



POSICIONAMENTOS E IDENTIDADE DOCENTE: A TÉCNICA DA DRAMATIZAÇÃO

POSITIONING AND TEACHER IDENTITY: THE TECHNIQUE OF DRAMATIZATION

Patrício Câmara Araújo **1**

Resumo: Apresenta-se uma análise do processo de constituição identitária docente através do uso da dramatização enquanto estratégia metodológica de pesquisa. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa na perspectiva interdisciplinar no campo da educação e da Psicologia do Desenvolvimento e em abordagem Dialógico-Cultural. Participaram da pesquisa oito estudantes em formação inicial, quatro dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e quatro de licenciatura em Ciências Agrárias. Realizaram-se dezesseis entrevistas narrativas individuais e uma entrevista coletiva. Utilizou-se a análise temática dialógica da conversação para identificar temas, significados em atos de fala e posicionamentos assumidos pelo indivíduo em relação às suas experiências socioculturais. Os resultados da pesquisa indicam que, na dramatização, a interação entre os posicionamentos de si produz significados em um contexto de conflito que envolve os participantes sobre a docência e implica desenvolvimento humano e constituição identitária docente.

Palavras-chave: Identidade. Docente. Posicionamento. Dramatização.

Abstract: An analysis of the process of teacher identity constitution is presented, through the use of dramatization as a methodological research strategy. Qualitative research was carried out from the perspective interdisciplinary in the field of education and interdisciplinary in the field of education and of Developmental Psychology in a Dialogic Cultural approach. Eight students in initial training participated in the research, four from the degree courses in visual arts and four from the degree in agricultural sciences. There were sixteen individual narrative interviews and one collective interview. Dialogic thematic analysis of the conversation was used to identify themes, meanings in speech acts and positions assumed by the individual in relation to their sociocultural experiences. The research results indicate that in the dramatization, the interaction between the positioning of the self produces meanings, in a context of conflict between the participants, about teaching, and implies human development and teacher identity constitution.

Keywords: Identity. Teacher. Positioning. Dramatization.

1 Graduado em Filosofia (UFMA). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB). Professor no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5739786972420236>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4252-1475>. E-mail: patriciofilosofia@ifma.edu.br



Introdução

No contexto educacional, o drama passou a ser apreciado pelos ingleses como estratégia de ensino de teatro em 1950. No Brasil, a partir da década de noventa, o drama como método de ensino passou a ter uma maior divulgação com o livro da autora Beatriz Cabral, intitulado *Drama como método de ensino* (PEREIRA, 2015). Ressaltamos que o uso do drama na educação não se limita ao ensino.

Delari Jr. (2011) comentou que o drama tem como substantivo neutro o termo grego *drân*, que se refere a um acontecimento que, na arte teatral, possibilita refletir sobre a ação do indivíduo sem criar algum objeto, mas produzindo significados e sentidos em processo. Essa forma estética do processo de dramatização tem como fundamento as contradições e os conflitos.

Considerando o processo de constituição identitária docente como objeto de estudo, perguntamos: como se dá esse processo a partir da construção de uma experiência ficcional desenvolvida em uma dramatização? Diante disso, apontamos como hipótese que esse processo se dá em um cenário de conflito entre os posicionamentos que os indivíduos assumem no contexto da encenação teatral, dramatização. Reconhecemos que a própria construção da dramatização e o modo como as personagens irão se posicionar já reflete os significados que orientam os indivíduos quanto às suas constituições identitárias docentes.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de caráter interdisciplinar na área da educação e da Psicologia do Desenvolvimento e em abordagem Dialógico-Cultural (BRUNER, 1991; VALSINER, 2006, 2019a; WERTSCH, 2007), quanto ao processo de constituição identitária docente de estudantes de licenciatura. Para isso, analisamos a dinâmica entre os posicionamentos de si na interação dialógica das narrativas dos participantes. Os autores que compõem a base teórica deste estudo estão no campo da orientação epistemológica do dialogismo, em perspectiva histórico-cultural. Entre eles, destacamos Bakhtin (1993, 2014, 2016) e Vigostki (1978, 1991, 1999, 2000), que estão em relação direta com autores que sustentam o conceito de posicionamento, dramatização e estética de si.

Assumimos a perspectiva dialógica (VOLÓCHINOV, 2017), com o uso do conceito de estética de si (BORGES; VERSUTI; PIOVESAN, 2012; BORGES, ARAÚJO; AMARAL, 2016) e da teoria do posicionamento, de Davies e Harré (1990), privilegiando a realização de entrevistas narrativas, acerca do tema “ser professor”, e videograções mediadas por entrevista coletiva feita com as participantes.

As informações da pesquisa foram organizadas em mapas semióticos individuais, com uso do *software XMind6*, um mapa semiótico coletivo dos participantes e em tabelas, com temas e subtemas. Utilizamos a análise temática dialógica (SILVA; BORGES, 2017; PAULA, 2013) da conversação (LINELL; LINDSTRÖM, 2016), por ser uma análise que nos possibilita identificar significados e sentidos na dinâmica dos posicionamentos dos indivíduos do processo conversacional.

Consideramos as informações dos participantes através das cinco etapas de construção das informações: 1) entrevistas narrativas individuais; 2) videograções das dramatizações; 3) entrevistas coletivas abertas, uma com cada grupo; 4) terceira entrevista narrativa individual; e 5) entrevistas coletivas de autoconfrontação mediadas pelas dramatizações, as quais destacamos neste artigo. As entrevistas foram transcritas literalmente a partir do uso da seguinte codificação: a) ::: extensão da vogal; b) ... tensões nos enunciados; e c) (()) aspectos gestuais.

Em todas as etapas seguimos os (5) cinco princípios do código de ética da *American Educational Research Association* (AERA), que são: a) competência profissional; b) integridade; c) responsabilidade profissional, científica e escolar; d) respeito aos direitos, dignidade e diversidade das pessoas; e e) responsabilidade social (AERA, 2011). O seguimento desses princípios garantem o anonimato dos participantes e o seu bem-estar físico, psicológico e social, imprescindíveis para a construção de uma pesquisa que respeite o ser humano.

As entrevistas mediadas pelas dramatizações promoveram o aprofundamento das entrevistas narrativas individuais em um contexto de interação dialógica, produtora de valores, significados e sentidos (CAIXETA; BORGES, 2017). Para isso, consideramos os sentidos e os significados como

marcadores presentes nas narrativas, reiteráveis no fluxo dos enunciados (BAKHTIN, 2014) das dramatizações.

Reiteramos que o nosso foco de pesquisa é a entrevista de autoconfrontação mediada pela dramatização/peça teatral sobre o tema “ser professor”. Os próprios participantes realizaram a encenação sem a apresentação de um roteiro prévio do pesquisador. O tema da dramatização foi proposto pelo pesquisador aos participantes, mas sem a sua interferência na construção das peças teatrais. O pesquisador restringiu-se apenas em videografar as discussões de elaboração dos roteiros das peças e da apresentação delas. Os roteiros foram construídos em reuniões nos próprios *campi*.

Nas reuniões, os (2) dois grupos dos cursos de Artes Visuais e de Ciências Agrárias construíram o roteiro da encenação de forma livre, sem intervenção do pesquisador. Participaram da pesquisa (8) oito estudantes, para os quais foram dados nomes fictícios: (4) quatro de Artes Visuais, Gilberto (G), Silvio (S), Wilson (W) e Leila (LE) e (4) quatro de Ciências Agrárias, Dulce (D), Dalva (DA), Talia (T) e Luiza (L), ambos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão.

As personagens dos estudantes de Artes Visuais foram quatro (4): 1) o professor tradicional (Gilberto) e três alunos, que incluem 2) a babá (Leila); 3) o operário da construção civil (Silvio); e 4) o pedreiro (Wilson), todos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os alunos de Artes Visuais concentraram-se, em seu processo conversacional, em duas cenas a partir da temática do professor tradicional na EJA em crítica ao professor progressista. Tal temática emergiu espontaneamente da conversação entre os participantes.

O outro grupo, de Ciências Agrárias, teve quatro (4) personagens: Dulce (D), aluna; Dalva (DA), aluna; Talia (T), aluna na primeira cena e professora progressista na segunda cena; e Luiza (L), professora tradicional na primeira cena e aluna na segunda cena. O grupo realizou as reuniões em um laboratório do curso, com o objetivo de discutirem acerca do roteiro da dramatização. As falas alternavam com frequência entre as participantes.

Esse projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília – CEP/UnB, conforme o Parecer Consubstanciado nº 1.840.099. Todos os cuidados éticos foram tomados de forma a garantir o respeito à dignidade humana e à autonomia.

Resultados e Discussão

Vigotski (1999), em seu texto “Psicologia da Arte”, afirmou que as contradições são a base de experiência catártica, a qual foi denominada por ele de ‘reação estética’. Para o autor, essa reação é uma contradição emocional. O drama no pensamento vigotskiano é concebido como uma dialética entre o caráter da personagem e suas ações em diferentes atuações. Foi o que denominou de “herói dinâmico”, personagens que mudam o sentimento e se contradizem em suas falas, a exemplo dos dramas de Shakespeare e dos romances de Dostoiévski. O dinâmico é o que acolhe as contradições em um movimento dramático, responsável pela síntese de emoções diferentes. É uma dialética no drama que se sustenta em uma luta (VIGOTSKI, 1999; CAPUCCI; SILVA, 2017).

A dialética no processo dramático pode estar relacionada a uma experiência teatral, como proposta de uma pesquisa. Isso promove “[...] Um diálogo efetivo entre a proposta dramática e o contexto dos educandos [...]” (PEREIRA, 2015, p. 179; VIDOR, 2007). O contexto ficcional de construção do drama pode orientar o estudante na imersão em seu próprio contexto de vida. A dramatização, enquanto peça teatral dramática, possibilita interação social. É na interação que os indivíduos produzem e se apropriam dos signos. Palavras e gestos são signos linguísticos construídos a partir das relações sociais (MOREIRA, 2018) que circulam na encenação das personagens de um drama.

O desenvolvimento humano acontece a partir de interações sociais em contexto dialético, entre o biológico, o organismo, e o sociocultural, ou seja, o meio (SIGARDO, 2000; VIGOTSKI, 1929/2000; CAPUCCI; SILVA, 2017). Nesse processo, as relações sociais são convertidas em funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1991; PEREIRA, 2015; MOREIRA, 2018), o que implica desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento é promovido através da apropriação que o

indivíduo faz dos significados compartilhados socialmente e, portanto, dos signos, como uma coisa que significa outra.

De acordo com Pereira (2015, p. 181), “O drama necessita que os participantes se apropriem da situação criada e, a partir das interações, criem respostas para o encaminhamento da narrativa [...]”. A situação ficcional elaborada pelos participantes é mediada por significados relacionados à encenação. Identificar esses significados é compreender o contexto social dos indivíduos e o modo como eles percebem o mundo e a si mesmos.

O participante da dramatização se percebe atuando como ator e reflete sobre a peça teatral como espectador. A percepção da própria atuação enquanto ator pode ser aprofundada quando o participante assiste a si mesmo em uma videogravação. Ainda que seja um “[...] ‘espectador integrado’ ao processo, a posição distanciada faz com que seja possível a percepção da representação” (VIDOR, 2007, p. 63).

As interações entre os participantes, no contexto dramático da atuação artística, produzem novos signos (BOGATYREV, 2006) sobre o objeto da encenação. Nessa pesquisa, os participantes realizaram uma dramatização sobre o tema “ser professor”. O objetivo foi analisar o processo de constituição identitária docente dos licenciandos através da identificação de temas, significados e posicionamentos desses participantes.

Em nossa pesquisa, o processo de construção das dramatizações foi dinâmico. Ele possibilitou, como na perspectiva vigotskiana da teoria histórico-cultural, divergências, oposições, tensões e contradições entre os posicionamentos, os quais foram assumidos por cada estudante na encenação através de suas personagens. São posicionamentos que estavam relacionados a valores, significados e sentidos que reverberaram das entrevistas narrativas individuais para a peça teatral.

Utilizamos a dramatização que realizaram, videogravada, para mediar a realização de uma entrevista coletiva de autoconfrontação dos participantes. As entrevistas mediadas possibilitaram um maior aprofundamento das informações; nelas, a interação entre os participantes e o pesquisador é mediada por objetos como filmes, fotografias e outros elementos (CAIXETA; BORGES, 2017). Dessa forma, a experiência dramática pode ser utilizada em contextos de pesquisa para provocar a produção de mais significados.

A partir da teoria do posicionamento de Davies e Harré (1990), selecionamos como procedimento metodológico a realização de entrevistas de autoconfrontação mediadas pelo uso de dramatizações construídas pelos próprios participantes. Tal decisão resultou ao reconhecermos que os posicionamentos assumidos em um processo dramático indicam uma interação social, constituída de tensões e conflitos. Relacionamos isso ao processo de constituição identitária.

A partir das tensões entre os posicionamentos dos indivíduos foram produzidos significados (MIETO; BARBATO; ROSA, 2016). Os significados orientam o indivíduo para um novo direcionamento (VALSINER, 2019b) de suas ações, o que possibilita a reflexão sobre as relações psíquicas (BARROCO; SUPERTI, 2014). Os participantes apresentaram suas estéticas, imagens, docentes na construção do roteiro e na realização da dramatização. São estéticas que significam imagens de totalidade permeada pelos valores do professor que querem ser. Os participantes, por desejarem ser diferentes do que encenaram, tiveram a experiência de um conflito entre duas imagens docentes, a do professor progressista e a imagem do professor tradicional.

Como resultado das informações, elaboramos 181’33” de entrevistas narrativas individuais, 4:13’33” de videogravações e 458 páginas de transcrição literal. Na pesquisa, elaboramos oito (8) tabelas individuais de temas e subtemas, uma (1) tabela do processo de dramatização dos alunos e da dinâmica dos posicionamentos nas videogravações, oito (8) mapas semióticos individuais e um (1) mapa semiótico coletivo dos participantes.

Nas dramatizações dos dois grupos, Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Artes Visuais, foram encenadas aulas que diferenciavam dois tipos de atuações docentes, a tradicional e a progressista. Não aconteceu nenhuma comunicação prévia entre os grupos, que acabaram por desenvolver um roteiro semelhante. É possível que a formação teórica deles tenha uma orientação semelhante para uma atuação docente de caráter dialógico. Eles apresentaram tensões em seus processos de constituição identitária, o que provocou críticas ao posicionamento do professor tradicional, relacionado aos processos socioculturais, históricos e institucionais (WERTSCH, 1993; VALSINER, 2006, 2019a).

A estética docente é compreendida, em nosso estudo, como a imagem do acabamento estético, conceito de Bakhtin, que é elaborado sobre o indivíduo pelo outro com o qual interage. Tal estética não é uma teorização sobre o belo, da tradição filosófica, mas um viés do dialogismo bakhtiniano enquanto uma imagem que contém o indivíduo em um todo semântico enunciado pelo outro, embora provisória.

No processo de dramatização dos dois grupos, identificamos sete (7) significados na dinâmica dos posicionamentos dos participantes: 1) docência monológica; 2) posicionamento que não promove o diálogo com os alunos; 3) docência dialógica; 4) posicionamento que promove a interação com os alunos; 4) negociação na interação professor-aluno; 5) crítica ao professor conteudista; 6) flexibilidade na interação; e 7) promoção da empatia e da reflexão no processo de ensino.

Os participantes assumiram posicionamentos docentes nas interações dialógicas com seus professores do curso e com seus alunos no estágio docente. Nas interações foram produzidos quatro (4) significados que circularam em suas entrevistas narrativas: a) afetividade na atuação docente; b) interação professor e aluno; c) experiência no estágio docente; e d) ser professor. (ver Figura 1).

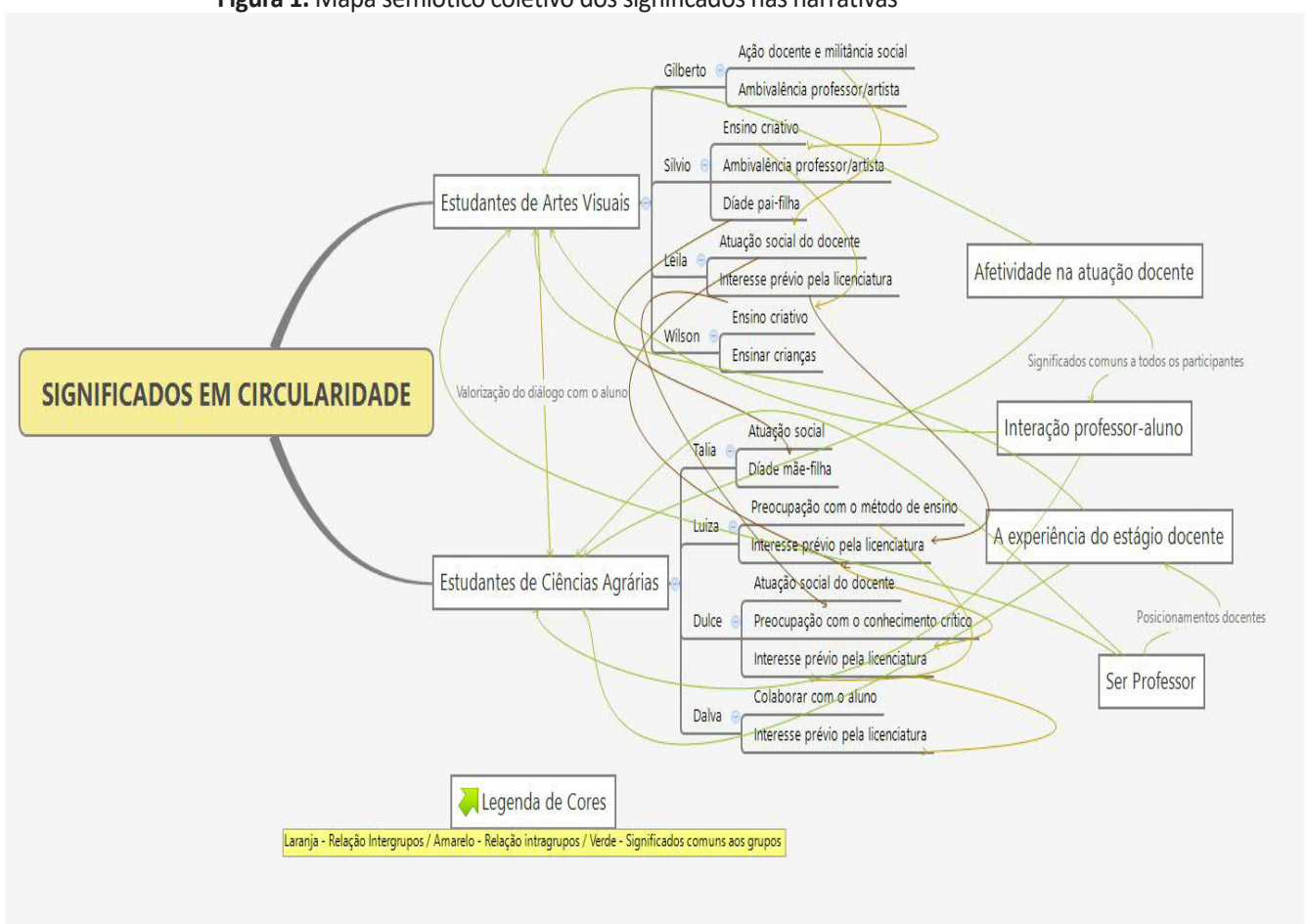
Na pesquisa, identificamos que a identidade é constituída na interação entre os posicionamentos de si, em um processo complexo e dialógico permeado de conflitos. Nele, o estudante da formação inicial da docência realiza a sua constituição identitária docente - como estética de si - mediante a apropriação do acabamento estético, uma imagem de totalidade que é realizada sobre ele, elaborada pelo professor da licenciatura ou por um aluno no processo do estágio docente.

Tabela 1. Descrição das videograções realizadas com os grupos de licenciandos

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

Fonte: Autor.

Figura 1. Mapa semiótico coletivo dos significados nas narrativas



Fonte: Autor.

Após as dramatizações, realizamos uma entrevista coletiva de autoconfrontação, mediada pelas encenações dos próprios participantes (ver Tabela 1). Na autoconfrontação, os participantes tiveram acesso às videogravações como mediadoras da entrevista. Estratégias de pesquisa, como essa, possibilitam ao participante avaliar a sua atuação docente e produzir uma nova experiência do que viveu na pesquisa (FAZION; LOUSADA, 2016).

Identificamos conflitos entre os posicionamentos dos participantes durante a entrevista de autoconfrontação mediada pela dramatização. Tais conflitos são considerados reações estéticas no processo de criação artística do drama (VIGOTSKI, 1999). Esses posicionamentos foram de dois tipos: o primeiro, denominado de real, ocorreu durante a encenação, quando identificamos que o participante “saía da personagem” para assumir um posicionamento da vida real, como se não estivesse mais encenando.

Dramatização das participantes de Ciências Agrárias

Na dramatização das participantes do curso de Ciências Agrárias (ver Tabela 1), identificamos conflitos nos posicionamentos de Luiza sobre a sua personagem de professora tradicional, diferentemente de Talia, que se identificou com a sua personagem de professora progressista. Na dramatização, observamos que Talia, ao encenar a professora tradicional, apresentou rigidez na postura, pouca expressividade facial, entonação áspera e alta na aula encenada. Esses significados culturais, que caracterizam a professora tradicional, foram acentuados na *atuação* da personagem de Luiza.

As outras estudantes assumiram um posicionamento deliberado de avaliação crítica sobre

Luiza ao se referirem a ela como professora tradicional. Essas reflexões foram feitas enquanto assistiam a videogravação da dramatização em que ela e Talia atuaram, mesmo que se tratasse apenas da personagem de Luiza. Essa crítica aconteceu mediada por uma experiência estética que atrelou a estudante, Luiza, à sua personagem e que pode ser identificada na fala a seguir.

D: Procura estudar mais os teóricos da Psicologia da Educação esse ano (fala descontraindo)

L: Quem?

D: Tu ::: (1.2) pra saber como tratar os alunos ((referindo-se à Luiza))

L: Eu não! A professora Ana Lu ((personagem da professora tradicional))

D: Pois é a personagem ((riso))

L: Ana Lu... Ana Lu... (1.3) lá não é Luiza era Ana Lu... (1.4)

Luiza, ao encenar uma professora tradicional, agiu de forma contrária ao seu posicionamento ideológico de professora progressista, já que ela está vinculada a uma perspectiva libertadora de atuação docente. As tensões 1.3 e 1.4 indicam como Luiza foi afetada por essa experiência. Sobre isso, ela comentou: “[...] tá me incomodando ver o meu próprio vídeo entendeu? Porque eu não me vejo assim gente [...]” (Luiza).

Nesse sentido, pela orientação ideológica de valorização da relação professor-aluno, Luiza se incomodou com a sua atuação como professora tradicional. Na fronteira semiótica entre as participantes circularam novos signos, os quais mediaram os conflitos e tensões na negociação entre os enunciados (BAKHTIN, 1953/2016) sobre como deve ser a atuação docente. Em relação a isso, Talia comentou:

T: Personagem de Luiza utiliza... (3.1) a coerção, ela tipo meio que coagiu, envergonhou o aluno e o behaviorismo, por exemplo, já na pedagogia libertadora que eu falo aqui da pedagogia de Paulo Freire, com a outra professora ((fala da sua personagem com professora progressista)), não ela estimula o aluno a participar da aula é ::: é... (3.2) ela estimula, ele que... ele é que... (3.3) é o centro das atenções, que ele é que ::: (3.4) que o conhecimento dele é válido.

T: Não! Então, ela aproveita de cada partizinha do que o aluno vai falando, ela aproveita. Então, ela utiliza (3.8) o conhecimento que ele tem... tem... o... (3.9) né? O senso comum, a bagagem e vai transformando no conhecimento ::: (3.10) científico e ela vai trabalhando com aquilo. Então, o estilo de resposta dela é esse. A resposta que ela tem é... é... (3.11) o aluno que participa, que constrói, aquele que partici... é ... (3.12) que constrói, né? Participativamente nesse processo, a teoria da afetividade também que ::: que... (3.13) eu acho que é... é... (3.14) de suma importância para essa relação, essa proximidade do ::: do... (3.15) aluno com o professor... (3.16) outra coisa meninas, chovê a... a... é ::: e ::: e... (3.17) quando a aluna chegou ::: (3.18), porque olha, eu falei da vestimenta, né? Da personagem de Luiza e da minha personagem, né? [...]. (Talia).

O significado *prender a atenção do aluno* opera como um regulador da atuação docente, no sentido de valorizar a interação professor-aluno (3.13, 3.14, 3.15 e 3.16). No mesmo sentido foram usadas as palavras repetidas, em destaque *estimula*, *aproveita* e *constrói*. No mesmo contexto, Talia destacou a estética docente de sua personagem, enfatizando o cabelo solto como mais um elemento estético de caracterização da sua personagem de professora progressista. Talia disse para Luiza em crítica à personagem da professora tradicional: “... agora tu não sabe, a... a... tua personagem tava de cabelo amarrado, preso, todo pra trás, já essa professora tem o cabelo solto...”.

A crítica à atuação docente tradicional, que não valoriza a interação, foi elaborada através da experiência das participantes na época do estágio docente. Sobre isso, Dalva assumiu o

posicionamento de crítica, que pode ser identificado no trecho da entrevista coletiva abaixo:

*(1) Essa... essa... (4.1) essa relação aí professor e aluno tá bem ::: bem... (1.2) rigorosa, bem mecânica ((referindo-se à cena de liberação dos alunos da sala de aula))
(2) A professora Ana Lu perdeu a excelente oportunidade de agregar essa bagagem da aluna, né? Pra ::: (4.3) enriquecer a aula dela, né? Ela perdeu... (4.4) porque lá eu me perdi total mesmo se eu soubesse alguma coisa eu não...
(3) É ::: (4.5) teve uma ::: uma... (4.6) coisa bastante interessante que eu observei nesse vídeo no caso o aluno e os professores, é em sala, o professor em sala de aula, é que apesar dela ser tradicional ainda assim ela teve que chamar a atenção do aluno, ela não conseguiu prender a atenção do aluno pra ela, e essa aí não ((referindo-se à professora progressista)) totalmente livre, mas todo mundo ficou a aula, prestando atenção, ninguém ficou com conversas paralelas, mas foi muito legal isso aí. (Dalva)*

As participantes Dalva e Talia assumiram um novo posicionamento (AKKERMAN; MEIJER, 2011; DANG, 2013; ARVAJA, 2016) em relação à personagem de Luiza ao valorizarem a sua preocupação em inserir a aluna atrasada no contexto da aula. A cena foi de uma aluna que chegou atrasada para a aula (5.2 e 5.3).

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

O posicionamento progressista, embora assumido pela professora tradicional na encenação diante da aluna atrasada para a aula, foi referenciado através da professora Rivânia ((nome fictício)) da licenciatura, a qual as participantes reconheceram como uma referência de professora que valoriza o aluno. A negociação das participantes de confirmarem qualidades dialógicas na professora tradicional, durante a dramatização, apresentou um elemento dialético de convergência entre o posicionamento tradicional e o posicionamento progressista. Essas qualidades transformam o sentido da atuação docente (FORCIONE; BARBATO, 2017) no contexto de uma aula tradicional.

Dramatização dos participantes de Artes Visuais

Na encenação dos participantes do curso de Artes Visuais (ver Tabela 1) aconteceu uma tensão na conversação, em sala de aula, entre o professor e os alunos. Na situação, o professor assumiu um posicionamento docente conteudista diante dos alunos, o que favoreceu a configuração de um conflito entre as vozes da educação tradicional, do professor, e as vozes de uma concepção educacional dialógica, defendida pelos alunos. Esse contexto foi destacado por Silvio (S) e por Gilberto (G) na entrevista coletiva de autoconfrontação mediada pela dramatização. Na dramatização, Silvio criticou o enunciado do professor tradicional por restringir as falas dos alunos apenas para o que estava no livro (6.5).

S: Então a questão que a gente bota desde o começo ((olha na direção de G)), buscar entender como iríamos é ::: (6.1) fazer a dramatização é que a gente começa até a falar mesmo em

relação a ::: (6.2) ao que depois, tu fala lá no... (6.3) na hora da tua fala como professor ((referindo-se a Gilberto)) “não! Vocês tem que ::: que ::: (6.4)”

G: Falar o que tá no livro

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

G: Pedagogia

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

O posicionamento responsivo de Silvio está em relação à crítica aos processos da pedagogia tradicional. Essa responsividade se refere à elaboração de outro enunciado, a partir da compreensão do enunciado do outro (BAKHTIN, 2016; FIORIN, 2016). Essa crítica foi orientada por significados de atuação docente produzidos na aula de uma professora do seu curso (6.8). Sobre isso, Gilberto comentou:

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

A crítica à atuação docente tradicional produziu enunciados permeados por outros enunciados ideológicos (BAKHTIN, 2016). Os signos relacionados a essa atuação docente mediaram conflitos psíquicos e tensões ideológicas na conversação entre os alunos:

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

O enunciado de Silvio, que critica responsivamente os processos históricos da educação tradicional (7.5), conforme indicam as tensões 7.1, 7.2, 7.3, 7.4 e 7.6, converge para os enunciados de Wilson e Leila (BAKHTIN, 1953/2016). Diante disso, podemos identificar no trecho conversacional a seguir:

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

LE: Saturado

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

Os posicionamentos de Wilson e Leila (8.3, 8.4), mediados pela palavra saturação, convergiram para que fossem construídos novos sentidos da ação docente. A palavra saturar (8.3) é

um signo ideológico que apresenta uma entonação (STELLA, 2006) com o sentido de crítica a uma perspectiva tradicional de educação ineficaz, como indicam as tensões (8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5 e 8.6). Os participantes assumiram um posicionamento deliberado de crítica ao posicionamento docente tradicional, em defesa de uma atuação dialógica com foco no aluno.

Ao analisarmos os mapas semióticos coletivos dos estudantes de Ciências Agrárias e de Artes Visuais, identificamos três significados: a) atuação didática; b) preocupação social; e c) afetividade. Talia, Luiza, Dulce, Dalva e Gilberto foram orientados pelo significado de uma atuação docente direcionada ideologicamente para o valor social (ver Figura 1), o que converge para o significado de preocupação social tanto no posicionamento de docente ativista de Talia quanto nas experiências de Gilberto na militância social em um grupo artístico (ver Figura 1).

Quanto à afetividade, identificamos que ela se destaca na ação docente de Silvio, Leila e Wilson, principalmente em suas experiências de estágio como docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os significados implicaram diretamente a estética docente dos participantes. A afetividade funcionou como regulador semiótico para agir como docente no sentido dialógico. Leila assumiu um posicionamento de docente afetiva durante o estágio da licenciatura. Isso também está relacionado à Talia, quanto ao seu ativismo social e ao seu posicionamento docente.

A afetividade, enquanto qualidade de ação docente, mediou semioticamente o processo de constituição identitária de Dalva. Sobre isso, ela relatou sua experiência no PIBID: “... Outro momento PIBID também, como eu te disse, o SER PROFESSOR, [...] porque :: o professor, ele precisa ter essa sensibilidade... sensibilidade...” (Dalva). Em sua narrativa, deu ênfase ao ser professor através de uma entonação emocional-volitiva (BAKHTIN, 1986/1993). Leila e Gilberto também relacionaram a afetividade à atuação docente.

Considerações Finais

Diante do nosso objetivo de analisar o processo de constituição identitária docente de estudantes na formação inicial para a docência, destacamos um maior aprofundamento das informações ao realizarmos as entrevistas coletivas de autoconfrontação mediadas pelas dramatizações. A mediação das entrevistas, com o uso da própria dramatização, a qual foi construída livremente por cada grupo de participantes sobre o tema ser professor, fez emergir tensões entre eles. As tensões estão relacionadas a posicionamentos que evidenciam valores dos estudantes acerca da docência. Além disso, a própria entrevista de autoconfrontação significou uma devolutiva da pesquisa aos participantes.

Os resultados da pesquisa indicam que os conflitos entre os posicionamentos docentes dos participantes, mesmo em um contexto ficcional, provocaram a produção de significados que orientam a constituição identitária docente dos estudantes na formação inicial para a docência. Dessa forma, a dramatização, como estratégia metodológica de pesquisa na interface entre as áreas da educação e da psicologia, possibilita uma maior aproximação do contexto sociocultural dos participantes.

Na situação ficcional, o participante dialoga com o seu contexto e valores, além de acentuar conflitos ideológicos e processos emocionais, mesmo em um mundo ficcional. Indicamos para outras pesquisas a análise da relação entre os processos emocionais e a constituição identitária docente dos estudantes em formação inicial para a docência, incluindo o uso da dramatização para aprofundamento das informações. Em acréscimo, apontamos como pertinentes os estudos sobre conflitos entre professores e alunos, nos quais a dramatização pode indicar tensões entre eles a partir de uma situação ficcional.

Referências

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 308-319, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001502>. Acesso em: 04 mar. 2018.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Código de Ética. **Educational Research**, v. 40, n. 3, p. 145-156, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462648021/html/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

ARVAJA, M. Building teacher identity through the process of positioning. **Teaching and Teacher Education**, v. 59, p. 392-402, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16301524>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 1993. Disponível em: <http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFvQn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BOGATYREV, P. Os signos do teatro. In: J. Guinsburg, J. T. C. Netto ; R. C. Cardoso. **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 71-91. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/489526737/R-Ingarden-P-Bogatyrev-J-Honzl-e-T-Kowzan-O-Signo-Teatral>. Acesso em: 15 out. 2018.

BORGES, F. T.; ARAÚJO, P. C.; AMARAL, L. de C. do. Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. especial, p. 1-9, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/sNn7ZM8qxJMk6P3cQbBjHZB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BORGES, F. T.; VERSUTI, A. C.; PIOVESAN, A. de F. Lorqueando: A literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 341-349, 2012. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/3887>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRUNER, J. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Tradução de Juan Carlos Gomes Crespo e José Luis Linaza. Madri: Alianza Editorial, 1991.

CAIXETA, J. E.; BORGES, F. T. Da entrevista narrativa à entrevista narrativa mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 6, n. 4, p. 67-88, 2017. Edição especial. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322207708_Da_Entrevista_Narrativa_a_Entrevista_Narrativa_Mediada_definicoes_caracterizacoes_e_usos_nas_pesquisas_em_desenvolvimento_humano. Acesso em: 22 jul. 2018.

CAPUCCI, R. R.; SILVA, D. N. H. Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. **Psicologia em estudo**, v. 22, n. 3, p. 409-420, 2017. DOI 10.4025/psicoestud.v22i3.35869. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1102369>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DANG, T. K. A. Identity in Activity: examining teacher professional identity formation in the paired-

placement of student teachers. **Teacher and Teacher Education**, v. 30, p. 47-59, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001527>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. **Journal for the Theory of Behaviour**, v. 20, n. 1, p. 43-73. DOI 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x. Disponível em: Positioning: The Discursive Production of Selves - DAVIES - 1990 - Journal for the Theory of Social Behaviour - Wiley Online Library Acesso em: 05 jun. 2017.

DELARI JÚNIOR, A. Sentidos do drama na perspectiva de Vigotski: um diálogo no *limiar* entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: [https://SciELO - Brasil - Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia](https://SciELO - Brasil - Sentidos do) . Acesso em: 4 fev. 2018.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 215-236, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rpHYfRnZ4fpgmWJMFfWkLDC/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2018.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (ed.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 161-193.

FORCIONE, T. L.; BARBATO, S. Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 351-368, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8228>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LINELL, P.; LINDSTRÖM, J. Partial intersubjectivity and sufficient understandings for current practical purposes: on a specialized practice in Swedish conversation. **Nordic Journal of Linguistics**, v. 39, n. 2, p. 113-133, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308917736_Partial_intersubjectivity_and_sufficient_understandings_for_current_practical_purposes_On_a_specialized_practice_in_Swedish_conversation. Acesso em: 07 ago. 2017.

MIETO, G. S. de M.; BARABATO, S.; ROSA, A. Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. especial, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-842289>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MOREIRA, M. C. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso Bakhtin. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 239-158, 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PEREIRA, D. de M. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. **Urdimento**, v. 1, n. 24, p. 174-185, 2015.

SIGARDO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. DOI 10.1590/S0101-7330200000200003. Disponível em: SciELO - Brasil - O social e o cultural na obra de Vigotski O social e o cultural na obra de Vigotski. Acesso em: 4 abr. 2018.

SILVA, C. C. da.; BORGES, F. T. Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8221> Acesso em: 8 jun. 2018.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: B. Brait (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 177-190.

VALSINER, J. Cultural psychology as a theoretical Project. **Studies in Psychology**, p. 1-18, 2019a.

VALSINER, J. **Culture in minds and societies**: foundations of cultural psychology. Worcest, New Delhi: Sage Publications, 2006.

VALSINER, J. Generalization in Science: abstracting from unique events. *In*: HØJHOLT, C.; SCHRAUBE, E. (eds). **Subjectivity and knowledge**: Generalization in the psychological study of everyday life. New York: Springer, 2019b. p. 1-20.

VIDOR, H. B. O papel do espectador no processo de drama educação e sua relação com o fenômeno da teatralidade. **Urdimento**, v. 9, p. 59-67, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem (Manuscrito de 1929). **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695002>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 1. ed. Barcelona: Editorial Crítica, 1978.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J. V. Mediation. *In*: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (eds.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 178-192.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

Recebido em 12 de novembro de 2022.

Aceito em 21 de novembro de 2022.