

## As marcas da constituição subjetiva e objetiva em discursos de professores(as)

## The marks of subjective and objective constitution in teachers' discourses

Rozieli Bovolini Silveira<sup>1</sup>

Liliana Soares Ferreira<sup>2</sup>

Ana Sara Castaman<sup>3</sup>

### Resumo:

A subjetividade e a objetividade se apresentam como par dialético na vida concreta dos professores, entendidos como trabalhadores. Esse artigo tem como objetivo analisar os movimentos dos sentidos nos discursos dos professores, quando expressam suas vivências como estudantes. Os discursos dos professores sobre suas vivências como estudantes dão indícios sobre os sentidos dessas vivências e, por isso, adotou-se a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS). Da análise emergiram três núcleos de sentidos: a) Histórias, fantasias e brincadeiras; b) Desejo de aprender e satisfação; c) Vivências negativas. Os professores narraram suas vivências, carregadas de emoções e sentimentos, ou seja, marcas que permanecem reverberando em quem são hoje e, por consequência, na produção de seu trabalho. O trabalho pedagógico é constituído pela objetividade e a subjetividade que condicionam a vida dos professores, esses por sua vez, expressam em seus discursos, essa amalgama dialética entre as condições materiais e subjetivas que sintetizam em quem são hoje e lançam-no a frente.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Objetividade; Professores; Sentidos.

### Abstract:

Subjectivity and objectivity are presented as a dialectical pair in the concrete life of teachers, understood as workers. This article aims to analyze the movements of the senses in the speeches of teachers, when they express their experiences as students. The teachers' speeches about their experiences as students give clues about the meanings of these experiences and, therefore, the Analysis of Movements of Meaning (AMS) was adopted. Three nuclei of meanings emerged from the analysis: a) Stories, fantasies and games; b) Desire to learn and satisfaction; c) Negative experiences. The teachers narrated their experiences, loaded with emotions and feelings, that is, marks that continue to reverberate in who they are today and, consequently, in the production of their work. Pedagogical work is constituted by objectivity and subjectivity that condition the lives of teachers, who, in turn, express in their speeches, this dialectical amalgamation between the material and subjective conditions that synthesize who they are today and launch the front.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Técnica-administrativa em Educação (UFSM); Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM); Participante do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5923-1354>. E-mail: [rozielisilveira@gmail.com](mailto:rozielisilveira@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM); Líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9717-1476> E-mail: [anailferreira@yahoo.com.br](mailto:anailferreira@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Participante do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>. E-mail: [ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br](mailto:ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br)

**Keywords:** Subjectivity; Objectivity; Teachers; Senses.

## Introdução

O contexto sócio-histórico é determinado pelas relações de produção e pela vida material dos sujeitos, possibilitando-lhes a constituição de sua subjetividade. Para Molon (2015, p. 58),

A concepção da constituição do sujeito em uma dimensão semiótica não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente constituída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses.

Esse processo não é unilateral ou determinista, pelo contrário, a concretude da vida é constituída dialeticamente<sup>4</sup> por elementos objetivos. Por exemplo, as condições de trabalho amalgamadas às relações subjetivas são produzidas, significadas e ressignificadas na realização do trabalho. Por tal motivo, o trabalho, como atividade que o ser humano ao produzir seus meios de sobrevivência, produz a si mesmo (Marx, 2013), torna-se central para o reconhecimento da humanidade e de sua subjetividade (Bock; Aguiar, 2016). O trabalho, mesmo em condições históricas de alienação e estranhamento, é fonte de sentidos e, em decorrência, está na base da subjetividade dos sujeitos. Todavia, os professores como trabalhadores da educação inseridos no contexto capitalista<sup>5</sup>, relacionam-se com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e com os demais professores, também de forma alienada e estranhada.

O trabalho dos professores entendido, neste texto, como o trabalho pedagógico (Ferreira, 2018), assume uma intencionalidade sendo direcionado a um objetivo e resulta em um produto. Uma intencionalidade na medida em que está alinhado a uma perspectiva de formação humana, seja ela orientada à reprodução do capitalismo ou à ruptura desse modo de

---

<sup>4</sup> Dialética por haver a intencionalidade de “[...] entender os movimentos entre o geral e o particular, entre causas e efeitos, destacando considerações e sistematizações relativas à problematização elaborada e, sobre ela, apresentando alternativas e possibilidades. Portanto, foi além da produção de dados durante a pesquisa bibliográfica, realizando um amplo estudo dos dados, entendendo-os como evidências de sentidos, comparando-os, analisando-os, articulando-os” (Ferreira, 2018, p. 593).

<sup>5</sup> “[...] sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos” (Wood, 2001, p. 12).

relação social. Mesmo que essa intencionalidade não seja explícita para os professores e seus coletivos, estará presente conscientemente ou não. É direcionado a um objetivo: a produção do conhecimento<sup>6</sup> em aula, realizado em conjunto entre professores e estudantes, de forma sistemática. Como produto, está atrelado ao trabalho imaterial, ou seja, produz bens imateriais como informações, ideias, conhecimentos, etc. (Ferreira, 2018).

Assim como dos demais trabalhadores, o trabalho dos professores é produzido em meio aos embates das relações contraditórias do sistema de produção capitalista. Essa correlação de interesses atravessam o cotidiano do trabalho pedagógico dos professores, repercutindo não somente nas questões objetivas, como nas condições de trabalho e nas implicações da construção subjetiva.

Diante dessas relações sociais, políticas, históricas e singulares que delimitam a constituição dos professores, questiona-se: quais são os sentidos atribuídos pelos professores às suas vivências<sup>7</sup> como estudantes e como esses sentidos se interseccionam com a sua constituição de sujeito trabalhador? Para responder a essa problematização realizou-se estudo com o objetivo de analisar os movimentos dos sentidos nos discursos dos professores quando relatam suas vivências como estudantes, situando-as quanto à produção de suas subjetividades circunscritas à vida material e concreta, como trabalhadores.

Esse olhar sobre o fenômeno pesquisado - os discursos dos professores a partir de suas vivências como estudantes - está alicerçado em uma perspectiva dialética da realidade e compreende a objetividade e subjetividade como faces de uma mesma realidade (Aguiar; Bock,

---

<sup>6</sup> “Por produção do conhecimento, entende- -se a apropriação individual de um saber. [...] Produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer. Para tanto, organiza-se uma situação de aula, para a qual convergem sujeitos, cada um com seus saberes, que passam a interagir por meio da linguagem. Aula, aqui, é entendida no seu sentido mais amplo: todo o momento de sistemática produção do conhecimento. Resulta a socialização desses saberes que, pela interlocução, se estabilizam como conhecimento” (Ferreira, 2018, p. 596).

<sup>7</sup> A categoria de vivência toma como referência o trabalho de Vigotski. O autor elabora a categoria de vivência, inicialmente em “Psicologia da Arte” (Vigotski, 1999), perpassa outras obras, como em “Pensamento e Linguagem” (Vigotski, 2008). Toassa (2014) ao analisar a relação entre a vivência e o discurso e sua evolução nas produções do autor, diz que a passagem direta do pensamento à palavra não é possível, pois pensamento e linguagem alteram-se mutuamente. O pensamento realiza-se e materializa-se na palavra e, da mesma forma que encontra uma forma de expressão, também esconde o que não é simbolizado, significado. Esse processo, de não expressão, é a vivência da inefabilidade, ou seja, do que não é possível ser dito, do que ainda não é simbolizado pelo sujeito. Toassa (2014, p. 21) ressalta que “[...] a possibilidade de comunicação de uma certa vivência dependerá tanto das singulares condições psicossociais existentes numa interação humana, quanto do conteúdo, dos objetivos da comunicação e da modalidade de linguagem (discurso)”. Então, a compreensão da vivência, neste trabalho, está relacionada às lembranças dos professores como estudantes e, dessa forma, perpassa a tentativa de apreender alguns sentidos relacionados às vivências simbolizadas, sem ter a pretensão de esgotar a apreensão destes.

2016), que se interpenetram e se relacionam sem que uma deixe de existir em detrimento de outra. Esse é o ponto de partida desta análise, os professores inseridos em um contexto, estabelecendo relações dialéticas, ou seja, contraditórias e, por meio dessas, se autoproduzindo objetiva e subjetivamente, em conjunto com os demais, como seres históricos. A gênese desse processo acontece pelo trabalho e nessa atividade o ser humano se humaniza e se constitui sujeito que “[...] se singulariza a partir das experiências sociais historicamente determinadas” (Aguiar; Bock, 2016, p. 35).

A partir desse prisma, o texto está organizado em dois momentos: 1) o fundamento teórico e metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS); 2) os sentidos e significados atribuídos pelos professores às vivências de estudantes.

## 1. A Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS)

Esse texto<sup>8</sup> é resultado de um estudo em Pesquisa em Educação que tem como fundamento teórico-metodológico a AMS, a qual parte de uma visão dialética da realidade social. Significa que a educação é compreendida numa totalidade capitalista e os sujeitos, por sua vez, produzem e se autoproduzem tomando como base essa realidade contraditória (Ferreira; Braido; De Toni, 2020). As autoras reforçam a relação dialética dos sujeitos trabalhadores da Educação com o contexto sócio-histórico:

Tudo isso acontece em um contexto em contínuo movimento, abrigando os sujeitos, suas produções e como evidenciam o que são, o que pensam e o que produzem por meio de discursos. Em tal âmbito, inserem-se todos os discursos, informais, formais; acadêmicos ou não. Portanto, os discursos são evidências dos sujeitos. Por sua vez, os discursos aglutinam sentidos e significados (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 03).

Logo, apreender os sentidos e os significados elaborados pelos professores implica produzir novas significações sobre esses discursos. O entendimento de discurso, adotado neste estudo, parte da totalidade, das relações que são produzidas e, nessa perspectiva dialética

[...] pode-se partir do suposto de que só se comprehende o discurso nas relações que o determinam, na materialidade que o produziu, nas quais se manifestam interesses de classes fundamentais no processo de produção discursiva. Nesse sentido, objetivar-se-á deslindar o discurso dominante, as produções de consenso e as determinações, desconstruindo aparências, mediante a recomposição dos sentidos dos movimentos

---

<sup>8</sup> Esse texto é resultado dos estudos produzidos em âmbito do doutoramento em Educação de uma das autoras, ainda em fase de elaboração.

históricos, para finalmente atingir a essência, por meio do movimento sincrônico entre empiria e teoria (Ferreira, 2020, p. 13).

Os discursos, em sua materialidade (Ferreira, 2020), tornam-se o caminho para análise da subjetividade dos sujeitos. Isso será possível pela apreensão dos sentidos e significados (Vigotski, 2008), produzidos coletivamente e compartilhados culturalmente. Ao discursivar sobre si, seu trabalho, suas experiências, os sujeitos exprimem os registros afetivos e emocionais dessas vivências simbolizadas, que são construídas coletiva e historicamente determinadas (Aguiar; Bock, 2016). Discursivar é expor elementos singulares do mundo simbólico desses sujeitos pela linguagem, essa elaborada dialeticamente com o pensamento.

O mundo singular constituído dialeticamente com o mundo social, manifesta-se pela palavra, como unidade do pensamento e da linguagem. A palavra sintetiza os significados e os sentidos, que se articulam, e, desse modo, torna-se possível o acesso à singularidade dos sujeitos. Vigotski (2001, p. 398) afirma que “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Os significados permitem a socialização das vivências, produções históricas e sociais que são compartilhadas entre os humanos (Aguiar; Bock, 2016). Por isso, os significados são mais estáveis, visto que necessitam ser compreendidos pelo seu interlocutor.

Já os sentidos são mais fluídos, flexíveis e provisórios, pois indicam o mundo subjetivo e singular dos sujeitos. Ademais, são a síntese cognitiva e afetiva, individual e social que os sujeitos expericienciam na relação com o outro (Costas; Ferreira, 2011; Aguiar; Bock, 2016). Os sentidos adquirem uma função de interrelação da própria consciência com a realidade, isso acontece quando encontra nas vivências a fonte para entender a concretude. Como o sujeito atribui sentidos a essas vivências é de forma dinâmica, incompleta, num eterno devir que o impulsiona a ir em frente (Toassa, 2020).

Os discursos expressam não somente a constituição do sujeito na relação com o outro, mas as experiências lembradas também evidenciam as marcas de outros sujeitos tidos como referências para as, então, crianças. A memória dos professores, (re)produzida nos discursos, é composta da sua vivência sobre a realidade, sobretudo, dos discursos de outros sujeitos, como professores e colegas que passam a compor elementos de sua própria memória<sup>9</sup>. Esse processo

<sup>9</sup> Para fins deste texto, associa-se semanticamente memórias, lembranças, recordações, entendendo-as como registros de vivências que, por algum motivo permanecem e, se escolhidas para serem narradas pelos interlocutores, quando solicitados a registrarem uma vivência da época de escola, indicam uma condição subjetiva.

está carregado de sentimentos e emoções que ao discursivar sobre os registros dessas vivências em suas memórias, ganham a possibilidade de significa-las e ressignificá-las (Braga; Smolka, 2020).

Apreender os sentidos em seus movimentos - entre o individual e o social - pelo discurso sobre si próprio e seu trabalho, pode-se tornar um caminho para que os pesquisadores compreendam as produções subjetivas construídas coletivamente. Essas produções circulam, por meio da linguagem, entre os seres humanos, são internalizadas e, assim, criam possibilidades para o sujeito lançar no mundo o novo, em um eterno devir. Na pesquisa, os pesquisadores buscam analisar os movimentos dos sentidos, selecionando-os, comparando-os e sistematizando-os (Ferreira; Braido; De Toni, 2020).

A AMS pressupõe a interpretação, compreensão, comparação dos discursos entre si e com a totalidade, além de sistematização, a síntese. Para essa síntese, recorre-se a elementos visuais, como tabelas, desenhos, esquemas, etc., que favorecem a apreensão dos sentidos e de seus movimentos. Na etapa da sistematização, o pesquisador elabora argumentações sobre a síntese dos sentidos, configurando uma nova síntese dos sentidos e significados (Ferreira; Braido; De Toni, 2020).

Os discursos dos professores, analisados neste estudo, foram produzidos durante os anos de 2010 a 2020. Trata-se de professores da Educação Básica da Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul que trabalhavam em escolas da Região Central do Estado. Suas idades variam entre 25 e 60 anos; a maioria (70%) são mulheres; todos cursaram uma licenciatura, majoritariamente (53%) Pedagogia; trabalham há mais de 3 anos na Rede.

Os discursos foram produzidos em momentos de inter-relação com os pesquisadores, durante palestras, rodas de conversa, cursos, etc<sup>10</sup>. Nesses eventos, foi solicitado aos professores que registrassem, sob a forma de relato breve, um fato proveniente de suas memórias escolares, da época em que eram estudantes. A escolha das lembranças que gostariam de socializar, uma espécie de filtro de seleção, foi uma realizada pelos próprios professores, não direcionando sobre quais aspectos, mas sim, que essas reminiscências fossem representativas desse período escolar e, por este motivo, os interlocutores quisessem compartilhar. Este procedimento explica a referência a “marcas”. O sujeito seleciona uma vivência para ser compartilhada, entre tantas

<sup>10</sup> A referente pesquisa não se trata de um estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados. Conforme a resolução do CONEP, nº 510/2016, no artigo 1, parágrafo único, VII e VII, neste caso não há necessidade de envio de projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

outras que estão simbolizadas ou não que fazem parte de seu mundo subjetivo, ou seja, essa vivência que é expressa em discurso ganha uma condição de destaque. Em vista disso, supõe-se que as vivências sintetizam sentidos e significados, carregados de sentimentos e emoções, que são marcas da produção subjetiva de quando eram estudantes e que reverberam em suas lembranças, implicando-se na sua constituição como professores. Além disso, compartilhar suas vivências (ou parte delas) possibilita a atribuição de novos sentidos sobre as lembranças da educação escolar, ou seja, uma oportunidade para ressignificar esses eventos.

Os discursos foram organizados em um único documento, servindo de base para os movimentos de leitura perscrutadora e releitura. Foram compilados mais de 100 discursos, indicados por S e um número crescente, que, em um segundo momento, foram agrupados em seus sentidos semelhantes. Para compor este artigo, selecionou-se alguns excertos com o intuito de evidenciar esses núcleos de sentidos, partindo do critério de relação com a constituição dos sujeitos como professores. Por fim, sistematizou-se buscando analisar os movimentos dos sentidos nos discursos dos professores quando expressam suas vivências como estudantes e situando a produção de suas subjetividades no contexto da vida material e concreta.

## 2. Os sentidos e significados das vivências dos(as) professores(as)

A necessidade do entendimento de os discursos dos sujeitos professores estarem inseridos numa realidade sócio-histórica deve-se à tentativa de eleger as raízes da psicologia sócio-histórica<sup>11</sup> como referenciais que dão conta de explicar a realidade nas suas relações dialéticas. Ao ler-se essas bases conceituais, sintetiza-se que o mundo subjetivo está em constante relação com o mundo objetivo e para “[...] falar de subjetividade humana é falar de objetividade em que vivem os homens. A compreensão do ‘mundo interno’ exige a compreensão do ‘mundo externo’, pois são aspectos de um mesmo movimento [...]” (Bock, 2015, p. 30). Diante desse entendimento da realidade, no estudo ora sistematizado, os sujeitos professores foram provocados a lembrar e escrever sobre vivências da vida escolar. Esses fragmentos indicam as relações objetivas e subjetivas da constituição dos sujeitos, que assumem o desejo de serem professores.

---

<sup>11</sup> Nessa perspectiva ter-se-á como referência obras de Vigotski (1999, 2008), Bock, Gonçalves e Furtado (2015), Martins (2015), Molon (2015), Aguiar e Bock (2016), entre outros.

De acordo com Bock e Aguiar (2016), uma das formas para apreensão da dimensão subjetiva do sujeito é pela articulação dos sentidos e dos significados, ou seja, as maneiras de como o pensamento se realiza na palavra (Vigotski, 2008), como a palavra é objetivada na forma de significações. A proposta é ir além da imediaticidade dos fenômenos, compreendê-los imersos em relações contraditórias e determinações que constituem os sujeitos professores.

A constituição como sujeito desenvolve-se na interrelação com os demais e pela palavra, em uma relação dialética entre os aspectos intersubjetivos e intersubjetivos. Na medida em que os sujeitos vão internalizando significados e atribuindo sentidos a essas relações, também lançam no mundo o novo, a sua singularidade (Molon, 2015). Molon (2015) chama a atenção para a alteridade, na qual sujeito se produz em um cenário de conflitos, diferenças, semelhanças e tensões.

Nos discursos dos professores, em pequenos relatos de sua historicidade como estudantes, apresentam-se diferentes sentimentos e emoções sobre essas vivências. São atribuídos sentidos dialéticos sobre essas vivências, como de sofrimento, vergonha, tristeza, medo e, também, esperança, transformação, expectativa de serem ouvidos. Esses registros são marcas de elementos subjetivos e objetivos da constituição dos professores, e, por sua vez, são inscrições dessa relação de alteridade, internalizando significados e atribuindo sentidos sobre suas vivências.

Esses sentidos são ressignificados e se atualizam no desejo de trabalhar como professores<sup>12</sup>. Esses processos de significação às atividades, compartilhados pela linguagem, oferecem elementos de constituição da subjetividade e motivos para trabalhar como professores. Pressupõe-se que os professores outorgam a seu trabalho pedagógico uma expectativa, uma esperança de reviver e ressignificar as vivências da infância como estudante. Trata-se de oportunidade para reatualizar essas vivências, por vezes carregadas de sentimentos negativos e aversivos, vivenciadas em uma nova relação pedagógica.

Os sentidos apreendidos dão conta de um conjunto de registros afetivos e cognitivos sobre suas vivências. Esses discursos reforçam a dimensão da alteridade<sup>13</sup>, já que foram

<sup>12</sup> Adota-se “trabalho como professores”, em vez de “ser professores”. De acordo com Ferreira (2016), está implícito em “ser professor”, em resposta destes sujeitos quando questionados sobre qual trabalho realizam, uma dificuldade de os professores se assumirem como trabalhadores, ou seja, como trabalhadores professores.

<sup>13</sup> A alteridade refere-se ao processo de constituição do eu na inter-relação dialética com o outro, mediados pela linguagem, que em movimentos de dissonâncias e consonâncias vão se constituindo, na sua processualidade, como sujeitos. Nas palavras de Molon (2015, p. 58): “[...] centralizado na concepção semiótica do sujeito, ele constitui-

constituídos na relação com os colegas e amigos da infância, professores, familiares, e demais sujeitos eleitos como centrais nessas relações. A figura 1 sintetiza os sentidos apreendidos e como eles se relacionam com o social.

**FIGURA 1.** Sentidos dos discursos dos professores



**Fonte:** Autoras, 2021

É possível perceber que os núcleos de sentidos estão em relação com outros núcleos, como por exemplo, as fantasias, histórias e brincadeiras estão na relação, ao mesmo tempo, com vivências negativas, medo vergonha e timidez. Por essa razão, se considera que são pares dialéticos.

Com a finalidade de sistematizar o corpus de análise - os mais de 100 discursos dos

---

se pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo com a dicotomia entre sujeito e social, entre o eu e o outro. A alteridade aparece como fundamento do sujeito, e o sujeito como a questão molecular na obra de Vygotsky”.

professores-, organizou-se o material, para realizar a análise, em três núcleos de sentidos que aqui são apresentados em relação a: a) histórias, fantasias e brincadeiras; b) desejo de aprender e satisfação; c) vivências negativas, medo, timidez, vergonha e silenciamentos.

## 2.1 Histórias, fantasias e brincadeiras

A apreensão dos discursos nesse núcleo de sentidos permitiu encontrar referências às vivências das brincadeiras, da hora do recreio, dos amigos, das histórias e fantasias criadas pelos, então, estudantes. São referências às relações construídas com os demais sujeitos:

*Os recreios eram muito divertidos onde se brincava muito, de rodas cantadas e outras brincadeiras mais. A gente tinha muita amizade entre os colegas (S10).*

*Aos sábados, todos os alunos juntos, a aula ia somente até às dez horas, o professor dava aula diferente tinha desenho livre, cantos e mais recreio. Eu somente gostava dessas aulas (S13).*

[...] Mas ao contrário da 2<sup>a</sup> série eu adorava a professora e *as aulas delas eram coloridas*, era uma pessoa bonita alegre *e participava das aulas e do recreio junto com os alunos*, para a minha felicidade ela também foi a minha professora de 3<sup>a</sup> série, tinha vontade de ir a escola (S17).

Lembro dos primeiros dias de aula, onde funcionava a escola, hoje é a prefeitura e ao lado um campo, hoje é o estádio de futebol mas na época havia ali só um gramado enorme e no centro deste gramado um monte de terra coberto de grama também, o qual nós chamávamos de “ilha”. Nestas primeiras semanas, as cenas que mais me marcaram foram: meu irmão me levando a escola, eu com um a saia “Plissê”, subindo o morro até a escola e na *hora do recreio íamos todos até a tal “ilha” onde brincávamos muito*. Lembro também da minha primeira professora, vagamente, é claro, mas uma coisa que ficou em minha memória foi um anjo no qual nós usávamos *as mãos e os dedos* (S56).

Essas lembranças de brincadeiras, do momento divertido do recreio, das amizades construídas contêm a importância da educação escolar e as relações sociais estabelecidas para a formação desses sujeitos. Esses processos afetivos reforçam que o trabalho dos professores está atravessado por relações, como assinala Leite (2006) quando explica:

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor (Leite, 2006, p. 24).

Assim, a lembrança desses momentos, caracterizados por grande carga afetiva, estabeleceu um ponto importante para constituição intersubjetiva dos estudantes, que agora são

professores. Ou seja, a relevância dada pelos interlocutores, ao escolher essas vivências, indica que foram significativas para a sua constituição como sujeitos.

A seleção das brincadeiras, da narração de histórias também possuem uma intencionalidade pedagógica. Os professores ao elaborarem um projeto pedagógico seu, mas construído dialeticamente com o coletivo, assumem posições e preferências, que são assumidas na referência com as suas crenças e experiências sobre o trabalho pedagógico (Ferreira, 2018). Logo, a vivência dessas brincadeiras imprime registros que podem reverberar nas escolhas que os sujeitos professores realizam hoje.

## 2.2 Desejo de aprender e satisfação

Nos discursos dos professores também foi possível observar o sentido vinculado ao desejo de aprender e a satisfação relacionada à vida escolar e aos conhecimentos produzidos. O desejo de aprender e o sentimento de satisfação envolvem compreender as concepções de necessidade e de motivo.

A relação entre a necessidade e o motivo é explicada por Aguiar e Ozella (2006), sendo a necessidade o que impulsiona o sujeito a superar um estado de carência, levando à sua satisfação. Essa satisfação dependerá também das suas condições de existência e, por isso, está condicionada a esses processos na relação singular com as relações sociais. Os autores acrescentam que os sujeitos não possuem, obrigatoriamente, consciência sobre suas necessidades. Estas ainda se apresentam não significadas, pois estão no campo do emocional e só se expressam conscientemente quando se transformam em motivos.

Os motivos, por sua vez, partem da “[...] ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades, só vai completar-se quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228). Ou seja, quando o sujeito vivencia as suas necessidades, que agora passam a motivos para a ação, busca, conscientemente satisfazê-las.

Esse movimento - partindo das suas demandas para revelar-se na ação em motivos- “[...] com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228). A necessidade por si somente não promove a satisfação e é fundamental que elas sejam significadas como motivos, outrossim “[...] os motivos se constituirão como tal somente no encontro com o sujeito, no momento que o sujeito o configurar

como possível de satisfazer as suas necessidades” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228). Os motivos que põem o sujeito em ação no mundo, buscando a satisfação das necessidades, apresentam-se quando denotam a satisfação sobre a produção do conhecimento e a possibilidade de se apropriar das objetivações humanizadoras (Martins, 2015). Isso se apresenta como satisfação relativa aos momentos de alfabetização, por exemplo.

Lembro que para passar da 1<sup>a</sup> série a 2<sup>a</sup>, a professora contou uma história sobre a bruxinha e cada aluno ia a frente e respondia perguntas sobre a historinha. Lembro que respondi tudo certo e me senti muito feliz. Após cada aluno responder, saímos da sala e nos reunimos na frente da sala, que era a primeira logo na entrada da frente. Havia e há até hoje um muro bem alto que separa a escola da rua e eu senti bem em cima do muro e conversava animadamente com meus colegas, era dezembro, deveria ser o último dia de aula, estava muito feliz, pois sentia-me confiante, fui bem na provinha (S55).

O próximo relato projeta as necessidades e os motivos da então, estudante, em uma história de princesa.

Menina franzina, tímida, retrato puro da singeleza e da ternura do primeiro abraço, um caderno na mão, lápis e borracha. A escola, era um castelo, de onde saiam príncipes e sapos, cavaleiros e dromedários. A menina era uma princesa, ansiosa esperando seu príncipe. Mas o príncipe não chegou a cavalo e ela percebeu que ‘Elida viu o Olavo e o Ivo viu a uva’. E ninguém viu ela ali, sentada com um livro aberto na mente e na alma pronta para receber, dar o que de mais belo ela tinha: *sua vontade e desejo de aprender* (S64, grifos nossos).

A manifestação dessa necessidade ‘sua vontade e desejo de aprender’ agora está significada. Apresenta-se como motivo, ou seja, denotando estar consciente da necessidade e do desejo de aprender, qual seja, sua vontade de ler. Embora não estivesse satisfazendo no momento, esta consciência a põe em ação no mundo, motivando-a para ir além do “Elida viu o Olavo e o Ivo viu a uva<sup>14</sup>”.

## 2.3 Vivências negativas, medo, timidez, vergonha e silenciamentos

A atribuição de sentimentos negativos como o medo da reprovação, do abandono, a vergonha, a timidez, a tristeza e o silenciamento representa a busca por se inserir na relação interpessoal, mesmo que seja uma valoração negativa, ou seja, um aspecto de dissonância entre o eu e o outro. O sujeito reencontra no trabalho pedagógico a possibilidade de revelar seus

<sup>14</sup> Referência às cartilhas tradicionais de alfabetização, em especial, “A cartilha do Guri”, publicada pela primeira vez, em 1964, pela Editora Tabajara, Rio Grande do Sul.

sentimentos, de ser ouvido e reconhecido por seus estudantes, estabelecendo novas convergências e divergências na alteridade. Ao observar esses relatos, questiona-se: como a experiência selecionada para representar a vivência escolar carregada de sentimentos como frustração, vergonha, timidez, medo e silenciamento podem se tornar motivadoras para trabalhar como professor?

Um episódio, fato que aconteceu nos meus primeiros anos de escola que me marcou muito foi um *acontecimento triste, negativo na minha vida escolar*. Foi na 3<sup>a</sup> série quando estudava em uma *pequena escola do interior*, no tempo em que as classes eram de sentarem-se duas pessoas. Eu sentava-me sempre com a minha colega Roselene, nos díavamos muito bem e vivíamos juntas. Não me recordo bem o motivo, mas lembro que nós começamos a rir durante a aula, o professor chamou a nossa atenção e nós não conseguimos parar de rir. Então ele chegou por trás da nossa classe, pegou-nos pela orelha, dóia muito, mas mesmo assim continuávamos a rir. *Os colegas todos em silêncio, pois todos tinham muito medo do professor*. Acredito que eu e minha colega continuávamos a rir mesmo na hora do sufoco por *medo*, pois vejo que *hoje sou assim* quando estou muito nervosa começo a rir. As séries iniciais para mim não foram muito marcantes com pontos positivos, teve também, mas *os que marcam e deixam cicatrizes que jamais conseguiremos esquecer* (S2)

Esse discurso também indica que os motivos e as necessidades estão nas relações emocionais. Isto porque as emoções e os sentimentos, sejam negativos ou positivos, são inseparáveis das necessidades e dos motivos. Quanto mais o sujeito vive, mais produz novas necessidades e, por consequência, novos motivos (Martins, 2015). Ou seja, pode-se enfatizar que há indícios de que essas vivências denotam um novo movimento, que busca a satisfação dessas necessidades, incentivando-o a trabalhar como professor.

Outro relato que contém as marcas negativas produzidas na intersubjetividade dos sujeitos professor e estudante: “[...] Esta escola não me traz boas lembranças. As professoras de certa forma nos deixaram com alguns bloqueios (certos traumas) [...] Era um tempo bom, imaginário, vivíamos no mundo da fantasia, mas não tenho boas lembranças desta escola” (S19). A autora refere-se às marcas dessas vivências, produzidas na interrelação - a professora - que estão presentes na constituição dela como sujeito.

Nessas memórias negativas - como vergonha, constrangimento e medo - também se encontram registros de resistência e enfrentamento das situações desagradáveis, como é possível perceber neste relato:

Lembro-me que quando comecei a ler tinha uma grande dificuldade na letra “r” e “l”, rua e lua eram sempre as palavras que a minha professora me fazia ler e repetir. Até que um dia ela fez-me perceber a diferença através da sua fala: Profª – Luciana olha para a minha boca e vê que quando a profª faz a pronúncia do “r” a minha língua treme. Já quando a profª fala o “l” eleva a língua ao céu da boca. *Eu fiquei com muito*

*medo, pois para mim aquela mulher gesticulando em minha frente era muito estranho, pois eu acabei ficando com vergonha dos meus coleguinhas até porque era uma menina muito tímida.* Isso causou-me um constrangimento e fui forçada a aprender de qualquer maneira, mas menos em sala de aula. Quando voltava para casa lembraava daquela mulher (a profa) de olho arregalado e quase me derrubando da classe para ensinar-me a ler o “r” e o “l”, e tomei uma decisão de não ser mais humilhada em sala de aula. Já em casa fui em frente ao espelho e comecei a gesticular imitando-a igualzinho na escola. Foi a minha surpresa, não acreditei, mas consegui pronunciar as letras “r” e “l” sendo então a melhor aluna da minha turma (S 20).

Há, igualmente, relatos com lembranças negativas do relacionamento com os professores, porém reforçam que contribuíram para a disciplina e obediência. Além disso, coexistem sentimentos diversos sobre essas relações estudante-professores, expressos quando o estudante atribui a qualidade de tranquilidade, mesmo reconhecendo a postura de “professores repressores”, conforme segue:

Minha vida escolar foi tranquila na relação professor-aluno, nunca tive problemas de relacionamentos com meus professores. O que me marcou foi a professora da 1ª série que era bastante afetiva e trazia carimbos de desenhos que colocava em nossos cadernos para pintarmos. Não sei o que aconteceu com a 3ª série porque *não lembro do nome, nem da fisionomia da minha professora. Apesar de ter professores repressores nunca senti medo*, mas aprendi que sempre temos que obedecer. Nunca fiquei de castigo. O que não foi tranquilo em minha vida escolar é que não acompanhei as séries na sequência em que estão organizadas. Por ex. Estava matriculada na 2ª série e cursava a 3ª série, por causa de companhia para ir a escola e também parava alguns meses de frequentar a escola, depois retornava, mas nunca reprovei em nenhuma série (S50).

Há discursos que abordam sobre o trabalho pedagógico vivenciado na condição de estudante e narram sobre espaços precarizados:

Meus primeiros dias de aula me marcaram muito. Ao chegar na escola fiquei com um pouco de medo, pois a professora tinha cara de brava. E a escola era multisseriada com uns 30 alunos, pouco espaço, os bancos eram enormes e cabiam 5 crianças em cada um. A professora dava aula sem dar atenção aos alunos. Uma vez pedi a ela para me ajudar. Ela me xingou e não deu atenção, pois dizia que estava atrapalhando. Meus colegas me ajudaram e meu irmão ensinou a resolver os problemas. Não tenho boas recordações dos meus anos iniciais na escola, talvez seja por isso que tenho um pouco de dificuldade hoje (S51).

Certamente, essa busca pela satisfação de suas demandas, não somente é desencadeada pela constituição subjetiva do sujeito, mas pelas condições materiais da vida. Os discursos indiretamente - e alguns diretamente-, indicam o fato de serem os estudantes filhos de trabalhadores. As condições precárias da escola, em muitos casos, localizadas na zona rural, com somente um professor para realizar todas as atividades da escola, turmas multisseriadas, o

cavalo como meio de transporte, o chinelo arrebentado, são condições de vida que imprimem nesses sujeitos, determinações para desenvolvimento como seres humanos.

Essa compreensão só é possível quando se considera que esses discursos estão inseridos em um contexto social. A atividade humana significada, que está condicionada à inserção no social, é mediada, por sua vez, pela linguagem (Aguiar, 2000). O trabalho, como atividade essencialmente humana, possui uma “[...] esfera simbólica e comunicativa da realidade humana, sem esquecer, é claro, que a linguagem e outros mediadores semióticos de forma alguma podem ser vistos como independentes da realidade material e da prática humana” (Aguiar, 2000, p. 130). O trabalho e os discursos dos professores sobre si e seu trabalho pedagógico estão atravessados e, sobretudo, são constituídos pelo contexto cultural, histórico e social que fornece a oportunidade para a humanização.

## Considerações finais

Parte-se de um contexto histórico, social e cultural para apreender os movimentos de sentidos sobre suas vivências como estudantes. A relação dialética da objetividade e subjetividade, como unidades contrárias, mas que não existem isoladamente, são postas em relevo na análise, apreendendo esses sentidos.

Neste contexto sócio-histórico capitalista a captura do ser humano precisa ser analisada sob as condições objetivas e subjetivas de sua constituição. Dessa forma, a subjetividade não pode ser concebida por si mesma, visto que a inserção no mundo objetivo, concreto é o que fornece o acesso ao mundo simbólico, essencialmente pela linguagem. O sujeito, por sua vez, se singulariza, pois atribui sentidos aos significados, compartilhados socialmente e, diante disso, lança no mundo o novo. Assim, comprehende-se a constituição dos sujeitos professores, manifesta em seus discursos sobre as vivências de estudantes. Essas vivências expressas mostram e escondem elementos da subjetividade dos sujeitos, esses por sua vez, são do campo simbolizado, como também do que ainda não encontrou na palavra a forma para se realizar.

Com a AMS foi possível classificar os sentidos em três núcleos: a) histórias, fantasias e brincadeiras; b) desejo de aprender e satisfação e c) vivências negativas, medo, timidez, vergonha e silenciamentos. Esses sentidos, agora significados, foram compreendidos na constituição desses sujeitos professores na alteridade, ou seja, na relação social, pela linguagem,

o sujeito se constitui. Os estudantes, agora professores, narraram suas vivências. Essas, por sua vez, mostram-se carregadas de emoções e sentimentos, ou seja, marcas que permanecem reverberando em quem são hoje. Não poderia ser diferente, essas vivências carregam registros das necessidades dos sujeitos, que encontram no trabalho pedagógico a oportunidade para buscar a satisfação das necessidades, ora transformadas em motivos.

Está aqui a relevância da AMS, das vivências dos(as) professores, como estudantes, pois ao lançar entendimentos sobre o mundo subjetivo desses sujeitos, constituídos na relação social, é possível apreender sentidos sobre a produção do seu trabalho pedagógico e dessa produção, produz a si mesmo. O trabalho pedagógico é constituído pela objetividade e a subjetividade que condicionam a vida dos professores, esses por sua vez, expressam em seus discursos, essa amalgama dialética entre as condições materiais e subjetivas que sintetizam em quem são hoje e lançam-no a frente.

## Referências bibliográficas

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 125–142, jul. 2000. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/QHT4tkkNMMhD7dDnfwKpfff/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222- 245, jun. 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2023.
- BOCK, Ana Maria Mercês; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOCK, Ana Maria Mercês; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In. Aguiar, Wanda Maria Junqueira; Bock, Ana Maria Mercês. **A Dimensão Subjetiva do processo educacional** São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-60.
- BOCK, Ana Maria Mercês. A psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In. BOCK, Ana Maria Mercês; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-46.

BRAGA, Elizabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memórias e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 185-197, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YSYLym7cDR4rqFDdHMrtVJj/>. Acesso em: 9 nov. 2023.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, p. 205- 223, 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591–608, abril 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/#>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. "Ser" ou "não ser" professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 175–192, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cTtZnsZXrd434CVbXpPGy3D/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250006, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares; BRAIDO, Luiza da Silva; DE TONI, Dulcinea Libraga Papalia. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 146–164, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 9 nov. 2023.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

LEITE, Sérgio Antônio Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo- SP, n. 39, p. 15-22, dez. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200002). Acesso em: 9 nov. 2023.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 176- 184, maio 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/#>. Acesso em: 9 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.