo docente, frente à desvalorização social de sua profissão.

A imagem de desprestígio (produção 01) é construída a partir da oposição de outros grupos profissionais bem aceitos socialmente, haja vista: i) o “sentimento de pertença e fenômenos de identificação que não são possíveis, a não ser em relação à outros grupos ou categorias de não pertença” (DESCHAMPS; MOLNER, 2014, p. 23) e, ainda, ii) momentos nos quais o projeto do magistério é abandonado e a formação é vista apenas como um lugar de concessão do título para a inscrição em concursos que exigem a titulação da graduação (produção 02).

As RS identificadas foram também observadas nas avaliações dos alunos depois da exibição dos textos verbo-visuais. Vejamos como elas foram verbalizadas e mobilizadas, na exposição da produção 01, nos excertos abaixo.

A questão da **desvalorização** do curso de **Letras** frente aos cursos **canônicos** que são privilegiados como **Direito e Medicina**, que possuem o **status de prestígio**. O aluno, muitas vezes, se sente constrangido quando fala que estuda Letras.

Excerto 01

Acredito que retrata um pouco a realidade acerca da escolha por cursar uma licenciatura, pois a **profissão de professor** hoje é vista com **desprestígio**. O que muitos acreditam é que o professor é um **“coitado”** que nunca terá recursos suficientes para se manter.

Excerto 02

Evidencia uma questão que comumente ronda não somente o estudante de **Letras**, como também o estudante de **licenciaturas de modo geral**: o **preconceito e a desvalorização** com/da carreira de professor. Há sempre aquele que **bate palma** para o estudante de **Medicina ou Direito**, por acreditar que são carreiras prósperas, mas quando se deparam com alguém que quer **ser professor** torcem o nariz por desprezarem a profissão, por tratarem-na como algo que não vale a pena, que **não dá dinheiro**.

Excerto 03

É uma situação em que me **identifico**. Em muitos momentos passo por situações em que **sou desvalorizada** devido **minha escolha profissional**.

Excerto 04

O aluno mobiliza RS sobre o curso de Letras, avaliando-o em relação a outros cursos apontados como “canônicos” (excerto 01). O traço “status de prestígio” é atribuído a esses cursos ditos canônicos em oposição a RS de desvalorização do curso de Letras. A RS de desprestígio (excerto 02) é tão recorrente (seja nas charges, seja nos excertos avaliativos), visivelmente partilhada pelos membros do grupo, que se apresenta como um traço identificador do curso de Letras. Como bem apontam Deschamps et al (2014, p. 60), “em situações de encontros entre grupos, os indivíduos fariam atribuições favoráveis ao endogrupo e desfavoráveis aos exogrupos em razão dos preconceitos que estão ligados a estas situações”.

Através do movimento de convergência aos pares (conforme a sequência “é uma situação em que me identifico” - excerto 04), ao reconhecer o preconceito (excerto 03) imposto pelos membros do exogrupo, ao negar a imagem de “coitado” (excerto 02), vai se construindo a identidade do grupo de pertença.

A desvalorização da licenciatura é revelada, na produção 02, através do abandono do exercício do magistério e da assunção de outras profissões (ronda do quarteirão, guarda municipal, etc.). Vejamos como os alunos avaliam tal situação e os efeitos disso para a construção identitária do grupo de pertença:

Retrata uma **realidade desanimadora** dentro do **curso de Letras**: a **perda do engajamento na futura profissão**. Muitos alunos entram realmente no curso de Letras engajados em serem professores. Por algum motivo, entretanto, **perdem essa vontade** de chegarem ao final. Talvez isso aconteça por conta de

um **choque tardio** com a realidade que faz o aluno perceber que talvez essa **não seja a carreira que ele quer seguir, seja por ambições financeiras ou pessoais mesmo.**

Excerto 05

A impressão forte da formação em licenciatura como **subprofissão**, como um **meio para se chegar a outros fins** que muitas vezes **passam longe da sala de aula.**

Excerto 06

**Infelizmente**, conheço colegas que fazem o curso de Letras, mas que não querem ser professores. Nessa tirinha vejo uma crítica aos novos estudantes que entram no curso. É uma boa charge, pois **reflete uma situação real.** Mas, de certa forma, nos deixa um tanto **deprimidos sobre nós mesmos e nosso curso.**

Excerto 07

As avaliações, a partir da produção 02, sinalizam que muitos estudantes fazem do curso de Letras um trampolim para alcançarem cargos públicos diferentes do magistério, porém que demandam formação em nível superior. A desvalorização e a baixa remuneração são fatores apontados como motivadores do abandono retratado (excerto 05). Chama-nos atenção o termo “subprofissão” (excerto 06) como qualificativo para as licenciaturas, ressaltando bem a desvalorização social percebida pelo aluno em relação a tal profissão.

O excerto 07 explicita a construção de movimentos identitários de divergência e convergência no interior do grupo de pertença. Os colegas referidos são pares que estão no endogrupo, mas que assumem uma postura que, ao que parece, o estudante não demonstra compartilhar (Eu diferente dos pares). Tal diferenciação acaba refletindo o sentimento de depressão “sobre nós mesmos e nosso curso”, essa afirmação ressalta a condição de membro e compartilhamento de sentimentos no endogrupo (Eu semelhante aos pares).

No texto verbo-visual 3, ao contrário do que acabamos de analisar, vemos a tematização e a referenciação não ao estudante de Letras, mas sim ao professor em exercício. Vejamos o que essa produção guarda de especificidades sobre as representações sociais que faz movimentar.

### **iii) O professor, a mostra de seus saberes frente à desvalorização salarial**

Embora a temática desvalorização salarial seja uma das mais presentes na pesquisa, no texto escolhido, ela recebe um enquadramento pouco recorrente no universo das respostas, afinal naquilo que parece ser uma escolha por grafar a palavra professora com um ‘s’, o produtor do texto tematiza uma postura de resistência da



personagem frente a um poder que lhe confere condições de trabalho injustas, como trabalhar e não ser remunerado dentro de um prazo legalmente instituído (registrado linguisticamente pelo modalizador ainda em ‘e ele não chegou ainda’) e pela falta de expressividade cinética na reação da professora frente à pergunta do personagem aluno. Isso permite inferir que o problema na grafia tenha sido deliberadamente uma escolha da professora. Não notamos uma reação de espanto dessa personagem, por exemplo, frente ao pedido de retificação do aluno para que ela retratasse um possível equívoco ou distração.

Interessante também é pensar no espaço-tempo do ano letivo presentificado na ilustração, a situação referenciada faz sentido como uma aula introdutória em que o professor se apresenta a um dado grupo, registrando no quadro o seu nome.

Como o texto foi produzido pelo grupo de licenciandos baianos, cumpre registrar que no período em que foi redigido na universidade, as escolas estaduais acabavam de voltar de um período de greve, marcado por meses de salários suspensos.

As expressões faciais (olhos fixados para a frente da turma, um olhar pouco enfurecido e boca entreaberta no 1º quadrinho, assim com olhar cabisbaixo no 2º quadrinho) e posturas da professora (estar sentada) sinalizam pouco engajamento motivacional com o seu trabalho, apontando para um gesto de resistência frente às relações de poder a ela impostas socialmente. Daí se pensar que “as representações sociais podem ser reguladores identitários, organizando a percepção do espaço social em congruência com as aspirações e as coações identitárias dos indivíduos” (DESCHAMPS; MOLNER, 2014, p. 149).

O desprestígio profissional continua sendo tematizado também nas avaliações da produção 03. Dessa vez, considera-se a situação salarial, uma questão sempre reiterada pela categoria de professores e, atualmente, tão debatida quanto reivindicada no país.

A tirinha faz uma crítica à **desvalorização do professor**. Sempre me perguntam **porque quero ser professora, pois essa categoria recebe pouco** e que eu **deveria procurar uma profissão que fosse mais lucrativa**.

Excerto 08

É possível observar que novamente a imagem de desprestígio social, agora, particularmente, revelado pelas questões salariais, é construída em oposição a outros grupos profissionais que possuem uma melhor remuneração. Vale ressaltar que o

questionamento sobre a escolha da profissão é construído com a apreciação negativa posterior “pois essa categoria recebe pouco” (excerto 08), ou seja, os traços que caracterizam o grupo (Nós), sob o olhar do exogrupo, são negativos e a conduta tomada pelos outros (Eles) é de tentar demover o membro (Eu) do grupo de pertença.

Modos de referenciar a profissão docente e de mobilizar RS acerca da figura professor devem ser apreciados, percebidos, investigados, a fim de abrir espaço para mudanças. Defendemos que essas mudanças devam, inevitavelmente, ocorrer como meio de se ter uma avaliação positiva de si e de seus pares, como, por conseguinte, uma possibilidade de acender a uma identidade positiva profissional de seu grupo.

Desse modo, mesmo que não tenhamos tratado aqui a referenciação sempre no sentido *stricto*, já que nosso *corpus* não permitiu que as representações fossem acessadas sempre pela entrada de palavras e coisas, ou seja, por um trabalho interpretativo e de construção do/sobre o real em que a referenciação se organizasse sempre via índice linguístico, procuramos demonstrar que houve a tematização de objetos de discurso via verbo-visualidade.

Como propuseram Matencio e Silva (2005), observamos também efeitos de “usos” implícitos de ‘nós’ e, portanto, de aproximação da (e na) enunciação e de relação dialógica com o grupo de estudantes de Letras, como discutido no caso dos textos 1 e 2. Assim, como o texto 3 evocou implicitamente o uso de ‘eu’ e de ‘você(s)’ produzindo efeitos de subjetividade e de intersubjetividade ao referenciar poder e resistência.

Essa assertiva se confirmou, ora de maneira implícita, ora de maneira explícita, também no contexto enunciativo do qual os alunos participam quando da avaliação dos textos verbo-visuais em sala de aula. Interpretando tal constatação tendo em vista os movimentos em direção a um grupo social de referência teríamos o “eu” indicando a marca da singularidade do sujeito face aos outros membros do grupo dando realce a uma única voz (voz de quem fala), o “nós” remetendo à ideia de unidade (várias vozes aliadas) e o “ele” indiciando distanciamento dos membros do grupo (vozes do outro).

A partir de movimentos de convergência e divergência, os sujeitos, na condição de membros, orientam-se, agem. “Os processos de atribuição não são simplesmente fenômenos individuais ou interpessoais, mas também implicam fenômenos que se produzem por ocasião das relações entre grupos e que têm um impacto sobre os mecanismos inferenciais”. (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 62).

O formador deve estar atento a essas necessidades a fim de refletir sobre os impactos disso para a relação ensino-aprendizagem. A questão desafiadora colocada às licenciaturas é oportunizar a passagem do outro-professor para o eu-professor, ou seja, a tomada de consciência do que seria do externo a mim para o que é da minha realidade como professor. A assunção identitária é um processo complexo e gradativo e exige engajamento dos envolvidos com a formação inicial e continuada.

### **Considerações finais**

Para este estudo, a articulação teórica Teorias das Representações Sociais e estudos da referenciação interessou-nos na medida em que possibilitou a escuta analítica de vozes de professores em formação reproduzindo, por meio de processos de referenciação, representações acerca do curso de Letras e do professor.

Tal processo verbovisualmente registrado nos textos e nos excertos avaliativos foi marcado a partir do jogo *familiar e não familiar* que determina quando estamos (ou não) diante de um sistema de crenças compartilhado e, conseqüentemente, diante da alteridade traduzida e referenciada como **ele** ou como **nós**.

Se nos alinhamos à posição de que somos guiados por diferentes sistemas de crenças a partir dos quais vivemos e nos posicionamos, as ações, reações e interações humanas são orientadas por representações sociais. Mas, por vezes, as representações sociais podem não ser tão acessíveis e explícitas como essa discussão pode sugerir.

A partir da experiência do estágio, há reformulação de saberes, intercâmbio de ideias, colaboração de práticas, engajamento na realidade escolar, enfim, nesse espaço, deve ocorrer o (re)pensar ser professor e, portanto, o (re)surgimento do sentimento de pertença. A identidade, diante dessa vivência, ganha contornos mais significativos.

Sobre o papel dos formadores na constituição identitária, Pérez (2014, p. 21) afirma que “é extremamente relevante que pesquisadores e professores se empenhem na tarefa investigativa de conhecer mais profundamente o trabalho docente (e não apenas de prescrevê-lo), a fim de que possam contribuir para uma melhor definição do mesmo”.

É possível afirmar que o estágio é um momento extremamente importante para a (re)formulação identitária, lugar de enfrentamentos. Quando o estagiário se depara com

a realidade escolar, ele se vale de conteúdos aprendidos, de crenças, de representações sobre o agir docente e, por conseguinte, reavalia a relação ensino-aprendizagem. Cabe ao formador promover debates sobre as questões levantadas pelos estagiários, suscitar reflexões sobre a realidade escolar, revisitar conceitos e representações.

Analisar as representações relacionadas ao ser professor é um caminho válido para uma leitura crítica da profissão, visto que só se pode de fato efetuar mudanças em relação ao que se conhece e compreende.

Ao defender mudanças, não estamos afirmando que toda prática deve ser renovada. É preciso reconhecer a importância do saber das experiências. No crivo avaliativo, há ações que devem ser modificadas, transformadas, há outras, no entanto, que devem permanecer, pois são eivadas de significados de êxito, de objetivos metodológicos atingidos e, por assim ser, ganham legitimidade e adesão.

Assim, uma identidade profissional se constitui a partir de modos de significar a profissão, há um conjunto de respostas (frustrações, satisfações, expectativas, perspectivas) que conferem traços à profissão. De maneira contínua, a tradição é revisada e se conforma à demanda da realidade. O profissional docente operará com o dado e o novo, colocará em prática os conhecimentos socialmente construídos, julgará tanto as suas ações como as de seu grupo de pertença, novas interpretações emergem, assim como novas necessidades.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Les representations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean-Claude. Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 11-36.

BAUER, M.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for Theory of Social Behaviour**, v.29: 1998.163-198.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram In: KOCK, MORATO, E. M. e BENTES, A. C. (Orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-150.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUBOIS, Danièle; MONDADA, Lorenza. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 53-84.

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

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William Jr.; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. **Identity and Agency in Cultural Worlds**. London: Harvard University Press, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCK, MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. 3. Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, p. 17-28.

MOITA LOPES. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

MOSCOVICI. L'homme en interaction : machine à répondre ou machine à inférer. In: MOSCOVICI, S (Org.). **Introduction à la psychologie sociale**. Vol. 1. Paris: Larousse, 1972.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Gareschi. Petrópolis:Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlene. (Orgs.). **Psicologia social contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.

PAVLOSKI, Evanir. Identidades Instáveis: os fragmentos do sujeito moderno. In: HARMUCH, Rosana; SALEH, Pascolina. (Orgs.). **Identidade e Subjetividade**: configurações contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: Conceitos Essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; KLEIMAN, Ângela Bustos (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p. 245-266.

SOBRAL, Adail. Que pesquisa? Qual ensino? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.1, jan./jun.2013, p.237-260.

ZANDWAIS, A. Demandas da pesquisa e diálogos entre teoria e prática. In: LEFFA, V.; ERNST, A. (Org). **Linguagens**: metodologias de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 13-26.