

LINGUAGEM E AFETIVIDADE: A CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DA PROFESSORA EM SUAS NARRATIVAS

*Fabrcia Teixeira Borges^{I, *}; Ana Rita Silva Almeida^{II};
Geisa Nunes de Souza Mozzer^{III}*

^I Universidade Tiradentes, Aracaju, SE, Brasil;

^{II} Instituto Federal da Bahia, Simões Filho, BA, Brasil;

^{III} Universidade Federal de Goiás, Goiania, GO, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo analisar como se constitui a subjetividade da professora das séries iniciais. Para isto apresentamos o papel da razão e da sensibilidade na constituição do sujeito subjetivo, a partir de Henri Wallon sobre a construção da afetividade humana e como se constitui a subjetividade da professora, do ponto de vista das narrativas de professoras. Dentre os resultados, observamos que a subjetividade da professora está entrelaçada com outros aspectos dos grupos sociais a que pertencem, como ser mãe e mulher, enfatizamos seus aspectos subjetivos envolvidos na linguagem e na afetividade.

Palavras-chave: professora; subjetividade; linguagem; afetividade.

LANGUAGE AND AFFECTIVITY: THE SUBJECTIVE CONSTITUTION OF THE TEACHER IN THEIR NARRATIVES

ABSTRACT

The main goal of this article is to analyze how to construct the subjectivity of the teacher from initial series. For it we get the role of reason and sensibility in the construction of subjective subject, from Henri Wallon on building human feelings and emotions we consider how to construct the subjectivity of teacher from their narratives. Among the results, we observed that the subjectivity of the teacher is intertwined with other aspects of the social groups to which they belong, as being a mother and wife. This aspects of their ways of being are the language and affectivity, mostly.

Keywords: female teacher; subjectivity; language; feelings.

*Endereço para correspondência: Universidade Tiradentes, - Campus II. Av. Murilo Dantas, n. 300 – Farolândia. 49032-490 - Aracaju, SE – Brasil. E-mail: fabricia.borges@gmail.com, analmeida64@hotmail.com, geisamozzer@hotmail.com.

Ser Mulher

*Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida, a liberdade e o amor,
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...
Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor,
sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um Senhor...
Ser mulher, calcular todo o infinito curto
para a larga expansão do desejado surto,
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...
Ser mulher, e oh! atroz, tantálica tristeza!
ficar na vida qual uma águia inerte, presa
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!*

(Gilka Machado)

Neste artigo optamos por discutir a subjetividade em três momentos distintos mas complementares. No primeiro, fazemos uma retrospectiva histórica de como a subjetividade tem sido considerada desde a constituição da ciência psicológica até os dias de hoje, entendendo-a não como um aspecto internalizado que se opõe aos fatores externos, objetivos, mas como um sistema histórico, complexo que se desenvolve na vida cultural humana e é constituído por sentidos e significados subjetivos que expressam e se constituem pela subjetividade dos espaços sociais concretos nos quais o sujeito atua. Em um segundo momento, apresentaremos o papel da razão e da sensibilidade na construção do sujeito subjetivo, a partir dos estudos de Henri Wallon sobre a construção da afetividade humana. Por fim, analisamos como se constitui a subjetividade de professoras das séries iniciais, a partir das entrevistas narrativas sobre suas histórias de vida. Para tanto, tomamos recorte de análise a teoria histórico cultural, tendo como base principal de referência os estudos de González Rey (2002) e Wallon (1963a).

1. SUBJETIVIDADE - UM SISTEMA HISTÓRICO EM PERMANENTE EVOLUÇÃO

A subjetividade foi uma das primeiras preocupações da ciência psicológica. González Rey (2002) analisa como esta questão tem sido estudada pela psicologia, desde o seu reconhecimento como ciência independente. Porém, o termo mais empregado era consciência que se apresentava mais como uma entidade do ser humano constituída por funções concretas do que como um sistema complexo de natureza subjetiva.

Para González Rey (2002), apesar de Wundt avançar bastante no estudo da ciência psicológica, o mesmo não conseguiu explicar a origem social da consciência, não a incluindo como objeto da *Volkerpsychologie*, nem tampouco, integrando o conceito de consciência com a cultura – limitando o estudo das funções primárias da consciência ao experimento e reservando sua *Volkerpsychologie* ao estudo

dos produtos mentais que são criados pela comunidade humana, como a religião, linguagem, mitos, dentre outros. Ao fazer esta divisão, Wundt, na opinião de González Rey (2002), manteve os marcos da dicotomia cartesiana, não podendo explicar os processos de subjetivação nem tampouco a origem social da consciência.

No entanto, Wundt deixa claro seu interesse pelas formas de vida coletiva e pela aproximação da psicologia a outras ciências sociais. Para ele, o desenvolvimento da psicologia em seus aspectos mais sociais deveria apoiar-se na história. Ainda, segundo González Rey (2002, p. 3),

[...] esta consideração do rol da história na formação do psíquico influenciou por diferentes meios, e em diferentes momentos, o desenvolvimento da psicologia como ciência sob diferentes perspectivas que vão desde Jung até a psicologia histórico cultural.

Assim, Wundt considerou a importância do “histórico” para o desenvolvimento da psicologia como ciência, o que pode ser considerado um antecedente vigoroso para a definição do caráter histórico dos processos psíquicos complexos do homem, porém não traçou por quais vias este “histórico” se converte em psíquico e vice-versa.

Apesar disso, para González Rey (2002), o modelo de uma ciência psicológica baseado fundamentalmente em provas empíricas e muito próximo das ciências naturais – desenvolvido principalmente nos Estados Unidos da América –, foi se distanciando cada vez mais das inquietações teóricas de seu fundador e do cenário alemão no qual a psicologia surgiu. Esta associação ao contexto norte-americano marcou a aparição da psicologia moderna que debilitou seu caráter acadêmico e fortaleceu sua orientação prática. Dessa forma, a psicologia mundial, influenciada por um modelo capitalista crescente, foi adotando uma coloração fortemente funcionalista - que compreendia a consciência como um instrumento de adaptação; e pragmática – buscando utilidade prática para o conhecimento. Essas influências, entre outras tendências, fizeram com que nascesse uma psicologia mais comprometida com as exigências do mercado do que com a produção teórica. Esses aspectos fizeram com que, em seus primeiros 50 anos de existência, a psicologia moderna não houvesse criado um corpo teórico preciso, poderoso e aceitável à maioria de seus profissionais.

A Gestalt foi um dos sistemas teóricos europeus que mais influenciou a psicologia moderna. Este sistema aparece como uma reação ao atomismo e em defesa da integridade dos fenômenos psicológicos que encontra continuidade nos trabalhos de Vigotski (1896-1937), na Rússia. O conceito de campo psicológico e solução de problemas da Gestalt, aplica-se também aos estudos da criatividade, da psicologia social e de uma teoria da personalidade que compreende o ser humano no campo de suas experiências. Concepção que começou com Lewin (1890-1947) e que tomou força com os estudos de Carl Rogers (1902-1987).

Desta forma, para González Rey (2002), a Gestalt criou as condições para o surgimento de um pensamento cujos aportes constituíram um momento de aproximação da compreensão da subjetividade e do sujeito.

Não se pode pensar, no entanto, numa teoria da subjetividade atada a formas de subjetivação ou a estruturas psíquicas invariáveis e universais, pois esta ‘coisificação’ da compreensão do psíquico é a antítese da subjetividade como sistema histórico em permanente evolução. É neste sentido que vemos linguagem, afetividade e cultura como palco de construção e entendimento da subjetividade do professor.

A característica principal do trabalho do professor é de cunho intelectual, ou seja: demonstrado através de uma produção intelectual que pensa, compreende, analisa e transforma a realidade do aluno e dos espaços sociais nos quais este professor está inserido. Isso significa que o trabalho do professor não é meramente técnico ou especializado num único saber. Neste contexto, a escola existe para pensar a realidade e levar o aluno a entender a lógica constitutiva da sociedade. A aula deve ser um instrumento vivo de produção de pensamento, compreensão desta realidade e constituição da subjetividade do sujeito. Entendemos subjetividade como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. (GONZÁLES REY, 2002, p. 19)

2. RAZÃO E SENSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO WALLONIANO

Para discutirmos o papel da razão e da sensibilidade na subjetividade do professor, utilizaremos os postulados teóricos de Henri Wallon que iniciou a publicação de seus primeiros trabalhos exatamente na época em que a Psicologia enfrentava a dualidade corpo e alma, herdada de Descartes. Naquela ocasião, o grande interesse dos estudiosos era romper com esse hiato explicando a relação existente entre o corpo e a alma. A resolução dessa antítese daria à Psicologia um lugar entre as ciências e Wallon atribui à essa ciência o estudo desse problema. Um dos passos mais abruptos a ser dado pela Psicologia é aquele que deve unir orgânico e psíquico; alma e corpo. Essa dificuldade deu lugar ao dualismo da matéria e do espírito, ou ao escamoteamento de um pelo outro. Mas já entre os dois domínios funcionalmente distintos foram demonstradas relações funcionais, sem desconhecimento dos traços específicos próprios de cada um deles (WALLON, 1963b, p. 105).

Para Wallon (1963a), as condições orgânicas de maturação do recém-nascido são o elo que une o orgânico ao social. O corpo, ainda imaturo fisiologicamente, busca no social o seu complemento. Essa incapacidade física é superada pela interação com o mundo humano. Seguindo Wallon, existe um psiquismo porque antes existe um corpo; portanto, a existência de um é condição para a do outro. Não há dúvidas de que são as condições reais de ambos que vão determinar o resultado dessas relações. Portanto, a concepção dualista de corpo e alma rompe com a unidade do indivíduo, porque separa o pensar do sentir. Na divisão do indiviso, o ser é cindido, perdendo a complexa plenitude de suas ações. A abso-

lutização da razão ou do afeto vai contra a natureza humana porque fragmenta o indivíduo. A mera possibilidade de separar o corpo da alma, permite a existência de concepções unilaterais do homem, cultuando a razão à expensa da emoção. Wallon, vivendo o drama da Segunda Guerra Mundial, salienta o quão penoso pode ser uma civilização que cultua um exacerbado racionalismo, pois a razão humana pura é capaz de cometer os mais absurdos crimes contra a humanidade (ALMEIDA, 2009).

Desse modo, Wallon combate qualquer teoria que desconsidera as relações intrínsecas dos pares, o ser vivo e o seu meio, o indivíduo e a sociedade, o pensar e o sentir. Em mais de uma oportunidade, Wallon critica o existencialismo, em seu subjetivismo radical, quando sobrepõe a afetividade à inteligência.

O existencialismo oscila entre a pura fenomenologia e a essência. Dado como o testemunho mais ingênuo e mais contestável daquilo que é a experiência verdadeiramente vivida, o seu subjetivismo radical é, muito pelo contrário, o resultado duma requintada operação que contrasta com o senso comum. Porque, espontaneamente, aquilo que percebemos e conhecemos através de nossas sensações é o objeto e não a nossa própria sensibilidade. A esta altura, pode-se perguntar o porquê desta preferência exclusiva à afetividade e por que essa eliminação das operações perceptivas e intelectuais, que cabe aos estímulos exteriores suscitar, e cujo resultado evidente consiste em melhor nos adaptar às exigências e às estruturas do meio (WALLON, 1963a, p. 60-61).

Com princípios diversos aos da filosofia moderna francesa, para Wallon entre o aspecto fisiológico e moral existe uma relação recíproca. Desse modo, também critica o materialismo mecanicista, afirmando que o nó teórico cartesiano não está nos estudos fisiológicos ou morais, mas na visão estática de Descartes, que concebe o corpo e a alma como substâncias distintas e heterogêneas sem nenhum tipo de relação entre elas.

Wallon traz do pensamento dialético marxista a ideia de indivíduo enquanto ser social. Esse sujeito que a Psicologia estuda – que aprende, sente, o criador de uma história – não é um agente individual isolado da cultura: é uma unidade ativa na medida em que integra, ao mesmo tempo, individual e coletivo na ação humana. Ao contrário do sujeito individual, o sujeito social é capaz de explicar a ação de cada indivíduo ou grupo em particular porque cada indivíduo representa um grupo humano, uma coletividade unificada numa única pessoa. O sujeito social que a dialética marxista aponta nos limites da ação histórica e cultural é para Wallon uma característica genética nossa. Com os olhos sobre as condições biológicas e sociais, analisa as interações capazes de diminuir a inaptidão do recém-nascido. Assim, verifica que o meio é o propulsor do desenvolvimento infantil, enquanto o orgânico constitui a sua base. Desde os primeiros dias de vida, a participação de outrem é condição necessária para a sobrevivência e essa necessidade se intensifica ao longo da vida com a constituição dos primeiros parceiros

da criança, que começa pela família, com a participação da mãe, logo depois ocorrendo a ampliação desse universo com a entrada na escola e a diversificação das relações com outros pares, como professora e colegas.

Observa, ainda, Malrieu (MALRIEU et al, 1981) que a teoria walloniana tem uma influência marxista e evolucionista. Wallon tanto recebeu as influências da dialética de Marx e Hegel, como herdou as descobertas evolucionistas da biologia que lhe permitiram fazer da Psicologia uma ciência de homens concretos que vivem numa realidade concreta. Sob essa base, pode-se identificar, em suas pesquisas, uma concepção de homem como: ser em contato com o real, em contato com o universo das coisas que transforma em função dos instrumentos que a sociedade lhe transmite; em contato com os homens, com as coletividades que o constituem, e sobre as quais atua em função de suas experiências e de suas representações individuais. O homem, ser no tempo, numa multiplicidade de tempo, necessitaria ressaltar: o ser de evolução animal, o de história social, o dos empreendimentos do sujeito (MALRIEU et al., 1981, p. 5).

Portanto, o humano walloniano perde gradativamente a sua individualidade, no sentido em que sua natureza é humanizada, transformando-se num ser coletivo. O homem individual, na sua relação com o mundo, constitui-se totalmente em sua essência coletiva. Se, para o marxismo dialético, a constituição do ser histórico e social parte do princípio de satisfação e criação de necessidades materiais, da mesma maneira, para Wallon, é a imperiosa luta pela sobrevivência que impulsiona o desenvolvimento das habilidades humanas. É, por conseguinte, a inaptidão do recém-nascido, nos primeiros dias de vida, imediatamente socorrida pelo aparato afetivo, que desencadeia a utilização e o desenvolvimento de potencialidades humanas em formação.

O devir humano, segundo Wallon, se constrói sob um processo concomitante de desenvolvimento do pensar e do sentir e é a interação recíproca de ambos que distingue a espécie humana dos demais animais. A sua teoria do desenvolvimento revela um sujeito se constituindo na interação entre as funções e os prelúdios, entre o ser e o devir. A velocidade com que ocorrem as mudanças, os saltos, depende das condições de existência. Conforme suas condições, a criança pode, em seu desenvolvimento, dar saltos rápidos ou gradativos. Foi exatamente a importância dada aos fatores internos e externos no desenvolvimento que permitiu a Wallon identificar o processo de passagem da criança ao adulto.

A opção pelo método dialético permitiu a Wallon resgatar para a Psicologia a totalidade do humano e realizar pesquisas que, por muito tempo, foram esquecidas por essa ciência – suas investigações sobre as relações entre a afetividade e a inteligência. Os referidos estudos deram ao autor evidência, pela contribuição que realiza no campo da Psicologia infantil.

Na última década, intensificaram-se na literatura as discussões a respeito das relações entre afetividade e inteligência, retomando os estudos sobre a participação da afetividade no desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2009; GALVÃO, 1995; LEITE, 2005; MAHONEY; ALMEIDA, 2004, 2005; SOUZA, 2006). Nessa nova perspectiva, a escola está diante do desafio de construir uma prática peda-

gógica que favoreça a relação emoção /inteligência, uma vez que o sujeito humano que lidamos na sala de aula é um indivíduo que pensa e sente. Assim os atos de aprender e ensinar estão permeados não só pelos desafios cognitivos, mas também pelas tramas afetivas que carregam as decisões pedagógicas na sala de aula.

Wallon insiste sobre a função do meio social e, sobretudo, da cultura na constituição e evolução da afetividade infantil, destacando em seus estudos o papel que a escola exerce sobre o desenvolvimento da mesma. Nessa perspectiva, é fundamental perceber o ser humano como um indivíduo indiviso e o professor não pode ser apenas aquele que ensina, aprova e reprova, mas antes de tudo que educa e aprimora o aluno como pessoa humana. Com o autor, também defendemos a ideia de que o compromisso da escola é com a formação do homem. Essa responsabilidade vai além da organização do ensino e da aprendizagem e se estende para os aspectos voltados ao desenvolvimento afetivo.

Nesse contexto, podemos dizer que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança. Enquanto meio social, afirma Almeida (2009), é um ambiente diferente da família, porém, bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações e permite à criança estabelecer relações simétricas, entre parceiros da mesma idade, e assimétricas, com adultos. Ao contrário da família, na qual sua posição é fixa, na escola ela dispõe de maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto do desenvolvimento intelectual, como do caráter da criança, o que poderá ser feito individual e socialmente.

Assim, na escola, como em qualquer outra instância social, o indivíduo está presente como pessoa completa, sujeito de conhecimento, sujeito de afeto. Portanto, a escola não deve negligenciar, subestimar ou até mesmo suprimir o espaço da emoção em suas atividades. A escola e, principalmente, o professor precisam conhecer o modo de funcionamento da emoção para aprender a lidar adequadamente com suas expressões. O professor deve permitir que a emoção se exprima. Para isso, é essencial entender como ela funciona, a fim de não entrar no circuito perverso e dificultar o desenvolvimento emocional da criança. Por outro lado, essa atitude exige também o conhecimento de si, da parte do professor, de conhecer suas possibilidades e limites para poder saber reagir de maneira corticalizada diante dos estímulos ambientais.

A sala de aula é o ambiente onde as emoções se expressam e como em qualquer outro meio social existem diferenças, conflitos, situações que provocam os mais variados tipos de emoções. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É imprescindível uma atitude corticalizada (racional) para poder interagir com os alunos, buscando descobrir os motivos e compreendê-los. Deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia, e quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis.

Na raiz do pensamento pedagógico de Wallon há uma especificidade assinalada ao professor: ele é o eixo da atividade pedagógica. Ao se incumbir da função de mediador do conhecimento, o professor deve atuar como um arguto observador, no sentido de articular, sempre que possível, os aspectos afetivo e cognitivo, inseparáveis e presentes na atividade pedagógica (ALMEIDA, 2009).

A relação afetiva é para alguns grupos o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a mediação do conhecimento implica, necessariamente, numa interação entre pessoas. Desse modo, ao professor é delegado um importante papel social: de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento.

Nessa perspectiva, o destino do sujeito não é resultado do exercício exclusivo da razão, mas das relações com outros sujeitos nas suas condições concretas de existência, é, portanto, assim que entendemos o professor e sua relação com o trabalho docente. Só pensamos, raciocinamos ou compreendemos uma realidade concreta se estamos emocionalmente envolvidos com esta tarefa. Em outras palavras, no funcionamento real da pessoa, razão e emoção andam juntas e não há como separá-las, um vez que o processo de desenvolvimento passa por esse caminho. Isso quer dizer que, a imagem que o professor tem de si mesmo se constrói e se constitui na medida em que elementos subjetivos, sentidos e significados culturais e coletivos se configuram individualmente. Se a própria profissão de professor não está claramente definida numa determinada sociedade, é bastante provável que essa carreira profissional sofra um certo reducionismo e obscurantismo por parte de seus executores.

3. A SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO DA PROFISSÃO DE PROFESSORA

Pensando sobre a construção do professor e de sua subjetividade, pretendemos tramar, neste momento, a análise de como se constitui a subjetividade de professoras das séries iniciais, a partir das entrevistas narrativas sobre suas histórias de vida. A psicologia histórico-cultural, com a qual orientamos nosso trabalho a partir dos teóricos González e Wallon, enfatizam a importância da vida social e histórica de cada indivíduo contextualizado culturalmente. O desenvolvimento psicológico e a construção da subjetividade são fruto das relações sociais em que os significados e sentidos subjetivos são construídos não só pelos indivíduos envolvidos nessas relações, mas também pela subjetividade social dos espaços sociais nos quais o indivíduo atua (GONZALES REY, 2002). Tais significados e sentidos são construídos na e pela interação dos indivíduos mediados pela linguagem. Nessa perspectiva, o indivíduo é ativamente participante do processo cultural; e a cultura humana transmitida e construída através de um processo pluridirecional e multifacetado, constituindo e sendo constituída pelo social.

Desta forma, o processo de constituição da subjetividade do professor ocorre com base em uma operação com signos que produzem sentidos subjetivos, principalmente através da linguagem, em que os comportamentos culturais são vividos, significados internamente e ativamente pelo indivíduo que participa de sua formação subjetiva. Palmieri e Branco (2004, p. 194) esclarecem que “quando focalizamos o mundo subjetivo da pessoa, vemos o mesmo sendo construído e reconstruído constantemente a partir das relações dinâmicas e de contínua transformação que ela estabelece com o mundo externo e objetivo, culturalmente mediado”.

Ao enfatizarmos a professora das séries iniciais, como uma das personagens sociais e da educação, temos de destacar alguns pontos para que possamos compreender como se desenvolvem seus processos subjetivos e sua subjetividade. Sabemos que não existem características universais e, nem mesmo, situadas em um grupo que definem a subjetividade, como já discutido anteriormente. O que propomos aqui é pensar a subjetividade da professora a partir de contextos e características sociais que interagem dialogicamente com cada sujeito e que contribuem para sua subjetividade. Destacamos alguns contextos significativos:

- a) Contextos pessoais - sua história de vida, sua escolha pela educação, seu percurso acadêmico, as relações estabelecidas na sua vida acadêmica, dentre outros;
- b) Contextos relacionados à atividade – a natureza da atividade, a história desta atividade para a educação, para a sociedade; a instituição em que é exercida, sua organização e sua história;
- c) Os alunos e as salas de aulas – suas histórias, suas famílias, seus motivos;
- d) Campos teóricos – as posturas pedagógicas, histórias e suas formas de produção de significados;
- e) A Educação - a evolução da escola, da educação, sua história e contextos de produção de significado;
- f) Grupos sociais – a produção de significados culturais em que estamos inseridos – religiosos, políticos, econômicos, dentre outros.

A relação desses campos de significados é dinâmica e implica em um movimento de constante construção, por parte do sujeito (professor), escolas, alunos, instituições e da própria cultura em que estamos inseridos e que participam da construção da subjetividade de cada um. E ainda ao definimos as condições de gênero, destacamos que as atividades desempenhadas pela mulher, contribuem e tomam forma quando interagem com os aspectos e características culturais que compõem o ensino de crianças. Aqui propomos destacar alguns destes aspectos culturais que aparecem nas situações cotidianas da docência, no caso, as crenças e as atividades relacionadas ao gênero.

Em nossas pesquisas observamos que nas várias narrativas estavam presentes os mitos e as crenças sobre a figura do professor (BORGES, 2007; BORGES; MARINHO; LAGO, 2009; BORGES; LINHARES; CAIXETA, 2011). Ideias que também permeiam a sociedade ao confundir a profissão de professor com uma “dádiva” natural; e o gostar de crianças como um pré-requisito para exercer esta profissão. Percebemos que estas crenças participavam ativamente da construção subjetiva das professoras (BORGES, 2007).

A construção dos dados desta pesquisa foi feita por meio de entrevistas narrativas das histórias de vida e utilizamos a metodologia qualitativa para a construção dos dados, baseada nos pressupostos teóricos da psicologia cultural e do dialogismo, envolvendo os processos de subjetividade, histórias de vida, narrativas, relação do pensamento e da linguagem, utilizando as entrevistas como dados. Foram participantes quatro mulheres, professoras de ensino das séries iniciais. Foram utilizados três gravadores digitais, disquetes, cds, folhas de papel pardo, papel branco, microcomputador com programa de áudio e multimídia, fones de ouvido. As entrevistas de histórias de vida foram feitas na própria escola em que as participantes trabalham.

Abaixo um trecho de uma professora entrevistada na pesquisa de Borges (2007):

Rosa: - *Mas eu lembro que foi uma “infância eu creio que normal” com meus irmãos, com minha mãe cuidando da gente, trabalhando e conseguindo cumprir as tarefas. “Ela era... ela é uma mulher maravilhosa, minha mãe, que conseguia cumprir com suas tarefas”. Hoje eu sou mãe, profe... assim, trabalho fora, sou mãe, eu, me sinto um pouco enrolada nessa questão de trabalhar fora, cuidar da casa, cuidar do filho. Eu fico um pouco enrolada isso na minha cabeça, mas minha mãe ela não, ela fazia isso muito bem. Muitas vezes eu dizia a ela: mas mãe assim, a senhora não era professora, eu sou professora. Eu trabalho em casa como professora e fora também porque eu tenho que levar minhas tarefas. Ela não. O trabalho dela era assim: trabalhava numa clínica, lá ela fazia as atividades dela e em casa ela ia cuidar da gente, né? Mas agente professor não. É professor, é estudante como eu to fazendo a faculdade, agente é mãe, é esposa, então eu me sinto assim às vezes um pouco enrolada com tudo isso assim. (informação verbal).¹*

Em algumas entrevistas observamos a confusão entre o papel feminino, a profissão de professora e as outras atividades desempenhadas pelos sujeitos. O interessante de se ressaltar foi que ainda que estes significados percorram o universo cultural e midiático da maioria das pessoas da sociedade como um todo, o fato de as entrevistadas vivenciarem as dificuldades e a prática efetiva das atividades docentes, não foi suficiente para promover uma “tomada de consciência”. Além disso, fica claro o entendimento de a subjetividade docente, bem como sua

profissionalização, provêm, principalmente, da rotina diária, de suas vivências, de sua relação com o grupo e com os alunos com quem convive. Entendemos que a ideologia do cotidiano, como proposto por Volosinov (1992), que permeia a atividade do professor, bem como o lugar onde são construídos significados e sentidos subjetivos, participam muito intensamente do que acreditam contribuir para se tornarem professoras, ou seja, para a constituição da sua subjetividade.

Dessa forma, podemos perceber que existem significados culturais e sociais que permeiam o universo do ser professor, ainda que as discussões acadêmicas percebam a docência como um processo ativo e contínuo que implica tanto na atividade do professor como em sua formação profissional. Contudo, muitas crenças, encontradas nas falas de entrevistados, contradizem, ainda hoje, esta percepção; conforme podemos perceber em trechos de entrevistas realizadas por Borges em que professoras entrevistadas destacam o impacto das crenças da figura do professor sobre seu processo de desenvolvimento da docência e, conseqüentemente, sobre sua subjetividade. De acordo com Margarida gostar de crianças parece ser suficiente para ser uma boa professora e para motivar a escolha desta profissão. Ela nos diz:

- Eu sempre trabalhei com criança, né? Mesmo antes de ser professora, assim, na igreja sempre tava com as crianças, então eu acho que eu dou mesmo pra isso, então por isso eu resolvi, tomei essa decisão de ser professora e... já tem muito tempo, uns dezenove anos mais ou menos é que eu trabalho como professora, então eu to aí na luta ate o final. (informação verbal)²

As palavras de Margarida nos dizem e nos confirmam as articulações de seu pensamento. Entendemos, então, que o fato de gostar de crianças a faz ser uma boa professora: “- que dá para isto”, mas não desconhece a necessidade da luta e da formação profissional. Já Simone, outra entrevistada, percebe que foi muito difícil gostar e se construir como professora, mas o fato de não ter o “dom”, não a faz tão boa como a irmã. Ela (a irmã) tem o “dom”:

S: - Mas ela é bem melhor que eu, porque ela tem um dom, ela fica sabe, sempre quis desde pequeninha e ela tem assim é vocação mesmo, ela trabalha com alfabetização desde sempre e é muito “retificada” assim, ela também tem o “dom pra decoração da escola”, ela trabalha na escola particular, é diferente. E a decoração da escola sempre é ela que faz, ela tem o dom mesmo de... de... fazer essas coisas, de decorar, de criar, “nós somos duas professoras na família” (informação verbal).³

A ideia de “dom” nos remete a algo mgico da cultura, divino, que nos dado como um presente. Relembra os significados religiosos com os quais estamos em contato constantemente, que saem das religies para as relaes dirias, mas que no deixam de trazer a referncia da f, do mgico, do divino e do “destino traado”.

Observamos, no discurso das professoras, uma crena de que a profissionalizao no se da – pelo no no principalmente – pela formao intelectual e acadmica, mas pela vocao para a docncia; pela professora que gosta muito de criana e preferencialmente, tenha vivenciado a experincia da maternidade. Estes significados interagem com suas construes individuais provenientes de suas histrias de vida, dando a cada sujeito um carter singular, permitindo-lhe negociar os significados e sentidos que medeiam tanto suas histrias individuais como suas histrias coletivas, permitindo formas de ser e de agir especficas e individuais e, ao mesmo tempo, atuando como integrantes de uma coletividade, permeada por crenas e mitos.

Por outro lado, observamos que as personagens de professoras que aparecem em novelas e filmes, e so produtos culturais, portanto, circulam com seus significados; interagem produzindo sentidos para estas mulheres que tambm so professoras. Em estudos anteriores (BORGES, 2007; BORGES, 2012) enfatizamos no apenas a mulher que aparece na mdia, mas a mulher que tambm professora. As personagens das professoras so, na maioria das vezes, recatadas, tmidas, sem vida para alm de sua profisso. Mesmo que alguns filmes, como, por exemplo, *O espelho tem duas faces (1996)* traga o reviver desta sexualidade e da vida comum, em sua grande expresso, a mdia retrata a professora com vestimentas sbrias, formais e sem vestgios de vida familiar, de suas histrias e passado. Como podemos observar no episdio de conversao a seguir. A fala que se segue de Clcia, uma das professoras que participou das pesquisas, sobre as personagens de professoras projetadas nas novelas:

E: *Aquela de Sassá Mutema que tinha a professora Clotilde.*

P: *O que que voc lembra dela? Me conte um pouco.*

E: *Ah, porque como o nome...no tem coisa mais gratificante pra um professor de primeira srie quando voc v que seu aluno no sabe de...chegou sem saber nada e de repente ele comea, n? a florescer, a soltar as palavrinhas e quando chega no final do ano voc v que aquela criana aprendeu. Ali o melhor presente pra voc.*

P: *E ai na novela, que eu no lembro da novela. Como que era?*

E: *A parte que mais marcou assim pra mim foi que Sassá Mutema no sabia de nada, n? Ele tinha fora de vontade, mas no sabia e ela foi quem comeou ajudar ele, a aprender*

as letrinhas, a aprender a ler. E tanto que depois ele virou até prefeito, num foi?

P: *E como é que era a professora Clotilde?*

E: *Ela era muito amiga, procurava sempre ajudar a todos, se envolvia muito com eles.*

P: *E ela tinha família?*

E: *Eu sei que ela chegou na cidade que ela era de outro lugar, ela chegou sozinha (informação verbal).*

Na entrevista, Clécia declara que as personagens que mais haviam lhe marcado eram a professora Clotilde, da novela *Salvador da Pátria* (1989), e a professora Helena, de *Carrossel*. No episódio de sua fala, o que se destaca da personagem foi a ajuda que a professora deu a Sassá Mutema ensinando-o a ler e escrever. Mas, o que nos chama a atenção são as qualidades atribuídas a esta professora: ser muito amiga, procurar ajudar sempre e se envolver com as pessoas que ensina. Estas características parecem ser valorizadas não só por Clécia, mas circula nas produções sociais e midiáticas (formadoras e construtoras de sentidos) como uma confirmação de que há uma evidência cultural que estes aspectos participam da construção do que se entende do ser professor. Assim, como quando destaca a principal característica da professora Helena de ser “boazinha”, como podemos ver no episódio a seguir:

E: *Sabe uma coisa que meus alunos me comparavam muito? é uma novela...aí meu Deus...agora eu lembrei, que era de criança...carrossel. Eles me comparavam muito com aquela professora de carrossel.*

P: *Por que?*

E: *Porque diziam que eu era boazinha que nem a professora de carrossel. Eu assistia, eu gostava. E era turma de adolescentes. Só que minha turma de adolescentes não me chamavam de tia não, chamava de professora. (informação verbal).*

Percebe-se que há no discurso da entrevistada certo orgulho em ser comparada com a professora Helena, por ser boazinha. Ao pensar neste atributo, imaginamos que outras características são arrastadas por esta. Ao mesmo tempo, observamos o destaque de ser chamada ou não de tia, configurando a tão polêmica inserção da professora na família. Daí, talvez a necessidade de as professoras das novelas não terem uma família específica, participando de todas elas; tanto das famílias de seus alunos, como das que a assistem.

Pensemos ento, no que Laia (1995) destaca quando afirma que e a TV que nos v e nos entende, no sentido de perceber o que nos fascina. "A TV torna-se, literalmente, o canal transmissor de alguma coisa que te v e" (LAIA, 1995, p. 165). Mas tambm de alguma coisa que acontece socialmente e culturalmente nos grupos e nas formas de se posicionar com as vrias subjetividades. Vemos, ento, que tanto as representaes das professoras pelas novelas destacam caractersticas baseada na ajuda, no ser 'boazinha'; quanto h um reconhecimento de si das professoras entrevistadas nestes personagens, destacando uma recepo destas produes midiáticas sem reflexo de outros aspectos relacionados ao ser professora, mulher e me.

Ao tratarmos do trabalho docente – incluído aqui numa categoria de trabalho intelectual, portanto, imaterial – aliado a outras caractersticas do trabalho capitalista (baixos salrios, condies precárias, intensificao da jornada de trabalho, estresse, medo de perder o emprego, autoritarismo), observamos que tais condies e significaes de sua profisso, levam o professor a uma perda de sentido de seu prprio trabalho que geralmente vem acompanhado por um descomprometimento com a organizao em que atua, bem como com os destinatrios do seu trabalho. Fato que e, sem dvida, uma das fontes de maior sofrimento do professor: a desvalorizao do seu espao de trabalho, de sua atividade profissional e de si prprio. Como vemos na fala de Rosa, ao falar de sua escolha pela profisso:

E: - Foi uma profisso que desde a infncia que eu j tinha esse sonho, ne? De ser professora, e pra mim eu me realizo, agora...(pausa curta), o que ta me deixando assim muito triste e assim, a desvalorizao que ta muito grande, tanto da parte dos governantes e os pais tambm. E assim, eu to achando assim, que a familia ta depositando uma responsabilidade todinha pra o professor. A educao do filho, ta achando que e na escola o professor tem que educar ento a responsabilidade ta sendo todinha em cima do professor. (informao verbal).

Tanto a famlia quanto a escola tem diferentes responsabilidades sobre o desenvolvimento humano: Wallon deixa claro que no se deve utilizar a famlia, mesmo que o tipo de relao pareça ideal, como modelo para as interaes que o indivduo possa vir a estabelecer em sua vida. No se pode esquecer que:

[...] so as diferenas de estabilidade e estrutura dos meios que proporcionam a criana o crescimento enquanto indivduo e a constituio do seu eu para, posteriormente, associar-se aos grupos, conforme seus interesses e vontade. Dessa maneira, no devem ser igualadas relaes como a dos pares me-filho e professor-aluno que so funcionalmente distintas (ALMEIDA, 1994, p. 99).

Por outro lado, pudemos perceber que há uma falta de definição do trabalho docente como profissão, que se confunde com outras formas do sujeito-professor atuar socialmente, como por exemplo, exercer o papel de mãe. A vivência da maternidade/paternidade transcende as paredes da casa para se estender à sala de aula ou ao tempo de “ser professora”. A formação de professores, entendida como cursos diversos sobre didática, metodologia, conceitos – possui importância nas vidas destas professoras, mas sua construção diária como sujeito portador de sentidos amplia a noção tanto de suas atividades e papel de docente como suas próprias formas de ser. As outras atividades desempenhadas por estas mulheres neste mundo culturalmente definido, possibilitaram-nos perceber que estes papéis e subjetividades também contribuem significativamente para sua formação pessoal e profissional. O papel de mãe não fica em casa, mas vai para a sala de aula com o deslocar de contextos e sentidos que é observado nestes movimentos, assim como a professora permeia os vários outros contextos em que cada uma de nós participamos. A partir desta pesquisa, podemos perceber que tornar-se professor inclui aspectos subjetivos complexos que amplia a noção de que apenas a formação acadêmica é responsável pela formação profissional. As experiências vividas e os sentidos subjetivos constituídos em suas atividades diárias, individuais e coletivas, seja na escola ou em casa, interferem e são impactados diretamente por suas afetividades e suas histórias de vida. Reconhecemos que há uma importância de se entender o professor para além da sala de aula, principalmente nos cursos de formação.

NOTAS

¹Entrevista concedida a Borges pela professora Rosa, em 2007.

²Entrevista concedida pela professora Margarida.

³Entrevista concedida por Simone. (grifo nosso)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na percepção do professor pré-escolar: um estudo com base na obra de Henri Wallon*. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BORGES, F. T. Posicionamentos do ser professora mediados pela leitura da novela e do filme brasileiro. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss09_07.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BORGES, F. T.; MARINHO, C. S. P.; LAGO, P. M. O dom de ser professor: crenças que rondam a construção da docência. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009. p. 1-9.

BORGES, F. T.; LINHARES, R. N.; CAIXETA, J. E. O professor de EAD: Significados e contradições. *Educação a Distancia e as Tecnologias da Inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem*. Maceio, AL: EDUFAL, 2011. v. 1, p. 83-116.

BORGES, F. T. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 32, n. 88, dec. 2012 .

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeto e subjetividad: uma aproximación histórico cultural*. México: Thomson, 2002.

LAIA, S. A visão de longe: a televisão. In: *A imagem rainha: as formas do imaginário nas estruturas clínicas e na prática psicanalítica*. Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

LEITE, S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2005.

MAHONEY, A; ALMEIDA, L. (Org.). *A constituição da pessoa em Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A; ALMEIDA, L. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, v. 20, p. 11-30, 2005.

MALRIEU, P. et al. *Henri Wallon: pour le centenaire de sa naissance*. Toulouse: l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1981. (Série A- Tome XIV).

O ESPELHO tem duas faces. Direção: Barbra Streisand. Produção: Arnon Milchan e Barbra Streisand. [S.l.]: Columbia Pictures e Phoenix Pictures,, 1996. 1 DVD (122 min).

SOUZA, M. T. C. C. de. (Org.). *Razão e emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. v. 17, n. 2, p. 189-198, 2004.

WALLON, H. L'organique et le social chez l'homme. *Enfance*, Paris, n. 1-2, p. 59-65, jan.-avr. 1963a.

WALLON, H. Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie. *Enfance*, Paris, n. 1-2, p. 99-107, jan.-avr. 1963b.

VOLOSINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Sao Paulo: Hucitec, 1992.

Recebido em: 01 de março de 2011

Aceito em: 06 de junho de 2013

