

Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno¹

Fabírcia Teixeira Borges²
Patrício Câmara Araújo
Letícia de Castro do Amaral
Universidade de Brasília

RESUMO - A constituição da identidade acontece na interação com o outro e nas atividades que são desenvolvidas em uma configuração estética de si. Neste artigo, apresentamos uma proposta teórica para o estudo sobre identidade docente a partir da descrição e da análise das dinâmicas narrativas de uma mestrandia estagiária de docência do ensino superior. O foco do estudo proposto ampara-se na psicologia histórico-cultural e no dialogismo proposto por Bakhtin. Diante disso, as entrevistas foram realizadas com uma professora em uma universidade pública do Centro-Oeste. A partir das análises das narrativas, identificamos a construção da identidade da professora acontecendo na intersubjetividade com os alunos em um movimento complexo em que a constituição de si acontece como processo dialógico e estético.

Palavras-chave: professor, aluno, identidade, histórico-cultural, dialogismo

Identity in narrative: constitution of identity and the female teacher's aesthetic in the interaction with students

ABSTRACT - The identity's construction happens in the interaction with the other and in the activities developed in an aesthetical configuration of the self. In this article, we introduce a theoretical proposal for the study about a teacher's identity from the description and analysis of the dynamic narratives of an intern master of the higher education. The focus of the proposed study bolsters on the historical-cultural and in the dialogism proposed by Bakhtin. In view of this, the interviews were conducted with a teacher in a public Brazilian university. From the analysis of the narratives, we identified the teacher's identity construction going on in the intersubjectivity with students in a complex movement that the construction of the self happens as a dialogical and aesthetical process.

Keywords: teacher, student, identity, socio historical, dialogism

Algumas pesquisas feitas (Borges, Almeida & Mozzer, 2014; Borges, Linhares & Caixeta, 2011) têm demonstrado que a identidade e o posicionamento do professor, seja do ensino fundamental, médio ou superior, amparam-se e constituem-se, principalmente, a partir de sua interação com o aluno. Este artigo reflete os resultados das pesquisas que temos realizado desde 2007 sobre identidade docente nas diversas etapas da educação.

Ao longo desses anos, temos utilizado a entrevista narrativa de histórias de vida e de trajetórias profissionais para identificar e analisar os processos de constituição de si na identidade docente. Dentre os aspectos evidenciados em grande parte das entrevistas, notamos a relação com os alunos, a prática profissional e a formação do professor como marcadores da identidade docente durante as narrativas.

Apresentamos aqui uma proposta teórica para o estudo da identidade docente tomando, como exemplo, a descrição e a análise das dinâmicas narrativas de uma mestrandia estagiária de docência do ensino superior. O foco do estudo proposto ampara-se na psicologia histórico-cultural, a partir das perspectivas do posicionamento do *self* (Harré & Moghaddam,

2003; Harré, 1999; Davies & Harré, 1990), do dialogismo e do conceito de estética proposto por Bakhtin (2014; 2015), em uma concepção ética e estética da constituição de si e da identidade (Borges, Versuti & Piovesan, 2012; Blasi, 1984; 1980; 1993).

Para Harré & Langenhove (1999), o posicionamento refere-se ao processo de elaboração de uma prática discursiva na construção de suas histórias narrativas que têm implicações nas ações pessoais e sociais. A construção de narrativas e a teoria do posicionamento estão atreladas quanto à constituição do indivíduo em relação a si e aos outros. Para os autores, o posicionamento tem natureza discursiva e socioconstruída na relação indivíduo-grupo e nas atividades desenvolvidas. Diante disso, o indivíduo se posiciona mediante o pertencimento ao grupo, que dinamicamente desenvolve com seu interlocutor uma relação interativa e dialógica. Nesse sentido, o posicionamento apresenta uma ideologia que pode ser encontrada no momento em que o indivíduo, em sua interação com o outro, movimenta-se por lugares de poder que se estabelecem na alternância do uso da palavra - portanto, da interação verbal. Ele terá que refletir sobre sua nova situação e desempenhar um repertório ideológico de expressões e comportamentos necessários para desempenhar as encenações legítimas em seu cotidiano (Goffman, 1985).

1 Artigo baseado em pesquisas financiadas pelo CNPq e pela Capes

2 Endereço para correspondência: fabricia.borges@gmail.com

É o que também acontece com o professor em sua profissão, a partir de um conjunto de contextos, situações, atividades, habilidades e práxis pedagógica.

Entendemos o ideológico diferente de uma perspectiva hegemônica do controle de uma classe sobre a outra, por meio do escamoteamento da verdade. Entretanto, nos ocupamos com o conceito de ideologia do cotidiano, o qual se refere a tudo o que tem significado e se remete a algo fora de si. Esse deslocamento para fora (alteridade) está endereçado ao outro nos encontros, pois a imagem que temos do outro é elaborada por nossa imaginação e norteia a maneira como iremos nos relacionar com ele (Bakhtin, 2015).

A relevância desta pesquisa está em se ocupar de descrever, a partir do processo interativo descentralizado do indivíduo, que o professor tem sua constituição identitária na relação dialógica com o aluno; portanto, partimos de um novo olhar para estudar a identidade docente. Desse modo, as falas dos professores durante as entrevistas e as relações dialógicas referenciam-se a partir da díade professor-aluno vivenciada na práxis didático-metodológica.

Por meio das situações vividas com os alunos, a ponte interlocucional funciona quando o professor regula suas ações, orientando e negociando significados nas trocas intersubjetivas (Bruner, 1990), possibilitando uma construção de si em uma perspectiva estético-moral - estética porque se refere a uma regulação de si, diante de uma imagem do que entende dever ser diante das expectativas socialmente elaboradas (Bakhtin, 2015).

Bakhtin (2015), ao comentar sobre a visão que temos de nossa imagem externa, diz que não nos vemos de forma imediata, pois permanecemos dentro nós e o que vemos é nosso reflexo, que não é imediato. Portanto, vemos o reflexo de nossa imagem externa, pois não nos vemos na imagem. Para explicar isso, recorre à metáfora do espelho, a partir da qual afirma que nós estamos diante do espelho, mas não dentro dele. Essa questão bakhtiniana aparece para abordar a relação eu-outro, na qual o outro é quem me vê, e não eu mesmo; esse outro elabora um acabamento do eu, como síntese contextual das características a partir das quais o identifica (Bakhtin, 2015).

A identidade docente enquanto estética de si

A concepção da identidade docente como estética de si é introduzida em um primeiro momento por nós (Borges, Versuti & Piovesan, 2012) a partir de um estudo de caso com um professor de EAD em uma IES particular, em que concebemos sua constituição identitária a partir do trabalho que desenvolvia com videopoemas. O conceito de que a “identidade refere-se a um conjunto de posicionamentos organizados semioticamente como uma estética de si que é significada pela interação com o outro” (p. 342) passa a ser investigado, desenvolvido e ampliado por meio de outros estudos com professores, tanto do ensino presencial quanto do ensino de outras etapas da educação – educação infantil, ensino médio e ensino superior. Nesse sentido, concebemos a constituição identitária docente em uma perspectiva dialógica e estética, tendo como base as concepções bakhtinianas desses pressupostos teóricos.

Segundo Bakhtin (2000), toda fala é dirigida ao outro em uma relação do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-outro em uma interação verbal. Assim, o processo dialógico implica a interação verbal e convoca vozes (de si e dos outros) em uma proposta polifônica que envolve os interlocutores a partir da enunciação e da responsividade. Então, o dialógico está em um lugar oposto ao monológico, quando não há uma interatividade entre os falantes (Bakhtin, 1984). Relacionados a “ser professor”, participam de sua constituição identitária: (a) atividades desenvolvidas; (b) relações nos processos dialógicos; (c) didática e metodologia aplicadas em sala de aula; e (d) contextos vivenciados. Essas participações acontecem em um processo dialógico mediado semioticamente por significados produzidos nos encontros cotidianos entre professor e aluno. O professor tem uma imagem externa do aluno e considera-o reunido e contido por inteiro nela, e o aluno também reconhece o professor no contexto da relação entre eles (Bakhtin, 2015).

O professor, na interação com o aluno, participa de um mútuo deslocamento por meio do processo de imaginação que constitui ambos esteticamente, em uma imagem diante da qual se posicionam. Assim, o estético em nós só é percebido pelo outro (Bakhtin, 2010) na medida em que nos organiza em uma construção imagética. O outro, que está de fora, é quem pode dar uma imagem acabada de mim. Acabamento é uma espécie de dom do artista para seu retratado ao predicá-lo moralmente (Amorim, 2006). Logo, o estético é constituído pelas narrativas, pelos valores e pela moralidade que integram e unem um grupo.

Essa moralidade pode ser encontrada no posicionamento, no qual as ações sociais são realizadas em uma ordem moral. Essa ação tem caráter discursivo e implica um posicionamento diante da pessoa para quem a fala é direcionada. Nesse contexto, temos a conversação com três tipos de posicionamento: (a) em que as pessoas posicionam a si mesmas; (b) quando os outros se posicionam; e (c) o momento em que as pessoas são posicionadas pelos outros (Harré & Langenhove, 1999).

Diante disso, o “bom professor” (Borges, Marinho & Lago, 2009) pode ser percebido a partir de características valorativas e morais configuradas na interação com seus alunos e que circulam culturalmente. O aspecto moral das ações e atitudes dos interlocutores, professores-alunos, confere à construção identitária um aspecto valorativo e ideológico, portanto, estético, como imagem a partir da qual busca regular seu comportamento. Dessa maneira, percebemos também a dinâmica de se constituir professor por meio de um jogo de identidades no qual um dos atores da dramatização em sala de aula é o aluno (Rosa & Blanco, 2007).

Aqui, temos a educação estética, cuja tarefa mais importante é o processo diário de elevação da experiência ao nível da criatividade (Smagorinsky, 2011), passando pela contemplação emocional do objeto artístico e pressupondo a superação das percepções imediatas advindas dele para posteriormente organizar comportamentos e pensamentos. “A vivência estética organiza nosso comportamento” (Vigotski, 2001b, p. 343).

Então, destacamos a concepção da estética de si como um movimento de desenvolvimento identitário que ocorre na interação dialógica das práticas cotidianas, numa concepção de que as identidades se constroem nos jogos intergrupais,

em um contexto social e cultural. Rosa & Blanco (2007) afirmam que a identidade provém de atos de identificação, que podem ser pessoais ou sociais.

A ideia da identidade como um jogo social é um aspecto da dinâmica da personalidade (*Self*), que se aproxima e se afasta pela semelhança e diferença. Blasi (1980) e os autores Rosa & Blanco (2007) discutem que, nesses jogos, somos orientados por perspectivas éticas e valorativas, e que os processos psicológicos que estão envolvidos nessas construções de si aparecem em jogos dramáticos na interação com o outro e nos posicionamentos de si.

Portanto, a identidade, como todo processo psicológico e social, tem um componente ideológico, que envolve os posicionamentos de si, mediados pela linguagem. Blasi (1984) destaca que a construção moral envolve um *self ideal*, no qual as concepções de si são orientadas por valores idealizados na dinâmica sociocultural. Além disso, pensamos que existe também um componente imaginativo e estético atuante nas regulações do *self* e da identidade. Para Bakhtin (2000), a interação dialógica é o palco da identidade, em que a dinâmica “eu” *versus* “não eu” está acontecendo em uma fronteira dialógica e semiótica da relação com o outro, envolvendo aspectos de ética e estética na intersubjetividade (Garcia, 2006). Podemos, então, pensar que:

(...) a identidade pode conceber-se como uma particular estetização do ser, na medida em que se trata de se pôr em jogo pelo menos duas visões, duas percepções, de sua própria e do Outro. A identidade social, assim como a criação estética, são fenômenos de fronteira, que ocorrem no limite entre o eu e o outro. (Garcia, 2006, p. 57).³ (Tradução nossa)

Para Lotman (2003), a ideia de fronteira também está na perspectiva da linguagem como sistemas semióticos que se encontram culturalmente. São encontros de outras consciências, em que a necessidade do outro garante a originalidade de si. Uma individualidade a compor outras individualidades. Nesse sentido, a fronteira é o lugar de aproximação, mas também de separação, e é nesse vão dos sistemas semióticos em uma negociação de sentidos e significados que acontece a construção das identidades. Em um sistema pensante, uma pessoa, que está inserida em um sistema semiótico, necessita sempre de outra. Uma vez que os sistemas semióticos nunca são estáveis e imutáveis, assim também pensamos a identidade (Lotman, 2003).

Para Vigotski (2001b, p.342), longe de ser somente um contágio emocional, “uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, leva-nos a ver este campo com novos olhos, a generalizar e a unificar fatos amiúde inteiramente dispersos”. A educação estética passa pela contemplação emocional do objeto artístico e pressupõe a superação das percepções imediatas advindas dele para posteriormente organizar comportamentos e pensamentos. “A vivência estética organiza nosso comportamento” (Vigotski, 2001b, p. 343). Então, ao adotarmos a construção identitária como uma configuração estética de si, presumimos que o impacto dos interlocutores

transforma comportamentos no sentido de organizar ações e atitudes advindas das diversas experiências entre professores e alunos. Portanto, servem para ampliar, nesse caso, a compreensão sobre a experiência vivida pelos participantes e os mecanismos psicológicos percebidos pelos pesquisadores.

Configuração da estética de si, do ato e da experiência do ato

A seguir, apresentamos uma proposta teórica (Figura 1) para o entendimento de como a identidade docente se configura, numa perspectiva dialógica e estética.

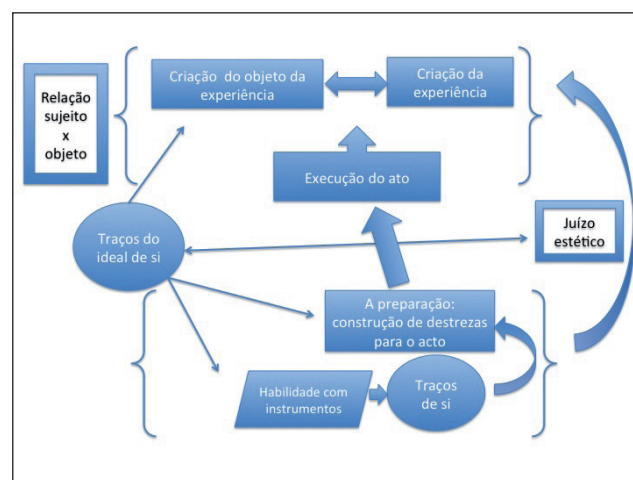


Figura 1. Configuração da estética de si, do ato e da experiência do ato.⁴

A partir da figura anterior, identificamos alguns elementos para a análise: (a) configuração estética de si; (b) a configuração do ato; e (c) a experiência do ato. Esses elementos de análise são compostos por subelementos que configuram um processo dinâmico para explicar a configuração identitária do professor, que é objeto de estudo de nossas pesquisas. São eles: a) a preparação, que é a construção de destrezas para o ato, que envolvem os traços de si, os traços de ideal de si e a habilidade com instrumentos; b) juízo estético; c) execução do ato; d) criação do objeto da experiência; e e) criação da experiência.

A preparação envolve todo o processo de construção do conhecimento já desenvolvido em uma cultura que permite às pessoas a construção de habilidades e destrezas para a execução de um determinado ato (Bruner, 2006; Leontiev, 1980). Podemos aplicar esse pressuposto para desenvolver qualquer ato de experiência, sempre em uma perspectiva semiótica do mundo, na qual os significados adquiridos e os instrumentos utilizados levam em conta suas histórias sociais e culturais na sociedade ou no grupo.

3 “(...) la identidad puede concebirse como una particular estetización del ser, en la medida en que se trata de una puesta en juego de al menos dos visiones, dos percepciones, la propia y la ajena. La identidad social, al igual que la creación estética, son *fenómenos de frontera*, ocurridos en el umbral entre yo y el otro” (Garcia, 2006, p.57).

4 Essa figura e a proposta de análise para o estudo das identidades docentes foram elaboradas no estágio pós-doutoral (Bolsa Capes) em 2013-2014, na Universidad Autónoma de Madrid (UAM), sob a supervisão do Prof. Dr. Alberto Rivero Rosa.

O mundo está construído sob uma base cultural e ideológica articulada com os sistemas de instrumentos e tecnologias para que possamos interagir e mediar os conhecimentos a partir dos grupos sociais com os quais nos relacionamos e nos organizamos (Vigotski, 1989, 2001; Leontiev, 1980). Podemos chamar essa preparação como um processo educativo, mas, antes de tudo, como o próprio desenvolvimento humano (Bruner, 2001). Arelado à educação, o desenvolvimento humano faz par com a educação formal de modo a dizer a cada um de seus interlocutores quais são seus sentidos e significados, tanto quanto sua ordem e lógica de pensamento (Luria, 2010). Como aqui estão em pauta o professor e sua identidade, numa perspectiva da formação docente, entendemos que os cursos de formação docente, como as licenciaturas, os cursos sequenciais e os estágios docentes, são momentos decisivos para indicar a um aspirante à carreira docente que sua formação é capaz de propiciar a ele habilidades para atuar em sala de aula como professor.

Sabemos, no entanto, que a construção da identidade docente é ampla e complexa e começa em seus primeiros anos de entrada na educação formal ou nas primeiras manifestações da cultura escolar como parte da cultura humana; portanto, envolve os processos filogenéticos e ontogenéticos do desenvolvimento humano. A escola, os professores, os alunos e todos os elementos que a compõem passam a ser apreendidos como personagens de um jogo dramático que chamamos de educação. Neste artigo, nosso foco repousa sobre a interação do professor-aluno como núcleo interativo principal da constituição identitária docente, ainda que saibamos que outros personagens e situações do contexto educativo também participam dessa construção.

Mais do que a capacidade para executar algo, as destrezas fazem jogo com a construção cultural dos sistemas semióticos de um grupo e implicam as relações dialógicas entre o eu e o outro (Bakhtin, 1981). Nesse sentido, elas envolvem a motivação, as emoções, as identidades, o ideal de si e os traços de si, além dos aspectos culturais do manejo de instrumentos e dos sistemas simbólicos de determinada cultura.

Uma vez com a destreza para executar determinado ato, ou com o juízo de que é possível, há uma valoração dessas destrezas na perspectiva estética, que chamamos de juízo estético. Como executá-lo da melhor maneira? Como imprimir a esse ato um valor que o qualifica como adequado e possível de ser admirado e contemplado? Além disso, como essas ações serão reguladas a partir desse juízo estético?

Antes do ato propriamente dito, que entendemos como a ação do professor, há uma organização psíquica para que isso possa ocorrer, e essa preparação envolve um conjunto de processos cognitivos que nos organizam e nos capacitam para a execução de uma atividade. Motivação, emoção, memória, atenção e imaginação são alguns desses processos. Nesse sentido, percebemos que há uma prévia organização de si para a atuação ou, mais especificamente, para a execução de uma atividade (Leontiev, 1978).

A configuração do objeto é uma perspectiva do pensamento sobre a memória e sobre uma antecipação do futuro, providenciada pela imaginação e pela vivência da temporalidade como uma função cognitiva e, portanto, semiótica. Cria-se um sentido para a ação a partir de um conjunto de significados vivenciados nas histórias de vida e na coletivi-

dade (Leontiev, 2005; Engestrom, 1999). Reconhecemos que essa experiência do ato vivido são os sentidos construídos pela execução de uma atividade.

A seguir, como exemplo, apresentaremos a análise da narrativa com uma professora que, no momento da entrevista, estava atuando no estágio docente em uma IES pública, para, a partir dessa experiência docente, investigar a constituição de sua identidade.

Helena – “estar” professora do ensino superior

Neste estudo, utilizamos a metodologia qualitativa para a construção dos dados, baseada nos pressupostos teóricos da psicologia cultural e do dialogismo. Como dados, obtivemos os processos de construção da identidade docente, histórias de vida, narrativas, relação do pensamento e da linguagem e o uso das entrevistas.

Participou da pesquisa uma professora mestranda e estagiária do ensino superior que atuou em uma disciplina presencial do curso de graduação de uma IES pública. A escolha por esta professora se deu pelo fato de ela estar em um lugar de fronteira entre a educação infantil e o ensino superior.

Para a construção dos dados, foram utilizadas duas entrevistas narrativas com a professora sobre histórias da vida acadêmica e pessoal. Cada entrevista durou em média 50 minutos, de acordo com a disponibilidade da entrevistada. As entrevistas narrativas profissionais são de natureza aberta, de livre expressão do participante, que, instigada pelo entrevistado, começa a dialogar. A narrativa iniciou-se a partir da seguinte sentença: “Conte-me como você se tornou professora...”. No decorrer das entrevistas, articuladas como uma conversa intencional entre pesquisador e participante, os interlocutores vão travando formas de construção de um argumento que arquiteta uma história, sensível às tomadas das falas e dos recursos mnemônicos em uma proposta dialógica.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente para a análise dos resultados. Foram feitas microanálises das dinâmicas psíquicas das entrevistas, percebidas através das interações verbais e jogos polifônicos localizados nas enunciações da participante em seu endereçamento ao pesquisador. Todas as entrevistas seguiram a mesma metodologia de análise, em que se utilizou a análise temática por meio da análise dialógica da conversação adaptada à psicologia (Barbato & Caixeta, 2011; Linell, 1995; Linell, 1999; Myers, 2000; Rosa, Gonzalez & Barbato, 2009). Inicialmente, foi feita a transcrição literal das entrevistas. A partir das transcrições, foram identificados os temas desenvolvidos nos turnos de fala e os subtemas que melhor caracterizam cada etapa do discurso, possibilitando as microanálises das entrevistas.

O mapa semiótico (figura 2) foi elaborado a partir de temas identificados na transcrição literal das entrevistas, com seus respectivos subtemas. Reconhecemos que a organização gráfica do mapa é limitada para apresentar a dinâmica complexa dos processos de constituição identitária que aparecem nele. O quadrado mostra os temas, como “modelos de professores”, “ser professor no ensino superior”, “graduação” e “ser professor”, cada um com quatro subtemas relacionados diretamente a eles.

A seguir, procederemos com as análises das narrativas de Helena, tendo como amparo para essa análise o mapa semiótico (Figura 2). A proposta de mapa semiótico é por entender as narrativas como um conjunto de significados articulados pela linguagem e pelo jogo de constituição de sentidos experimentados pelos processos dialógicos das polifonias de participante e entrevistador.

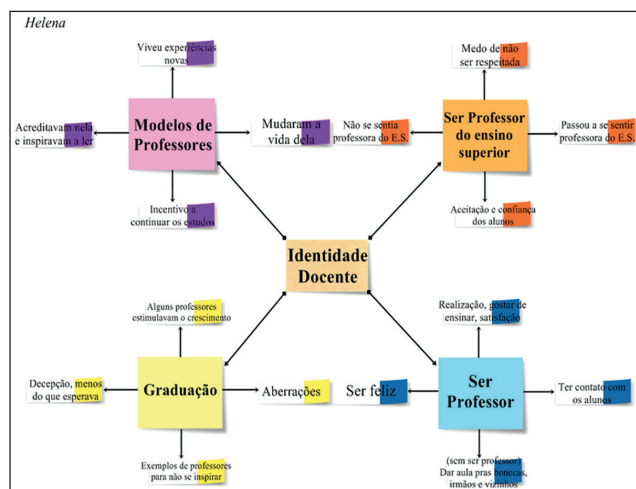


Figura 2. Mapa semiótico da entrevista narrativa de Helena.

A narrativa de Helena

Em sua narrativa, Helena conta que nasceu em região pobre e violenta e deparou com uma chance de mudança por meio de seus professores, que acreditavam nela e a encorajavam para seguir em frente e ir além, apesar de todos os empecilhos. Em seu ensino fundamental, teve professores marcantes e que fizeram a diferença em sua vida, incentivando-a a ler, ver o mundo de outro jeito e chegar ao ensino superior. A escola emancipou-a daquele “mundinho”, então ela se sentiu capaz de crescer, e essa força advinda dos professores fez que mudasse de vida. A relação de ser professor está argumentada pela história de vida de Helena, que aqui começa nos anos iniciais, em que há influência direta de outros professores, seja na escola ou na família. A visão, talvez heroica, que os alunos têm do professor funciona como modelos culturais que se apresentam para seguir a carreira, e assim construir uma base sólida para a profissão, ao mesmo tempo que participam da construção dos ideais de si.

Helena se formou em Pedagogia. Até para a escolha da área de trabalho, a influência dos professores é intensa. Helena, por se sentir próxima de seus primeiros professores do ensino fundamental, cria um apeço maior pela educação infantil e de ensino fundamental. Segundo Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio (2006), o aluno se apropria de um instrumento cultural em atividades culturalmente organizadas, e o próprio instrumento pode ser modificado por um novo membro da cultura que faz uso dele. Ao mesmo tempo, o professor se apropria daquilo que o aluno faz e/ou diz, conduzindo-o para o nível exigido pela atividade, e de certa forma o transforma, incorporando as ações do aluno em seu sistema de atividades. Dessa forma, professores e alunos apropriam-se das ações e

interpretações recíprocas, com a consequente negociação e o compartilhamento dos objetivos, fazendo que a interiorização manifeste-se como processo de construção, em que estruturas novas são construídas e produzem uma mudança no plano interior individual. A entrevistada foi influenciada por seus professores, e então, com a escolha do curso de graduação, começou a manifestar a identidade de ser professora.

Graduação - a preparação das destrezas

Na entrevista de Helena, ela conta como se tornou professora da educação infantil e a experiência da graduação na pedagogia. Existe uma relação entre sua formação e a construção de sua identidade como professora, e é através da graduação que ela se reconhece como professora. A entrevistada conta que se decepcionou ao ingressar na universidade, deparando com professores que se sentiam semideuses e que eram exemplos a não serem seguidos. Apesar da narrativa negativa sobre o ensino superior, ela conta que também houve exceções, e que deparou com professores maravilhosos que a incentivavam a refletir.

Notamos o quão forte é a influência do professor na vida de seus alunos, seja positiva ou negativa. As funções psíquicas superiores, características dos seres humanos, surgem por intermédio da interiorização por parte do indivíduo por meio dos processos sociais de experiência e do comportamento (Vigotski, 1989). Tanto o modelo positivo quanto o negativo são importantes para a configuração de Helena como professora, e ter uma experiência ruim com o ensino superior fez que decidisse trabalhar com crianças. Logo mais, veremos essa desconstrução em sua narrativa. Desde aí, notamos a identidade sendo construída por meio de exemplos a serem ou não seguidos, dando sentidos e significados para o que ela quer ou não ser como professora.

*(...) então assim, meu Deus, eu não sabia nem o que que era isso! E aí os meus professores foram me ajudando a ver, entende? Parece que vai te *desanuvendo* assim. E foi isso! E aí, assim que eu terminei, fiz o concurso da secretaria de educação, passei, e aí fiz o vestibular da UnB, pra mim era a única opção passar na UnB porque eu não tinha dinheiro pra pagar outra. Fiz vestibular e não passei, e aí arranjei um emprego, comecei a trabalhar, até me chamarem na secretaria de educação. Aí fiz o segundo vestibular e passei! E aí eu entrei na secretaria ao mesmo tempo que eu entrei na universidade, né? E esta universidade... foi meio que decepção pra mim. Foi, hm... menos do que eu esperava. Porque assim, todo mundo fazia tanta propaganda, e eu tive alguns professores, que sinceramente, eu acho que não sei que que estão fazendo aqui, sabe?*

Assim como qualquer processo de mudança, o ensino superior requer novas negociações na relação professor-aluno. Há uma tensão sobre esses novos significados; afinal, o aluno possui uma maior autonomia e, consequentemente, o professor se posiciona nessa interação dialógica. Para Luria (2010), esses processos de mudança não apenas ocorrem na fase infantil, mas percorrem toda a vida humana, bem como em sua história de evolução e desenvolvimento cultural e, consequentemente, social. Não obstante, em alguns momentos, o impacto da entrada na universidade acontece, principalmente, por um contexto em que novas ideologias

são apresentadas como forma de inseri-los em um novo posicionamento de ser aluno e também de ser professor (Borges, Tavares & Gois, 2011).

Modelos de professores – Ideal de si

A escolarização é uma das socializações mais precoces da criança quando imaginamos esse “estar social” mediado pela institucionalização. De modo geral, em nossa sociedade, a escola surge na vida de uma criança após sua recepção por suas famílias; logo, é um lugar de entrada em um mundo social diferente das interações e afetos inicialmente construídos pelas relações parentais. Neste caso, são os professores infantis que nos apresentam o mundo escolar, e seu rito de entrada, a alfabetização, como destaca Bruner (1990) quando caracteriza a escrita e a leitura como sendo específico do mundo da educação. Helena, ao falar de seus modelos na escola, se lembra da primeira professora.

Em outras narrativas de professores, nas pesquisas que fizemos (Borges, Almeida & Mozzer, 2014), identificamos que essa memória (da primeira professora) é muito comum entre os professores, assim como de “brincar de escolinha”. Atribuímos a essa frequência o impacto que as primeiras interações e os modelos escolares infantis possuem para a história de vida de uma sociedade letrada. No entanto, entendendo a memória como algo seletivo e atualizável (Rosa & Blanco, 2007, janeiro), acreditamos que a maioria das pessoas que passam pela escolarização possui essa relação marcada (positiva ou negativa) com os primeiros professores, não apenas os que escolhem a docência como profissão.

Percebemos que os que são professores utilizam essa memória de forma mais constante e atuante em suas narrativas, uma vez que ela passa a ser, também, lugar de construção de seus modelos, ideais ou não. Então, essas memórias, para os professores, mudam de foco e passam a atuar não apenas como um momento da experiência escolar, mas também como reguladoras de sentidos e significados de sua identidade docente.

(...) eu lembro da minha professora da educação infantil, professora Nazaré, eu tinha 5 anos quando eu tinha essa professora, gostava muito dela, é, assim, a primeira professora que eu tive e tenho muito, assim, lembranças muito boas dela, né? Tanto assim, que, quando me perguntam ah você lembra de quando você tinha 5 ou 4 tanana, uma das minhas memórias mais remotas a professora Nazaré tá nela. Né? E assim, tive alguns professores marcantes... ean... no ensino fundamental I, e assim, alguns professores que fizeram muita diferença na minha vida. (pausa longa - início de choro). Porque... (pausa) cresci numa região muito pobre (pausa) e a gente não tinha muito acesso à informação, aos meios culturais e foi na escola que eu tive esse acesso. (pausa) Tive professores que acreditaram em mim.

Me lembro muito do professor de português, do professor de geografia, que eram pessoas que, é, viam além do aluno, viam além do conteúdo, viam a pessoa. Entendeu? E é isso... e a partir daí eles me incentivaram pra eu ir pro magistério, assim, eu sempre fui muito comunicativa. Participava das aulas, sempre fui uma excelente aluna.

Helena, nas falas acima, reconhece o lugar desses professores também como articuladores dos afetos e do incentivo

a seu processo educativo. Para ela, a educação foi e é a maneira que ela possuía de sair de um mundo “muito pobre” para o acesso à informação e aos meios culturais. Portanto, entendemos que a escola e o “tornar-se professora” contribuíram para as constituições dos ideais de Helena a partir dos modelos de suas experiências escolares, tanto como aluna quanto professora.

Ser Professor e Ser Professora do Ensino Superior: A Configuração Estética de Si

Em consideração a Helena, o mapa semiótico, de significados e sentidos, apresenta que a interação entre os professores e os alunos aparece de maneira mais clara nos temas e subtemas. Nos temas “modelo de professores” e “graduação”, são destacados os estímulos e a inspiração que os professores proporcionaram a ela, o que nos conduz ao reconhecimento dessa relação como significativa para sua constituição como professora.

Na verdade, eu não sou professora de ensino superior... (pausa). Eu estou fazendo um estágio em uma turma do ensino superior, mas eu não sou, a... eu não sou professora, né? Estou professora, digamos assim... porque na verdade eu não tenho uma carreira acadêmica. Eu não tenho uma carreira como professora do ensino superior. Minha carreira como professora é como professora de crianças. Essa carreira começou há muitos anos, mais especificamente há 20 anos, quando eu terminei a escola normal, de, eu estudei em Ceilândia, e aí terminei o magistério, e aí foi quando iniciei a minha carreira oficialmente como professora. Mas... ean... esse estar professora sem ser professora não é a primeira vez que, que me acontece, porque antes de terminar o magistério eu já dava aula... pros meus vizinhos, pros meus irmãos, pras minhas bonecas... eu gostava muito de dar aula, né, assim... sempre achei que eu seria feliz se eu fosse professora, então, desde muito nova, desde criança, eu gostava de ensinar, né?

Helena, em sua fala, destaca que não “é” professora do ensino superior, ela “está”; portanto, refere-se a um lugar, uma posição, que ao mesmo tempo que é fluida e instável, é também transitória. Transita por dois lugares, o de professora de adultos e o de professora de crianças. Movimenta-se pelas relações específicas que ela possui com seus alunos, ora adultos, ora crianças.

...eu vou te falar dessa minha experiência de estar como professora, er, do ensino superior. Eer, no começo foi muito difícil, er... (pausa) imaginar como seria a reação dos alunos. Principalmente porque eles estão na Universidade de Brasília, que é muito conceituada, pelo menos aqui no Distrito Federal, e eles têm uma expectativa muito grande... então eu tinha medo, de como estagiária, não ser respeitada pelos alunos... de eles, er, não a, não prestarem atenção na minha aula, não fazerem as leituras, é... me fazerem questionamentos com o com o objetivo de, de mostrar que eu não sabia porque eu não era professora...

Na fala de Helena, percebemos que sua relação de “estar professora” se estabelece a partir de um processo imaginativo da relação com seus alunos. Nesse “imaginar-se”, destaca a reação dos alunos, ou seja, a dinâmica interacional (e consideramos, também, dialógica) entre professor-aluno; a perspectiva de um contexto mediado por valores culturais (a

universidade que é muito “conceituada”) e o posicionamento que os alunos conferem a ela (“de mostrar que eu não sabia porque não era professora”). Lugar que também é gerenciado pela condição de ser estagiária, portanto, em vias de se tornar professora, mas não ainda. Portanto, é sobre esse lugar, de tempo e espaço (cronotopo), organizado pelas relações que acontecem, que Helena se constitui esteticamente como professora.

Entendendo que a constituição de si como professora encontra lugar para acontecer, nos modelos de professores, nas atividades que desenvolve no mestrado e, também, na designação dos alunos sobre sua condição de “ser professor”, existe um acordo implícito, que é instaurado pela fala de Helena sobre a confirmação de ser professor, dado por seus alunos.

...a partir da terceira aula eu já não tive mais insegurança, porque eu acho que você se sente, você se... (pausa) é como se você se estabelecesse, estabelecesse uma ordem dentro de você, entendeu? Não sei explicar direito. Eu não me sentia professora. Eu passei a me sentir a partir do momento em que eu tive o contato com eles e eles me deram o retorno de que eles confiavam em mim, de que estavam comigo nessa relação, de que eles não estavam num time contrário, eles estavam no mesmo time que eu, e que estavam, que topavam jogar o jogo comigo, entendeu? (fala de Helena)

É... (pausa). Especificamente nessa experiência em que tô vivendo, seria no momento da relação com eles, foi no momento em que eu percebi que eles me aceitaram como professora... né? (pausa). (fala de Helena)

Nas falas acima, percebemos que Helena elabora, através de pausas e da retórica de sua narrativa, o momento em que ela se reconhece como professora. Esses movimentos podem sugerir para nós uma reelaboração de si a partir do processo narrativo, mas que possui um lugar de trânsito entre o que se sente e como se define verbalmente. “Não sei explicar direito” (fala de Helena). Esse momento está ancorado em sua interação com os alunos, de confiança e de se perceber em um mesmo lugar; portanto, juntos. É um lugar de encontro, entre professora-alunos: toma para si o lugar que os alunos também lhe conferem dialogicamente. Nesse sentido, podemos perceber que o posicionamento de si como professora estabelece-se a partir de um juízo estético de como se percebe na relação com seus alunos, tanto em uma relação imaginada (criação do objeto da experiência) como no encontro com eles (criação da experiência); ou seja, na execução do ato.

Então assim, eu tenho muitos que já caíram na real e eu acho que isso faz muita diferença no perfil da turma, eles são realmente muito participativos, eles dialogam muito e são muito críticos, mas tem sido muito bom, porque aí assim, eu tenho estudado muito, né? E a gente discute! A gente discute junto, ouve vários pontos de vista, né? É uma discussão, assim, de alto nível. E é sim bem interessante. Então tá sendo uma experiência interessante.

Helena destaca que, para se sentir professora, precisa também estar em sala de aula, mas sua própria narrativa desconstrói esse conceito, pois ela relata que já dava aula desde criança (mesmo que para as suas bonecas, irmãos e vizinhos), o que já a torna professora. Ou seja, para ela, ser professora também está ligado a um conceito formal de emprego, de formação profissional e da experiência da sala

de aula. Para ela, ser professora é uma realização, satisfação, e ela gosta de ensinar, pois declara que ter contato com os alunos a faz feliz.

Considerações finais

O presente estudo ocupou-se sobre como é constituída a identidade do professor. Para esta pesquisa, foram considerados como perspectivas teóricas a teoria do posicionamento (Harré & Langenhove, 1999), a ideologia do cotidiano (Bakhtin, 2014) e o conceito de identidade como o que só pode emergir de uma ação como resultado de um processo semiótico em um ambiente ecológico e cultural (Rosa & Blanco, 2007), que, aqui, consideramos ser a sala de aula. Isso por acreditarmos que o professor é um indivíduo em constante construção mediada semioticamente na relação com o aluno, que se regula por meio de imagens socialmente elaboradas para atender o que entende ser professor, o que lhe traz uma demanda de valores a seguir.

Como procedimento metodológico, as microanálises foram aplicadas às temáticas no processo dialógico das narrativas. Quando estudamos a identidade docente, percebemos um movimento dialógico, em que o professor, para se diferenciar do aluno, necessita estar incluído na relação com ele, ainda que seja uma relação imaginada, como na Educação a Distância (EAD) – em que eles não estão presentes face a face – ou nos planejamentos das atividades docentes – em que o aluno está “presente” nas intenções do professor interlocutor. Nesse aspecto, as atividades desenvolvidas estão direcionadas para o outro (aluno). A alteridade em que participa o professor em sua relação com o aluno é ponto de diálogo com ele, ao mesmo tempo que providencia uma construção de si como docente e do outro como aluno num processo dialógico (Bakhtin, 2000). Portanto, a noção de identidade docente que estudamos está amparada pelas constituições de si a partir de sua percepção do outro – no caso, o aluno.

Nesta pesquisa, o posicionamento investigado é ético e estético, analisado na narrativa da professora entrevistada, no sentido de identificar como ela constitui sua identidade na interação com os professores que teve. É crucial considerar os diferentes posicionamentos encontrados ao longo da história que tece sobre sua vida, o que mostra ideologias e aspectos culturais que atravessam a constituição estética de si, bem como de suas vivências e práticas cotidianas.

Podemos considerar que o que o outro diz sobre o eu é de uma experiência imaginária e que guia a experiência (Zittoun & Gillespie, 2015) que acontece entre eles. As experiências nunca são homogêneas, elas sempre produzem tensões e são internalizadas através de mediações semióticas dos processos mentais (Zittoun & Gillespie, 2015). Diante dessa imagem, elaborada na interação com o outro, temos uma posição ideológica sobre si e sobre o outro (Bakhtin, 2005).

Nessa perspectiva teórica, a identidade refere-se a um pertencimento e a uma organização de si como forma de construção a partir das relações dialógicas em um jogo interlocucional em que o outro participa de posicionamentos que organizam a forma de ser e de agir, de como nos organizamos para nós mesmos, para os outros e de como o outro funciona para mim (Bakhtin, 2014). Diferente da concepção tradicio-

nal de identidade, em que esta é expressa por um conjunto de papéis, adotamos aqui a perspectiva baseada na teoria do posicionamento de Harré & Langenhove (1999). Assim, a identidade refere-se a um conjunto de posicionamentos organizados, semioticamente, na narrativa do indivíduo, como estética de si, significada pela interação com o outro.

Articulamos aqui, então, a identidade como posições ideológicas que se constroem a partir das interações verbais, entendida a partir do conceito de dialogia proposto por Bakhtin (2005). Nesse sentido, adotamos alguns conceitos que delimitam a identidade não como lugares fixos, mas móveis, que se estabelecem na interlocução com os grupos e as histórias a que pertencemos (Harré, 1999; Bakhtin, 2005). Nesse sentido, é possível pensar a identidade como fronteira, mas uma fronteira estabelecida pela linguagem, tal como propõe Bakhtin, pelo dialógico das relações.

Nessa concepção, o fluxo de posicionamentos, do eu e do outro, se configura com construções dialógicas nos trânsitos contemporâneos da espacialidade e da temporalidade (cronotopos). A linguagem é o espaço das lutas ideológicas (Bhabha, 2005; Bakhtin, 2000) que se estabelecem a partir das tensões da exotopia. É o eu e o outro, que em suas interações e tensões produzem a configuração identitária – em nosso caso, dos docentes em sua atividade no ensino superior.

Diante disso, no ensino superior, valores e ações se movimentam de forma diferente se comparado ao ensino médio. Dessa maneira, novas atuações de identificação como ações conectadas em um esquema intencional, no qual há a mediação semiótica de significados e a produção de identidade (Rosa & Blanco, 2007), são elaboradas. Essas atuações são organizadas entre professores e alunos envolvendo significados, ideologias e imaginários que permeiam o modo de ser e se constituir como aluno e professor. Imagens sobre alunos e professores que têm caráter social e cultural e influenciam a formação dos futuros professores (Chong, Ling & Chuan, 2011). Tal diferenciação individual se dá quanto às capacidades, interesses e traços da personalidade de cada um, a partir das quais os indivíduos estão qualificados para desenvolverem determinada ocupação (Tupinambá, 2015).

Os autores supracitados expressam a preocupação com o aluno, no sentido de lhe fornecerem estímulos para incentivá-lo a estar em sala de aula. O contato aparece constantemente na entrevista, isso porque poderia até aparecer uma preocupação com o aluno em seu estudo individual; no entanto, a presença de uma relação moral do professor, que se sente responsável pela participação e envolvimento do aluno, se destaca. É o que podemos encontrar no mapa semiótico.

Por isso, consideramos, nesta pesquisa, que os dados construídos apresentam a constituição da identidade do professor na relação mediada semioticamente com o aluno. Reconhecemos essa mediação como processo de ocupações e interações do qual participou durante sua formação na universidade, com destaque para seus professores.

Dessa forma, a presente análise sobre a identidade do professor combina elementos conceituais e metodológicos para que ele, tomando consciência do processo de constituição de sua identidade, possa regular seu *self* para potencializar suas habilidades quanto ao ensino, percebendo que é na relação com o aluno que ele se desenvolve profissionalmente.

Diante disso, esse indivíduo terá condições de articular uma interação significativa, no sentido de possibilitar respostas às demandas produzidas em sua atividade profissional.

Referências

- Amorim, M. (2006). Cronotopo e exotopia. In BraiB.(Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 95-114). São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, M. (1981). Problemas da obra de Dostoiévski. *Rio de Janeiro: Forense*.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. (1ª ed.) (M. E. Galvão, Trad.).
- Bakhtin, M. (2015). *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (V. N. Volochinov) (2014). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. (M. Lahud & Y.F. Vieira, Trans.) 16. Ed. São Paulo: Hucitec.
- Barbato, S. & Caixeta, J.E. (2011) Histórias de vida, identidade e memória: uma proposta metodológica. Em: L.C Bastos & L.P. da Moita Lopes (Orgs.). Estudos de Identidade – entre saberes e práticas. (p. 103-122). Rio de Janeiro: Garamond & FAPERJ.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological bulletin*, 88(1), 1-45.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W.M. Kurtines & J.J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 128-139). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. In G. G. Noam & E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 99-122). Cambridge: The Mit Press.
- Borges, F., Marinho, C., & Lago, P. (2009). O dom de ser professor: crenças que rondam a construção da docência. *Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 19, 1-9.
- Borges, F. T., Linhares, R. N., & Caixeta, J. E. (2011). O professor de EAD: Significados e contradições. In R. N. Linhares, & S. L. Ferreira (Org.), *Educação a Distância e as Tecnologias da Inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem* (pp. 83-114). *Maceio, AL: EdUFAL*.
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. de F. (2012). Lorqueando: a literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. *Revista Contrapontos*, 12(3), 341-349. doi: 10.14210/contrapontos.v12n3.p341-349
- Borges, F. T., Almeida, A. R. S., & de Souza Mozzer, G. N. (2014). Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(1), 137-154.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado: para uma psicologia cultural. *Lisboa: Edições 70*.
- Bruner, J. (2001). A cultura da educação. *Porto Alegre: ARTMED*.
- Bruner, J. (2006). Sobre a teoria da instrução. *São Paulo: Ph Editora*.
- Cappelletto, Francesca (2003). Long-term memory of extreme events: from autobiography to history. United Kingdom: Royal Anthropological Institute, *Journal of the Royal Anthropological Institute* 9(2), 241-260.

- Carvalho, Cláudia Constante (1999). Identidade e Intimidade: um percurso histórico dos conceitos psicológicos. *Análise Psicológica*, 4(XVII), 727-741.
- Chong, S., Ling, L. E., Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, v. 4. n. 1, 30-38. doi: 10.5539/ies.v4n1p30
- Damiani, M. F. (2006). A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29, 1-15.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- García, J. A. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética*, 27(1).
- Goffman, E. (1985). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. (M. C. S. Raposo, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Harré, R. (1999). Positioning theory: *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Harré, R., & Moghaddam, F. M. (Eds.). (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1998). *Positioning theory: Moral contexts of international action*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Leontiev, A. N. (1978). Activity, Consciousness, and Personality. (M. J. Hall, Trad.). Recuperado de <http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Leontiev, A.N. (1980). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Havana: Editorial Pueblo y educación.
- Leontiev, A. N. (2005). *The genesis of activity*. *Journal of Russian and East European psychology*, vol. 43, n. 4, pp. 58–71.
- Linell, P. (1995). Dialogical analysis. In: J. Vershuerem, J.-O. Östman, J. Blommaert. *Handbook of pragmatics*. (pp. 575-577). Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (1999) *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lotman, Y. M. (2003). El símbolo en el sistema de la cultura. *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, (2), 4.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2010). Diferenças culturais de pensamento. In L.S., A. R. Luria, A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.37-57). São Paulo: Ícone.
- Myers, G. (2000) Análise da conversação e da fala. Em: Bauer, M.W. & Gaskell, G. (Ogs.) *Pesquisa qualitativa, com texto imagem e som*, (p. 271-292). Petrópolis, RJ, Vozes.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rosa, A. & Blanco, F. (2007, Janeiro). *Actuations of Identification in the Games of Identity*. A preparação desse estudo teve o apoio da bolsa SEJ2005-09110-C03-01/PSIC do Ministério da Educação e Ciências da Espanha, Madri, Espanha.
- Rosa, A.; González, MF y Barbato, S. (2009) Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal . *Estudios de Psicología* 30 (2), 231-259.
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's Stage Theory: The psychology of art and the actor under the direction of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, v. 18, 319–341.
- Tupinambá, A. C. R. (2015). Estudo sobre o desenvolvimento do comportamento vocacional a partir da entrevista biográfica. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 6, n. 2, 59-75.
- Vigotski, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2001a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2001b) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, v. 4, n. 21, 477-491.

Recebido em 08.09.2016

Aceito em 13.12.2016 ■