



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES I  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**FLÁVIA CAMPOS LIMA**

**A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE NA PERSPECTIVA DA  
AUTOCONFRONTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2020**

FLÁVIA CAMPOS LIMA

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE NA PERSPECTIVA DA  
AUTOCONFRONTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pollyanne Bicalho Ribeiro.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L698c Lima, Flávia Campos.  
A construção do ethos docente na perspectiva da autoconfrontação : um estudo de caso  
/ Flávia Campos Lima. – 2020.  
134 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.
1. Ergonomia da atividade docente. 2. Autoconfrontação simples. 3. Ensino como  
trabalho. 4. Ethos docente. I. Título.

CDD 410

---

FLÁVIA CAMPOS LIMA

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE NA PERSPECTIVA DA  
AUTOCONFRONTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Marcos Ernesto Santana de França  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio para a pesquisa.

Aos meus pais, Roberto Cunha Lima e Maria Ilza Campos Lima, que sempre me apoiaram de todas as formas, principalmente com a presença, mas nesse momento em especial com toda a força logística (múltiplos sentidos) e carinho necessários ao meu sucesso.

Ao meu marido, Miguel Ângelo da Silva, que me incentivou muito a assumir a pesquisa como um caminho possível, necessário e de sucesso para nossa família e administrou comigo os percalços da caminhada.

À minha filha, Layra Lis Campos Lima da Silva, que mesmo sem entender me motivou e me alimentou com seu amor desmedido, fazendo-me perder o controle do tempo e da razão ao me persuadir a acreditar que sou a “mulher-maravilha”.

À Sandra Maia Farias Vasconcelos, que há muitos anos me incentiva a caminhar pelas veredas da pesquisa científica e muito contribuiu para meu despertar para a Análise do Discurso, uma área de encantamento e constantes desafios.

À professora Dr.<sup>a</sup> Pollyanne Bicalho Ribeiro, pela orientação, que com seu olhar experiente soube dar o tom científico necessário e inédito à pesquisa e me fez compreender o ensino como trabalho.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Nogueira Mendes e Mônica de Souza Serafim, pelas grandes contribuições que me qualificaram para esta etapa do processo.

À professora Dr.<sup>a</sup> Rozânia Maria Alves de Moraes, que me fez enxergar um novo horizonte no universo da formação docente, abrindo caminhos para o verdadeiro reconhecimento de nossa profissão.

À Universidade Federal do Ceará, especialmente à professora do Curso de Letras, Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti, que não só permitiu que gerássemos os dados, mas abriu as portas para que, com muito amor e profissionalismo, compuséssemos esta pesquisa.

À professora Dr.<sup>a</sup> Ana Lório Dias, que sempre acreditou na minha trajetória acadêmica e me incentivou a conhecer a professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Alencar de Araújo, Dr.<sup>a</sup> Elisandra Maria Magalhães e Me. Wescley Batista Lopes, professores

essenciais no início de minhas descobertas sobre a Ergonomia e a Clínica da Atividade, que com seus incentivos souberam conduzir meu olhar para a importância do professor “de fato” profissional, considerando todas as determinações destas linhas de estudo, assim como, o que nos fala Nourodine sobre a linguagem como, sobre e na atividade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística desta Universidade, pelas contribuições teóricas e pelo crescimento reflexivo que me fizeram não só chegar até aqui, mas ampliaram significativamente minha capacidade de ver a linguagem como o passaporte para o sucesso mundial em todas as instâncias.

Aos meus colegas da turma de mestrado, em especial a Rafael Lira Gomes Bastos, Fernanda Passos da Trindade Jorge Neres, Domingos Machado e tantos outros que, em aulas, nos corredores ou até na lanchonete, pelas produtivas discussões sobre o discurso, a vida acadêmica, a amizade e o carinho com que aprendemos e pensamos o fazer languageiro em benefício da pesquisa ao longo da caminhada no Curso.

“Se se diz que o *ethos* é um efeito do discurso, supõe-se que podemos delimitar o que decorre do discurso.”

(MAINGUENEAU, 2008, p. 61)

## RESUMO

Nossa pesquisa objetiva compreender a construção do *ethos* docente de uma professora universitária, verificando que elementos são utilizados para essa construção e ainda os movimentos de remissão e projeção discursivos que são feitos pela docente para composição dessa imagem. Para isso, fundamentamos este trabalho principalmente nos pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade com a abordagem clínica da atividade (AMIGUES, 2003; CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004; VIEIRA; FAÏTA, 2003), do ensino como trabalho (MACHADO, 2004; SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2001; SOUZA-E-SILVA, 2003) e dos conceitos de *ethos* (AMOSSY, 2005; AMOSSY, 2008; MAINGUENEAU, 2008). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um texto elaborado pela professora protagonista e filmagem do discurso de apreciação da mesma em processo de autoconfrontação simples. O *corpus* da pesquisa foi analisado a partir dos excertos transcritos dos diálogos resultantes dos processos de autoconfrontação e do texto solicitados à docente (professora protagonista). A análise dos dados é calcada em conceitos essenciais da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000). Por fim, apresentamos o método de autoconfrontação como essencial para a formação docente por instaurar um processo reflexivo a partir do movimento exotópico (BAKTIN, 1997) que tem como balizador o processo de alteridade (AUTHIER-REVUZ, 1995). A pesquisa concluiu que o discurso docente é construído ao longo da trajetória de formação, desde as primeiras escolhas como aluno de graduação até o ingresso em instituição de ensino superior por constituir-se de observação de diferentes *métiers* e principalmente do valor da profissão para aquele que se propõe a ser professor compondo assim um discurso docente complementado por uma ação linguageira, o gestual.

**Palavras-chave:** Ergonomia da atividade docente. Autoconfrontação simples. Ensino como trabalho. *Ethos* docente.



## ABSTRACT

Our research aims to understand the construction of the teaching *ethos* of a university professor, verifying which elements are used for this construction and also the discursive movements of remission and projection that are made by the teacher to compose this image. For this end, we base this work mainly on the theoretical assumptions of activity ergonomics with the clinical approach of activity (AMIGUES, 2003; CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004;; VIEIRA; FAÏTA, 2003), teaching as work (MACHADO, 2004; SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2001; SOUZA-E-SILVA, 2003) and concepts of *ethos* (AMOSSY, 2005; AMOSSY, 2008). The tools used for data collection were two texts prepared by the author, class observation and simple self-confrontation. The *corpus* of the research was analyzed through the transcribed excerpts of the dialogues resulting from the self-confrontation processes and the texts requested from the teacher. Data analysis is based on essential concepts of activity ergonomics (AMIGUES, 2003; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) and activity clinic (CLOT; FAÏTA, 2000), in addition to Bakhtinian dialogism. Finally, we present the method of self-confrontation as essential for teacher education because it establishes a reflexive process based on the exotópica(BAKTIN, 1997) movement that has as its beacon the process of alterity(AUTHIER-REVUZ,1995). The research concluded that the teaching discourse is built along the training trajectory, from the first choices as an undergraduate student until entering a higher education institution because it consists of observing different metiers and mainly the value of the profession for those who he proposes to be a teacher thus composing a teaching discourse complemented by a linguistic action, the gesture.

**Keywords:** Ergonomics of teaching activity. Simple self-confrontation. Teaching as work. Teacher *ethos*.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos modalizadores discursivos de Nascimento (2012). .....	37
Quadro 2 – Síntese dos modalizadores discursivos de Silva (2015) .....	38
Quadro 3 – Fases da autoconfrontação .....	76
Quadro 4 – Quadro de regras para análise do gestual com a fala.....	80
Quadro 5 – Análise dos excertos do texto 1 .....	82
Quadro 6 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizações .....	85
Quadro 7 – Quadro de cenas.....	90
Quadro 8 – Categorização dos excertos da cena 1 – Engajamento político.....	91
Quadro 9 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 1 .....	91
Quadro 10 – Categorização dos excertos da cena 2 – <i>Métier</i> .....	93
Quadro 11 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 2.....	95
Quadro 12 – Categorização dos excertos da cena – Uso de materiais .....	97
Quadro 13 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 3.....	98
Quadro 14 – Categorização dos excertos da cena 4 – Retomada de aula .....	100
Quadro 15 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 4.....	100
Quadro 16 – Categorização dos excertos da cena 5 – Conceito de linguagem.....	102
Quadro 17 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 5.....	102
Quadro 18 – Categorização dos excertos da cena 6 – <i>Performance</i> .....	104
Quadro 19 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 6.....	104
Quadro 20 – Categorização dos excertos da cena 7 – Linguagem acadêmica (1)...	107
Quadro 21 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 7 (1) .....	108
Quadro 22 – Categorização dos excertos da cena 7 – Linguagem acadêmica (2)...	109
Quadro 23 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 7 (2) .....	109
Quadro 24 – Categorização dos excertos da cena 8 – Conceito de verdade .....	111
Quadro 25 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 8.....	112
Quadro 26 – Quadro final das ocorrências de uso de modalizadores.....	114

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descrição do movimento de construção do <i>ethos</i> .....	64
Figura 2 – Estrutura da pesquisa .....	67

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cena 2 – número I.....	117
Imagem 2 – Cena 2 – número II.....	118
Imagem 3 – Cena 3 – número I.....	119
Imagem 4 – Cena 6 – número I.....	120
Imagem 5 – Cena 6 – número II.....	121
Imagem 6 – Cena 7 – número I.....	122

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	26
2.1	Dialogismo, o ponto de partida para a chegada ao <i>ethos</i> docente.....	26
2.2	Interação como <i>locus</i> de investigação .....	30
2.3	Categorizações possíveis: a exotopia – a alteridade – as modalizações discursivas .....	32
2.3.1	<i>A exotopia – o surgimento do outro de si mesmo.....</i>	32
2.3.2	<i>O outro no discurso de um ethos que se constrói – alteridades .....</i>	33
2.3.3	<i>As modalizações discursivas e a materialização de um ethos .....</i>	34
3	ERGONOMIA E CLÍNICA DA ATIVIDADE: ÁREAS QUE ANALISAM O TRABALHO DOCENTE .....	41
3.1	Situando a Ergonomia e a Clínica da Atividade no trabalho docente....	41
3.2	Os gêneros do discurso e os profissionais .....	44
3.3	As práticas languageiras .....	45
3.4	A formação acadêmica do docente e o ensino como trabalho .....	52
4	O <i>ETHOS</i> ATUAL CONSTRUÍDO NO DISCURSO DOCENTE: DA REMISSÃO À PROJEÇÃO .....	57
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	67
5.1	Estrutura da pesquisa .....	67
5.2	Caminho investigativo .....	68
5.3	Caracterização da pesquisa .....	69
5.4	Contexto da pesquisa .....	70
5.5	Sujeitos da pesquisa .....	70
5.5.1	<i>A professora protagonista.....</i>	70
5.5.2	<i>Pesquisadora.....</i>	71
5.6	Procedimento de geração do <i>corpus</i> discursivo.....	73
5.7	Procedimentos de análise dos enunciados .....	74
5.7.1	<i>O relato autobiográfico .....</i>	75
5.7.2	<i>Autoconfrontação: o outro como completude de si.....</i>	76
5.7.3	<i>O ethos alvo .....</i>	78
6	OUTRAS LINGUAGENS – COMPOSIÇÃO DO ETHOS .....	79
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DIALÓGICA .....	81

7.1	Instrumento 1 – Análise de Relato Autobiográfico.....	82
7.1.1	<i>Considerações sobre a análise do instrumento 1 – o relato autobiográfico.....</i>	<i>86</i>
7.2	Instrumento 2 – Análise dos excertos relacionados à autoconfrontação .....	89
8	ANALISANDO OUTRAS LINGUAGENS – OS GESTOS.....	116
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	124
	REFERÊNCIAS.....	130

## 1 INTRODUÇÃO

Uma atividade profissional se constrói principalmente pela necessidade social de aquisição de um determinado bem ou serviço. Quando a profissão é desenvolvida por diferentes indivíduos, cada um imprime um modo próprio de exercer a tarefa. Os indivíduos trabalhadores de uma área são capazes de se reconhecer por códigos, formas de se expressar e de agir, “normas” estabelecidas entre eles, inclusive pelo próprio *métier* com que se identificam, e se reconhecem como sendo de mesma área. Assim, a noção de trabalho está no engajamento do sujeito a partir de tudo que é característico seu: modo de fazer, movimentos, competências conteudistas, poder de criação etc., para que haja a solução de tarefas.

Como nos falam Clot e Faïta (2016, p. 37), “[...] o gesto profissional de um sujeito é uma arena de significações”. Significações essas que dizem respeito prioritariamente às obrigações a serem desenvolvidas (ou não) no local de trabalho pelo trabalhador. Essas são características de um gênero profissional como “[...] ‘obrigações’ das quais participam aqueles que trabalham para poder trabalhar, muitas vezes apesar de tudo, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 346).

Assim, a aula é um gênero discursivo que se inscreve no gênero profissional ensino. O conceito de gênero da atividade ou gênero profissional foi desenvolvido por Clot e Faïta a partir da noção bakhtiniana de gênero de discurso. Trata-se de uma apropriação dessa noção para a perspectiva ergonômica. Mais adiante aprofundaremos esse conceito, bem como o de estilo, que está intimamente ligado ao de gênero: sendo este a parte socialmente definida e partilhada da atividade, o estilo corresponde à parte tocante à impressão da individualidade do sujeito na atividade.

O gênero profissional do professor (FARIAS, 2011) é permeado por valores, crenças e tomada de posicionamentos. Dele, muitos fenômenos sociocognitivos emergem. A partir dos sujeitos envolvidos, surgem ações que transformam ambientes acadêmicos em espaços de acordos, aprendizagens e trocas de material semiótico e que reposicionam esses sujeitos de acordo com diferentes interesses.

Essas posições são (re)orientadas pelas imagens construídas pelos docentes e discentes a partir de muitos referenciais. Entre eles estão sua trajetória de vida, características de polidez, relações sociais estabelecidas por interesses diversos e assunção de papéis sociais.

A entrada no século XXI trouxe inovações e, com elas, mudanças comportamentais muito significativas para a relação docente-discente. Uma delas foi o acesso aos diferentes tipos de conhecimento, que possibilitou que os sujeitos tomassem posições cada vez mais definidas em relação à gestão de sala de aula, à abordagem conteudista, metodológica e avaliativa na esfera escolar. Há sempre a tentativa de ajustar novos conhecimentos comportamentais, de aprendizagem, entre outros, ou seja, são relações dinâmicas que vão se alinhando de acordo com as demandas nas interações discursivas.

Assim, fazem-se urgentes pesquisas que foquem nas mudanças, nas (trans)formações sociais, com o objetivo de ressignificar o paradigma profissional do professor que até então se perpetuou na nossa sociedade. Para oferecermos uma contribuição importante para essa reflexão, propomos analisar a trajetória formativa do *ethos* docente a partir das vivências de uma professora da Universidade Federal do Ceará. Interessa-nos saber como a professora pesquisada constrói o *ethos* docente que mostra a seus alunos, a partir dos movimentos de remissão e projeção temporal, ancorados na autoconfrontação.

Segundo Ribeiro (2017, p. 175), “A imagem do professor é construída tomando o(s) outro(s) como referência, seja para aproximar a sua imagem da dele(s), seja para afastar”. Compreendemos que o movimento aproximar/afastar é constante e que o docente, fazendo uso dos diferentes conteúdos, métodos e diferentes instrumentos e tecnologias, pode, em suas aulas, compor uma imagem de si de distanciamento ou aproximação do seu grupo de pertença ou de um *ethos* projetado.

Interessa-nos compreender a composição do *ethos* docente, desde os momentos iniciais em que o interesse pela docência surge, passando pela formação na graduação, até a condição de professora de nível superior, considerando seu distanciamento e aproximação do grupo de pertença, ou coletivo de trabalho, como nos fala Lopes (2018, p. 86):

O coletivo de trabalho, conceito muito caro para as ciências do trabalho, pode ser descrito como um conjunto de trabalhadores que contribuem para



a realização de um trabalho comum, em conformidade com suas próprias regras de ação e com as regras do *métier* (CAROLY, 2010), sendo um importante local de reconceitualização das prescrições que norteiam a atividade e da reorganização constante do trabalho. Assim, podemos caracterizá-lo como o meio no qual os saberes construídos na história do *métier* são transmitidos.

Nesse processo revelador do *ethos*, consideraremos as avaliações do sujeito participante da pesquisa para a configuração do modelo real e ideal de professor, balizado pelo que se constrói pelo coletivo de trabalho da docente, a qual chamaremos de professora protagonista.

Vale ressaltar que a composição do *ethos* real (como a professora se vê em atuação) e do *ethos* ideal (como a professora acredita que deveria ser) será flagrada no curso da autoconfrontação a partir de alguns textos que colaborarão para a compreensão da construção da imagem de si como professora: um texto sobre a formação docente e outro sobre o docente ideal.

Diante disso, um objetivo principal nos motivou a desenvolver a pesquisa: analisar a construção do *ethos* no discurso docente do professor universitário na e sobre sua ação, detalhando-se a partir dos objetivos específicos:

- 1) Investigar o papel da linguagem (a partir de elementos pessoais, sociais e profissionais) na (re)construção do *ethos* docente no gênero profissional, pelo dispositivo metodológico autoconfrontação.
- 2) Reconhecer no discurso os movimentos remissivos à trajetória formativa profissional do professor na (re)construção do seu *ethos*.
- 3) Analisar no discurso os movimentos de projeção do profissional ideal e real (individual e coletivo) para a (re)construção do seu *ethos*.
- 4) Analisar através de modalizadores como o *ethos* se revela no discurso docente.

Segundo Amossy (2008, p. 9), “A apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais”, o que nos demonstra que, para conseguirmos observar como é construída uma imagem docente, precisaremos operar com discursos produzidos em situações reais de fala. Daí a escolha da autoconfrontação como reveladora do *ethos* docente. De acordo com Amossy (2008, p. 10), “os antigos designavam o termo *ethos* como a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do

empreendimento oratório”, além disso, observaremos o discurso produzido pela professora protagonista ao apreciar sua atuação em aula com o objetivo de chegarmos ao *ethos*.

Nossa investigação procura contribuir com a formação docente, visto que fomentará reflexões sobre o âmbito profissional docente a partir do falar de si. Tais considerações poderão subsidiar reflexões sobre a prática formativa e escolhas metodológicas empreendidas em sala de aula.

O *ethos* docente da professora será mostrado em nossa investigação, a fim de que possamos refletir sobre a construção de um discurso docente profissional, ou seja, como um professor universitário constrói-se discursivamente enquanto profissional da educação e se coloca como membro no grupo de pertença, contribuindo assim para a valorização e o reconhecimento da profissão como um todo.

Em busca da compreensão sobre o cenário do ensino como trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade, adentramos no universo das pesquisas desenvolvidas pela Linguística Aplicada (LA) no Brasil com o objetivo de buscar conhecimento sobre as investigações feitas sobre a construção do *ethos* e/ou pesquisas que focassem no processo de transformação do professor a partir da autoconfrontação, o que nos fez conhecer um pouco mais sobre a LA desenvolvida em nosso país.

A Linguística Aplicada no Brasil tem tomado caminhos diversos, ampliando cada vez mais suas perspectivas e abrindo espaço para o reconhecimento de diferentes linhas de pesquisa. Uma dessas linhas tem conquistado um espaço cada vez maior, tendo em vista sua necessidade e urgência: a Clínica da Atividade, que tem como objeto o estudo do ensino como trabalho e suas condições de desenvolvimento desse trabalho, dentro de um campo ergonômico que valoriza o bem-estar do trabalhador para o desenvolvimento da atividade.

A Universidade Estadual do Ceará tem despontado no Brasil como um rico polo de pesquisas nessa área e, por isso, nossa atenção tem se voltado para esse centro de excelência.

Para maior entendimento, destacamos três das grandes pesquisas que têm fundamentado esse reconhecimento nacional. A primeira e grande orientadora para muitos que se iniciam nessa área foi intitulada “O trabalho docente no ensino

de língua inglesa sob o olhar do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação”, escrita por Angela de Alencar Carvalho Araújo.

A pesquisa de doutorado faz um grande percurso histórico sobre a formação docente e a definição do que se conhece sobre o ato de ensinar e tudo que diz respeito à Ergonomia e à Clínica da Atividade. Com mais de 700 páginas, é um grande manual para os iniciantes nessa linha de pesquisa, contribuindo de forma significativa com as investigações nessa área.

A partir da análise dialógica do discurso, a autora analisou a atividade linguageira da formadora e de duas formandas do Curso de Letras/Inglês em universidade pública de Fortaleza/Ceará, com o objetivo de compreender as práticas profissionais de cada uma no processo de formação docente de ensinar a ensinar.

Por intermédio do processo metodológico da autoconfrontação, constatou-se a ação transformadora de todos os envolvidos na pesquisa do ponto de vista não só da ação professoral, mas de todos os elementos que dizem respeito à profissão e às concepções que estão no entorno da ação docente quando nos referimos a um professor profissional.

A segunda pesquisa, intitulada “Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE)”, desenvolvida por Elisandra Maria Magalhães, apresenta-nos a realidade dos alunos de licenciatura do curso de Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará, inscritos na disciplina de estágio supervisionado III, da qual se pressupõe que os futuros professores tenham uma capacitação interessante do ponto de vista do conteúdo e dos conhecimentos sobre o *métier* para estarem em sala de aula, ou melhor, para atuarem como profissionais da área.

Para essa atuação, a pesquisadora buscou compreender o quanto os futuros docentes compreendiam o ensino como trabalho, a partir do ponto de vista desses estudantes a respeito da vinculação entre teoria e prática, e qual o seu olhar sobre o real do trabalho, com o objetivo de contribuir para a visão do trabalho professoral era ajudar na formação profissional.

Para atingir seus objetivos, a pesquisa precisava de um aparato metodológico que mostrasse possíveis mudanças metodológicas, atitudinais, pedagógicas, entre outras, na ação linguageira daquele que se propusesse a ser professor. A partir da reflexão do próprio professor protagonista diante de sua

observação de aulas, que o levasse a um movimento de sair de sua posição atual de professor e a questionar suas ações languageiras. Para tal, o processo de autoconfrontação simples foi utilizado por compreendermos atender as necessidades da pesquisa em face de seus objetivos assim como Magalhães:

O quadro metodológico da autoconfrontação foi considerado por nós adequado porque, suscitando um novo contexto, ele possibilita ao sujeito reviver o passado, fazendo-o viver uma outra experiência a partir do vivido, levando-o ainda a compreender e a agir sobre o tempo decorrido para alcançar a transformação – a dos pares e também a sua própria (MAGALHÃES, 2014, p. 17).

É importante chamar a atenção para as conclusões a que chegaram nessa pesquisa quando utilizaram como *corpus* os excertos das filmagens de alunos da disciplina de Estágio Supervisionado III em Língua Francesa da UECE, junto à professora formadora da referida disciplina e a duas professoras experientes no ensino de FLE, pertencentes ao quadro de docentes da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa nos mostra que, a partir do processo de autoconfrontação simples, os futuros professores se deparam com realidades em que eles mesmos são questionados por um processo reflexivo, ou seja, a partir da relação dialógica dele com seu outro (ele mesmo em posição exotópica), podem passar a tomar diferentes decisões que impactam diretamente no seu agir em sala. Diante disso, questões são levantadas, reformuladas e redimensionadas, pois só aí é possível ver-se como outro e qualificar ou não, de acordo com os objetivos da ação docente, o agir languageiro.

Essa pesquisa é primeiramente feita com professoras experientes que são submetidas ao processo de autoconfrontação de excertos de suas aulas. Todo o processo é registrado pela pesquisadora por meio de filmagens. Essas filmagens registram o processo dialógico entre as professoras experientes e seu agir profissional. Após esse momento, o processo dialógico é mostrado aos alunos de licenciatura, da disciplina de Estágio Supervisionado III, que registram suas conclusões em texto autobiográfico, considerando aspectos de aprendizagem e desenvolvimento do fazer em sala de aula, experienciado a partir do processo descrito.

Com um *corpus* montado a partir do questionário orientado dentro das questões levantadas pela abordagem ergonômica da atividade docente e da

narrativa autobiográfica escrita pelos alunos estagiários, a pesquisa concluiu que é de fundamental importância, para a formação inicial dos alunos estagiários, a participação ativa na definição dos temas que são discutidos durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado III. Esses temas giram em torno de dúvidas procedimentais, de conduta, de conteúdo, entre outras, e é esse processo dialógico que contribui de fato para a completude do indivíduo chamado de profissional docente.

É importante enaltecer que a pesquisa contribuiu de fato para que diferentes reflexões no âmbito da formação docente pudessem receber novos valores para a formação dos alunos ainda em formação, oportunizando assim que estes últimos se apropriassem de uma postura mais segura em diferentes aspectos para sua atuação em sala de aula e inaugurassem um movimento de estar sempre questionando sua própria atuação, com o objetivo de buscar o melhor caminho para essa atuação.

Para os professores mais experientes, a contribuição foi no campo da formação oferecida aos formadores, em que o ensino como trabalho recebe contornos e valores agora tomados como alvo principal de suas atuações como professores.

Outra grande contribuição da pesquisa foi a importância que o espaço interacional recebeu dentro da perspectiva dialógica para as partes envolvidas. Reconhecer que só é possível acontecer a aquisição do conhecimento em um processo dialógico, a partir da interação, faz surgir na realidade desses profissionais um novo olhar do fazer linguageiro em que a formação é uma construção coletiva entre indivíduos formados e formandos em que os olhares se completam e se reconstróem numa relação que envolve, ao mesmo tempo, conteúdos já estabelecidos e formalizados e conhecimentos novos e ainda em construção em diferentes áreas, tanto conteudistas quanto comportamentais, o que acaba impactando as ações pedagógicas e, portanto, linguageiras.

A terceira pesquisa foi a do professor Wesley Batista Lopes, intitulada “Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de Francês como Língua Estrangeira”, desenvolvida também na Universidade Estadual do Ceará, em seu Núcleo de Línguas.

A pesquisa busca entender peculiaridades do universo do professor estagiário no que tange a suas escolhas relacionadas à civilização francesa, ou seja,

como professores estagiários escolhem temas/materiais para ministrar um conteúdo que teoricamente teriam que ter vivenciado no país de língua estrangeira quando na verdade nunca foram até lá. Além disso, busca entender quais as maiores dificuldades que enfrentam ao tentarem ministrar esses conteúdos. Como nos fala Lopes:

De fato, o que buscamos investigar são as relações estabelecidas entre os professores estagiários, a sua atividade, as prescrições do seu *métier* e os instrumentos que os auxiliam a realizar as prescrições civilizacionais no ensino de francês como língua estrangeira (LOPES, 2017, p. 30).

A pesquisa aponta como esses estagiários constroem-se professores a partir de escolhas que definam sua atividade. O que nos chama a atenção é como essa construção acontece no fazer linguageiro, ou seja, como essa construção acontece e vai se constituindo, à medida que vão vivenciando diferentes situações em sala de aula.

Para tal, o autor se valeu de perspectivas bakhtinianas e vygotskianas e das fronteiras entre o discurso e a atividade, acreditando que seriam as melhores visadas para se compreender o *métier*.

Diante disso, nosso olhar sobre essa pesquisa se dá pela necessidade que os professores estagiários têm de construir-se na trajetória, ou seja, à medida que vão entrando em sala, vão se construindo, redimensionando-se, apropriando-se do fazer professoral e aprendendo com o conhecimento e com o discurso docente. Como nos fala o autor:

Assim, compreendemos que o poder de agir não se refere apenas ao 'fazer' do trabalhador, mas também à habilidade que o profissional possui de se servir dos instrumentos que compõem o seu *métier*, além de suas próprias convicções (LOPES, 2017, p. 33).

Essa construção, mediada pelo processo de autoconfrontação, possibilita que os estagiários avaliem-se e descrevam suas maiores dificuldades no processo do fazer-se professor, o que nos faz observar como o discurso docente se constitui considerando a posição exotópica, a partir da autoconfrontação. Esse novo olhar oportuniza ao professor protagonista a ideia de completude que vai se estruturando no discurso docente, completude essa capaz de estabelecer segurança no fazer linguageiro docente que, com o desenvolvimento da atividade, na trajetória da experiência, vai se tornando cada vez mais sólido e seguro.

Podemos observar que nos relatos de experiências vividas e após o processo de autoconfrontação, o processo crítico-reflexivo nos demonstra um novo agir linguageiro, marcado principalmente pela forma como as ações são (re)vistas, o que nos esclarece Lopes (2017, p. 34): “[...]podemos perceber a manifestação da alteridade no discurso do professor em relação a seus alunos”. Observamos que, além da responsividade, a alteridade ganha destaque no novo discurso, que agora ganha contornos mais expressivos no campo da docência.

Essas e outras reflexões a respeito da construção do discurso de um estagiário docente são analisadas face ao conteúdo de civilização francesa, sendo possível constatar uma evolução/maturação quando revisto a partir do processo de autoconfrontação entre os estagiários e as professoras formadoras, em que se dá a observação de si como outro, em que esse outro pode ser seu outro exotópico ou a observação sobre as reflexões das ações linguageiras das professoras experientes; ou seja, a observação do discurso construído durante as fases que compuseram a autoconfrontação – autoconfrontação simples ou ACS (pesquisador e protagonista), autoconfrontação cruzada ou ACC (pesquisador e protagonista e retorno ao coletivo ou RC (pesquisador, protagonistas e coletivo de trabalho) – estabeleceu novas realidades de formação para esses professores iniciantes que agora passam a ter novo olhar para a imagem do profissional docente.

A imagem, ainda que não seja foco desta pesquisa, é um elemento sutilmente valorizado e demonstra a importância do construir-se docente observando não só instrumentos de construção tradicional, orientados pela graduação/licenciatura, mas considerar o processo reflexivo a partir da autoconfrontação, um método essencial para estabelecer o olhar de completude necessário à construção desse profissional docente, que, pela observação de professores já experientes, compreende a constante necessidade de estar sempre viabilizando que o “novo” faça parte do agir linguageiro do professor em diferentes campos.

Tomando como ponto de partida as pesquisas acima apresentadas, compreendemos a formação docente como algo complexo do ponto de vista de sua estratificação, ou seja, para o indivíduo que busca a profissionalização docente, vários são os caminhos a serem percorridos para que só então ele seja enquadrado como profissional.

Um dos aspectos relevantes, no que diz respeito à profissão docente, é que a imagem discursiva construída pelos enunciadores toma como base o agir linguageiro, ou seja, a ação é efetivada a partir da linguagem, tomando como ponto de partida a imagem que um indivíduo tem do outro (esse outro pode variar conforme as intenções de valor/objetivos estabelecidos na interação).

Mas esse “aspecto” não foi contemplado por nenhuma das pesquisas acima apresentadas, nem outras também analisadas, o que pretendemos fazer, tendo em vista sua importância no campo da construção discursiva dos discentes e docentes envolvidos no processo de formação docente tanto para os que estão construindo-se na formação como para os professores mais experientes, em que os mais diferentes objetivos vão se apresentando conforme o avanço na profissão, tendo como referência, por exemplo, o seu coletivo de trabalho.

Diante disso, propomos a observação da construção do *ethos* docente a partir do próprio docente, ou seja, a partir de suas reflexões como docente sobre sua construção, desde suas primeiras bases teóricas, pedagógicas, relacionais e de formação até a fase como professora mais experiente, a fim de compreendermos como a trajetória discursiva se constrói, ou seja, como um professor se constrói como docente profissional. Para tal, procuraremos compreender o movimento pendular de formação em que o discurso movimenta-se entre estruturas do passado e do futuro para fazer-se sempre presente.

Nossa contribuição científica busca dar um novo olhar para formação docente a partir da preocupação da construção de um *ethos* docente, em que o discurso passa a receber contornos mais profissionais do ponto de vista acadêmico, ou seja, tomando o *ethos* como ponto de partida, passamos a considerar alguns elementos como essenciais à formação desse docente, estabelecendo, assim, que esta constitui-se profissional quando a imagem discursiva considera alguns elementos discursivos como essenciais. Essa análise parte de uma visão da Ergonomia e da Clínica da Atividade, que veem a atividade de ensino como trabalho em sua ação transformadora, como nos fala Souza-e-Silva: “A ergonomia, entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua formação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84).

Tomar esse “olhar” como ponto de partida propõe instaurar uma transformação na formação docente que tome a docência definitivamente como



atividade profissional, ação até então não iniciada, pois, até o presente momento, a sociedade ainda não reconheceu, de fato, essa área como profissional, o que podemos confirmar pelo fato de muitos bacharéis, por exemplo, atuarem como professores sem terem a devida formação como licenciados para tal.

Essa atitude de profissionais e empresários (públicos ou privados) se dá também pela falta de um desenho profissional que estabeleça, de fato, a docência como um campo profissional como os demais, lacuna que pretendemos contribuir para preencher, como nos fala Machado (2004, p. 30):

A transformação do sistema educacional almejada e as novas responsabilidades atribuídas aos professores não foram acompanhadas de medidas concretas para assegurar as condições materiais necessárias para o exercício dessa profissão.

Portanto, compreender a formação docente tendo como alvo a imagem discursiva é imprescindível não só para os alunos em formação terem um elemento balizador, um instrumento científico que mostre os movimentos de construção discursiva de um professor para a construção de seu *ethos*, mas também para os professores mais experientes, que podem sempre verificar se seus *ethos* condizem ou não com o que foi planejado/desejado por eles.

Esse movimento não deixa de provocar uma série de sentimentos que vão além do controle das variáveis profissionais, mas que se fazem necessários à formação, como a insegurança na forma de dizer e na forma como será exposto o conteúdo, ou seja, olhar a formação do ponto de vista da Ergonomia e da Clínica propõe a construção de um *ethos* sempre em formação, diferente de uma posição estanque em que o professor “está pronto” após a formação inicial. Ver a profissão a partir desses dois caminhos científicos é estar capaz de subsidiar discussões e enfrentar novas demandas para a implementação das reformas necessárias/preteridas.

Assim, analisar a construção de um *ethos* docente oferece à profissão docente condição necessária para uma formação mais sólida e capaz de oferecer aos futuros professores uma trajetória até então não conhecida, em que muitos se sentirão mais seguros e capazes de consolidarem-se numa profissão que, hoje sabemos, é uma das mais antigas do mundo, mas que até então não é reconhecida como profissional como as demais áreas.

Nossa pesquisa tem em seu primeiro capítulo a apresentação de algumas definições as quais faremos conhecer o Dialogismo baktianiano e com ele a construção de alguns outros conceitos como exotopia, alteridade de Authier-Revuz e as modalizações de Nascimento que nortearão os caminhos do leitor a fim de delinear o nosso objeto de pesquisa.

Logo depois em nosso segundo capítulo, apresentaremos a Ergonomia e a Clínica da atividade, áreas de pesquisa que enquadram nossa investigação na área da Linguística Aplicada e orientará o leitor quanto a atividade do professor no que diz respeito ao trabalho prescrito, real e real da atividade.

O capítulo quarto nos faz refletir sobre o ethos, alvo de nossa investigação. Compreenderemos sua definição a partir de Mangueneau, mostraremos nossa perspectiva a partir dos elementos de remissão e projeção a fim chegarmos a construção do ethos docente.

No capítulo cinco mostraremos nossa trajetória metodológica expondo os pontos mais relevantes do percurso investigativo, com o objetivo de construir junto com o leitor, o objeto analisado, o ethos de uma docente na Universidade Federal do Ceará.

No capítulo seis apresentaremos para o leitor outras linguagens, que mesmo não sendo foco de nossa investigação, se mostraram bastante pertinentes para o delineamento de nosso objeto ao longo da investigação. Neste capítulo, o gesto se apresenta como fator relevante para a composição do ethos e traz algumas análises de imagens registradas durante o processo de autoconfrontação.

Já no capítulo sete os leitores terão acesso as análises e poderão construir suas primeiras considerações sobre como se constrói o ethos de uma docente.

No capítulo oito as análises são feitas a partir das imagens coletadas durante o processo de autoconfrontação. Os gestos analisados durante esse momento da pesquisa foram considerados, nessa fase, como relevantes e por isso mereceram destaque por significarem elemento relevante e de identidade na composição do ethos docente. Este capítulo fornece ao leitor uma perspectiva diferente de reflexão para a construção do professor universitário.

No capítulo nove as considerações finais conduzem o leitor as reflexões obtidas nesse trabalho e abre espaço para novas investigações a partir desta investigação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Dialogismo, o ponto de partida para a chegada ao *ethos* docente

A interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico caracterizam o pensamento bakhtiniano que resulta no tratamento sociológico dado às enunciações concretizadas pela substância da língua expressando um juízo de valor, significação ou expressividade.

Assim, compreendemos que a enunciação é a expressão valorativa, ou seja, é sempre uma expressão que se impõe no universo ideológico resultado da interação entre dois indivíduos, ainda que um deles seja representado por um coletivo socialmente organizado. Já por enunciado compreende-se a consequência da união de elementos verbais e extraverbais (aquilo que se relaciona com elementos sociais), relacionando-se ao que é concreto, material e irrepetível.

Para Bakhtin, a enunciação é um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, ainda que o interlocutor esteja em um campo não materialmente visível ou palpável: enunciação é “[...] um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade em que está inserido” (FLORES, 1998, p. 13).

Como nos fala Fiorin (2016), são necessárias sete (7) competências para se enunciar: linguística, discursiva, textual, interdiscursiva, intertextual, pragmática e situacional, pois “[...] quanto maior a ponte entre enunciador e enunciatário melhor será, em princípio, a compreensão entre os enunciados produzidos” (FIORIN, 2016, p. 28). Podemos concluir que a significação se dá por uma base comum entre as partes envolvidas no processo interacional, possibilitando normas que ora são atendidas e ora são violadas obedecendo às leis da informatividade e da exaustividade, o que estabelece assim para o texto dois tipos de contratos enunciativos: o de identidade e o de contraditoriedade.

O enunciado, por oposição à enunciação, deve ser concebido independentemente no que diz respeito à grandeza sintagmática, ou seja, o enunciado diria respeito a elementos como pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, dêiticos espaciais e temporais, entre outros. Ainda segundo Fiorin (2018, p. 37):

A enunciação permite que todo ser, num processo de personificação, torne-se enunciador e instaure como enunciatário, bastando para isso que se dirija a ele, qualquer outro ser. Concreto ou abstrato, presente ou ausente existente ou inexistente.

É a partir da enunciação que se realizam as trocas interacionais capazes de estabelecer uma relação dialógica onde se firmam as alteridades que instauram o dizer. É partindo desse pressuposto que nossa pesquisa considera esse o espaço capaz de nos elucidar, a partir de diferentes evidências, os traços mais marcantes de um *ethos* que marca seu território discursivo e instaura novos docentes aprendizes-discursivos, ou seja, aqueles aprendizes de professores que ainda estão se apropriando do discurso docente em linguística, estabelecido pelo coletivo de trabalho ou mesmo cunhando seu estilo.

Por esse motivo se faz mister nos apropriarmos do conceito dialógico bakhtiniano, para termos cada vez mais propriedade de Dialogismo, tendo em vista que a Clínica da Atividade defende a capacidade profissional do agir em sala e que esta se faz quando o docente compreende que o discurso é o seu instrumento de trabalho.

Diante disso, reconhecemos o dialogismo de Bakhtin como sendo um conceito vasto a ser entendido. Ainda assim, eleger esse como o caminho para a pesquisa se apresenta como algo necessário e que atende à diversidade de demandas a serem investigadas. Bakhtin nos fala que nenhum enunciado é neutro e que nossas vozes são sempre permeadas por outras vozes em uma relação dialógica na cadeia da interação verbal (BAKHTIN, 1997).

Constitutivo da linguagem, o dialogismo diz respeito àquilo que estabelece sentido entre enunciados, que, perpassados ou não por outros discursos, constituem algo que mostra um sentido, uma significação, como nos fala Fiorin (2016, p. 22): “[...] o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”.

No entanto, para nos apropriarmos do dialogismo, tomamos como referência o Círculo de Bakhtin, precisamos compreender alguns conceitos, como enunciado, alteridade, responsividade e endereçamento. Diz-se dos “traços de alteridade” (FAÏTA, 2013) que marcam o texto, ou seja, que o dialógico só é possível porque há um conteúdo partilhado pelo enunciador, leitor e pelas várias vozes que compõem o enunciado, como nos fala Araújo (2018, p. 264):

A perspectiva dialógica vai mais além na busca pela compreensão dos sentidos do texto. *Grosso modo*, os sentidos são dados, principalmente, pela pluralidade de vozes que alimentam os múltiplos enunciados que constituem o artigo do nosso exemplo. São vozes que o confirmam, mas que também dialogam com as vozes contrárias ao que está enunciado, ou seja, de algum modo, o discurso do outro e para o outro estará sempre presente.

Como citado, o dialogismo diz respeito a um conceito aberto que sempre valoriza diferentes variáveis, o que para as nossas análises é de extrema relevância, visto que temos como objeto de análise a apreciação discursiva de uma docente sobre sua atuação em sala, o que considera como relevante diferentes aspectos, entre eles os verbais, os não verbais e os que são fruto das interações estabelecidas no espaço discursivo; todas estabelecem significação durante a aula e se ressignificam com o passar do tempo dessa aula (contínua ou esparsa), estabelecendo valores diferentes ao longo das trocas discursivas.

Para falar de Dialogismo, Bakhtin usou diferentes caminhos, entre eles a Filosofia e a Antropologia. No entanto, duas formas são necessárias às nossas reflexões investigativas: os dialogismos interlocutivos e interdiscursivos. O primeiro destina-se a quem o enunciador se dirige, ao passo que o segundo, às figuras do discurso outro no discurso atual, do já-dito. Como nos fala Authier-Revuz (2011, p. 7): “*Interdiscursiva*, de um lado, com a exterioridade do meio do já-dito dos outros discursos; *interlocutiva*, de outro lado com esse outro dizer específico de, ou emprestado a, aquele a que alguém se dirige”.

O dialogismo é analisado por diferentes estudiosos. Bakhtin e Volóchinov, por exemplo, debruçam-se sobre o tema, dando-lhe forma a partir de dois vieses. O primeiro analisa a introdução da fala de outrem no discurso de um autor, a partir de diferentes perspectivas, na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, ao passo que o segundo faz a análise do discurso a partir dos discursos, direto, indireto e direto e indireto livre e suas variantes.

Como apresentado logo acima, seguiremos as orientações de Authier-Revuz para dar luz a algumas questões significativas ao longo de nossa investigação. Para tornar possível a compreensão, elucidaremos algumas questões importantes sobre o tema.

A complexidade de ideias aponta para diferentes abordagens, no entanto, a intersubjetividade é algo que percorre todos os caminhos e apresenta o sujeito como aquele que se “[...] constitui frente ao outro em um processo de auto-

reconhecimento pelo reconhecimento desse outro em um movimento de alteridade” (FLORES, 1998, p. 7). Esse sujeito, que assume seu lugar no universo a partir da existência do outro, com diferentes facetas no espaço discursivo, como nos orienta Flores, que diz que “[...] sujeito é aquilo que a linguística supõe ser uma exterioridade, mas que só na língua tem existência” (FLORES, 1998, p. 8), instaura-se e se singulariza nessa relação dialógico-sujeito-enunciação como norteador para a investigação.

Assim, a partir do conceito de signo “[...] como um produto ideológico que reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior” (FLORES, 1998, p. 10), Bakhtin critica o sistema de normas imutáveis, dizendo ser o sistema linguístico algo externo ao indivíduo e que, portanto, sendo individual, não há indícios de imutabilidade, já que reproduz a realidade assim como a reproduz modificada, pois o sistema sincrônico da língua só existe a partir da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística em um dado momento da história, o que a torna passível de modificação conforme variáveis de tempo e espaço.

Tomando como base fragmentos do livro *Filosofia do ato* (BAKTIN(2016)) passamos a compreender que a responsabilidade sobre um determinado ato ou evento diz respeito à alteridade, ou seja, um ato responsável diz respeito a uma resposta, que constrói valores e sentidos que se constituem ou não por toda a vida. Um determinado evento não existe por si só, faz parte de um conjunto de outros eventos que se encontram, completam-se e, a partir de diferentes indícios, abrem o precedente a outros.

A língua estabelece sempre uma relação dialógica que se materializa no enunciado como um elo da comunicação verbal, instaurando uma ligação entre enunciadador e enunciatário em busca de uma resposta. A atitude responsiva do outro dá ao enunciado, a partir do olhar desse outro, um dado novo que conduz o processo dialógico.

A relação dialógica proporciona aos elementos da interação uma influência mútua que os constitui enquanto seres sociais e históricos, por ter como alicerce uma concepção sociointeracional da linguagem. Essa concepção que determina e influencia os discursos importa para os dois elementos da comunicação esse valor, ou seja, não são apenas observados os efeitos da comunicação na relação destinador-destinatário, mas também os efeitos da comunicação que o

destinatário promove ao destinador, estabelecendo assim uma nova perspectiva a esses agentes comunicacionais.

Há múltiplas formas da presença do outro nos discursos, como nos apresenta Authier-Revuz (2015, p. 19): quando um fala do outro trazendo-o ao um; quando um fala do outro mostrando-o localmente como outro; quando um fala a partir do outro; quando um fala com o outro, entre outros. Isso nos mostra que, ao nos apropriarmos da palavra, nós o fazemos por reconhecer algo novo em nós, que, mesmo fazendo uso das palavras já estabelecidas no universo, cremos estar contribuindo com algo novo que será reconhecido (ou não, discursivamente) pelo outro, relação dialógica capaz de nos manter vinculados a esse outro por um interesse discursivo.

Essa relação dialógica, que sempre estabelece espaços a serem preenchidos pelo outro e que, portanto, tem como características o endereçamento e a responsividade, é o foco de nossa observação, que oportuniza a nossa pesquisa a compreender a autoformação docente como um exercício imprescindível ao alcance do professor, como elemento necessário à visada de completude fornecido pelo movimento exotópico e viabilizado pelo método da autoconfrontação.

Por fim esclarecemos que diante da relação dialógica que o outro valoriza, completa e constrói o discurso, o *locus* da investigação determina algumas variáveis para que entendamos como algumas variáveis importantes influenciam na construção desse *ethos*. Assim, buscaremos compreender um pouco sobre ele.

## **2.2 Interação como *locus* de investigação**

Na interação, as marcas linguísticas estabelecem sentidos quando analisadas a partir da comunidade dialógica daqueles que a utilizam, pois estes assumem regularidades que expressam posições, e essas posições influenciam o processo dialógico, que propõe novas formas de compreensão, validadas considerando ou não posições do sujeito.

Nesse cenário, o docente que historicamente estabelece sua posição de poder, ou seja, coloca-se em uma posição hierarquicamente bem definida, pode, por diferentes razões e tendo como referente a situação dialógica, tomar posições diferentes em outros contextos, o que também contribui para a construção do *ethos*, ou *ethé*, nas diferentes oportunidades contextuais.

Compreendemos ainda que “[...] o autor fala da palavra do outro com variação no acento: ‘As palavras do outro’, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (FLORES, 1998, p. 27), o que representa um conjunto de vozes que se encontram no contexto social, atribuídas ao interlocutor, que determinam a forma final do texto, constituindo o seu discurso pelo do outro, ou seja, a originalidade do dito não está no objeto já tantas vezes apresentado, mas, como nos fala Bakhtin, no lugar onde se cruzam. Desse ponto em diante, o enunciado se apresenta em diferentes “[...] pontos de vista, visões do mundo, tendências” (BAKHTIN, 1992, p. 319). “[...] as palavras são, sempre e inevitavelmente as palavras dos outros” (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 26).

Assim, compreendemos que, para capturar no discurso características que nos mostrem o *ethos* que buscamos analisar, partimos do conceito de dialogismo trabalhado pelo Círculo de Bakhtin, que se “[...] constitui, através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria da dialógização interna do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26), para nos colocarmos diante de um sujeito constituído do Outro, pois afinal nenhuma palavra, exceto a adâmica, primeira fala no mundo, estaria isenta da fala do outro: “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

A partir dessa constatação, como nos fala Authier-Revuz (1990), vemos a possibilidade de analisar o discurso docente a fim de extrairmos indícios que marquem o *ethos* dessa docente e, portanto, sejam capazes de nos oferecer condições para construirmos o *ethos* profissional docente.

Entre as categorias de análise do dialogismo a serem analisadas, elegemos, *a priori*, a exotopia, a alteridade e modalização discursiva, por acreditarmos que elas nos aproximarão dos objetivos da pesquisa, o que não exclui podermos eleger outras categorias posteriormente, tendo em vista ainda não termos acesso à totalidade da análise do *corpus* da pesquisa.



## 2.3 Categorizações possíveis: a exotopia – a alteridade – as modalizações discursivas

### 2.3.1 A exotopia – o surgimento do outro de si mesmo

*Exotopie*, palavra cunhada por Todorov na língua francesa em 1980, causou estranhamento no primeiro momento, mas logo foi aceita por estabelecer sentido com a obra de Bakhtin (AMORIM 2018, p. 96), que é “[...] o de se situar em um lugar exterior”.

Expressar diferenças entre dois pontos de vista, o visto a partir de si e o outro, aquele visto de um “lugar de fora, ou exterior” a si, é um movimento que proporciona, a quem olha, ver a soma dos dois olhares, ter uma visão de completude do objeto observado, inaugurando a capacidade de visão total desse objeto. Esse diálogo gerado entre esses dois olhares do mesmo indivíduo (o olhar como docente que analisa sua aula de forma tradicional e o olhar exotópico, que analisa, como analista, a sua aula) proporciona a ele o redimensionamento de seu discurso, ou melhor, do seu estar no mundo, pois passa a considerar o espaço e os indivíduos envolvidos de outra forma, ou seja, como nos fala Magalhães (2017, p. 73): “Percebemos, então, a necessidade do agente vivo que, de sua posição extralocalizada vê e sabe a respeito da personagem algo que ela própria não pode ver nem pode saber sobre si mesma”.

Somente a partir desse novo olhar é que a interação faz emergir o outro de si que estabelece completude do “eu” docente, ainda que seja para validar ou rechaçar o agir com assinatura (como nos fala Bakhtin) ou em consonância com o seu coletivo de trabalho, pois a exotopia oferta ao docente duas realidades de si que se somam e se completam.

Essa nova posição no tempo oportuniza a nossa professora protagonista um novo olhar para o seu discurso em sala, do qual sua apreciação pode gerar estranhamento por diferentes aspectos. O movimento de construção de um *ethos* docente marca seu lugar no momento em que esse estranhamento esteja ou não em acordo com determinações estabelecidas por essa professora para o seu agir em sala, afinal “[...] só eu posso saber do outro e aquilo que o outro, da posição em que está, consegue ver a respeito de mim” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 61).

Assim, a professora extrapositionada, ou seja, posicionada exotopicamente, ou até observando a outra de si mesma em relação à sua atividade, tem ainda a capacidade de, a partir do olhar totalizante, mudar ou permanecer fiel a seu ponto de vista a respeito de seu *ethos* mostrado, já que a autoconfrontação dá ao professor acesso a dados que, antes do processo, não era possível acessar individualmente. A posição exotópica “[...] é considerada por Bakhtin (2011) como basilar para permitir esse acabamento do outro” (MAGALHÃES, 2017, p. 74), e é esse acabamento que proporciona ao professor protagonista o olhar inteiro sobre si, permitindo ver o que não é possível até antes desse deslocamento. É esse movimento que permite ao indivíduo o novo olhar sobre sua atividade de trabalho ao somar-se ao outro de si mesmo.

A função exotópica proporciona ao indivíduo a compreensão de sua atividade, do ponto de vista totalizante. Ao melhor compreendê-la, o profissional é capaz de transformá-la a fim de desenvolver, de forma mais hábil, sua atividade tornando “[...] a experiência já feita, disponível para experiências a fazer” (MAGALHÃES, 2017, p. 75).

### **2.3.2 O outro no discurso de um ethos que se constrói – alteridades**

Entre as características do dialogismo, a alteridade apresenta-se no discurso como as “[...] heterogeneidades que articulam, no dizer do um, o outro a quem ele se dirige e o outro do já-dito” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 6). Essas heterogeneidades apresentam-se como interdiscursivas e interlocutivas.

A heterogeneidade interdiscursiva diz respeito a um dito dentro de algo que está sendo dito, ou seja, quando eu digo: “eu falo”, há um “isso fala” sempre, que, em outro lugar, antes e de forma independente, já existe, o que retira de quem fala a crença na inovação do que se diz, como nos fala Authier-Revuz (2011, p. 8): “[...] irrepresentável para o sujeito, o retira de sua intencionalidade soberana”.

Essa característica da língua obedece a uma lei da linguagem para que haja sua existência e para que se estabeleça sentido. Essa é uma realidade que afirma serem todas as nossas palavras emprestadas para que digamos o que desejamos, mas jamais serão nossas originalmente, pois o discurso virgem é só o adâmico mítico.

No que diz respeito à heterogeneidade interlocutiva, esta se apresenta sob duas formas: “a) não há discurso que não seja endereçado; b) o dizer do um é, de modo constitutivo, determinado, atravessado, penetrado pelo pensamento do dizer do outro – destinatário” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 9), portanto, compreendemos que não há discurso que não tenha destinatário, todo discurso é destinado a alguém, e essa condição de existência considera todas as características da interlocução, idade, contexto, formação acadêmica etc., ao passo que a outra forma considera o fato de que, para haver essa interlocução, deve haver alguma identidade com o outro, ou seja, os discursos são atravessados pelo que o outro diz/é, gerando assim uma condição mínima de interação entre as partes que motive as relações dialógicas, afinal, quando se toma a palavra, metade é daquele que fala, e a outra metade é de quem ouve, daquele que recepciona o dito.

Essa característica, marcada por diferentes autores como Nietzsche, Deleuze, Barthes, entre outros, que tentaram escrever sobre esse aspecto da linguagem e enfatizar o que há de subjetivo em cada expressão, deixa claro que todas as nossas palavras são “de empréstimo”, ou seja, o sujeito não tem poder sobre sua condição de dizer, dado que suas palavras são possuídas pelas palavras dos outros; há sempre “[...] um lugar num discurso para os outros que ele reconhece nele: traçando uma fronteira entre o um e ‘seus outros’” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 8).

Nossa pesquisa busca observar o processo interacional e, nele, como essas heterogeneidades contribuem para a construção do *ethos* no movimento pendular que é instituído no espaço-tempo em que o discurso se realiza.

A partir do que é analisado, buscamos singularidades de um *ethos* docente que se revela no universo discursivo, através da variedade de formas que se apresentam no interlocutivo ou interdiscursivo, flagrar marcas das duas alteridades no jogo das atividades languageiras.

### **2.3.3 As modalizações discursivas e a materialização de um *ethos***

Nas diversas práticas de linguagem, um sujeito pode ocupar diferentes posições sociais, o que muitas vezes o obriga a fazer uso de diferentes articuladores argumentativos para atingir seus objetivos. Esses objetivos recebem novos contornos quando analisados do ponto de vista científico, em que o dialógico é

tomado como uma ação de linguagem. O que determina, portanto, a ação do falante é se ele assume ou não o enunciado produzido. A esse fenômeno chamamos modalização. “A modalização é, portanto, para nós uma ação de linguagem porque aí está pressuposta a nossa interpretação acerca de um agir de linguagem” (RIBEIRO; MODL, 2015, p. 276).

Esse agir, posicionado a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, orienta-nos que a modalização pode nos mostrar a reação de um sujeito pensante a uma representação, algo visto como aquilo que adere um locutor a um enunciado, o que nos indica uma ação diretamente relacionada ao enunciado que produz; essa estratégia semântico-discursiva pode ser observada em gêneros diferentes.

Já na perspectiva semântico-argumentativa e pragmática, observar essa regularidade em vários gêneros nos abre a possibilidade de constatar que a modalização é algo recorrente, portanto, um fenômeno argumentativo que se inicia no enunciado e se materializa no texto, envolvendo diferentes complexidades por surgir na interação, nessa situação é imprescindível clareza na definição do conceito de modalização. Para tal, nos valem de Nascimento(2018, 3358) que define modalização como: “um fenômeno que permite ao locutor deixar registrado, no seu discurso, marcas de subjetividade através de determinados elementos linguísticos e, portanto, imprimir um modo como esse discurso deve ser lido .

Desse modo, a modalização implica em uma análise discursiva em que a interlocução é alvo do processo dialógico que devemos considerar os três eixos de funcionamento: o discurso ser entrecortado por outros discursos, a responsividade e as ressonâncias como nos deixa claro a posição de Di Fantí:

[...] estudar a linguagem, tendo como pressuposto o dialogismo, é considerar que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, uma vez que o discurso traz ressonâncias de já ditos, responde a dizeres diversos e faz projeções e/ou antecipações do discurso-resposta (p. 91).

Isso permite a dinamicidade da linguagem nas variadas relações de sentido, considerando que o sujeito assume diferentes posições sociais. Assim, analisar enunciados considerando o julgamento do falante diz respeito à observação dos eventos linguísticos do ponto de vista científico, ou seja, busca-se saber como esse enunciado foi construído a partir de suas marcações para estabelecer juízo de valor do indivíduo que enuncia.

Entre os diferentes estudos sobre modalização, podemos citar alguns. Segundo Nascimento (2018), Lyons, em 1977, analisava modalizadores como quantificação de predicados. Sua contribuição se deu ainda por considerar as noções de necessidade e possibilidade e os valores de verdade e falsidade. Já Cervoni (1989) diferenciou, em um enunciado, conteúdo proposicional de ponto de vista estabelecendo o que seria tipicamente e parcialmente modal, classificando-o como núcleo duro e modalidade impura, respectivamente. Dubois (1973) e Santos (2000) definem modalização como “[...] categoria que permite ao falante expressar uma atitude em face do enunciado que produz” (NASCIMENTO, 2018, p. 3361). Nascimento Neto (2012) define modalização como “o significado de uma frase que é confeccionado para refletir o julgamento do falante” e é complementado por Koch (2006) quando a autora diz que a modalização “é um produto da exteriorização semântica e juízo de valor do enunciador”. Esses e muitos outros estudos mostram que o caráter apreciativo daquele que enuncia, marca o texto, ou seja, o valor dado ao que se expressa no enunciado é a característica que de fato define modalização.

Koch (2012) inicia suas reflexões sobre modalização nos fazendo lembrar que o tema permeia o pensamento filosófico desde a lógica clássica e toda a semântica moderna e apresenta os tipos de modalidade lógica necessário/possível, certo/incerto, duvidoso, obrigatório/facultativo e nos demonstra ser possível a um único conteúdo, que ela chama de proposicional, veicular modalidades diferentes.

Para essa autora, a definição de modalizadores diz respeito a elementos linguísticos que indicam as intenções, os sentimentos e as atitudes do locutor em relação ao que ele mesmo enuncia. A autora ainda discorre sobre diferentes indicadores de modalidades e acrescenta os indicadores de atitude ou estado psicológico. Já Santos(2000, p.100) nos fala que cumprem o papel de modalizador: “verbos auxiliares modais, predicados cristalizados, advérbios modalizadores, construções de auxiliar mais infinitivo, modos e tempos verbais, verbos de atitude proposicional, operadores argumentativos, orações modalizadoras”

Diante de tantas peculiaridades sobre o tema, o quadro síntese de Nascimento (2012) agrupa os modalizadores em quatro grupos maiores, levando em consideração os efeitos de sentido gerados na enunciação.

Quadro 1 – Síntese dos modalizadores discursivos de Nascimento (2012).

<b>Tipos de modalização</b>	<b>Subtipos</b>	<b>Efeito de sentido no enunciado ou enunciação</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro.
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.
<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer.
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer.
	De possibilidade	Expressa conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, executando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.
<b>Delimitadora</b>	---	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.

Fonte: Nascimento (2012, p. 93).

Em 2015, Silva insere exemplos, ampliando a compreensão sobre o tema.

Quadro 2 – Síntese dos modalizadores discursivos de Silva (2015)

Tipos de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação	Exemplos
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro.	<b>Com certeza</b> , João virá à noite.
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro.	<b>Possivelmente</b> João virá à noite.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.	João <b>pode</b> abrir a porta. Ele é forte.
<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer.	A inscrição deve ser paga, <b>obrigatoriamente</b> , nas agências dos correios.
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer.	Você <b>não pode</b> ouvir música na sala de aula.
	De possibilidade	Expressa conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça.	Você <b>pode</b> ir de carro para a festa.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.	<b>Eu gostaria que</b> você desligasse o seu celular.
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, executando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.	<b>Infelizmente</b> , João não passou na seleção de doutorado.
<b>Delimitadora</b>	---	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.	<b>Artisticamente</b> , João é uma ótima pessoa.

Fonte: Silva (2015, p. 117).

Assim, tomando o quadro como referência para nossas análises, compreendemos os modalizadores como fenômenos argumentativos que podem elucidar questões relativas às intenções expressas nos discursos, de maneira que ao se constituírem em estratégia argumentativa, geram efeitos de sentido pelo que foi enunciado, o que só se torna possível quando partimos de uma concepção de que a própria língua é argumentativa e que, por isso, permite determinados posicionamentos.

Essa tomada de posição que varia conforme os elementos fornecidos pelo discurso, sobretudo quando produz algum efeito de sentido em seu interlocutor, pode receber novos valores conforme seus contextos. Como nos orienta Koch (2012, p. 50), “[...] modalizadores [...] são importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização no modo como aquilo que se diz é dito”.

Diante do exposto, vemos que o uso de modalizadores oportuniza o enunciador a alcançar, de maneira mais objetiva, seus objetivos argumentativos, sobretudo quando usados de maneira a marcar no discurso um *ethos* sujeito de seu dizer, que estabelece diferentes relações valorativas durante o discurso.

Para que seja alcançada uma maior propriedade no assunto, vemos que a geração de sentidos e interpretações deve ser aprofundada a partir de diferentes *corpus*, de forma que possam trazer reflexões sobre o uso desse fenômeno discursivo, tendo como base sua recorrência em diferentes gêneros do discurso, ampliando a ação de pesquisadores na compreensão do fenômeno em suas diferentes nuances.

A reflexão acima se impõe pela apresentação de resultados de pesquisas que demonstram que, em gêneros mais “objetivos”, por exemplo, como os resumos, comunicações com uma forma rígida de normatização, há espaço para a subjetividade e que, por isso, ampliam a discussão sobre neutralidade, impessoalidade e imparcialidade, quando analisados a partir de seus modalizadores (SILVA; CHAVES, 2017).

Já em outros gêneros acadêmicos, como monografias, artigos científicos, projetos de pesquisa, entre outros, a presença de modalizadores epistêmicos apresenta-se mais marcada, pois seu principal objetivo é veicular o ponto de vista da ciência, que se espera objetiva e comprovada, assim como os asseverativos e quase-asseverativos, em que há a necessidade de mostrarem-se certos ou verdadeiros ou que carecem de testagem ou aprofundamento de análises, respectivamente. Essas e outras características nos mostram que, a partir do uso de determinados modalizadores, o objetivo do domínio discursivo se materializa no discurso, dando aos enunciadores uma força discursiva capaz de motivar o agir linguageiro. “Cabe ao interessado em libertar-se da manipulação retórica, [...] conhecer os instrumentos que podem modalizar [...] discursos com o propósito de desnudar as reais implicações e motivações que subjaz a fala” (NASCIMENTO NETO, 2012).



Procuramos compreender um pouco sobre o uso e a importância dos modalizadores afim de que, a partir deles, as análises estejam mais próximas do real a partir do ponto de vista do pesquisador, ou seja, a fim de fornecer aos demais pesquisadores e leitores acesso ao que o discurso mostra, oportunizando a eles reflexões mais fundamentadas no campo científico e capazes de gerar ações linguageiras cada vez mais profissionais sobre a atividade, nos apropriamos do conhecimento fornecido sobre os modalizadores com o objetivo de materializarmos e assim, evidenciar os traços do discurso analisado.

### **3 ERGONOMIA E CLÍNICA DA ATIVIDADE: ÁREAS QUE ANALISAM O TRABALHO DOCENTE**

A Ergonomia e a Clínica da Atividade são áreas do conhecimento que conduzem nosso olhar investigativo em busca da elucidação de questões pertinentes ao objeto da pesquisa. Com esse norte convidamos o leitor a conhecer um pouco mais sobre essas áreas a fim de que possamos, juntos, compreender nosso objeto de pesquisa com mais clareza e verdade.

#### **3.1 Situando a Ergonomia e a Clínica da Atividade no trabalho docente**

A Ergonomia tem seu surgimento em 1947, no cenário da 2ª Guerra Mundial, na Grã-Bretanha, como resultados de estudos interdisciplinares que tinham como objetivo “[...] atenuar esforços humanos em situações extremadas [...] adaptar a máquina ao homem” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 341), ao passo que, na França, ergonomistas aplicavam-se em desenvolver seus estudos na adaptação do trabalho ao ser humano. Essas duas perspectivas estabeleceram-se como Ergonomia Situada e Ergonomia da Atividade, respectivamente.

Já a Clínica da Atividade, desenvolvida em período concomitante da Ergonomia francófona, define-se como “[...] uma metodologia de ação para mudar o trabalho [...] e propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo” (CLOT, 2017, p. 18). Em relação à atividade do professor, busca-se compreender o que de fato acontece em sala de aula, tendo como ponto de partida o trabalho prescrito, considerando que essas prescrições podem ser coercitivas, vagas e, às vezes, até contraditórias.

As dificuldades enfrentadas pelos professores para a execução do seu trabalho dizem respeito não apenas a essas prescrições, mas à forma como são estabelecidas, consequências desse trabalho, uma lacuna que a análise no campo da Ergonomia e a Clínica poderão preencher, pois, segundo Clot (2017), a pesquisa consiste numa retomada da ação realizada, gerando a possibilidade de aproximação de estudo dos mecanismos usados na investigação e portanto impedimentos gerados ao longo dela.

Ergonomia da Atividade é a ciência do trabalho que se volta para a relação entre humano e máquina e a Clínica da Atividade – corrente da Psicologia do Trabalho, mais especificamente, da Clínica do Trabalho, cujas referências epistemológicas são de Bakhtin e de Vygotsky, que buscam agregar cognição,

subjetividade e sociedade – e mostra as diferenças entre o trabalho prescrito por aqueles que planejam e o trabalho realizado por trabalhadores. Segundo Souto, Lima e Osório (2015, p. 16), as definições de tarefa e atividade são:

Tarefa é aquilo que é o que deve ser feito em um processo de trabalho específico e em uma situação dada, destacando-se as regras e os objetivos fixados pela organização do trabalho. [...] A atividade se dá ao plano físico, ou motor, sendo ela observável, e no plano cognitivo, não observável, devendo então ser analisada por inferências, a partir de diversos traços.

Já para Pinheiro et al(2016, p. 112-113). “A tarefa é a orientação básica dada ao profissional para delimitar quais suas atribuições e como ela deve proceder para executá-las. [...] A atividade comporta as estratégias de adaptação à situação real de trabalho”. A Ergonomia da Atividade enfatiza o desconhecimento do trabalho realizado, ou melhor, a teoria objetiva o estudo do que deve ser feito por quem trabalha nessa área segundo os prescritores da atividade de trabalho. Uma pergunta que nos fazemos é: *o que o trabalhador realiza, concretamente, nessa atividade?* Por fim, para a Ergonomia, concluímos que as prescrições não são apenas desencadeadoras da ação do professor, mas constituintes de sua atividade, pois, a partir delas, temos a parametrização do real da atividade.

Assim, não se pode falar “do que o professor não fez”, quando ele se afasta das prescrições. Essa situação, para a Ergonomia da Atividade, é vista como parte constituinte de qualquer trabalho, como uma força de recriação das normas pelos coletivos de trabalho e pelos próprios trabalhadores.

A insuficiência de conhecimento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é observada pela Clínica da Atividade, que propõe modalidades de análise do trabalho novas, nas quais o dialogismo constitui o princípio fundante de dispositivos metodológicos.

Clot (2006) enaltece que, numa visada vygotskiana, que vê o diálogo como elemento motriz do desenvolvimento, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e que propiciem o diálogo sobre o trabalho geram, por si, a situação de produção da autoconfrontação simples.

Esses procedimentos visam, de modo geral, à criação de um quadro no qual os trabalhadores envolvidos na atividade, juntamente com o pesquisador, estabeleçam um diálogo sobre o trabalho, a partir da imagem filmada pelo pesquisador de uma porção da atividade de trabalho. Tal posicionamento

epistemológico baseia-se em Bakhtin/Voloshinov (2004[1929]), que sustenta que a compreensão se realiza quando ela emerge em um novo contexto.

Nesse sentido, essa metodologia oportuniza aos participantes uma inversão de papéis, na medida em que o sujeito (professora protagonista), vendo seu trabalho, torna-se observador de sua própria atividade, maneira pela qual a experiência vivida pode se tornar um meio de adquirir novas experiências, ou de ter novos olhares sobre o seu fazer, o que oportuniza aos sujeitos envolvidos na ação uma tomada de consciência para um novo agir.

A reelaboração do discurso docente para o alinhamento às questões mais profissionais que envolvam técnicas mais eficientes do processo da aprendizagem é percebida a partir do processo de autoconfrontação. O fenômeno de profissionalização discursiva poderá se dar então pelo fato de o professor deixar de lado umas estruturas languageiras e optar por outras expressões, termos, estruturas frasais que marquem o discurso contemplando gêneros da atividade profissional, “[...] linguagem própria a cada ofício no âmbito da atividade do trabalho, como também um sistema simbólico que organiza a ação individual na relação com as normas do ofício” (SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015, p. 15) que marque características da audiência, mostrando assim um *ethos* mais qualificado academicamente ou mais articulado com a sua audiência, aquele que se deseja de fato, do ponto de vista profissional, mostrar para o seu público.

Alinhada a essa posição, observamos a definição de Clínica da Atividade de que nos falam Souto, Lima e Osório (2015, p. 15): “[...] a metodologia da Clínica da Atividade busca, através da abertura desse diálogo, gerar formas de percepção e mudanças nas relações dos sujeitos, no âmbito da atividade profissional”.

Nessa perspectiva, Nouroudine(2002) nos orienta sobre a amplitude do uso da linguagem no trabalho do professor, sendo ainda mais específico quando considera a linguagem como trabalho em três níveis:

No primeiro deles, o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada. No segundo são evocadas as falas que o trabalhador dirige a si próprio como orientação. E por fim o terceiro nível, expressa-se um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso da palavra: É o nível do mínimo dialógico, que remete a concepção bakhtiniana de que a concretização de um enunciado exige a antecipação de outro (VARGENS; GIORGI, 2006, p. 6).

Esse mínimo dialógico nos remete a reflexão a respeito do fazer languageiro docente no que concerne a sua construção por considerar o

conhecimento remissivo e suas projeções a cada vez que é exposto, ou seja, a qualidade do que é exposto pelo professor discursivamente exige dele conhecimento necessário que o valha a categorização. O interlocutor ao receber o discurso docente deve ser capaz de reconhecê-lo como sendo de um professor, um docente. Essa constatação, construída pela imagem discursiva daquele que se propõe a ser professor a partir do mínimo dialógico, mostrado por Bakhtin se soma as outras características do *ethos* mostrada pelo indivíduo na condição de professor, em diferentes espaços profissionais validados pelos seus coletivos de trabalho, sejam eles de docentes, discentes ou profissionais envolvidos com educação.

### **3.2 Os gêneros do discurso e os profissionais**

A origem do termo *gênero* diz respeito a uma unidade de classificação que faz referência a um fio que conduz um significado por diferentes entidades, ou seja, como nos fala Faraco (2009, p. 123), “[...] reunir entes diferentes com base em traços comuns”.

No entanto, a base de definição dos gêneros preocupa-se não apenas com a forma, mas principalmente com a produção, considerando a relação com os diferentes tipos de enunciados, sua função e o fato de estarem inseridos em um contexto social que determine valores capazes de alocá-los em espaços diferentes conforme seus interesses discursivos, como nos traz o conceito de gêneros do discurso em Bakhtin(1997) como os “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”, considerando ainda a dinamicidade das relações humanas em contínua mutação.

A apropriação de gêneros relativamente estáveis remete os atores sociais a discursos que contribuem para a composição do gênero oral aula. Nele, novos modos de representação da realidade vão se instituindo, gerando novos modos sociais e novos modos de dizer. A necessidade de buscar conhecimento sobre os novos modos de dizer refere-se à ampliação do repertório comunicacional e discursivo dos docentes.

Nessa perspectiva, o gênero profissional reúne obrigação referente ao desenvolvimento do trabalho, como nos fala Souza-e-Silva (2004, p. 96): “Gênero profissional pode ser entendido como as obrigações das quais participam aqueles

que trabalham a fim de poder trabalhar, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho”.

A noção de gênero nos é exigida pelo meio social para que, a cada vez que se use esse expediente, seja possível não se preocupar com a forma, já estabelecida anteriormente, mas com o conteúdo dado a essas formas, ou seja, um conjunto de enunciados prototípicos é produzido dentro de um espaço-tempo alinhado a seu grupo sócio-histórico discursivo, o que proporciona aos trabalhadores formas prescritivas para estes poderem agir.

O gênero da atividade ou gênero profissional é fundamentado na economia da ação que tem como base a suposição de um conjunto de ações conhecidas comumente pelos indivíduos que desenvolvem a atividade, viabilizando e agilizando as relações comunicacionais necessárias ao desenvolvimento da atividade.

As ações languageiras desenvolvidas por um coletivo de trabalho são, portanto, relativamente estáveis dentro de um meio profissional em que a semelhança de um gênero discursivo é transitória, e essa transitoriedade é estabelecida principalmente pelo estilo profissional, definido pelo traço singular e individual que cada profissional dá ao desenvolvimento da atividade, um grau de subjetividade dado pelo trabalhador ao desenvolvimento de sua atividade. “O estilo individual é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir, em função das circunstâncias” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 98).

### **3.3 As práticas languageiras**

Os gêneros giram em torno da necessidade comunicacional de uma sociedade e são pautados para fins específicos, ou seja, cada gênero, convencionalmente, define-se com base nos usos da linguagem em contextos comunicativos estabelecidos por acordos/negociações entre indivíduos, considerando o propósito comunicativo, e possui estruturas relativamente estáveis, como nos fala Bhatia (2001, p. 103): “Três aspectos interrelacionados têm se destacado na literatura sobre gêneros: a) recorrência de situações retóricas, b) propósito comunicativo compartilhado e c) regularidades de organização estrutural”.

O primeiro aspecto diz respeito ao contexto sociocultural em que a situação comunicativa acontece, onde se estabelece uma situação retórica típica compartilhada por indivíduos de uma comunidade discursiva, a partir da qual os indivíduos dessa comunidade partilham o objetivo da comunicação, em que, por fim, podemos observar regularidades na estrutura de uso da língua.

O segundo aspecto diz respeito ao objetivo comunicacional que envolve os interlocutores, ou seja, é necessário que os envolvidos partilhem de um mesmo objetivo ao comunicarem, de forma que entre eles haja uma base comum temática em que se desenvolva dialogicamente a atividade linguageira.

Por fim, o terceiro aspecto diz respeito à estrutura de língua partilhada pelos interlocutores. Esse aspecto diz respeito ao sistema de língua utilizado: relações sintáticas, semânticas etc.

A partir desse conceito de gênero, retomamos Clot (2010, p. 120), quando nos fala sobre a fixação de determinados gêneros: “Trata-se de um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras de dizer, ou de não dizer, em um espaço tempo sociodiscursivo [...] memória transpessoal de um meio social em que impõem sua autoridade, dão o tom”.

Esses estoques surgem nos cenários profissionais de forma recorrente e promovem ações também recorrentes, estabelecendo assim um modo de fazer repetido ou apropriado pelo coletivo dos trabalhadores ao trabalho a ser desenvolvido, ou seja, no ambiente profissional.

Essa ação promove uma série de consequências que resguardam o trabalhador, inclusive, de diferentes situações fora desse modo de fazer, ou que estabeleçam o uso impróprio em situação específica.

A proposta de Clot (2010, p. 122) nos fala que devemos considerar, igualmente, como um “gênero de técnicas” o regime de utilização das técnicas num dado meio profissional. Rigorosamente, o gesto profissional de um sujeito é uma arena de significações, além de ser a individuação e a estilização das técnicas corporais e mentais, eventualmente diferentes, em circulação no ofício e que constituem o “toque social” desse ofício. Tal gesto é apenas a integral das discordâncias e da sustentação entre o gesto prescrito, meu próprio gesto e o gesto dos colegas de trabalho.

Os gêneros moldam os falares e, portanto, as formas de operar sobre o trabalho, padronizando-os de forma mais ou menos específica, criativa e plástica,

determinado pelo coletivo do trabalho, organizando a atividade pessoal e dando uma característica social da melhor forma de desenvolver o ofício. Esse conceito nos orienta quanto à operacionalidade formal e prescrita do ofício sobre a forma de pensar determinado meio de fazer a atividade laboral. Podemos dizer que “os gêneros de discurso e os gêneros de técnicas formam, conjuntamente, o que se pode designar por gêneros de atividades” (CLOT, 2010, p. 123).

Refletindo de forma ainda mais contemporânea sobre os gêneros profissionais, podemos afirmar que eles dizem respeito ao agir. No caso específico de nossa pesquisa, o agir do professor, como nos fala Araújo (2018, p. 294):

A ideia de gênero profissional repousa na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin e o Círculo. Tal como os gêneros do discurso, os gêneros profissionais (ou da atividade) são relativamente estáveis e organizam e orientam as atividades profissionais. Eles constituem o meio para agir com eficiência e são compostos por técnicas, gestos, maneiras de pensar, de dizer e de fazer que permeiam determinada profissão e que são partilhados pelo coletivo de profissionais que o exercem.

Compreendemos assim que as regularidades discursivas partilhadas pelo coletivo de trabalho, no trabalho, sobre o trabalho e como trabalho (NOUROUDINE, 2002) dizem respeito a um agir efetivo dentro do campo laboral e definem o que, de fato, podemos chamar de trabalho real.

Devemos dizer ainda que o gênero profissional comporta muitos outros itens do fazer profissional, como a história da profissão, o homogêneo, os diferentes estilos, a recriação de gêneros, o certo e o errado, o eficaz, o bom e o ruim. Ou seja, há muito para se falar sobre os gêneros profissionais, mas nos deteremos principalmente às práticas languageiras praticadas nesses gêneros e que se referem aos conceitos de Abdallah Nouroudine (2002) sobre as três modalidades de linguagem: linguagem sobre o trabalho, linguagem no trabalho e linguagem como trabalho.

As práticas languageiras dizem respeito às diferentes relações estabelecidas no trabalho a partir da linguagem que, ainda que estejam unidas de maneira global, na prática funcionam de forma diferente, pois epistemologicamente apresentam problemas distintos.

Para nossas análises, compreendemos que o autor muito contribui por abrir um campo importante do ponto de vista da Clínica da Atividade, ao considerar que é a partir da linguagem que o trabalho se realiza. Assim, buscaremos compreender um pouco sobre essas três abordagens de trabalho.



Na linguagem como trabalho, percebemos que ela integra estratégias como “[...] fala para si e ao outro, para o outro” (NOUROUDINE, 2002, p. 19) capazes de serem analisadas no trabalho. Considerando uma identidade pessoal e do grupo de trabalho ao longo do tempo, essas atividades linguageiras são focadas nas condições de realização do trabalho. São pensadas, passíveis de serem comentadas, inclusive narradas, e se subdividem em dois níveis:

Por um lado os gestos, falas, que o protagonista utiliza ao se dirigir a seus colegas envolvidos em uma atividade executada coletivamente, por outro, as falas que o protagonista do trabalho dirige a si próprio para acompanhar e orientar seus próprios gestos no momento mesmo em que trabalha (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

Ainda tratando dos níveis, um terceiro surge no cenário do trabalho, que seria o pensamento/julgamento ao executar a tarefa, chamado de “mínimo dialógico”, que ocorre simultâneo à tarefa e não faz uso da palavra: “[...] expressa um pensamento ou julgamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra” (NOUROUDINE, 2002, p. 20). Localiza-se entre o pensamento e o gesto.

Esse movimento adotado durante o fazer/executar do trabalho como parte legitimada da atividade toma seus próprios contornos no que se refere a diferentes dimensões para, no estabelecimento de posições, considerando aproximação e distanciamento dos indivíduos, qualificar positivamente o trabalho de maneira mais rentável para atividade, ou seja, trabalhamos com as dimensões ética, social e econômica da linguagem em função da produção no trabalho. Lidar com essas diferentes dimensões da linguagem é considerá-la atravessada por saberes e valores que promovem transformações capazes de, a partir de sua identidade, fazer evoluir um trabalho distinto dos demais.

A linguagem como trabalho tem uma série de características que diferem das demais, entre elas a economia, pois fazemos uso dela para agilizar as atividades laborais. Outra característica é a de ser social, pois seu foco localiza-se no outro, no interlocutor e no que ele representa para o trabalho, ou seja, o endereçamento da mensagem agiliza as ações laborais destinadas ao bom desempenho da atividade, permitindo assim que essas relações sociais se desenvolvam ou não em função do trabalho.

A linguagem no trabalho diz respeito àquilo que constitui a situação de trabalho, no sentido totalizante, na qual se desenvolve a atividade, que difere da

linguagem como trabalho por esta referir-se à linguagem utilizada pelo protagonista do trabalho (ou coletivo de trabalho) em tempo e lugar real em que a atividade se desenvolve.

Quanto à linguagem no trabalho, seu espaço de atuação se encontra na situação de trabalho, o que, segundo a Ergonomia, podemos capturar por diferentes meios, inclusive os modos de comunicação com os colegas, pois seu objetivo é “[...] tentar compreender o trabalho e considerar meios de sua transformação” (NOUROUDINE, 2002, p. 23), ou seja, a linguagem nesse campo refere-se a todos os tipos de coerções que o trabalhador sofre para desenvolver a atividade. Como nos orienta Nouroutine (2002, p. 22), “Se a ‘situação de trabalho’ possibilita situar a ‘linguagem no trabalho’, é importante compreender no que ela consiste.”

Essas coerções podem ser veiculadas por todos os tipos de assuntos, inclusive de temas que se distanciem do trabalho, tendo em vista favorecerem as trocas na situação de trabalho, possibilitando assim situações interacionais das mais diversas ordens e promovendo aproximações e distanciamentos que contribuem para o desenvolvimento do trabalho utilizando referenciais de sujeitos individuais e coletivos.

O citado autor nos fala ainda que:

[...] uma situação de trabalho somente tem sentido se estiver inscrita na complexidade da experiência de trabalho. Pode-se apresentar essa estrita relação existente entre ‘situação’ e ‘experiência’ como ‘encontro’. Tal encontro se dá, acima de tudo, pela linguagem (NOUROUDINE, 2002, p. 24).

O que há de singular no trabalho, assim como na linguagem desenvolvida no trabalho, impacta nas diferentes áreas da vida do trabalhador, interferindo de maneira particular para cada indivíduo, a linguagem como trabalho refere-se ao que constitui a atividade, enquanto a linguagem no trabalho, ao que constitui a situação de trabalho.

No que diz respeito à linguagem sobre o trabalho, “[...] evoca-se o trabalho para comentá-lo, ou avaliá-lo, para se justificar, ou por mil razões sugeridas no momento” (NOUROUDINE, 2002, p. 25). A linguagem sobre o trabalho não seria uma propriedade privada do universo da pesquisa, já que qualquer coletivo de trabalho pode apropriar-se do ato da escrita para falar sobre o trabalho. Refere-se inclusive às posições em que os sujeitos que usam a linguagem sobre o trabalho se encontram, tomando-se como base questionamentos sobre “[...] quem fala?, de

onde ele/ela fala?, quando ele/ela fala?” (NOUROUDINE, 2002, p. 26) para que se considere o que de fato deve ser tomado como pertinente sobre o trabalho.

Essas relações ocorrem no trabalho e fora dele, ou seja, nas interações durante o trabalho e nas relações pessoais dos trabalhadores, e interferem diretamente na atividade linguageira por comporem discursos principalmente sobre os coletivos de trabalho que dizem respeito ao *modus operandi* da atividade a ser desenvolvida pelo trabalhador.

A respeito da linguagem sobre o trabalho, uma de suas funções diz respeito à melhor disponibilização do conhecimento em favor da ação desenvolvida no trabalho, de que modo a linguagem é formulada pelo coletivo de trabalho ou até como a linguagem mostra-se como auxiliar do coletivo de trabalho para auxiliar na reflexão ou definição de conceitos que levem à melhoria da transmissão do saber como desenvolver a atividade.

Assumir uma postura em que a linguagem é o principal objeto de análise do fazer docente é uma proposta que convida formandos e formados a pensarem sua formação como docentes, pois até então as formações focavam nos conteúdos a serem aprendidos e ministrados pelos professores ou nas didáticas a serem utilizadas, enquanto o investimento hoje deve ser na linguagem a ser usada no espaço de aprendizagem, olhar a linguagem como instrumento de trabalho, dado que é ela que fará a diferença no processo de aprendizagem dos alunos. Como nos fala Schwartz (2002, p. 119):

Com isso podemos nos perguntar se não seria necessário pensar, no que concerne a profissão de formador [...] não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados sabem a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional [...] os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que fazem o que fazem.

A partir desse movimento “invertido” sugerido por Schwartz é que algumas questões sobre a formação docente podem ser questionadas, repensadas e até, quem sabe, recriadas, “renormalizadas”, como o autor sugere. Perceber o trabalho não como transparente, mas com uma certa opacidade, ou seja, pensá-lo com uma certa densidade, profundidade, é a proposta de Schwartz para que o vejamos como merecedor de um olhar científico capaz de levantar diferentes reflexões e soluções para um melhor desempenho. É necessário que:

As análises do trabalho que aí se baseiam evocam necessariamente as relações entre os valores, os saberes, e o agir em competência, figuradas na especificidade das situações concretas de trabalho, o que exige fazer emergir, a experiência de quem trabalha (FREITAS, 2014, p. 3).

A fim de que possamos dar conta de uma formação docente que considere um cenário educacional pós-tecnologia e suas características individuais, que dizem respeito às subjetividades no exercício profissional, diante do trabalho em que o formador docente tem o seu papel valorizado não pelo excesso de saberes acadêmicos, mas também como ele articula esses diferentes saberes em função das demandas do mundo do trabalho. Como nos fala Delamotte-Legrand (2001, p. 127):

Os professores sempre indagam sobre sua profissão [...] com relação às competências que devem mobilizar para, ao mesmo tempo, transmitir conhecimentos e despertar o desejo pelo saber.

[...]

De um lado o saber erudito, cientificamente legitimado [...], de outro, os diversos tipos de relações com os saberes [...] no que diz respeito aos campos dos constituídos como objetos de ensino.

Aqui vemos que a atividade linguageira toma uma dimensão, até então, pouco pesquisada no universo docente, que diz respeito à forma como a linguagem passa a ser pensada do ponto de vista do instrumental de trabalho docente. Como Schwartz(2006, p. 460) nos fala, para que haja uma execução da atividade com sucesso, é necessário que esta passe por uma “[...] dialética de *uso de si, uso de si por si, e uso de si pelo(s) outro(s)*” nos chamando a de fato pensar nessas relações pelo ponto de vista da linguagem como trabalho. Alguns exemplos podem ser citados, como a transposição didática, o triângulo didático, a mediação didática e o contrato didático.

Delamotte-Legrand nos fala de dois desses conceitos: a “transposição didática” e o “contrato didático” como exemplos dessa dimensão sobre o trabalho docente.

Definido por Chevallard(1991) como a passagem do saber científico para o saber ensinado, a transposição didática passou a gerar diferentes debates na década de 1980, quando profissionais da área de educação se depararam com a necessidade de considerar, para tal, outros saberes, como as práticas sociais. Assim, perguntar se todas as áreas de conhecimento, todas as práticas sociais, toda ação humana eram didatizáveis passou a ser algo comum entre os debates.

O desenvolvimento das pesquisas e em conversas com os coletivos de trabalho nos mostra que a passagem do declarativo ao procedural ainda é um

grande desafio para muitos docentes que, mesmo tendo sido aprovados em concursos em grandes universidades ou tendo seu *status* acadêmico garantido, sofrem ao serem desafiados em espaços de ensino por públicos de níveis diferentes dos seus.

Assim, para que tenhamos acesso a uma formação docente real de fato, é necessário que as licenciaturas preocupem-se de maneira profissional com a forma de fazer chegar os conhecimentos aos discentes, o que passa pelo caminho da linguagem, ou melhor, das práticas languageiras (comunicativas e discursivas) que se alicerçam na Clínica da Atividade.

A linguagem *como, no e sobre* o trabalho trazem uma perspectiva diferente e necessária às reflexões sobre o trabalho do professor que sai da tradicional perspectiva do “falar bem”, aquele professor que, ao posicionar-se de maneira argumentativa e pouco clara, convencia seus ouvintes por mostrar uma imagem socialmente valorizada, para uma imagem docente que defenda posições argumentativas respaldadas no universo científico, mas que, acima de tudo, consiga articular o conhecimento, tornando-o acessível a qualquer tipo de público. Como nos diz Delamotte-Legrand (2002, p. 136), “[...] possibilita estabelecer hierarquias em tempo curto e oferecer aos saberes escolares um devir que vai além da instituição e, desse modo, oferece aos aprendizes uma relação diferente com esses saberes”, habilitando professores com uma maior capacidade de adequação dos diferentes saberes às suas diferentes demandas.

### **3.4 A formação acadêmica do docente e o ensino como trabalho**

A formação docente inicia-se, muitas vezes, enquanto aluno. Em período escolar, muitos alunos, por se apropriarem primeiro do conteúdo, passam a ensinar seus colegas de turma, apaixonam-se pela ação de ensinar e criam seus próprios métodos de ensino para melhor abordar os conteúdos junto aos colegas.

A sensação de posição valorizada em seus grupos a partir de um poder criativo próprio oportuniza a muitos o interesse pela docência, que em alguns casos é oficializado pelos caminhos tradicionais, como a monitoria em algumas escolas e algumas bolsas específicas na graduação, para citar alguns exemplos.

No entanto, o universo acadêmico não disponibiliza meios específicos, salvo a licenciatura (ainda que de forma incipiente), para a formação e atuação em sala de aula.

Mesmo com diferentes cenários abrindo-se ao universo docente há anos (EaD, metodologias alternativas, videoaulas etc.), pouco se falou da formação docente, ou melhor, de uma preparação que de fato dê conta da atuação de um profissional docente no espaço de sala de aula, tendo o trabalho como alvo de pesquisas.

Muito se tem falado de perfis psicológicos, pedagógicos, sociais, traços culturais etc. que o professor precisa ter, mas pouco se escuta sobre a preparação do trabalho realizado em sala de aula e a competência discursiva de que o professor precisa para atuar em sala de aula; melhor falando, de como se dá o trabalho docente (instruções, procedimentos etc.), como nos orienta Amigues:

O trabalho do professor contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro [...] apresenta-se concomitantemente como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de intervenção de soluções e como uma atividade coletiva (...). Considerar a atividade como unidade de análise é uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho. Embora não se reduzam as ações desenvolvidas em aula, o trabalho do professor permite compreender o trabalho de ensino realizado em aula (AMIGUES, 2004, p. 51).

Ou seja, a observação do trabalho do professor de perspectivas diferentes, como para além da sala de aula, objetivando a regulação das atividades dos alunos, fornece os dados necessários à compreensão do real desse trabalho.

No entanto, para uma análise completa, devem-se considerar também atividades não cumpridas, ou o que se desejaria ter feito, como nos faz refletir Clot (1999 *apud* AMIGUES, 2004, p. 40): “A atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito etc.”. Considerar o não realizado nos faz repensar atividades que poderão ser desenvolvidas no futuro e em como elas poderão ser executadas.

Essas atividades podem contribuir para a construção de um *ethos*, que coloca o professor numa posição discursiva ainda mais profissional, por valorizar, em seu discurso, aspectos cada vez mais profissionais do fazer docente.

É na Clínica da Atividade que esse futuro professor encontra a recepção de sua atividade reconhecida. Compreender o trabalho como ensino exige do aprendiz diferentes capacidades e habilidades, entre elas conhecimentos gerais e específicos produzidos no coletivo de trabalho, ou seja, processos de aquisição de conhecimentos sobre o discurso e o conteúdo que os articulem de forma a promover a melhor aquisição dialógica do conteúdo. Para tal, é na formação docente que esse processo precisa de valorização, o que é imensamente viabilizado quando abordado por essa linha de estudos.

Na Clínica, o ensino é o seu objeto de estudo. Nele, a atividade é balizada pelo trabalho prescrito e o real da atividade, que representa o trabalho efetivo. O real da atividade envolve a própria atividade e também aquilo que, por algum motivo, não foi possível ser desenvolvido, ou não foi eleito como opção para aquele momento de atuação, já que o enquadre, o que diz respeito ao gênero, é o gênero profissional, contemplando assim o espaço-tempo de realização diferente dos demais gêneros.

Na perspectiva ergonômica, “[...] os conhecimentos sobre o trabalho são unidos a conhecimentos específicos produzidos pelo coletivo de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 339), em que o trabalho do professor é visto como processo, e não como produto.

Essa perspectiva exige que o trabalhador tenha condições de execução, e um dos pontos mais urgentes a se considerar é o tempo para aquisição, preparação e planejamento de diferentes conhecimentos, ou seja, tempo hábil para trabalhar, que consiste em considerar como trabalho do professor as atividades desenvolvidas ou não em sala de aula. Ou seja, é necessário o reconhecimento do trabalho que consiste nas tarefas desenvolvidas antes, durante e depois do processo interacional, pois o trabalho desenvolvido pelo docente é composto de todos os tempos em que ele dedica-se a pensar, construir e elaborar o seu agir languageiro e outros em função da aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor abre espaço para pesquisas que reconheçam a “[...] ação do professor em situação de interação” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 340); com ela, o papel do professor diante das atividades prescritas, o trabalho realizado e o real da atividade são definidas da seguinte forma

Consideramos, assim como o faz Machado (2009), a existência de três níveis de trabalho: o trabalho **prescrito**, o qual engloba ‘um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações’ do trabalhador (p. 80), o trabalho **realizado**, ‘o conjunto de ações

efetivamente realizadas' (p. 80) e o **real da atividade** que consiste 'nas escolhas, decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais [...] as instituições e estabelecimentos de ensino, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e ainda, por extensão, as famílias, a sociedade' (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 347).

O que podemos compreender é que o trabalho prescrito diz respeito a todos os instrumentos que regulem as ações do trabalhador, ao passo que o trabalho realizado diz respeito às atividades que, de fato, puderam ser desenvolvidas em sala, e o real da atividade diz respeito a todas as escolhas que foram eleitas para tomada de ação, em detrimento de outras.

Diante disso, compreendemos a urgência dos cursos de formação de professores na perspectiva da Ergonomia e da Clínica da Atividade, para que joguem luz sobre questões que, de fato, formem os professores como eles tanto comentam e exigem nas graduações, com foco no agir em sala.

A formação deve ter como orientador a formação no agir languageiro, considerando o trabalho prescrito, mas, sobretudo, com o olhar atento ao que de fato acontece em sala, ou seja, ao trabalho feito no real da atividade.

O real da atividade é atravessado por questões dialógicas com base em diferentes correntes teóricas que, face às diversidades contextuais, merecem atenção específica com objetivo na aprendizagem do aluno.

Casos como dificuldade de aprendizagem, na exemplificação do tema abordado, no tratamento discursivo dado a teorias epistemológicas, ou no que diz respeito à condução do discurso em sala, são alguns exemplos, entre vários outros, que podem ser orientados a fim de que se tenha uma melhor abordagem de como conduzir as diferentes situações em sala. Devemos lembrar ainda que, como o trabalho do professor não se restringe somente à sala de aula, mas diferentes situações que envolvem o trabalho docente, como suas relações dialógicas no coletivo de trabalho em diferentes eventos, que contribuem enormemente para a construção de seu *ethos* docente.

Assim, mais uma vez afirmamos, as formações docentes precisam voltar, urgentemente, seu olhar para o como fazer, como conduzir, como proceder em sala, questões que tomam a palavra como instrumento da ação docente que direcionam de fato para um agir languageiro docente com foco no ensino como trabalho, para que a sociedade e os próprios professores sejam capazes de ver a sua atividade laboral como profissional.





#### 4 O *ETHOS* ATUAL CONSTRUÍDO NO DISCURSO DOCENTE: DA REMISSÃO À PROJEÇÃO

Para compreender o *ethos*, devemos reconhecer o mundo sob suas diversas possibilidades, ou seja, o indivíduo passa a ser um sujeito que fala de algum lugar, no que diz respeito às suas áreas de interesse. Assim, devemos assumir a condição de que as diferentes posições exigem de um indivíduo condições diferentes de existência. Para Maingueneau (2005, p. 98-99), *ethos* é definido

[...] por meio da enunciação revela-se a personalidade do enunciador [...] [diz respeito aos] traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os *ares* que assume ao se apresentar. [...] *tom* que dá autoridade ao que é dito. [...] conjunto de determinações físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador. [...] essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remetem a uma maneira de ser.

Esse *ethos*, portanto, diz respeito ao conjunto de características que compõe a imagem vista por um auditório, imagem essa que estabelece singularidade a um discurso, significando-o; oferece a esse auditório um discurso capaz de gerar uma maneira de ser, proporcionando, a partir daí, a adesão necessária dentro de um campo interacional que significará, no gênero oral aula, o *ethos* docente do professor que ministra sua disciplina a partir de um agir linguageiro.

Esse *ethos* proporciona que o coenunciador se identifique com o enunciador, estabelecendo assim mais ou menos graus de afinidade, podendo gerar uma interação de sucesso. Essa é uma característica dada ao *ethos*, considerando-o como prova técnica do discurso persuasivo: “[...] o caráter, a imagem de si, projetada pelo orador desejoso de agir por sua fala, pondo em destaque o fato de que essa imagem é produzida pelo discurso” (AMOSSY, 2018, p. 80). Isso nos traz à tona que, para Aristóteles, o indivíduo constrói a imagem de si no orador, alimentando assim as concepções de Barthes e Maingueneau sobre os *ethos* quando nos falamos sobre “ser isso e não ser aquilo” e sobre o papel que corresponde ao discurso, e não ao indivíduo “real”.

Outra característica para compor o *ethos* é que ele deve reunir competências e capacidades de ativar, no auditório, a partir do discurso, qualidades necessárias ao momento, ou seja, estabelecer com o auditório sua adesão

ressaltando dimensões morais que fazem referência a escolhas competentes para o momento da aula, que tenham como fim o perfeito encaixe às situações, que sejam apropriadas para que de fato a adesão aconteça.

Na Grécia Antiga, o *ethos* refere-se a uma “[...] reputação prévia, é o ‘nome’ do orador que conta” (AMOSSY, 2018, p. 81), ou seja, não diz respeito à imagem de si construída no discurso, mas àquilo que já sabemos do locutor, pois utiliza o conceito desenvolvido por Cícero, como definidor de um bom orador, “[...] um homem que une ao caráter moral a capacidade de conduzir o verbo” (AMOSSY, 2018, p. 82) e coaduna com o que Quintiliano considera: “[...] o argumento desenvolvido pela vida de um homem tem mais peso do que aquele que suas palavras podem fornecer” (AMOSSY, 2018, p. 82).

Ainda que por caminhos diferentes, todos nos falam sobre a arte de sensibilizar o auditório: “O ser transparece no discurso, permitindo assim, operar uma ligação harmoniosa entre a pessoa do locutor, as suas qualidades, o seu modo de vida e a imagem que sua fala projeta de si” (AMOSSY, 2018, p. 83), o que nos remete à ideia de que o locutor somente marca positivamente sua imagem no discurso se de fato suas práticas forem praticadas por ele.

Já para Maingueneau (1996, p. 79), o discurso é que gera essa imagem, pois ao falar, o indivíduo revela-se. Por caminhos mais modernos, mas sem perder o foco nas construções de Aristóteles sobre o *ethos*, vemos que o conceito se liga à noção de enunciação apresentada por Émile Benveniste quando ele nos fala que a “[...] subjetividade se constrói na língua” (AMOSSY, 2018, p. 83). Essa subjetividade marcada verbalmente é sinalizada pelo locutor para o interlocutor, o que, para Amossy, fornece ancoragem linguística para a análise do *ethos* de Aristóteles.

Alguns anos à frente, Pêcheux nos fala sobre o jogo de imagens feito de A para B e vice-versa que, em virtude dos princípios de Kebrat-Orecchioni, sugere incluir a imagem feita deles mesmos. Essas análises receberam uma chamada de atenção de Oswald Ducrot quando contemplou as instâncias intradiscursivas: “É importante não confundir as instâncias intradiscursivas com o ser empírico que se situa fora da língua, isto é, o sujeito falante real” (AMOSSY, 2018, p. 84). Ele chama a atenção para a unicidade do sujeito falante “[...] dividido em ser empírico, locutor e enunciador” (AMOSSY, 2018, p. 85), referindo-se à capacidade de tornar a enunciação aceitável ou refutável “[...] não importa se a construção imagética (e discursiva) seja sincera ou não, o importante é que o outro nela acredite”

(SIQUEIRA, 2014, p. 80). Compreende-se, portanto, que a confiança estabelecida entre os interlocutores seja efeito do discurso, e não do que se pensa sobre o caráter do orador.

A eficácia do *ethos* está relacionada com o grau de envolvimento que o enunciado estabelece com o auditório, com o fato de a enunciação envolver de algum modo o *pathos*, sem estar explícito no enunciado, já que para Maingueneau o *ethos* não se vincula aos atributos do locutor, ainda que seja associado a ele como nos afirma esse autor

A persuasão só é obtida se o auditório constatar no orador o mesmo *ethos* que vê em si mesmo: persuadir consistirá em fazer passar em seu discurso o *ethos* característico do auditório, para dar-lhe a impressão de que é um dos seus que se dirige a ele (MAINGUENEAU, 2008, p. 58).

O *ethos* é caracterizado pelo mundo exterior ao locutor, o que nos esclarece que há, segundo Oswald Ducrot, uma distinção entre o locutor-L que representa o enunciatador e o locutor-lambda que representa o locutor enquanto ser no mundo. Essa distinção deixa claro que as atribuições que o destinatário faz ao locutor inscrito no mundo extradiscursivo, como certos traços (mímica, vestimenta etc.), podem ou não ser atribuídos ao mundo intradiscursivo, ou seja, “[...] o *ethos* é distinto dos atributos reais do locutor” (MAINGUENEAU, 2008, p. 59).

Mas Maingueneau, ao retomar o quadro figurativo que diz respeito à construção da imagem de si, chama-nos à atenção que, por meio da fala, um locutor não diz, mas mostra o que pretende ser em uma cena de enunciação que se insere num gênero de discurso. “Dentro de uma cena de enunciação, o locutor pode escolher, mais ou menos livremente, sua cenografia, a saber, um roteiro preestabelecido que lhe convém, o que lhe impõe, logo de início, certa postura” (AMOSSY, 2018, p. 86).

Assim, o sujeito se inscreve no discurso não apenas por marcadores discursivos, mas pela ativação de um tipo e gênero do discurso, pela tomada de posição nesse discurso e pela determinação de um guia que seja familiar aos sujeitos da enunciação, quando tomam forma e relacionam *tom*, caráter e *corporalidade*.

Esse pequeno percurso histórico nos coloca diante do que propomos para análise, tomar o *ethos* como o ponto de partida da observação do professor de sucesso, pois, após um período de formação conteudista, compreende-se a

necessidade de estudo na preparação de como esse *ethos* deve ser construído, quais características são importantes para que ele alcance resultados de sucesso e, dessas características, quais elementos não podem deixar de contemplar um *ethos* ideal.

O *ethos*, para o professor, é uma imagem capaz de estabelecer, por diferentes variáveis, pontes dialógicas no espaço interacional e entre os enunciadores.

A imagem gerada pelo *ethos* nos discursos voltados para o agir docente e discente constrói argumentos que embasam discursos estruturados e fundamentados, motivadores de ações inovadoras com o real poder de mudança de nossa sociedade, “[...] o *ethos* [...] é um comportamento que, enquanto tal, articula verbal e não-verbal para provocar no destinatário efeitos que não decorrem apenas das palavras” (MAINGUENEAU, 2008, p. 61), estabelecem, inclusive, relações afetivas de identidade entre auditório e locutor, expressas no dizer de Freitas (2014, p. 11):

Percebemos portanto que a autoridade relativa do enunciador provém de projeções do *ethos* que são apresentadas no discurso, pois se constatam imagens de si construídas pelo dizer que revelam uma maneira de ser da escola e do professor.

Segundo Maingueneau (2008, p. 99):

O caráter e a corporalidade (elementos do *ethos*) promovem um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las.

Essas características promovem a eficácia sutil da enunciação por estabelecerem entre os enunciatários uma relação de maior ou menor adesão a partir de pontes identitárias de onde emergem valores subjetivos. “A eficácia do *ethos* reside no fato de ele se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado” (MAINGUENEAU, 2008, p. 13).

Nesse sentido, inovamos o olhar atento ao *ethos* como importante elemento que compõe a formação do professor. Esse olhar que surge com o objetivo de qualificar a profissão docente na construção de um *ethos*, capaz de estabelecer com seu auditório essa identidade dita anteriormente, em que os destinatários reconhecem seu orador como um deles, assim como para que se possa de fato

estabelecer os efeitos decorrentes desse discurso; além de mostrar que o *ethos* é distinto dos atributos reais do locutor.

Essa distinção, essencial para o sucesso do desenvolvimento da atividade do professor, faz-se imprescindível para a construção de uma nova imagem do professor a ser mostrada à sociedade pelo coletivo de trabalho, a imagem do profissional que age pelo discurso e que tem o ensino como trabalho. Características essas que dão foco ao discurso como recurso instrucional fazendo surgir a preocupação, em todas as áreas que têm o ensino como trabalho, de como o discurso pode, a partir do *ethos* mostrado, ampliar a dinâmica de reconhecimento desse outro como um dos seus e, assim, ampliar a aquisição do conhecimento.

Essa nova imagem instaura a importância do reconhecimento do docente como um trabalhador que, pelas suas diferentes características mostradas no discurso, impõe-se como um profissional complexo do ponto de vista do enquadramento entre profissões reconhecidas.

Diante disso, Maingueneau nos fala ainda que a elaboração do *ethos* emerge de elementos muito diversos e que esses elementos têm o objetivo de provocar em seus destinatários efeitos multissensoriais, e afirma

A escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e a modulação [...] é um comportamento que como tal, articula verbal e não-verbal, provocando nos destinatários efeitos multissensoriais (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

A esses elementos se impõe a reflexão de que um *ethos* pode ou não ser fixo de acordo com seu contexto, ou seja, para determinados grupos sociais há *ethos* fixados, relativamente estáveis, convencionais, mas não podemos deixar de considerar, como nos orienta Maingueneau (2008, p. 17), que:

- O *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma 'imagem' do locutor exterior a sua fala;
- O *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- É uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento social avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Segundo Maingueneau, a imagem construída com base em características anteriores ao discurso é uma definição pertinente ao período aristotélico e não mais usada hoje, sendo considerado apenas o *ethos* construído no discurso, a partir da interação e dentro de uma situação sociocomunicativa, o que

nos leva a observar os elementos que compõem a situação discursiva de realização desse discurso, chamadas de cenas de análise enunciativa que, segundo o mesmo autor, são: a cenografia, a cena englobante e cena genérica.

Por cena englobante compreende-se a atribuição “ao discurso, de um *status* pragmático, compreende-se o espaço-tempo de revelação dos participantes e tipo de discurso pelo qual interagem para que haja a compreensão e análise das práticas discursivas (2008, p. 70)”. Exemplo: publicitário, religioso, acadêmico.

Já cena genérica estabelece o tipo de contrato associado a um gênero ou subgênero que foi estabelecido entre os participantes, ou seja, a cena genérica, portanto, define-se pelo gênero discursivo usado pelos participantes. Alguns exemplos são: a reportagem, o sermão, a aula.

Por fim a cenografia, que definimos como a situação de enunciação do evento comunicativo em que são consideradas as condições de enunciador e coenunciador, topografia e cronografia. É na cenografia que a cena de enunciação recebe legitimidade. Considera-se como cenografia a cena de fala, é “[...] aquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2008, p. 70), como nos fala o autor

A cenografia, como o *ethos* da qual ele participa, implica um processo de entrelaçamento: desde sua emergência, a fala é carregada de certos *ethos*, que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra: ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que esta cena da qual vem a palavra é precisamente a cena requerida para enunciar esta circunstância. São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses enunciados surgem (MAINGUENEAU, 2011, p. 71).

Compreendemos, assim, que é na cenografia onde o *ethos* é apropriado pelo ouvinte/leitor, ou seja, a incorporação é a maneira pela qual o destinatário se apropria desse *ethos*.

Desse modo, a importância do processo de incorporação desse *ethos* pela audiência é parte significativa do processo por ser um dos elementos motivadores do movimento pendular no *continuum* de construção dessa imagem, como nos fala Batista (2011, p. 63), “[...] quando se cogita a possibilidade do *ethos* sair do polo do enunciador e ser construído também no polo do enunciatário”, além de viabilizar a relação dialógica menos polêmica e mais próxima de uma identidade entre os interlocutores.

Essa incorporação é influenciada pelo discurso em que três registros são indissociáveis (MAINGUENEAU, 2006, p. 272): 1) A enunciação lhe confere uma corporalidade, ela lhe dá corpo; 2) O destinatário incorpora, ou melhor, assimila o conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo; 3) As duas incorporações acima permitem a constituição de um corpo, o da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso (a esse corpo compreendemos na Clínica da Atividade como coletivo de trabalho, ou seja, o conjunto de ações que define – no caso de nossa pesquisa – o *métier* de trabalho de um docente universitário que deve ser desenvolvido por esse coletivo de trabalho).

Na incorporação, as “ideias” propostas pelo enunciador do discurso que solicitam a adesão ou não dos enunciatários por meio de uma forma de dizer que são também uma forma de ser, o *ethos* manifesta-se para propor uma identificação tal com esses sujeitos que estabeleça assim valor capaz de gerar um agir linguageiro e responda a questões efetivas de linguagem.

A respeito da corporalidade, podemos dizer que ela é uma representação do corpo de quem enuncia. Considera-se a partir daí a incorporação, uma espécie de ectoplasma que é induzido pelo destinatário a essa audiência, dando aos enunciatários uma identificação corpórea.

Assim, considerar o tripé *tom, caráter e corporalidade* para a constituição de um *ethos* é condição determinante para a análise do discurso que tem como alvo a condição de ser instrucional, ou seja, ao analisar um instrumento de trabalho como o discurso docente, é imprescindível reconhecer entre os três itens acima que o de maior relevância para a audiência, o tom, reporta essa audiência aquisição de diferentes conteúdos pelas variáveis de notas que, compostas pelo professor, levam os alunos a voltarem sua atenção a quem discursa. Desse modo, como nos fala Batista (2011, p. 68), “É pela entonação do discurso que apreendemos [...] o perfil característico do enunciador, bem como sua representação corpórea”.

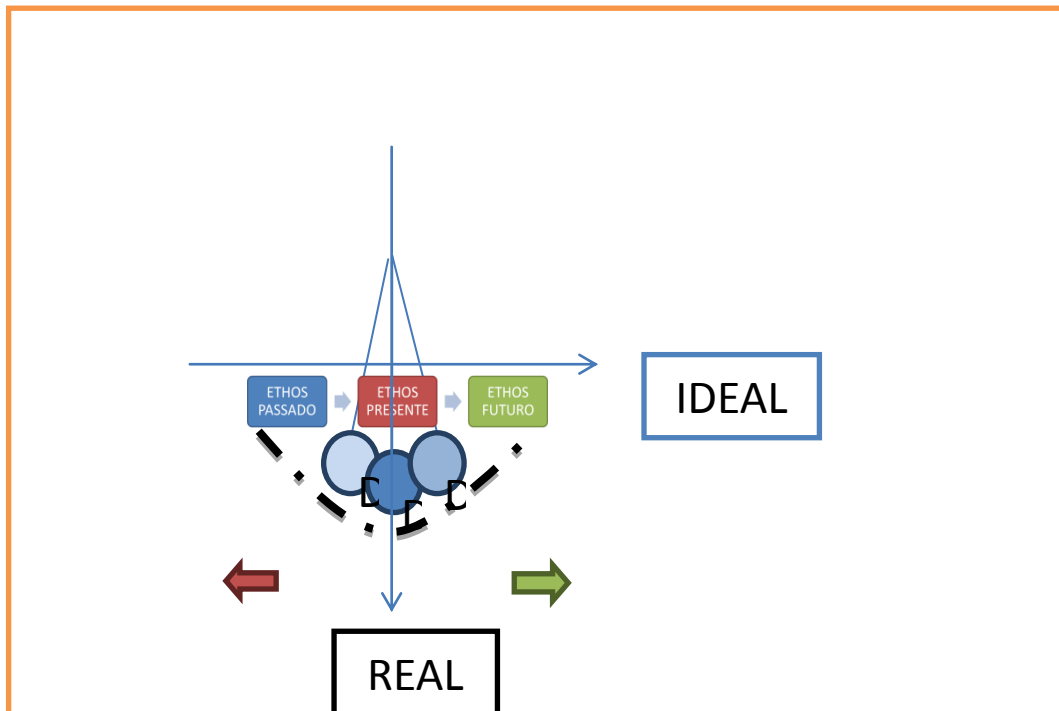
É nesse contexto que analisaremos a construção de um *ethos* docente, no espaço universitário, considerando ainda as condições em que essa construção se desenvolve e, portanto, considerando elementos ergonômicos e da Clínica da Atividade, com o objetivo de traçarmos o *continuum* da formação de uma docente.

Observamos aulas de uma docente com o objetivo de flagrar, no discurso produzido pelo processo de autoconfrontação, o *ethos* mostrado no momento de



apreciação da docente protagonista. Para tal, esse *ethos* mobiliza discursivamente, no livre processo de rememoração dialógica, elementos adquiridos ao longo de sua trajetória formativa, assim como elementos do presente histórico e o porvir, como mostra a figura da construção do discurso docente abaixo:

Figura 1 – Descrição do movimento de construção do *ethos*



Eixo das coordenadas: indicação do *ethos* real. Eixo das abcissas: indicação do *ethos* ideal que para construir o presente oscila entre as outras zonas temporais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostramos acima, o discurso docente se constitui de forma pendular entre dois eixos principais: o eixo da horizontal, que representa tudo que a protagonista elege como ideal para um *ethos*, e o eixo vertical, que representa o *ethos* real, aquele que reúne todas as características do que de fato é, realiza-se diante de sua audiência. O *ethos* do presente, ou *ethos* real, constrói-se em um movimento que ora dá indícios discursivos de elementos do passado, ora dá indícios de elementos do futuro, ou que representariam um desejo da professora protagonista.

O *ethos* passado é composto por todas as suas referências históricas, desde sua formação inicial como aluna até hoje, ou seja, suas impressões, dados conteudísticos e, principalmente, marcas discursivas que construam seus registros discursivos de valor para que se reconheça um *ethos* desse momento; e, por fim, o

*ethos* futuro diz respeito aos elementos mais valorizados por ela, ou seja, que *ethos* ela deseja alcançar, contemplando esses elementos.

Quanto ao *ethos* presente, classificamos como aquele capaz de construir-se no discurso, ou seja, considerando o que sua memória construiu até o presente momento e suas metas futuras. O *ethos* presente é aquele que, a partir de um movimento pendular (ainda que tenha elementos fixos, seu movimento determina sua característica oscilante), ou seja, ainda que em formação, cremos que guarda uma parte de si; seria uma parte fixa que determina sua singularidade, ou, ainda, que pode ser preenchida por elementos mostrados pelo seu auditório, havendo assim um “espaço” sempre a ser preenchido, ao passo que outras variáveis permanecem sempre em mutação diante de um *ethos* futuro.

Essa relação estabelecida pelo movimento dialógico de si com o outro exotópico, e considerando as alteridades, compõe um *ethos* que muitas vezes mostra uma imagem diferente do planejado, compreensível do ponto de vista da Clínica da Atividade em que consideramos que, dentro do real da atividade, há também o que, por algum motivo, não pôde ser feito e que, por isso, redimensiona o fazer linguageiro e até o *ethos* mostrado.

Ao falar de *ethos*, não podemos deixar o estilo sem comentários. Como Batista (2011, p. 81) nos fala, “[...] um conjunto de traços que definem as características da expressão, os quais criam um efeito de individualidade através dos sentidos criados pelo discurso”, o estilo não pode deixar de ser considerado um traço do *ethos*, tendo em vista contribuir para o reconhecimento de uma construção da imagem discursiva.

Esse estilo é marcado pelas recorrências impressas no discurso, que dão efeitos aos sentidos e que são reconhecidos pela audiência em seu fazer enunciativo, porque identificam o agir linguageiro do profissional, no caso do docente. Para tal, é necessário que haja, entre o enunciador e o enunciatário, uma relação temporal suficiente para que se perceba essa recorrência, capaz de ser categorizada como estilo da docente em questão, além de outras variáveis, como o envolvimento com a turma, uma relação democrática em que os alunos também possam dar suas contribuições etc., ou seja, o *locus* de observação do evento precisa fornecer as variáveis possíveis à evidenciação do estilo.

O estilo é um traço marcado discursivamente e que pode ser observado tendo como exemplo algumas características como o uso recorrente de adjetivos

que demonstrem a afetividade, que tenham como alvo cativar sua audiência, que tenham, portanto, como objetivo, a adesão a partir do tom da benevolência.

Segundo Batista (2011, p. 83), “[...] o *ethos* parece ser mais da ordem do discurso e da enunciação, enquanto o estilo participa mais da ordem do linguístico e do enunciado”, o que nos convém apreciar o estilo apenas como identificação dos indícios do *ethos* docente em nossa pesquisa, tendo em vista não ser alvo de nossas investigações.

Ao investigarmos a construção de um *ethos* docente, não podemos deixar de esclarecer ao nosso leitor que o objeto em análise não seria possível sem observá-lo a partir do movimento pendular em que o *ethos* presente só é construído por possuir dados de um tempo passado e projetado para um tempo futuro. Nessa ordem dos acontecimentos, a remissão é de imprescindível importância, pois evidencia no presente marcas discursivas construídas por um passado histórico.

Em nosso estudo de caso, as formações discursivas construídas por uma outra formação acadêmica, os pais servidores de uma universidade e a participação em diferentes eventos no campo da docência marcam, de forma indelével, o discurso docente a que a professora recorre a todo momento. Essas marcas discursivas são mostradas no discurso em vários momentos e vão construindo o *ethos* dessa docente a partir da interação com seus alunos, momento em que vão compondo o *ethos* dela, docente.

É no movimento de remissão onde está seu porto seguro, ou seja, é lá onde valores foram de diferentes formas construídos, validando assim o seu agir linguageiro.

O movimento de projeção refere-se a ditos que remetem ao futuro, ou seja, a imagem almejada pela professora, muitas vezes revelada pelos momentos de alteridade em que um *ethos* é mostrado aos alunos de forma velada ou direta.

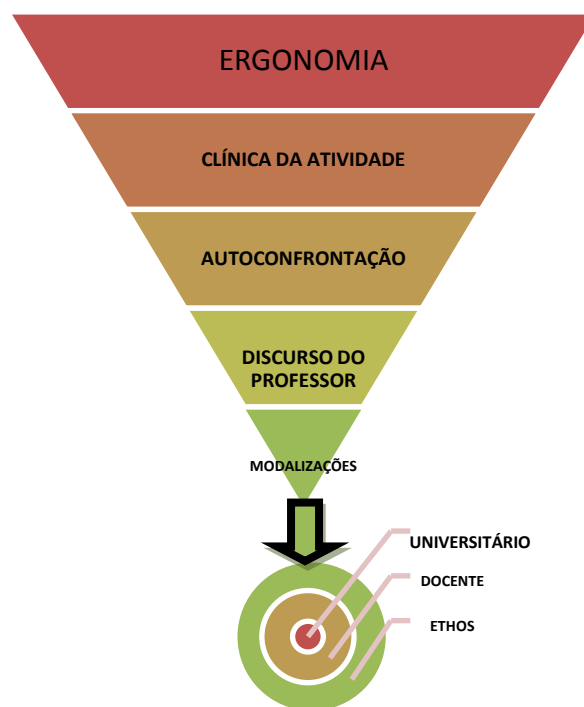
O *ethos* presente refere-se ao lançamento de marcas no discurso, que refletem as três temporalidades: do passado, adquiridas ao longo de uma trajetória construída por valores sociais, familiares e acadêmicos; os que são vividos diariamente, que ora são dados novos, ora já fazem parte de seu cotidiano; e os do futuro, que marcam discursivamente o desejo de ser, ou o como deve ser.

## 5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A trajetória metodológica de pesquisa percorreu o caminho mostrado pela estrutura abaixo por cremos ser o melhor caminho para elucidar as questões motivadoras da investigação, sobretudo a pergunta problema que tem como objetivo principal conhecer como o discurso docente se constrói, ou seja, como uma docente universitária constrói seu *ethos* docente.

### 5.1 Estrutura da pesquisa

Figura 2 – Estrutura da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura da pesquisa nos mostra que, dentro de um campo maior nomeado por Ergonomia que analisa atividade a partir das condições de trabalho em que essa atividade se desenvolve, está a Clínica da Atividade, que busca propor uma metodologia de ação para mudar o trabalho do professor buscando entender o que de fato acontece em sala de aula a partir do trabalho prescrito, considerando também o que não foi feito, ou seja, aquilo que deveria ter sido cumprido e não foi, e suas motivações para a tomada de novas decisões.

Especificamente relativo à nossa pesquisa, o processo metodológico da autoconfrontação é utilizado com o objetivo de promovermos ao professor protagonista um encontro consigo mesmo, ou seja, a apreciação de sua atuação na

atividade, envolvendo todos os elementos necessários à apresentação do conteúdo, os recursos didático-pedagógicos, gestuais e principalmente os recursos discursivos usados para a compreensão dos alunos.

Essa apreciação do discurso da docente, alvo de nossas análises, tem como objetivo proporcionar nossa leitura sobre a construção do *ethos* docente do professor universitário, o que propomos a partir das modalizações discursivas que categorizam o discurso utilizando subcategorias. Nosso propósito é capturar dados que flagrem a construção do *ethos* docente, ou melhor, que nos mostrem como esse discurso é construído ao longo da trajetória docente e como ele se mostra profissional.

Procuramos compreender como o professor transforma (dentro da perspectiva da Clínica) seu principal instrumento de trabalho, o discurso, em profissional, evidenciando seus principais elementos discursivos e gerando, para nossa análise, uma trajetória formativa capaz de nos fornecer dados para a excelência do trabalho docente profissional e formal.

Nossa proposta busca contribuir também para a qualificação profissional de uma nova conduta docente, a autoformativa, em que o professor passa a ter uma preocupação com as atividades executadas ou não, tomando como base as prescrições, mas a partir de um outro olhar, o de completude de seu outro “eu”, o exotópico, inaugurando assim uma prática que marca um processo de gestão de sala de aula a partir de si e oferece ao trabalhador-professor um grau de profissionalismo capaz de gerar mais qualidade e personalidade para sua atividade laboral, dado estar sempre diante de seu outro de si mesmo.

## **5.2 Caminho investigativo**

Nossa pesquisa seguiu o percurso do processo acadêmico, o qual descreveremos resumidamente para que o leitor compreenda como chegamos à finalização desta pesquisa.

Para melhor compreensão dos passos a serem acionados na pesquisa, topicalizamos as etapas, dividindo-as em 4 fases. Na primeira, chamada de caracterização da pesquisa, apresentamos os pressupostos da pesquisa no campo da Linguística Aplicada a partir do Dialogismo, *locus* a partir do qual foram gerados os dados para pesquisa.

No tópico chamado de contexto da pesquisa, falamos um pouco sobre a Universidade Federal do Ceará (UFC) como espaço de desenvolvimento de nossa investigação. No momento seguinte, falamos sobre os envolvidos na pesquisa.

Os procedimentos de geração do *corpus* discursivo se deram a partir da apresentação da pesquisa à pesquisada, convite à sua participação e operacionalização da pesquisa a partir das filmagens, seguida do processo de seleção de imagens e autoconfrontação (ACS) e análises.

Por fim, orientamos o leitor sobre os procedimentos de análise dos enunciados, momento da pesquisa em que, a partir das escolhas teóricas, podemos investigar e analisar como o *ethos* da professora protagonista, a partir do seu movimento pendular, configura-se no presente, ou seja, como ele se constrói no processo dialógico a partir da exotopia na alteridade.

### 5.3 Caracterização da pesquisa

A Linguística Aplicada no Brasil teve seu desenvolvimento marcado pela diversidade de áreas com as quais manteve diálogo e fundou diferentes subáreas, buscando atender a demandas no campo da linguagem.

Diferentes definições são dadas à área, como:

‘referir-se ao estudo do ensino e aprendizagem de línguas, as aplicações do estudo da linguagem em qualquer área de cunho prático e, finalmente, as aplicações dos resultados da lingüística teórica.’ Ou ‘Por lingüística aplicada designa-se o conjunto de pesquisas que utilizam os processos da lingüística propriamente dita para resolver certos problemas de vida corrente e profissional, e certas questões incitadas por outras disciplinas. [...] As aplicações da lingüística às pesquisas pedagógicas constituem um domínio essencial da lingüística aplicada’ (COSTA, 2001, p. 4).

Mas é a partir do que de fato é dialógico que a pesquisa se abre para o universo da formação docente, por exemplo, e descobre que nesse campo muito ainda há para ser feito, sobretudo quando tratamos do ensino como trabalho, em que o discurso é tomado como recurso instrucional, ou seja, como instrumento de trabalho.

É nesse cenário que surge um grande número de pesquisas que tem essa preocupação de, usando a linguagem como elemento central, buscar solucionar questões sociais. No entanto, para tal, Oliveira (2012) nos orienta como

devem ser as pesquisas nesse campo, utilizando-se de quatro dimensões básicas: axiológica, ontológica, epistemológica e, por fim, metodológica.

Na dimensão axiológica, que diz respeito às relações que se voltam para a ética e a condição valorativa do objeto pesquisado, chamamos a atenção para a forma como os dados são conduzidos desde a escolha do que de fato merece ser analisado até os processos pelos quais esse objeto passa a receber apreciação de valor.

Na dimensão ontológica, vemos a conversão do que é consensual nas vertentes paradigmáticas em que, a partir de diferentes naturezas, o que se constrói socialmente e discursivamente sobre o objeto da investigação; em relação ao que é epistemológico, diz-se da relação entre pesquisador e objeto como uma relação intersujeitos; por fim, a dimensão metodológica, no caso de nossa pesquisa, é dada pela escolha da autoconfrontação como meio pelo qual chegamos aos dados da pesquisa, o que singulariza o objeto que de uma perspectiva discursiva faz compreender a investigação de maneira inovadora e validada cientificamente.

#### **5.4 Contexto da pesquisa**

Nossa pesquisa centra-se na Universidade Federal do Ceará por caracterizar-se como uma das universidades mais importantes do cenário acadêmico no Brasil, sendo por isso referência docente nacional.

A escolha da docente para análise do discurso e, portanto, para análise do *corpus* deu-se pelo fato de a profissional ser de área conhecida da pesquisadora, o que a oportuniza a aprofundar a pesquisa nos dados mais pertinentes da descrição do fenômeno observado da investigação.

#### **5.5 Sujeitos da pesquisa**

##### **5.5.1 A professora protagonista**

A professora pesquisada foi aprovada em concurso recente na Universidade Federal do Ceará e ministra diferentes disciplinas da área de Linguística. Com uma trajetória sempre marcada pelos estudos, sempre gostou

bastante de conhecer os meandros de formação da nossa língua, o que traçou sua trajetória para a docência nessa área.

É formada também em Direito pela Universidade Federal do Ceará – UFC, estudos que foram desenvolvidos de forma concomitante a Letras na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Sem interrupção, seguiu na caminhada acadêmica passando ao mestrado e ao doutorado na UECE.

Aprovada em concurso pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE de Crateús, lutou muito para vencer a luta de ser esposa, mãe, professora em Crateús e doutoranda.

Ao final da trajetória acadêmica, venceu o sonho de reunir seus amores em um só lugar e foi aprovada pela Universidade Federal do Ceará como professora efetiva no curso de Letras para desenvolver na docência seus estudos sobre a linguagem.

### **5.5.2 Pesquisadora**

Apresentada à docência muito cedo, aos dezessete anos assumi a sala da aula sem muita experiência, o que me fez, a partir da necessidade, observar meus professores para compreender um pouco melhor o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Com o passar dos anos, a experiência e o coletivo de trabalho foram me impondo um conjunto de normas às quais fui adequando as minhas demandas.

Em 1998, ingressei na graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará e muito cedo passei a participar do universo acadêmico, mas, ainda assim, poucas foram as experiências acadêmicas para compreender o ensino como trabalho, o que gerou uma série de demandas não satisfeitas durante minha profissionalização.

Em meu primeiro mestrado na Universidad de San Lorenzo, Paraguai, 2016, o contato com o ensino como trabalho apresentou um universo completamente diferente do tradicional, ainda que o foco não fosse esse, o que me fez despertar alguns olhares para a atividade. Um deles foi o uso da linguagem como instrumento instrucional, que tomava alguns contornos diferenciados em relação à formação discente, ainda que não fizesse parte da formação docente e



não fosse valorizado como tal. Mas tudo ainda se apresentava de forma muito incipiente e fora do universo da Ergonomia e da Clínica da Atividade.

Finalmente, ao ingressar no mestrado da Universidade Federal do Ceará, em Linguística Aplicada, em 2018, tive a oportunidade de conhecer a Ergonomia francófona e a Clínica da Atividade, que me apresentaram o universo acadêmico da pesquisa onde muitas das demandas não satisfeitas ao longo da construção de minha trajetória profissional poderiam ser satisfeitas.

Com início de uma formação docente marcada pela experiência de ministrar aulas para idades diferentes ao mesmo tempo e com conteúdos diferentes, o acesso a essas diferenças me levou a compreender muito cedo a realidade dos professores de Ensino Fundamental, Ensino Médio e, em um momento seguinte, nível superior.

A complexidade de estar sempre em contato com diferentes demandas mostrou que a docência exige competências muito firmes e bem estabelecidas tanto no campo psicológico, mas principalmente de formação para a atuação profissional. Essas competências perpassam principalmente três campos, o contudista, o profissional e, principalmente, o emocional.

Profissionalmente, entendo que a sociedade não reconhece a docência da mesma forma que as demais profissões, o que me indignava, já que todas as características de uma atividade laboral eram preenchidas e ainda havia um adicional: era uma atividade que precisava considerar a condição emocional dos indivíduos envolvidos, o que a tornava um pouco mais desafiadora, por ser um elemento muito importante no processo dialógico em que o conhecimento toma contornos diferenciados quando construídos por esse viés. Como fala Costa (2015, p. 324) “[...] toda enunciação não passa, no fundo, de um rearranjo singular de palavras alheias”. Esse aspecto atraiu o meu “olhar”, motivando-me a buscar soluções para a questão.

A visada ergonômica a partir da Clínica da Atividade oportuniza à profissão docente esse “lugar” de reconhecimento que faltava à profissão, ampliando não só a imagem profissional do professor, mas também dando à profissão docente um *status* social, jurídico e até oferecendo as condições sociais necessárias à sua existência, o que impõe um novo olhar para essa atividade que prepara para todas as outras profissões.

O estabelecimento dessa nova imagem foi a condição necessária para me empenhar em direcionar meus esforços para o desenvolvimento de pesquisa nessa área, que de forma tão fecunda está se tornando a formação docente na perspectiva da Clínica da Atividade, que estabelece arcabouço teórico suficiente para o início e desenvolvimento de uma trajetória que ora se mostra tão pertinente e, pode-se dizer, urgente.

Assim, os estudos bakhtinianos aliados a essas duas áreas de pesquisa (a Ergonomia e a Clínica da Atividade) embasam a investigação sobre a construção do *ethos* docente, em que acredito que chegar a esse *corpus* será melhor a partir da autoconfrontação.

Para melhor entendimento, apresentaremos agora os procedimentos e instrumentos da pesquisa.

## **5.6 Procedimento de geração do *corpus* discursivo**

A pesquisa que ora se apresenta se insere no universo metodológico da Clínica da Atividade, visto que analisa condutas decorrentes de um processo histórico e social de interação mediado pela linguagem que, a partir de um diálogo com diferentes campos do conhecimento, “[...] compreende o trabalho como uma oportunidade para que os valores humanos a ele relacionados possam desenvolver-se” (ARAÚJO, 2018, p. 156).

Nessa perspectiva, seguiremos o que Daniellou (1996) nos orienta a partir do que ele define como atividade na Ergonomia: “[...] resposta do trabalhador às prescrições após um processo de reconstrução destas, face das condições em que realiza o seu trabalho” (ARAÚJO, 2018, p. 163). Essa resposta, a que a citação faz referência, aplica-se ao cumprimento de uma série de atividades prescritas que devem ser cumpridas pelo docente, como: aquisição do conteúdo, desenvolvimento de atividades de aprendizagem, planejamento estratégico de condução das etapas referente à aquisição do conteúdo por parte do aluno, entre outros trabalhos pertinentes ao trabalho docente.

No entanto, para chegarmos a essa etapa, precisamos ter acesso a dados passados da vida e da formação docente inicial desse profissional; assim, solicitamos à docente a construção de dois textos. Um que nos falasse sobre sua trajetória de vida até a docência, possibilitando o acesso à construção desse *ethos*

inicial a partir de suas escolhas e traços discursivos. O outro texto foi solicitado para que conheçamos sua definição sobre o perfil de um docente ideal, traços linguísticos e paralinguísticos que determinam o agir docente a partir do seu *ethos* construído. “Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (MACHADO, 2004, p. 42).

Com base nesses instrumentos, partimos para as filmagens das aulas, onde buscamos capturar excertos que nos revelem dados importantes para a construção do discurso docente profissional e, portanto, do *ethos* docente. Para o ergôno da atividade, a unidade de análise é o trabalho realizado por pessoas reais, dentro de uma situação particular, ou seja, nosso objetivo é, diante do processo dialógico instaurado pela autoconfrontação, compreender como acontece a construção do *ethos* docente profissional.

A análise dos dados aconteceu em três momentos. O primeiro após a leitura do texto da trajetória de vida, em que a pesquisada relatou todo o seu processo de construção docente, mostrando, assim, dados sobre a escolha pela profissão até sua formação inicial. As análises decorrentes desse texto escrito mostraram, a partir do arcabouço teórico e categorias, quais indícios nos revelam dados sobre a construção inicial desse *ethos* docente.

## **5.7 Procedimentos de análise dos enunciados**

As cenas selecionadas pelo pesquisador foram assistidas juntamente com a trabalhadora e buscaram suscitar nela a descrição do que ela vê no vídeo, propiciando uma relação dialógica do objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador.

A relação dialógica propiciada pelo método oportuniza que a docente verifique se a construção do *ethos* definido por ela (no que tange suas características conscientes) foi bem planejada, se as características linguísticas de seu discurso estão verdadeiramente alinhadas com o seu propósito, valores, conteúdos, linhas de pensamento e até proposições que queira suscitar em seus alunos no que diz respeito à formação que estabeleceu ofertar a eles, afinal, colocar-se exotopicamente diante de si proporciona à docente “[...] não apenas compreender para transformar, mas também, transformar para compreender”

(CLOT; FAÏTA, 2016, p. 53). Esse momento será seguido de nossas análises da linguagem utilizada pela professora protagonista a fim de que possamos traçar a construção de seu *ethos* no *continuum* passado-presente-futuro.

No terceiro momento, prosseguimos com a análise de um texto em que a professora protagonista apresentou, a partir do gênero relato de experiência, o que ela concebe por *ethos*, possibilitando assim que tomássemos como base sua construção de *ethos* a fim de que tivéssemos como analisar o movimento pendular que oscila entre o *ethos* passado e futuro para estabelecer o presente.

Tais verificações que são desenvolvidas na perspectiva da Clínica da Atividade têm o trabalho analisado sob três dimensões: o que é *prescrito*, o que é *realizado* e o que é *real*.

As categorias discursivas serão analisadas a partir das posições tomadas pela docente após o procedimento de autoconfrontação, o que nos levará a analisar o processo discursivo após o processo reflexivo gerado pela professora ao ver-se atuando. Acreditamos que, a partir de sua apreciação, a protagonista nos revelará quais elementos devem ou não fazer parte de um *ethos* profissional de sucesso, tomando como base seu coletivo de trabalho, ou seja, um *ethos* reconhecido pelo seu coletivo de trabalho não apenas como característico de um docente de nível superior, condição necessária para um *ethos* docente profissional, mas que produz um resultado produtivo do ponto de vista da formação docente.

### **5.7.1 O relato autobiográfico**

Escolhemos o reconhecido gênero relato autobiográfico por marcar de forma bastante objetiva no texto a presença da professora protagonista, o que para a analista do discurso é bastante relevante, já que analisamos o *ethos*.

Caracterizado por ser um gênero que tem como principal objetivo a contação da história de um sujeito, marcado pela nominalização do “eu”, em que seu enredo gira em torno do ordenamento dos acontecimentos da vida de quem relata, o gênero relato faz uso de verbos epistêmicos avaliativos, perceptivos, volitivos e de rememoração, além de trazer algumas reflexões subjetivas e valorativas sobre sua própria história.

O uso desse gênero para nossa pesquisa se deu pela necessidade de construirmos uma base de dados do que se estruturaria como a imagem de si de um

discurso passado, ou melhor, a construção de um aporte de onde tivéssemos acesso aos dados que compõem o *ethos* passado.

Assim, o relato autobiográfico foi o gênero escolhido por nos dar acesso a como as escolhas para a formação no curso de Letras foram traçadas e, dessas, quais marcam já desde o início os traços para a composição desse *ethos* docente, hoje profissional e de nível superior.

### 5.7.2 Autoconfrontação: o outro como completude de si

Quanto ao método de procedimento, a pesquisa foi classificada como descritiva por descrever como acontece a construção do *ethos* a partir das diferentes etapas da autoconfrontação,

Que tomam o enunciado concreto como a base material das análises de situações, de atos, e de pensamentos humanos, fornecendo às ciências humanas um novo objeto: as relações dialógicas, situada na fronteira entre o discurso e atividade (VIEIRA; FAITA, 2003, p. 29).

O método de autoconfrontação diz respeito a cinco momentos: constituição do grupo de análise, filmagens, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo profissional. Essas ações são descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Fases da autoconfrontação

Fases	Natureza	Características
1) Constituição do grupo de análise	Observação do meio profissional e das situações de trabalho	Escolha dos trabalhadores para as fases subsequentes e definição das atividades a serem filmadas.
2) Filmagens	Gravação em vídeo da atividade inicial de cada trabalhador.	Os trabalhadores devem exercer funções próximas. As atividades filmadas devem ser as mais similares possíveis.
3) Autoconfrontação simples	Cada trabalhador é solicitado a fazer comentários sobre o seu próprio trabalho a partir de sua atividade inicial filmada.	Interação: trabalhador/imagens da sua atividade/pesquisador.  Produção de um discurso explicativo, reflexivo e contextualizado sobre sua própria atividade profissional.
4) Autoconfrontação cruzada	Cada trabalhador é confrontado à avaliação	Interação: dois trabalhadores/imagens da atividade inicial e

Fases	Natureza	Características
	do outro trabalhador a respeito de sua atividade e seus comentários sobre sua atividade.	da autoconfrontação simples e de cada trabalhador/pesquisador.  Produção de um discurso explicativo, reflexivo e contextualizado sobre a atividade profissional de seu par ou sobre sua própria.
5) Retorno ao coletivo profissional	Sequências de filmagens são escolhidas pelos trabalhadores que participaram das fases anteriores e pelo pesquisador, e servem de suporte às trocas verbais que acontecem entre estes e o coletivo profissional dos trabalhadores.	Avaliação e validação do que foi produzido pelos trabalhadores durante a autoconfrontação simples e a cruzada pelo coletivo profissional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Faïta e Vieira (2003) e Faïta (2007).

Nossa pesquisa utilizará as fases um, dois e três, tendo em vista estarmos fazendo um estudo de caso em que a autoconfrontação simples nos fornecerá os dados necessários ao objetivo estabelecido na pesquisa para que haja a análise.

Na autoconfrontação simples, observamos como se dá o olhar da professora protagonista sobre seu outro, sua atividade linguageira sobre a atividade inicial, a prescrita; ou seja, a atividade em atividade observada por ela mesma, provocando assim o que Bakhtin chama de exotopia, um deslocamento em relação à sua atividade de trabalho que provoca um olhar sobre essa atividade de trabalho, no caso, um olhar sobre o fazer docente em sala, um olhar sobre si mesmo, estabelecendo assim um olhar inteiro sobre o fazer dialógico:

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver assim mesmo, sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Compreendemos assim que o processo de autoconfrontação promove a capacidade da professora de observar-se a partir de si mesma, possibilitando a ela acesso a seu fazer laboral do seu ponto de vista como elaboradora e como

executante, gerando assim um olhar de completude da ação da trabalhadora a partir de uma relação dialógica com ela mesma.

Creemos ainda que a autoconfrontação possibilita que o trabalhador signifique com outros valores e sentidos o seu fazer nesse espaço-tempo aula, em que a ação do professor em ação promove, ou faz emergir, uma série de outros acontecimentos que fogem à realidade do professor enquanto planejador de uma aula, ou seja, enquanto centrado em um olhar como planejador e executante.

### 5.7.3 O *ethos* alvo

O *ethos* alvo, *ethos* de chegada, *ethos* objetivado, *ethos* final, *ethos* idealizado, projetado... define-se como aquele que, no *continuum* de sua estrutura discursiva, é tomado como em seu sentido maior (físico, diretivo, ponto de chegada) e valorativo, ou seja, como balizador, aquele a que se deseja chegar e, como referência, aquele que guarda todos os sentidos de valor positivos.

É importante chamar a atenção que o *ethos* ideal utilizado por nossas investigações tem como *ethos* alvo aquele tomado pela professora protagonista, o que, para ela, é definido como um professor ideal (respeitado e reconhecido) que traz em seus gestos, maneira de ser, vocalidade e tom as características ideais de um *ethos* a ser atingido por ela, como nos fala Maingueneau (2008, p. 17):

A adesão a um discurso, isto é, a possibilidade de que os coenunciadores nele se reconheçam, presume que esse discurso esteja associado a uma 'vocalidade' que pode se manifestar em uma multiplicidade de 'tons' aos quais estão associados a um caráter e uma corporalidade, entendidos como estereótipos que circulam em uma dada cultura.

Compreendemos assim que, para Maingueneau (2008), essa adesão discursiva só é possível quando é estabelecida, no momento em que acontecem as interlocuções discursivas, uma identificação com esse locutor que capacita os aprendizes a aderirem a seu discurso, ou seja, o professor aprendiz se vê de alguma forma no discurso do outro, visada que o capacita à adesão ao seu locutor, fazendo-o reproduzir, inclusive, alguns gestos de seu movimento ao mostrar o seu *ethos*.

Assim, tomaremos como *ethos* ideal aquele mostrado discursivamente pelos instrumentos de análise utilizados pela pesquisa, a fim de chegarmos ao *ethos* utilizado no presente, alvo de nossas investigações.

## 6 OUTRAS LINGUAGENS - ANÁLISE DE COMPOSIÇÃO DO ETHOS

Em nossas investigações, no campo da atividade docente, ao observar as aulas e a apreciação da protagonista docente diante de sua atuação, passamos a considerar outros aspectos da comunicação também relevantes para a construção de seu *ethos*. Ao analisá-los, verificamos contribuírem com a linguagem verbal, fazendo parte, inclusive, da atividade languageira mostrada pela professora, dando-lhe efeitos de sentido muito importantes.

Assim, como nos falam Farias e Faïta (2018, p. 21): “Esse interesse pelo gesto é forçado pela hipótese de que a compreensão da atividade discursiva exige uma atenção, de nível mais amplo, para as relações que se instauram nas fronteiras entre o real e o languageiro”.

Freitas (2014, p. 7) afirma que:

A imagem corporal do enunciador faz emergir a figura do fiador, entendida aqui como aquela que deriva da representação do corpo do enunciador efetivo (e não, bem entendido, do corpo do autor efetivo), se construindo no âmbito do discurso.

O efeito dado ao texto quando este recebe o gesto para lhe agregar um valor que se soma às palavras, gera-se uma ampliação do significado ao espectro do aluno aprendiz de docente. Do ponto de vista da formação e também do conteúdo, essa significação mais completa do objeto observado, amplia a definição sobre a atuação profissional e sobre a profissão, com ele, o grau de adesão de seus alunos aprendizes para a formação docente.

O gesto dá ao *tom* (Bakhtin) a vocalidade necessária à ampliação dos significados da atividade languageira na comunicação dialógica dos discursos quando busca expressar não só a temática ministrada, mas estabelecer com sua audiência a relação necessária às interações desenvolvidas a partir das emoções do locutor e de seu interlocutor. Como Clot (2010, p. 156) nos fala:

O gesto bem-sucedido, eficaz ou concluído, é firme e, com frequência, maquinal. Incorporado por quem o realiza, ele deixou a consciência para juntar-se aos subentendidos, individuais e coletivos, que organizam a ação sem conhecimento do sujeito.

Assim, o corpo surge como primeiro elemento comunicador da palavra, pois chega antes dela. É a partir do corpo, de seus gestos e movimentos que os alunos “leem” o professor e muitas vezes estabelecem seus primeiros contratos



comunicacionais com ele. São esses indícios que serão utilizados ao longo da trajetória relacional com ele, podendo essa relação permanecer ou não durante a vigência de um curso. “A aprendizagem dos gestos e seus acasos estão ali para nos lembrar um maior grau de discernimento [...] a fim de que o gesto ensinado seja não só compreendido, mas bem-sucedido” (CLOT, 2010, p. 156).

A descrição gestual é evidenciada em nossa investigação pelo texto onde transcrevemos o gesto articulado a fala, significando-o. Para tal, usaremos algumas das regras estabelecidas por Farias e Faïta (2018), mas sem o rigor estabelecido por eles, tendo em vista não ser o foco de nossa pesquisa, mas com objetivo de evidenciar o *ethos* mostrado.

Abaixo, mostramos um quadro estruturando essas regras para que o leitor possa se situar, no que concerne a articulação do gesto com a fala.

Quadro 4 – Quadro de regras para análise do gestual com a fala.

<b>Marcas gráficas</b>	<b>Descrição</b>
Uso de colchetes	Marcar a descrição da realização gestual
Segmento fora dos colchetes	Transcrição da fala (discurso verbal)
Segmento sublinhado	Gesto descrito logo simultaneamente ao discurso verbal
Segmento não sublinhado	Gesto descrito logo após o discurso verbal
Segmento em itálico	Representa uma entonação particular indicando um discurso reportado oralmente

Fonte: Adaptado de Farias e Faïta (2018).

Diante do exposto, precisamos considerar o conceito de gesto definido por Farias e Faïta (2018, p. 24):

Movimentos manifestados na atividade linguageira e que participam da produção/recepção/circulação de sentidos. Assim, levamos em consideração os movimentos das mãos e dos braços que acompanham a fala, mas também os movimentos do tronco e da cabeça, além dos direcionamentos do olhar, pois estes podem contribuir para a compreensão da troca verbal na situação de autoconfrontação.

Os gestos observados aqui são relevantes para que, em alguns momentos, possamos compreender a relação com o verbal, principalmente no que diz respeito ao esforço da docente em fazer os alunos acreditarem na verdade do

conteúdo, ou seja, do modo como o recurso discursivo foi utilizado, o que contribui para a adesão dos alunos no que diz respeito ao conteúdo.

Essas novas relações de sentido estabelecidas pelo processo de autoconfrontação a partir do gesto nos mostram ainda uma particularidade gestual, a entonação, que, segundo Farias e Faïta (2018, p. 33), é “[...] a materialização dos contornos expressivos e avaliativos da enunciação”. Essa entonação a que se referem os autores diz respeito às variações vocais dadas ao texto que exprimem avaliações que estabelecem sentido e são chamadas de “gestos entoacionais”. São gestos que mostram, a partir da entonação, movimentos discursivos que têm como objetivo significar para os alunos, ou o seu coletivo de trabalho, algo importante para a professora protagonista e que, por diferentes motivos, é importante para a formação do docente. “Por um lado envolve gestos, falas, que o protagonista utiliza ao dirigir a seus colegas envolvidos em uma atividade executada coletivamente; por outro as falas que o protagonista do trabalho dirige a si próprio” (NOURODINE, 2002, p. 20).

Sabemos que muitos dos gestos utilizados nos gêneros profissionais são resultados da imitação da atividade desenvolvida por aprendizes observada dos *experts* que, ao ingressarem na atividade e não terem ainda propriedade no *métier*, utilizam-se desse recurso para tentarem obter sucesso no trabalho, como nos fala Clot (2010, p. 159): “A imitação é, portanto, o movimento de apropriação que transpõe o gesto do outro na atividade do sujeito: fonte externa da minha aprendizagem, ele deve converter-se em recurso interno do meu próprio desenvolvimento”.

Esse recurso é um meio pelo qual o trabalhador, com o passar do tempo, vai desenvolvendo a atividade e com a prática segue inserindo suas próprias individualidades, como nos fala Clot (2010, p. 159): “O gesto, modelo imitado, separa-se, então, da pessoa imitada”. O agir professoral segue compondo o indivíduo, seu fiador, suas próprias marcas, distinguindo-se e constituindo-se “professor”, como nos deixa claro Clot (2010, p. 160): “[...] é aprendendo a distinguir os outros entre si que venho a distinguir-me deles, utilizando os meios da comparação para meu próprio desenvolvimento”.

## **7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DIALÓGICA**

Para que pudéssemos proceder a análise dialógica do discurso da docente, como mencionado anteriormente, utilizamos alguns instrumentos como o relato autobiográfico e a apreciação, por parte da professora protagonista, dos excertos de aulas selecionados pela pesquisadora.

O instrumento 1, um relato autobiográfico foi solicitado a professora pesquisada para que os leitores compreendessem, como seu discurso foi construído a partir de seu próprio ponto de vista, o que nos ofereceu elementos remissivos para a compreensão de seu discurso.

Os demais instrumentos, os excertos, nos trazem elementos validados pelo olhar da professora protagonista no instrumento um, assim como elementos novos que nos remetem ao presente assim como faz um movimento de projeção de seu discurso.

### **7.1 Instrumento 1 – Análise de Relato Autobiográfico**

O relato autobiográfico foi composto em seis parágrafos. O primeiro apresenta o texto, descrevendo a experiência acadêmica como uma história de amor estabelecida entre a professora protagonista e a universidade. O segundo descreve a condição de filha de servidores públicos e sua busca por uma vida profissional sólida. Relata ainda ter feito dois cursos de graduação, em que um demonstra sua relação de amor com os estudos e o segundo, seu compromisso com o “futuro”. No terceiro, descreve um pouco de seu engajamento com a linguagem e suas experiências acadêmicas com foco na docência. No quarto, fala da sua relação com o mestrado em Linguística Aplicada e seu aprofundamento em questões jurídicas na pós-graduação. O quinto descreve sua relação com o mundo do trabalho e, por fim, o sexto parágrafo descreve sua relação com o cargo de professora efetiva na Universidade Federal do Ceará.

Assim, dividimos nossas análises em seis (6) momentos. Por questões de ordem didática, optamos por intitular cada parte:

Quadro 5 – Análise dos excertos do texto 1

Parágrafos	Título	Análise	Descrição
1	Entrada na universidade	Deontica - de obrigatoriedade	“Minha história de amor pela docência inicia [...] os estudos acadêmicos e a vivência na universidade.

Parágrafos	Título	Análise	Descrição
		Delimitadora	“Minha história de amor [...]”
2	Motivação profissional	Epistêmico - Quase Asseverativo  Delimitadora  Epistêmica - Habilitativa  Deontica - de Obrigatoriedade	“horizonte positivo e seguro” quando fala de seus objetivos profissionais.  “minha paixão [...] à minha paixão”  “meu compromisso com o futuro”  “um curso para viabilizar uma perspectiva profissional positiva”
3	Iniciação à docência	Deontica - de possibilidade  Deontica - Volitiva	“fui me engajando em atividades de pesquisa e iniciação à docência.” “Alimentando o sonho de me tornar, um dia, professora.”  “alimentando o sonho [...].”
4	Mestrado	Deontica - de possibilidade  Epistêmica - Habilitativa/ Asseverativa	“Dei partida às minhas incursões na investigação crítica do discurso jurídico.”  “formação interdisciplinar [...]” persistem com meu interesse fundamental ainda hoje.”

Parágrafos	Título	Análise	Descrição
5	Doutorado e demais atribuições	Avaliativa  Epistêmica - Asseverativa	<p>“Este sem dúvida foi o estágio mais exigente, extenuante e severo do percurso acadêmico, pessoal, profissional.”</p> <p>“[...] me tornei esposa, mãe, dona de casa, responsável financeira pela minha família, junto com meu esposo.”</p> <p>“Trago vivas no coração [...] afeto e a gratidão por todo o percurso vivido no IFCE.”</p>
6	Efetivação como docente de nível superior	Epistêmica - Asseverativa	<p>“realizo, sem nenhuma sombra de dúvida, um sonho alimentado desde as primeiras experiências da graduação”</p> <p>“Sigo, nesta vida, me deslumbrando com o imenso desafio de estudar a linguagem.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro abaixo, o maior número de modalizadores utilizados pela professora protagonista, segundo nossa apreciação e considerando ser o primeiro momento de análise, são as modalizações asseverativas:

Quadro 6 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizações

TIPOS DE MODALIZAÇÃO	SUBTIPOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	6
	Quase-Asseverativa	1
	Habilitativa	2
<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	2
	De Proibição	-
	De Possibilidade	2
	Volitiva	1
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	1
<b>Delimitadora</b>	---	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Os modalizadores apontam um traço muito importante em seu discurso, caracterizado pela certeza de suas posições, decisões em que constatamos a presença de um possível planejamento para as ações a serem desenvolvidas, ou seja, sua formação acadêmica foi traçada e cumprida conforme esse planejamento.

Essa constatação é marcada pela presença de verbos como *trazer*, *persistir* e *tornar*, que marcam a certeza de um planejamento a ser cumprido, o que deixa claro para o leitor que em momento nenhum há dúvidas sobre esse “desejo” de tornar-se docente, o que argumentativamente remete à sua posição quanto a assumir a atividade docente de nível superior, pois estabelece uma condição certa e verdadeira para a ação.

Em segundo lugar, observamos a presença do uso de modalizadores deônticos de possibilidade, que nos mostra um posicionamento subjetivo e de caráter axiológico a respeito da condição de “aprendiz docente”, ou seja, deixa claro seu envolvimento com as atividades acadêmicas, seu engajamento com a linguagem e sua apropriação com o universo científico que são mostrados, pela protagonista, para além da formação instrucional, com traços epistêmicos asseverativos, marcados pela presença dos verbos *dar* (“dei partida”), *alimentar* (“alimentando o sonho”) e *ir* (“fui me engajando”), que demonstram que cada vez mais ela aprofunda seu trabalho nesse universo acadêmico. A presença também desses verbos no gerúndio nos demonstra discursivamente a presença do desenvolvimento de algo que está crescendo, tomando corpo, seguindo uma estrutura gestacional para um fim objetivo.

Logo em seguida, temos a presença da modalização epistêmica habilitativa, deôntica de obrigatoriedade e delimitadora, cada uma com número de ocorrências baixo.

A epistêmica habilitativa nos mostra mais uma vez que se tornar docente é algo certo e objetivo para a professora protagonista. A presença das palavras “compromisso” e “interesse” mostram ao leitor a imagem de alguém que tem as condições necessárias para alcançar seus propósitos: responsabilidade e vontade, características que, para ela, habilitam-na a tornar-se docente. Ao marcar o discurso a partir dessas entradas lexicais, a certeza da ação e a capacidade de agir ficam evidentes, deixando clara mais uma vez a decisão da professora, que cumpre uma trajetória determinada por ela para alcançar esse fim.

Já a presença do modalizador deôntico de obrigatoriedade marca a presença do que a professora precisa fazer para alcançar o seu desejo. No discurso, percebemos seu compromisso e severo engajamento ao demonstrar que seus sentimentos (“Minha história de amor”) e objetivos (“perspectiva profissional positiva”) estão voltados para essa finalidade. O trabalho e a busca acadêmica são todos alimentados por uma motivação emocional presente em seu discurso.

O uso de modalizadores delimitativos marca os limites de cumprimento do agir linguageiro, balizados pelo critério sentimental que a protagonista materializa em seu discurso quando faz uso, em diferentes momentos, da palavra “paixão” pela docência, que funciona como elemento catalisador para a concretização de sua meta.

Com uma ocorrência, os modalizadores quase-asseverativos, deôntico volitivo e avaliativo nos mostram seu caráter relativamente subjetivo e imprimem ao discurso, maneira discreta, um conteúdo quase certo, um desejo, um ponto de vista; ou seja, como podemos avaliar, os momentos em que a professora protagonista demonstra certa relatividade no discurso, representam aquilo que ela não domina, seus desejos, sonhos, dado que o discurso leva o interlocutor a investir na imagem de mulher segura, forte e determinada que focaliza seus objetivos.

### ***7.1.1 Considerações sobre a análise do instrumento 1 – o relato autobiográfico***

Verificamos, a partir desse texto apresentado pela professora protagonista, que a todo momento ela busca convencer o seu leitor da relação de

afeto que a motiva para continuar percorrendo sua trajetória formativa, trajetória essa que, como ela nos fala, precisa percorrer o caminho tradicional da titulação: graduação, mestrado, doutorado e experiências acadêmicas.

Nesse momento, a protagonista investe na imagem da aluna batalhadora, estudiosa e com foco nos seus objetivos; mostra ainda a imagem de alguém que, motivada por um sentimento de imenso amor/paixão pelo campo universitário, crê na universidade como um ambiente valorizado e seguro financeiramente, imagem à qual aderiu pela experiência dos pais servidores. Esse movimento de remissão em relação à credibilidade garantida no serviço público dos pais oferece ao leitor a crença de um emprego garantido e estável.

Ainda nesse momento, a professora protagonista mostra, em seu discurso, investir também em uma imagem estabelecida pela sociedade: o curso de Direito oferecer ao profissional uma estabilidade financeira confortável, além de muitas oportunidades de mercado, como concursos, atuações autônomas e atividades avulsas, ou seja, vende a imagem de um trabalho de sucesso certo, estabelecendo assim a motivação necessária para que ela curse concomitantemente e invista nesse curso.

No momento enunciativo seguinte, mais uma vez, determinada em chegar à docência, relata sua participação em atividades acadêmicas, buscando o engajamento do leitor na crença de que está preenchendo as condições necessárias de sua futura profissão, mostrando que, ao se envolver no mundo acadêmico como participante ativa, tudo ocorre como planejado, o que persuade o leitor a crer que a trajetória mostrada deve ser percorrida por aqueles que desejam a docência superior como profissão.

Seguindo adiante no texto, a autora mostra-se vencedora ao conquistar o mestrado imediatamente depois da graduação e ao passar “sem interrupção” ao doutorado e experiências com a docência, o que conduz o leitor a crer que sua trajetória formativa teve o resultado esperado e que a imagem do *ethos* ideal, esperado, deve ser a de um vencedor, ou seja, para uma boa imagem docente, é preciso cumprir as etapas acadêmicas tradicionais e ter a certeza do sucesso.

Ainda nesse momento, demonstra sua habilidade em cruzar, de forma interdisciplinar, seus conhecimentos com o objetivo focado na docência, não deixando de enaltecer seu envolvimento emocional com o curso de Letras, mas



marcando que o curso de Direito é seu investimento em condições mais estáveis (financeiramente) de trabalho.

A lutadora, mulher capaz de vencer os diferentes desafios, desde os pessoais aos acadêmicos e profissionais, mostra-se uma mulher forte e tem o objetivo de persuadir o leitor ao investir na imagem de conquistadora em várias áreas da vida quando apresenta diferentes argumentos de que a luta valeu a pena, que conquistou não um, mas diferentes espaços, culminando com a aprovação na Universidade Federal do Ceará.

Seu discurso mostra, a partir de modalizadores principalmente epistêmicos asseverativos, uma mulher decidida, firme e positiva diante de suas escolhas; mostra-se, ainda, capaz de enfrentar quaisquer obstáculos para atingir seus objetivos, considerando, ainda nessa imagem, características emocionais que suscitem estabelecer a adesão dos leitores ao persuadi-los pela imagem de aprendiz de docente que sonhou, lutou e conseguiu conquistar seu espaço, mostrando gradativamente, no discurso, os passos para o que seria uma luta vencida por méritos próprios.

Constatamos, por esse instrumento apreciativo, que a professora protagonista nos apresenta que o *ethos* de um professor universitário, desde seus momentos iniciais de escolha profissional, deve mostrar, prioritariamente, uma relação de afeto entre aquele que se propõe professor universitário e sua atividade profissional; além disso, que o vínculo seja efetivo e seguro financeiramente, de maneira que ofereça a estabilidade necessária ao desenvolvimento da atividade.

Como professor da área da linguagem, o docente deve deixar-se envolver por questões que suscitem a investigação para que seja possível encantar-se pela pesquisa. Para tal, é necessário o engajamento, desde muito cedo, em atividades acadêmicas, como a monitoria e atividades de iniciação à pesquisa, com foco em adquirir um olhar maduro sobre questões acadêmicas no universo da docência, mostrando sempre uma imagem de engajamento no universo acadêmico a fim de que se possa, de fato, ter propriedade discursiva para a atuação profissional.

Quanto à atividade de titulação, o pretense professor deve cumprir a cadeia hierárquica da pós-graduação, ou seja, mostrar-se capacitado rapidamente. Deve ingressar no mestrado, seguido do doutorado, e continuar seus estudos sempre buscando conhecimento atualizado e qualificado, se possível, participando de experiências acadêmicas que o aproximem de seu objetivo fim, como as

diferentes possibilidades de atuação no mundo docente e as experiências como professor substituto e/ou temporário das universidades públicas.

Outra atividade importante na construção desse *ethos* docente é o engajamento em grupos de pesquisa que possibilitem ao indivíduo falar como sujeito de um “lugar” científico, ao se apropriar de argumentos com a autoridade de um coletivo de pesquisa, o que dará a ele condições de impor-se discursivamente, viabilizando assim o aumento da criticidade e, portanto, de uma argumentação com embasamento científico.

Para além das atividades acadêmicas, é importante a todo profissional o equilíbrio na vida pessoal, o que serve de catalisador para a aquisição de novas responsabilidades e, portanto, de atividades remunerativas que valorizem o investimento em seu capital cultural e ponham em prática o conhecimento adquirido, o que, segundo a professora, aproximam-no de seu objetivo final com a docência.

Por fim, o professor em formação precisa ser motivado pelo vínculo emocional com a atividade a ser capaz de partir das “práticas languageiras” para construir um *ethos* docente profissional que de fato comprometa-se com a aprendizagem. Para tal, deve sempre mostrar-se motivado, ter, de fato, amor pela profissão, mostrar que reconhece o valor da universidade em suas diferentes instâncias, mostrar-se estudioso e envolvido com a academia, ter a capacidade de relacionar interdisciplinarmente diferentes áreas do conhecimento e acreditar em seu trabalho. Para a protagonista, essa é a imagem do docente que ela idealiza e é vencedora por ter alcançado esse propósito.

## **7.2 Instrumento 2 – Análise dos excertos relacionados à autoconfrontação**

O instrumento 2 diz respeito à análise da observação do processo de autoconfrontação. Para a seleção de imagens, tematizamos alguns momentos que enaltescessem o agir languageiro docente, assim, selecionamos oito cenas. A professora foi exposta às cenas e apreciou seu discurso, gestos e demais expressões comunicacionais de sua atuação em sala.

O quadro abaixo tem o objetivo de orientar o leitor quanto a cada momento analisado.

Quadro 7 – Quadro de cenas

CENAS	VÍDEOS	TÍTULO
1	1':36" – 1':52"	Engajamento político
	<b>VÍDEO 121</b>	
2	00':03"- 00':08"	<i>Métier</i>
	<b>VÍDEO 122</b>	
3	00': 12" – 00':37"	Uso de materiais
	<b>VÍDEO 123</b>	
4	01':56 – 2':30"	Retomada de aula
5	19':19" – 19':27"	A linguagem
	<b>VÍDEO 123</b>	
6	19: 19 – 19: 42	<i>Performance</i>
	<b>VÍDEO 125</b>	
7	29':02" – 29':16"	Linguagem acadêmica
	<b>VÍDEO 126</b>	
8	8':05" – 9':10"	Conceito de verdade
	11':52" – 19':58"	

Fonte: Elaborado pela autora.

## ➡ CENA 1 – ENGAJAMENTO POLÍTICO

### Exibição da cena para a professora protagonista

**Descrição da cena** – A professora comenta a participação em Assembleia Geral na Reitoria; de alunos, professores e funcionários a respeito de posição política do reitor recém-empossado pelo presidente Jair Bolsonaro.

**Pesquisadora** – Boa tarde, professora, vamos ver nossas cenas. Então me diga aqui o que você vê, o que você fala sobre essa cena, o que você acha interessante comentar.

**Professora protagonista** – Que que eu achei da cena, não é? É uma pergunta muito aberta, não é, mas vamos lá, o que eu observo nesse momento bem rápido é que eu fui bem eeeeh, que eu deixei muito em aberto essa posição com relação a essa coisa de ir para a Reitoria néééééé, disse pra eles o que eu faria mas não combinei pra eles uma atitude: façam isso, façam aquilo, permaneçam ou vão comigo, então... deixei de forma bem aberta, não é? Mas não sei se tem uma certa vaguidão aí na forma com a qual eu me comportei, enfim, é isso em termos do conteúdo que eu disse e em termos do que eu tô vendo, sei lá, eu mexi as mãos, eh, mexi a cabeça né?! Usei a voz de forma lenta, baixa. É isso!

Quadro 8 – Categorização dos excertos da cena 1 – Engajamento político

<b>Título</b>	<b>Categorização</b>	<b>Excertos</b>
<b>ENGAJAMENTO POLÍTICO</b>	Deontica de possibilidade	“eu deixei muito em aberto essa posição com relação a essa coisa de ir para a Reitoria néééééé, disse pra eles o que eu faria, mas não combinei pra eles uma atitude: façam isso, façam aquilo, permaneçam ou vão comigo, então... deixei de forma bem aberta, não é?”
	Avaliativa	“que eu disse e em termos do que eu tô vendo, sei lá, eu mexi as mãos, eh, mexi a cabeça né?! Usei a voz de forma lenta, baixa”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 1

<b>TIPOS DE MODALIZAÇÃO</b>	<b>SUBTIPOS</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	0
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0
<b>Deontica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	1
	Volitiva	0
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	1
<b>Delimitadora</b>	---	0

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima nos mostra que as ocorrências centram-se em dois subtipos de modalizadores: deonticos de possibilidade e avaliativa, o que nos evidencia que, a partir de uma posição exotópica, a professora protagonista constrói a imagem de alguém que, no campo político, mostra seu posicionamento e deixa em

aberto para que os alunos também se posicionem a respeito, apresentando as opções de participação e engajamento político. Esse traço nos mostra que a protagonista valoriza a imagem de um professor negociador, que democraticamente coloca sua posição para que o aluno possa aderir ou não, conforme suas orientações valorativas, passando ao aluno a responsabilidade de sua tomada de ação. Esse traço nos indica que a professora protagonista acredita na individualização e autonomia de cada sujeito, que por serem universitários devem sempre exercer e amadurecer essa autonomia.

As marcações evidenciadas pelos modalizadores avaliativos nos indicam que, ao apreciar suas ações a partir do movimento exotópico, a professora nos demonstra a capacidade de sempre reavaliar suas atitudes, abrindo-se para o novo ou para readequar suas atitudes mais usuais. Reconhece movimentos gestuais como significativos no discurso, mas em relação a essa cena não faz nenhuma apreciação.

Mostrar-se sempre à vontade para readequar suas ações evidencia um *ethos* democrático, benevolente, humano, o que pode aumentar a adesão de sua audiência, oportunizando-lhe a aproximação e conseqüentemente a construção de uma confiança que estabelece uma adesão mais sólida, a partir do contrato discursivo.

Essa adesão é o passo inicial para a construção de um discurso acadêmico coparticipativo, em que, na interação, a responsabilidade pelo conhecimento é das partes envolvidas, e não de um só indivíduo. A partir do processo dialógico, o professor conduz, orienta os passos do aluno, acrescentando dados necessários, mas sempre com foco na construção coletiva. O que também recebe suas contribuições a partir da posição da docente de estar sempre mostrando uma imagem de posição democrática.

## CENA 2 – MÉTIER

### **Exibição da cena para a professora protagonista**

**Descrição da cena** – Apresentação do material didático. Logística e consumo desses materiais.

**Pesquisadora** – Que que cê acha dessa cena, ela é interessante colocar para o aluno esta posição de estar sempre aberta a respeito dos materiais? Como se dá essa relação? Você, professora universitária e o aluno?

**Professora protagonista** – Ah, ótimo (E-A). É o seguinte é uma coisa bem bem característica minha não é? **ESTILO** Eu não gosto que quando eu chego em sala de aula, em geral eu não gosto de me sentir com tudo pronto, tudo acabado, euuuuu gosto de ouvir que que o aluno acha (DP), o que eles pensam, eu sempre tenho algum norte ali na minha mente, é um traçado de textos (D), eu costumo dar para eles um traçado de textos básicos dos quais a gente vai fazer a leitura de certos conceitos e ideias, e gosto de sempre indicar umas leituras de aprofundamento porque sempre tem aquele aluno, aqueles, Deus queira, **ALTERIDADE** que querem fazer mais leituras né! Então eu tô sempre ali com aquele material básico e um material de aprofundamento para indicar, mas eu tenho muita abertura, eu gosto de deixar um pouco em aberto, até mesmo essa questão das leituras, não sei se isso é um defeito na minha prática docente, mas eu tenho bastante dificuldade de éééééhhh fechar, fixar certas condutas, eu sou mais... eu deixo as coisas mais fluidas, é claro que tem os parâmetros né? Pro ensino, ahh tem que ter o dia da avaliação, tem que haver um formato para se apropriar das ideias, a partir desse formato é que eu vou poder cobrar deles, mas eu gosto de ir construindo junto saabee?! Eu gosto de ir construindo junto. Às vezes até para a avaliação eu levo duas propostas naquelas aulas iniciais e a gente seleciona uma, não sei se eu já fiz isso com essa turma, mas isso acontece às vezes, é isso.

**Pesquisadora** – ok

Quadro 10 – Categorização dos excertos da cena 2 – *Métier*

Título	Categorização	Excertos
<b>MÉTIER</b>	Epistêmica Asseverativa Deôntica de possibilidade	“Ah, ótimo” “é uma coisa bem bem característica minha” “não gosto de me sentir com tudo pronto, tudo acabado”
	Deôntica de possibilidade	“gosto de ouvir que que o aluno acha”
	Delimitadora	“sempre tenho algum norte ali na minha mente um traçado de textos”

		“eu costumo dar para eles um traçado de textos básicos”
	Deontiva Volitiva	“gosto de sempre indicar umas leituras de aprofundamento porque sempre tem aquele aluno, aqueles, ‘Deus queira!’, que querem fazer mais leituras né!”
	Epistêmica Asseverativa	“material básico e um material de aprofundamento para indicar”
	Deontica de possibilidade	“mas eu tenho muita abertura, eu gosto de deixar um pouco em aberto, até mesmo essa questão das leituras”
	Deontica de possibilidade	“não sei se isso é um defeito na minha prática docente”
	Deontica de possibilidade	“[...] eu deixo as coisas mais fluidas, é claro que tem os parâmetros né?”
	Deontica de Obrigatoriedade	“Pro ensino, ahh tem que ter o dia da avaliação, tem que haver um formato para se apropriar das ideias, a partir desse formato é que eu vou poder cobrar deles”
	Deontica de possibilidade	“eu gosto de ir construindo junto saaabee?! Eu gosto de ir construindo junto.”
	Deontica de possibilidade	“avaliação eu levo duas propostas naquelas aulas iniciais e a gente seleciona uma, não sei se eu já fiz isso com essa turma, mas isso acontece às

		vezes”
--	--	--------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 2

TIPOS DE MODALIZAÇÃO	SUBTIPOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	4
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0
<b>Deontica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	1
	De Proibição	1
	De Possibilidade	7
	Volitiva	1
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	0
<b>Delimitadora</b>	---	1

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima nos mostra que o maior número de modalizações utilizadas nesse trecho são as deonticas de possibilidade, com sete ocorrências, seguidas de modalizadores epistêmicos asseverativos, ou seja, ainda que o quadro nos demonstre que o *métier* tem suas regras para funcionamento, mostrado pela posição de algo certo e verdadeiro. De fato, o que melhor se adéqua ao trabalho, ou ao seu sucesso, são as posições que demonstram permissão para que algo aconteça.

Concluimos que, para a docente, o *métier* deve ser desenvolvido a partir de um *ethos* que demonstre conhecer as regras e ter seu domínio discursivo para que delas faça bom uso, mas o que de fato estabelece resultado no *métier* é, com base nessa autoridade e competência mostradas, oferecer ao aluno possibilidades de acordo, aumentando a adesão dos alunos ao discurso docente.

Então, como vemos no excerto acima, ela apresenta o que deseja (apresentação de apenas uma ocorrência de deontica volitiva), ou seja, quais direcionamentos devem ser tomados, por exemplo: “gosto de sempre indicar umas



leituras de aprofundamento”, delimitando (uso de modalizadores desse tipo com apenas duas ocorrências) as possibilidades de tomada de posição, mas abre essas possibilidades para que o aluno se posicione, por exemplo: “gosto de ouvir que que o aluno acha”, “mas eu tenho muita abertura, eu gosto de deixar um pouco em aberto, até mesmo essa questão das leituras”, “[...] eu deixo as coisas mais fluidas, é claro que tem os parâmetros né?”. Essa forma de organizar o discurso nos mostra que, para que o aluno se posicione, a docente o “cerca” de um conjunto de possibilidades que lhe possibilita fazer escolhas, mas dentro de um conjunto de possibilidades delimitadoras, que o conduzam a uma conduta, ler, estudar.

Adesão essa que nos chama a atenção de forma muito interessante a respeito do que Araújo (2018, p. 207) nos coloca sobre a atividade discente, o *métier* do estudante: “Em virtude de a relação entre ambos os atores (professor-aluno) ser marcada por contradições de natureza dialética que lhe são próprias, o professor precisa de recursos que conquistem a colaboração do aluno”, o que nos deixa claro como o trabalho docente depende da resposta positiva dos alunos para a facilitação do processo de aprendizagem. Araújo (2018, p. 207) nos fala ainda dessa responsabilidade do aluno quanto às suas atividades:

Por isso é importante que este professor tenha, desde a sua formação, a consciência de que atividade discente é um trabalho, que o aluno irá ressignificar as prescrições e tarefas que lhe forem transmitidas e exigidas, e que isso poderá impedir ou dificultar que o professor desenvolva a sua atividade docente.

A docente, ao ter consciência disso, desenvolve uma estratégia discursiva para mostrar ao discente o *ethos* que exerce sua autoridade de forma dialética, com o objetivo de estabelecer, a partir do respeito à sua atividade, capacidade, oferecer a negociação como gancho para a sua adesão.

Assim, para desenvolver seu *métier*, um docente deve mostrar um *ethos* com autoridade suficiente para negociar certas ações delimitadas pelo discurso, o que exige que o aluno saiba quais as atividades de seu próprio *métier*, o que nos deixa claro que, para essa docente exercer seu *ethos* com autoridade, competência e negociação, ela exige que os alunos respondam à altura.



### **CENA 3 – USO DE MATERIAIS**

#### **Exibição da cena para a professora protagonista**

**Descrição da cena** – Professora solicita dos alunos uma descrição de como consumiram o primeiro texto.

**Pesquisadora** – Vamos então pra terceira cena. Que que ela lhe diz?

**Professora Protagonista** – Ahhh, legal essa cena, gostei kkkkkkkkkkkkkkkkk. Eu acho essa, essa eeeehhh essa imagem, essa cena é a minha cara, né, eu, eu, eu pergunto, eu sempre faço referência aos textos e aos materiais e nunca de uma maneira super cobrando né? Agora eeeehhh, procuro na medida do possível fazer os alunos verem que é extremamente necessário, nessa turma por exemplo né, eles vão sentindo cada vez mais dificuldade com a linguagem, com a densidade do conceito, só em tocar na expressão língua, éééhhhh de um, esse, esse... esse tocar é totalmente diferente de quando se situa numa disciplina como essa, então eu procuro ver se mostro pra eles a importância de pegar alguns textos e a partir daí. É engraçado porque eles me dizem às vezes, nos corredores e tal que estão se sentindo uns analfabetos porque eles leem, leem, leem os textos e sentem uma dificuldade enorme de compreender, eu até comentei com eles: “aaaahhh gente foi assim que eu caí de amores pela linguística, bem na disciplina de introdução, com essa coisa de ler quinhentas vezes um parágrafo inteiro, uma leitura bem diversa, e tá bem legal.

Mas é isso né, eu pergunto aí na cena: Vocês leram? E falo de uma maneira bem leve, bem solta né, eu não sei, já que eu tô assim, nesse contexto tão artificial de olhar para mim mesma talvez, tenha algo que eu deva refazer não é, talvez seja interessante, ter uma postura uma pouco mais rígida, eu não sei, eu, eu, procuro na medida do possível, assim na minha prática docente, estabelecer esta rigidez através das ideias, né, tornar o aluno tão aaaahhh é-é-é-éhhhh, enredado em ideias complexas que ele tem que ler. “Cê se socorra lendo, meu filho, porque no que depender assim de mim, dar aquela chicotada é assim difícil que eu consiga fazer isso né, mas pelo menos é o que eu tento fazer né, mas a minha postura mais uma vez de abertura e tal eu acho que tem um lado positivo e deve ter também, um lado negativo, né?”

Quadro 12 – Categorização dos excertos da cena – Uso de materiais

<b>Título</b>	<b>Categorização</b>	<b>Excertos</b>
<b>USO DE</b>	Epistêmico	“essa é a minha cara”

<b>MATERIAIS</b>	Asseverativa	
	Deôntica	“aaaahhh gente foi assim que eu caí de amores pela linguística”
	Volitiva	
	Delimitadora	“e falo de uma maneira bem leve, bem solta né, eu não sei”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 3

<b>TIPOS DE MODALIZAÇÃO</b>	<b>SUBTIPOS</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	1
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0
<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	1
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	0
<b>Delimitadora</b>	---	1

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao tema “uso de materiais”, constatamos a partir do quadro que há apenas 1 ocorrência de cada um dos modalizadores: epistêmico asseverativo, deôntico volitivo e delimitador. Esse comportamento linguístico nos demonstra que, a respeito do tema abordado, a professora protagonista busca mostrar sua certeza, com traços sentimentais, de seu envolvimento emocional, marcadamente mostrado pela sua identidade com o assunto, com a linguística. Além dessa identidade, há a certeza de querer convencer seus alunos de que eles também podem se deixar envolver por essa relação sentimental com a linguística se se permitirem de fato estudarem os materiais.

A professora protagonista afirma seu estilo ao dizer “eu sempre faço referências aos textos e aos materiais e nunca de uma maneira super cobrando né?”. Essa forma de abordar o assunto “uso dos materiais”, em que a docente se

mostra preocupada com seus alunos, “eles vão sentindo cada vez mais a dificuldade com a linguagem”, marcando assim discursivamente sua alteridade, tem o objetivo de, por meio dessa gentileza de negociação, fazer com que os alunos possam aderir a essa proposta de ler os textos.

A estratégia discursiva da protagonista a coloca em posição exotópica quando, por diferentes momentos, ela avalia sua conduta e se pergunta sobre seu agir, como no exemplo: “nesse contexto tão artificial de olhar para mim mesma”, e avalia sua conduta: “talvez seja interessante ter uma postura um pouco mais rígida, não sei!”, seguido de outros dois momentos quando fala dos objetivos de sua conduta: “Tornar o aluno tão aaaahhh é-é-é-éhhh enredado de ideias complexas que ele tem que ler. Cê se socorra lendo, meu filho, porque no que depender assim de mim, dar aquela chicotada, é assim que eu consiga fazer isso né”, e avalia: “minha postura mais uma vez de abertura” e outra: “lado positivo, e deve ter também um lado negativo”, a apreciação nos demonstra que, ao avaliar seu agir, a protagonista deixa em suspenso sua posição, ainda que percebamos sua intenção em fazer com que o aluno consuma o material sugerido.

A adesão nesse caso se dá, então, pela posição do aluno em ler ou não, o que demonstra um *ethos* democrático diante do consumo de materiais sugeridos.

## CENA 4 – RETOMADA DE AULA

### **Exibição da cena para a professora protagonista**

**Descrição da cena** – Solicitação de retomada do que houve na última aula.

**Pesquisadora** – Ok, muito bom, vamos à frente, vamos então para a cena 4, quê, que cê me diz aí, sobre essa...

**Professora protagonista** – É bom, nessa cena eu foco numa coisa que costumo fazer sempre né, então um dos aspectos mais importantes e, e isso é, isso me caracteriza demais, se tiver equívoco eu preciso rever mesmo porque e essa é uma tendência minha quase que doentia, eu estou sempre retomando, isso eu faço na sala de aula, eu faço nos textos que escrevo, eu amarro, amarro, amarro, amarro, não é? Então eu sempre faço uma recapitulação éééh, e legal cada disciplina ela tem mesmo uma rede de ideias que você vai construindo, então você pode ir lançando uma coisa com outra nééé, então nessa disciplina de introdução à Linguística acho que o ideal é que a gente vá, vá fazendo, um manual de percurso pela, pelos momentos da Linguística entendendo os conceitos e tal, então isso aí eu

faço sempre né, e se for pra saber se acho importante, eu considero bem importante, pra mim é super importante de situar, sabe? E valia a pena perguntar pros alunos se se kkkk realmente kkkkkkk, contribui né!, maasss, a princípio pra mim, ficar construindo esses elos no discurso é fundamental, então, eu sempre recapitulo, condenso aquela discussão anterior pra anexar a ela aquele conteúdo novo, aquela ideia nova, né, lançar novos questionamentos.

**Pesquisadora** – ok.

Quadro 14 – Categorização dos excertos da cena 4 – Retomada de aula

<b>Título</b>	<b>Categorização</b>	<b>Excertos</b>
<b>RETOMADA DE AULA</b>	Epistêmico Asseverativo	<p>“costumo fazer sempre, né”</p> <p>“essa é uma tendência minha quase doentia, eu estou sempre retomando, isso eu faço em sala, eu faço no texto [...] eu sempre faço”</p> <p>“cada disciplina ela tem mesmo uma rede de ideias [...] você pode ir lançando uma coisa com outra né”</p> <p>“eu faço sempre né”</p>
	Avaliativa	<p>“saber se acho importante, eu considero bem importante, pra mim é super importante saber se situar sabe?”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 4

<b>TIPOS DE MODALIZAÇÃO</b>	<b>SUBTIPOS</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	4
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0

<b>Deontica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	0
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	1
<b>Delimitadora</b>	---	0

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à retomada de aula, a protagonista considera uma ação primordial no seu agir professoral. Constatamos que as ocorrências mostradas no quadro acima, uma para epistêmica asseverativa e uma avaliativa, demonstram que a posição da professora protagonista não demonstra dúvidas quanto ao procedimento usado, sendo inclusive condição essencial para que haja aula, ou seja, só é possível que os alunos compreendam os diferentes conteúdos quando o professor retoma os diferentes temas que envolvem o assunto abordado.

A prática é comum na sua conduta docente: “então eu sempre recapitulo, condenso aquela discussão anterior pra anexar a ela aquele conteúdo novo”. Essa conduta é marcada inclusive em seu discurso, quando ela mesma, em movimento exotópico, avalia como positivo para sua ação docente, descrevendo o procedimento e marcando seu estilo ao enfatizar sua posição sobre a conduta, utilizando o pronome em primeira pessoa “eu” para falar dessa prática: “**eu** estou sempre retomando”.

Essa prática demonstra seu grau de alteridade no agir professoral, pois nos mostra estar sempre preocupada em como fazer o aluno alcançar os conteúdos de forma clara e objetiva.

## CENA 5 - A LINGUAGEM

### **Exibição da cena para a professora protagonista**

**Pesquisadora** – Vamos então à cena 5.

**Descrição da cena** – Professora faz uma explanação do conceito de linguagem que o aluno apresenta ao ingressar no curso de Letras e a necessidade de ampliação dos pontos de vista a respeito desse tema.

**Pesquisadora** – O que você me diz aí sobre esta cena?

**Professora protagonista** – Pronto. Esta cena aí especificamente eu trago uma ideia que é fundamental na disciplina que é de linguagem nééé, nessa disciplina especificamente, a ideia é trabalhar com o que eles já trazem de língua e de linguagem, é o que eu faço aí, eu fico apontando pra essa visão que a gente já traz pra cá e aí, a partir daííí, e pra eu fazer isso eu tenho que tomar como ponto de partida algo que eu imaginava que o aluno traz né, é claro que na medida do possível a gente faz intervenções, na aula anterior a que eu me refiro aí, eu procurei ouvir alguma coisa, mas de maneira geral éééh, o que eu faço o ela [...] se você vai estudar Letras, você vai estudar duas coisas: Literatura ou o modo de fazer, o modo como fazer eeeh, é, é, o modo como usar a língua, a gramática normativa e tal, e aí trabalhando com essa visão que você traz eu tento expandir, mostrar que tem outras coisas né, que eu faço aí, procuro fazer.

**Pesquisadora** – ok.

Quadro 16 – Categorização dos excertos da cena 5 – Conceito de linguagem

<b>Título</b>	<b>Categorização</b>	<b>Excertos</b>
<b>O CONCEITO DE LINGUAGEM</b>	Epistêmica asseverativa	“se você vai estudar Letras, você vai estudar duas coisas: Literatura ou o modo de fazer”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 17 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 5

<b>TIPOS DE MODALIZAÇÃO</b>	<b>SUBTIPOS</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	1
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0
<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	0
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	0

<b>Delimitadora</b>	---	0
---------------------	-----	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro nos mostra que na cena 5 vemos a posição inquestionável da professora protagonista a respeito do conceito de linguagem. Marcada principalmente pelo modalizador epistêmico asseverativo, a protagonista mostra que estudar língua diz respeito ao modo de fazer, ou seja, às possibilidades referentes aos usos da língua e suas finalidades. Ela afirma que parte de seu contexto e utiliza o que os alunos já trazem sobre o assunto para compor um conceito mais elaborado.

No seu agir, vemos que a adesão dos alunos é conseguida a partir da valorização dos conceitos levados por eles à sala de aula, transmitindo-lhes segurança para construírem suas próprias fundamentações.

A cena também nos mostra o procedimento utilizado na cena 4, em que a protagonista retoma os conceitos dados e mescla com os adquiridos nos textos, reelaborando o texto; um traço de seu estilo.

## ➡ **CENA 6 – Performance**

### **Exibição da cena para a professora protagonista**

**Pesquisadora** – Vamos então para a cena de número 6, o quê que você consegue depreender daí, quais são as coisas interessantes dessa fala.

**Descrição da cena** – Professora discute o conceito de “verdade” para o mundo antigo e sua relação com a linguagem.

**Professora protagonista** – É, essa cena é legal porque, eu, eu, sempre acontece, isso, quando eu começo a me empolgar mesmo com as ideias né, aí eu, eu saio do canto, me mexo e tal, a gente... tem uma certa *performance* na sala de aula (engraçado) “eu nunca tinha parado pra pensar em mim assim”, mas enfim, éééh, veja que ééééh, o meu próprio corpo minha forma de fazer, não é? Mostram uma empolgação mesmo com o assunto né? Nesse uso aí especificamente, eu quiz mostrar para eles, éééh eu faço essa relação entre a filosofia e a linguística e suas preocupação e... a ideia é, gerar um “*insight*” no aluno né, então é o que a gente quer, difícil nesse ponto, mas o que eu tô querendo aí é justamente isso, é por isso, que eu levanto né? e construo de uma forma... éééh no meu discurso pra completar né?! Complete! Tem que ter o professor do complete! Começar a aula



com esse enunciado: “linnnn:::guagem!” kkkkk, mas éééh eu faço isso com essa intenção né? De me aproximar um pouco e de gerar no aluno, né, gerar mesmo esse *insight*, cair a ficha: é mesmo, tem uma interface entre a preocupação da linguística e outros problemas filosóficos e tal. É isso!

**Pesquisadora** – Ok, muito bom. Bem vamos seguir adiante aqui nessa cena.

Quadro 18 – Categorização dos excertos da cena 6 – *Performance*

Título	Categorização	Excertos
<b>PERFORMANCE</b>	Epistêmica Asseverativa	“mas eu tô querendo aí é justamente isso, é por isso, que eu levanto, né?! E construo uma forma ééééh no meu discurso pra completar né? Complete! Tem que ter o professor do complete!”  “eu faço isso com essa intenção né?”
	Deontica Volitiva	“a ideia é, gerar um ‘ <i>insight</i> ’ no aluno né”
	Avaliativa	“quando eu começo a me empolgar mesmo com as ideias né, aí, eu saio do canto, me mexo e tal”  “o meu próprio corpo, minha própria forma de fazer”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 6

TIPOS DE MODALIZAÇÃO	SUBTIPOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	2
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0

<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	1
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	2
<b>Delimitadora</b>	---	

Fonte: Elaborado pela autora.

A *Performance*, nomeação dada à cena de número 6, retrata, pela professora protagonista, não uma apreciação do conteúdo “verdade”, mas uma avaliação de toda uma *performance*. A partir da autoconfrontação, avalia todo o movimento feito por ela para explicitar o conceito discutido, marcando em seu discurso o reconhecimento inclusive de seu estilo: “quando eu começo a me empolgar com as ideias né, aí eu saio do canto, me mexo e tal, a gente tem uma *performance* na sala de aula (engraçado)”.

Essa ação, marcada pelo uso de modalizadores epistêmicos asseverativos, mostra que a ação deve ser feita pelo professor que se compromete com a atividade, a movimentação corporal, esclarece-nos que sua posição diante do descrito evidencia o comprometimento docente, seu envolvimento e interesse para que os alunos adquiram mais conhecimentos. Aqui o *ethos* mostrado é o de alguém que está à disposição dos alunos ao movimentar-se dentro de sala, tomar posição estratégica na sala de aula para falar algo e se aproximar dos alunos, caso eles queiram manifestar-se.

Segundo a protagonista, a cena mostra, a partir de sua posição exotópica, sua reação diante de sua atuação: “eu nunca tinha parado pra pensar em mim assim”, o que demonstra que esses movimentos trazem alguns indícios reflexivos sobre a forma de agir em sala, indícios esses que se apresentam importantes para exposição do assunto, para se fazer entender pelo aluno.

A professora analisa ainda o objetivo de suas ações em sala: “a ideia é, gerar um ‘*insight*’ no aluno né”; “eu faço isso com essa intenção né!? “cair a ficha”. Isso demonstra também sua sempre preocupação com o outro, um traço de alteridade marcado por sua ação discursiva que gera ações que servem como engate para a adesão dos alunos, como é o caso do uso de gestos entoacionais

utilizados pela docente. A ação discursiva, marcada pelo uso da deôntica volitiva, expressa o desejo da professora em despertar seus discentes para a aprendizagem e o seu comprometimento em usar recursos que gerem esse despertar.

Outra característica relevante apontada pela protagonista diz respeito aos movimentos feitos pelo corpo, outra forma de comunicar em sala, um dado que chamou a atenção da professora como merecedor de sua atenção no agir, traço até então não considerado pela professora como relevante: “O meu próprio corpo, minha forma de fazer”.

## CENA 7 – LINGUAGEM ACADÊMICA

### **Exibição da cena para a professora protagonista**

**Descrição da cena** – A professora explana os conceitos de verdade e falsidade no mundo antigo. Apresenta exemplos com enunciados e debate com os alunos o conceito apresentado a partir de diferentes vieses.

**Professora protagonista** – Certo, bom aí ééé, eu já uso um exemplo é tentando elucidar para eles essa ideia nessa cena dá pra se perceber a dificuldade mesmo né, eeee, construir uma comunicação com a turma, aí a gente sente como professora a densidade das ideias que tá trazendo para os alunos né [...] então usando um texto inicial, numa disciplina de primeiro semestre, quando tô falando sobre isso eu sinto a densidade do que estou dizendo, da dificuldade mesmo. Me sinto um pouco na pele do aluno e a dificuldade dele mesmo. Me sinto um pouco na pele do aluno e a dificuldade dele, mesmo estando acompanhando o meu raciocínio então aí eu, eu, procuro, eu repito de outra forma né! Uma das coisas que me caracteriza muito e eu tenho que me desvincular disso daí, eu tenho uma forma de falar, o meu discurso, ele é... não sei qual é a palavra boa para dizer, meu Deus, é a minha forma de me comunicar, é um pouco preciosista, eu uso palavras não tão acessíveis, eu sou meio que acadêmica falando não é, mais do que eu deveria, eu acho. Eu tento me desvincular disso daí, por sorte eu vim parar na Educação Superior, pior seria se eu fosse para a Educação Básica, eu teria que trabalhar muito a metodologia, a própria linguagem, como eu tô na Educação Superior, pelo menos eu, eu me sinto colaborando em desenvolver uma competência pra comunicação acadêmica, na comunicação científica né, por isso é que isso não me preocupa tanto, mas veja que eu procuro dizer de outro jeito, trago muitos sinônimos né, eu tento fazer [...] nesse exemplo especificamente, eu tento fazer, eu digo: “eu sou o

Platão, então eu diria que tal, tal, tal né!”, então querendo tornar acessível uma ideia que não é nada fácil de se, ahhhh absorver né, de se compreender, enfim, de entrar nela. É isso! Acho que é isso!

**Pesquisadora** – ok, então cê acha, a senhora acha, que a respeito desse *modus operandi*, dessa forma de fazer ela precisa ser assim, ela poderia ser de outra forma ou...

**Professora protagonista** – Acho que poderia ser de outra forma né, às vezes eu mesma aahhhh, gostaria de ser menos prolixa, taí a palavra, achei era essa que eu queria, às vezes eu mesma queria ser menos prolixa, não é?! Eu sou uma pessoa prolixa mesmo. Agora, eu curto sabe! Eu curto! Também sou um ser humano e também tenho meus gostos, eu gosto, eu me encantei com isso, na academia, não é, eu me encantei mais com as perguntas que com as respostas. Eu gostei mais do professor que investigava, problematizava do que com aquele que me dava as fórmulas prontas, me ensinava uma forma, o conceito é “x”, né! Gostava mais daquele que dizia olha: é “x” mas segundo fulano, porque, segundo cicrano, é isso e tal e se você olhar bem..., e aí ficava desse jeito né! E eu sou um pouco né kkkkkkk mas eu não posso mentir que gosto um pouco disso, mas às vezes, você perguntou: Deve ser, precisa ser? Não, não precisa ser né, pode ter vantagens em fazer isso, existe uma dimensão do que fazemos na academia que caminha pra isso, mas por outro lado dificulta algumas coisas, né? Às vezes eu sinto o sofrimentozinho ali do aluno éééh, querendo e tal, então eu gostaria de melhorar, ser menos prolixa e de ser mais prática em algumas coisas não é, dizer de forma mais direta. A minha formação também tem um pezinho no Direito, isso sempre me deixou mais..., uma linguagem mais enfeitada, enfim, é isso!

Quadro 20 – Categorização dos excertos da cena 7 – Linguagem acadêmica (1)

Título	Categorização	Excertos
<b>LINGUAGEM ACADÊMICA</b>	Avaliativa	“Meu discurso, ele é... não sei qual a palavra pra dizer, meu Deus, é a minha forma de me comunicar, é um pouco preciosista, eu uso palavras não tão acessíveis”

		“mas veja que eu procuro dizer de outro jeito, trago outros sinônimos (querendo tornar acessível uma ideia que não é nada fácil de se, ahhh absorver né, de se compreender, enfim de entrar nela”
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 21 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 7 (1)

TIPOS DE MODALIZAÇÃO	SUBTIPOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	0
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0
<b>Deôntica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	0
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	2
<b>Delimitadora</b>	---	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, verificamos um comportamento bastante interessante. Primeiramente, chamamos a atenção do leitor para nossa apreciação que considera o discurso como objeto do agir professoral, portanto passível de apreciação e enquadramento como modalizador avaliativo com duas ocorrências.

O que vemos agora é que a professora protagonista avalia um de seus instrumentos de trabalho: a linguagem usada em sala. Segundo a avaliadora, ela faz uso de uma variedade muito “preciosista”, o que, segundo ela, impacta diretamente na compreensão dos alunos por gerar algumas dificuldades por parte deles: “quando tô falando sobre isso, eu sinto a densidade do que estou dizendo” e que, mesmo

tendo uma preocupação com seus alunos: “Me sinto um pouco na pele do aluno e a dificuldade dele”, considera esse um traço de seu agir que merece uma reavaliação.

Mais à frente, a protagonista afirma que mesmo sem uma preocupação específica, pensada previamente, um dos recursos utilizados por ela é o de dizer o que já foi dito, de outra forma, tornando o dito mais acessível para os alunos “querendo tornar acessível uma ideia que não é nada fácil”.

Quadro 22 – Categorização dos excertos da cena 7 – Linguagem acadêmica (2)

<b>Título</b>	<b>Categorização</b>	<b>Excertos</b>
<b>LINGUAGEM ACADÊMICA</b>	Avaliativa	“gostaria de ser menos prolixa [...] eu sou uma pessoa prolixa mesmo”
	Epistêmica asseverativa	“Agora, eu curto sabe! Eu curto! Eu me encantei com isso, na academia, não é” “ser menos prolixa e de ser mais prática em algumas coisas”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 23 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 7 (2)

<b>TIPOS DE MODALIZAÇÃO</b>	<b>SUBTIPOS</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	2
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	0
<b>Deontica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	0
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	1
<b>Delimitadora</b>	---	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre o mesmo tema, a protagonista ressalta o fato de reconhecer-se prolixa, mas valoriza essa variante de língua portuguesa: “Agora, eu curto sabe! Eu curto!” e explica que se deixou encantar por esse comportamento quando estava

na academia, um movimento de remissão histórica que explica a escolha da variante estar alocada em um local muito valorizado pela protagonista, ou seja, observamos ser esse um indício de valor apontado por ela na construção de seu *ethos*: pode ter vantagens em fazer isso (uso da variante preciosista), existe uma dimensão do que fazemos na academia que caminha para isso.

A protagonista diz que esse recurso não precisa ser usado, não precisa ser assim, e, a partir de sua posição exotópica, afirma que, ao ministrar suas aulas, pode ser mais direta: “dizer de forma mais direta”, provocando uma reflexão sobre sua forma de se posicionar diante de suas aulas no que diz respeito à linguagem, ou seja, ainda que sinta prazer no preciosismo e ao se reconhecer prolixa, é necessário ser mais direta em alguns momentos.

**Pesquisadora** – Bom, então vamos seguir agora, vamos ver nossa última cena. Nossa cena de número 8.

## ➡ CENA 8 – CONCEITO DE VERDADE

### Exibição da cena para a professora protagonista

**Descrição da cena** – Professores e alunos constroem o conceito de verdade. Professora apresenta posições teóricas e alunos demonstram o grau de compreensão a partir da interação entre eles. A interação passa a ter mais intensidade a partir da participação discursiva de uma aluna, motivando ainda mais a participação da maioria dos alunos com diferentes contribuições teóricas, práticas e até didáticas.

**Pesquisadora** – Bom, uma cena longa, né, com uma série de elementos envolvendo aí a interação/participação dos alunos. Que você acha, que que você viu aí de interessante que pode nos elucidar a respeito da professora protagonista?

**Professora protagonista** – KKKKKKKKKKKKKK. Nossa! Primeiro que legal reviver esse momento né, e foi um momento extraordinário, foi muito legal isso daí né, na hora a gente não sabe direito o que tá rolando, mas olhando agora dá pra ver que a partir de uma questão, houve um engajamento total ali da turma, em pensar numa problemática nossa, só nisso daí eu achei que foi exitoso demais esse momento né, e aí teve essa aluna especificamente a Elda que ficou questionando e não voltava atrás do seu ponto de vista não é eeee, e eu tentei ali mostrar, tentei bastante, eu percebi ao longo desse momento dessa intervenção de sala que a maior parte da sala já tinha alcançado a ideia que eu tava procurando demonstrar e que a Elda, não

sei se tinha alcançado exatamente ou não tinha, sem dúvida ela não aceitou a ideia, mas aceitar não é preciso, é preciso entender, registrar, dar nome adequado eeeee, se apropriar da ideia, nem que seja para dizer que é falsa né, e, eu coloquei isso aí na sala que, inclusive dei aquela amenizada (ilegível) fiquei até com medo, com medo, de criar um estigma em cima da aluna não é, e totalmente desnecessário, depois eu percebi que eles (a turma) tem uma relação maravilhosa, eles adoraram ela, ela é tipo uma mãezona assim eee, na hora não quis estigmatizar aquela figura da aluna, por isso que eu fiz toda uma eeeee, colocação sobre esse ponto de vista, ponto de vista objetivista que foi produtivo, é produtivo, é aceito portanto, eu tava mostrando, um, um, um ponto de vista que questiona mas é possível alinhar-se, por exemplo, né, e tal, então eu dei, coloquei isso daí para tentar mostrar para os outros alunos que a Elda não tava sendo menos inteligente ou menos... porque ela não aceitava, mas olha, que coisa extraordinária, eu gostei demais dessa cena aí ao revê-la né, foi ver que uma aluna se levantou, pegou um pincel e colocou um exemplo, melhor que o que eu estava tentando mostrar pra Elda, a aluna foi bem mais didática que eu, ela mostrou..., bacanérriimo, quer dizer: “nossa que legal!” ela tomou a posição, sensacional, adorei, nem lembrava assim direito, as coisas vão acontecendo em sala e a gente não se dá conta, eeeeeee um outro aluno e uma outra aluna deram exemplos de coisas que eu não conhecia e que trouxeram seu próprio conhecimento para a sala, aí cresceram demais porque eles foram lá demonstrando e que isso mostrou para mim professora, que o pessoal já tinha pego né? O pessoal já tinha pego aí o “fio da meada” da ideia, então vamos continuar apesar de ter tido aquela primeira polêmica e tal, e me deu esse conforto e olhando bem agora, não valorizei tanto na hora, mas agora valorizo. Um aluno falou: “tantas palavras para urso, eu acho!”, aí outro aluno falou: “Há vários matizes para o branco para o esquimó!”, quer dizer... excelente, né! Eu achei massa! Sensacional, kkkkkkkkkk, gostei mesmo.

**Pesquisadora** – Bom, professora, muito obrigada, né, por essa grannnnde contribuição, (Professora protagonista – Eu é que agradeço!!!!), e encerramos por aqui.

Quadro 24 – Categorização dos excertos da cena 8 – Conceito de verdade

Título	Categorização	Excertos
--------	---------------	----------



<b>CONCEITO DE VERDADE</b>	Avaliativa	“houve engajamento total ali da turma”  “Não sei se tinha alcançado exatamente ou se não tinha, sem dúvida ela não aceitou a ideia”
	Epistêmica Habilitativa	“Ver que a aluna se levantou, pegou o pincel e colocou um exemplo, melhor que o que eu estava tentando mostrar pra Elda, a aluna foi bem mais didática que eu, ela mostrou...(…)ela tomou a posição”
	Asseverativa epistêmica	“”se apropriar da ideia, nem que seja para dizer que é falsa”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 25 – Maiores ocorrências dos tipos de modalizadores da cena 8

<b>TIPOS DE MODALIZAÇÃO</b>	<b>SUBTIPOS</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>
<b>Epistêmica</b> – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	1
	Quase-Asseverativa	0
	Habilitativa	1
<b>Deontica</b> – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De Obrigatoriedade	0
	De Proibição	0
	De Possibilidade	0
	Volitiva	0
<b>Avaliativa</b> – Expressa avaliação ou ponto de vista	---	2
<b>Delimitadora</b>	---	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa cena 8, vemos que a professora protagonista foi bastante sensibilizada com a interação entre a turma, percebendo alto grau de interação entre eles e a determinação de muitos em fazer-se compreender por uma aluna em específico, ponto de vista que demonstra a preocupação com a compreensão de

todos e analisa como se dá essa interação e a forma como tudo foi acontecendo, o que, para ela, mostrou o resultado de seu agir em aula, em que ela pode ver: o impacto do assunto entre os alunos, a forma como alguns compreenderam, a forma como alguns explicaram, estratégias utilizadas para explicar e exemplos usados sobre o assunto.

Do ponto de vista da formação docente, essa aula foi muito importante, pois mostrou como alguns se posicionariam diante de uma situação similar em sala. Uma característica que mostra a condição real de os alunos demonstrarem estar habilitados para posicionarem-se de diferentes formas sobre o assunto, segundo a apreciação da professora protagonista. Como diferentes reações foram mostradas, coube à professora apreciar essa “participação discente” a partir do olhar do professor mais experiente sobre os professores aprendizes, o que a surpreendeu do ponto de vista atitudinal dos alunos: “foi ver que uma aluna se levantou, pegou um pincel e colocou um exemplo [...] deram exemplos de coisas que eu nem conhecia”, o que, segundo a Clínica da Atividade (que demonstra a preocupação com o poder de agir do professor), a professora demonstra estar preocupada também com o que lhe cabe nessa formação que vai para além da conteudística. Podemos constatar essa preocupação com a surpresa positiva quando nos fala: “trouxeram seu próprio conhecimento para a sala, aí cresceram demais porque eles foram lá demonstrando e que isso demonstrou para mim professora, que o pessoal já tinha pegado, né?”, “não valorizei na hora, mas agora valorizo”, “Eu achei massa! Sensacional, kkkkkkk, gostei muito mesmo.”

Ainda nessa cena, podemos ver também que, segundo a apreciação da professora, é importante os alunos posicionarem-se, independentemente de colocarem-se a favor ou contra a posição mostrada, o que revela um *ethos* que negocia a forma de conduzir o conhecimento, uma forma de mostrar aos alunos sua posição maleável na forma de dar aula.

Sua posição democrática aumenta a adesão dos alunos por valorizar suas contribuições e os coloca como coparticipantes, portanto, corresponsáveis do conhecimento elaborado em sala, uma estratégia interessante do ponto de vista da formação, pois primeiramente “divide” as responsabilidades no que diz respeito ao ato de aprender, e os acresce de conteúdos a partir de suas contribuições após as leituras dos textos, ao longo da disciplina.

O quadro geral de uso dos modalizadores nos indica trinta e uma ocorrências nas quais podemos constatar dados muito interessantes do ponto de vista da análise de construção do *ethos*, como podemos verificar abaixo:

Quadro 26 – Quadro final das ocorrências de uso de modalizadores

<b>Modalizadores</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>	<b>C8</b>	<b>Total</b>
<b>EPISTÊMICA ASSEVERATIVA</b>		4	1	4	1	2	2	1	<b>15</b>
<b>EPISTÊMICA QUASE-ASSEVERATIVA</b>									<b>0</b>
<b>EPISTÊMICA HABILITATIVA</b>								1	<b>1</b>
<b>DEONTICA DE OBRIGATORIEDADE</b>		1							<b>1</b>
<b>DEONTICA DE PROBABILIDADE</b>	1	1							<b>2</b>
<b>DEONTICA DE POSSIBILIDADE</b>		7							<b>7</b>
<b>VOLITIVA</b>		2	1			1			<b>4</b>
<b>AVALIATIVA</b>	1			1		2	3	2	<b>9</b>
<b>DELIMITADORA</b>		1	1						<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Do número total de modalizadores discursivos marcados nas cenas analisadas, o maior número de ocorrências é apontado pelo uso de modalizadores epistêmicos-asseverativos, seguido dos avaliativos, e, em seguida, surgem os deônticos de possibilidade, o que nos faz chegar a um olhar conclusivo, mas não definitivo, sobre este estudo de caso.

Os modalizadores epistêmicos asseverativos marcam um discurso sempre permeado pela verdade e certeza dos fatos, que trazem um *ethos* composto por um agir que determina como devem ser as coisas. Essa determinação é pautada no consumo de muitos conhecimentos teóricos que se articulam em favor de mostrar uma imagem firme, positiva e que sabe o que quer; ciente dos percalços do caminho, mas determinada em fazer o que elegeru como correto.

Os modalizadores avaliativos apresentam-se como segunda maior ocorrência no discurso docente, o que nos evidencia um processo natural nos movimentos de construção desse *ethos* que se mostra rígido, compromissado, responsável e exigente consigo. Ao ver-se, a protagonista foi capaz de avaliar algumas posturas e comportamentos no seu agir languageiro que a fizeram retomar posições, negociar consigo mesma alguns pontos de vista e manter alguns traços de sua linguagem. Um movimento bastante interessante do ponto de vista da (re)construção do *ethos*, por mobilizar variáveis que podem contribuir para a qualificação de suas práticas languageiras, possibilitando um maior alcance dos

objetivos prescritivos pela docente e impactando diretamente e positivamente no real da atividade.

Esse modalizador é seguido em grande número pelos deônticos de possibilidade que “riscam” nos modalizadores epistêmicos-asseverativos, promovendo pequenas “fendas” de possibilidades, pois abrem pequenos espaços de participação para que sua audiência interfira, negocie, estabeleça, ou seja, aos discentes é sempre dada a oportunidade de se fazerem presentes no discurso, desde que marquem sua presença de forma positiva, com participações de qualidade, de forma efetiva e considerando sempre o que os textos estão apresentando. A imagem passada pela professora é de severidade, mas, ainda que sua posição firme a apresente como alguém que respalda seu discurso no conhecimento, está sempre disposta a negociações, ajustes e possibilidades discursivas, moderando os modalizadores asseverativos para que haja uma maior adesão dos alunos.

## 8 ANALISANDO OUTRAS LINGUAGENS – OS GESTOS

Ao percorrer o caminho para tentar descrever a trajetória de construção de um *ethos* docente, elegemos diferentes variáveis que acreditávamos dar conta de um todo complexo, mas nos deparamos com algumas outras variáveis importantes e que não estavam previstas no início da pesquisa, como a vestimenta, os adereços, a arrumação do cabelo, os quais não podíamos deixar de contemplar em nossas análises, mas foram os gestos que fizeram o nosso olhar científico se voltar para novos valores do agir languageiro.

Como dito anteriormente, reconhecemos os gestos como “movimentos manifestados na atividade languageira e que participam da produção/recepção/circulação de sentidos” (FARIAS; FAÏTA, 2018, p. 24), ou seja, são movimentos do corpo que significam e ampliam a produção dos sentidos manifestados pela atividade languageira.

Esclarecemos ao leitor, mais uma vez, não ser pretensão de nossa investigação aprofundar-se nessa área de conhecimento, dado não ser o objetivo desta pesquisa, mas acreditamos que alguns elementos marcantes de nosso olhar poderão contribuir significativamente para que seja possível construir um *ethos* ainda mais complexo, com foco na adesão dos alunos ao considerar alguns dos elementos mostrados.

Os gestos foram selecionados tomando como critério algumas das categorias analisadas em nossa pesquisa com o objetivo de enaltecer ou evidenciar algumas análises já desenvolvidas, a fim de que o leitor tenha a capacidade de ampliar sua construção de *ethos* docente, na cena marcada.

Na cena de número dois (2), observamos que, após ser perguntada sobre o que a professora protagonista havia visto na cena a respeito do uso de material didático, ela comenta: “eu sempre tenho um norte ali na minha mente, é um traçado de textos”, [sentada, a protagonista apoia o cotovelo nos braços da cadeira e os posiciona em ângulo de 60º, com as mãos próximas ao rosto. As mãos se tocam levemente movimentando-se para trás e para frente]. O gesto, acompanhado de sua fala, procura demonstrar que, em relação à seleção de textos, há uma determinação feita por ela para que as prescrições sejam cumpridas.

Imagem 1 – Cena 2 – número I



Fonte: Elaborada pela autora.

O movimento feito pelo gestual da professora nos mostra que, ao falar sobre o tema comentado, sempre há uma ordem a ser seguida por ela, durante seu discurso em aula, ou seja, ao falar, ela articula o dito com base nos textos orientados por ela para que os alunos leiam.

Um traço importante em seu agir professoral que nos mostra seu movimento de remissão, ao se reportar ao acúmulo de conhecimento adquirido até ali por ela, e para além dessa formação a outra, é mostrar para o aluno em formação que é necessário planejar esse dizer em aula, nomeado por Nouroudine como “linguagem como trabalho”, em que, no caso docente, a linguagem é utilizada como própria atividade; a linguagem é aquilo que precisa ser mostrado e ser dito. Neste caso, o dito é enaltecido pelo movimento das mãos da protagonista, ao representar o uso de textos selecionados que são estruturados em uma ordenada estrutura hierárquica que define o desenvolvimento da atividade.

Imagem 2 – Cena 2 – número II



Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda na cena de número 2, a protagonista nos fala: “Há aqueles, ‘*Deus queira*’ que querem aprofundar as leituras” [sentada na cadeira, faz um movimento de elevação dos cotovelos acima do peito e com as mãos estendidas para cima e dedos em paralelo, faz referência a Deus]. O movimento indica à pesquisadora o desejo de que haja alunos interessados em aprofundar seus conhecimentos, a partir de leituras mais densas sobre o assunto trabalhado em sala. Essa marca de alteridade mostrada por esse *ethos* nos indica a determinação da professora em demonstrar sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos, planejando inclusive textos específicos para essa demanda.

Imagem 3 – Cena 3 – número I



Fonte: Elaborada pela autora.

Na cena de número três, selecionamos um momento exotópico bastante interessante: “já que eu estou assim nesse contexto bem artificial de olhar para mim mesma” [sorriso aberto, movimentos laterais com o corpo, mãos espalmadas à frente do rosto em movimentos para os lados e de cima para baixo]. Os gestos procuram representar as emoções de alegria e estranhamento que a protagonista sente, ao se assistir em atuação e se avaliar.

Nesse momento, podemos constatar que o processo de autoconfrontação gerou na protagonista um conjunto de emoções que diferem da descrição dos gestos representados, por exemplo, na cena um (1) descrita mais acima. A euforia gera reflexões sobre sua própria atuação de uma forma até então nunca vista. Neste momento, fica claro que algumas coisas neste *ethos* mostrado podem agradar, assim como há coisas que precisam ser repensadas do ponto de vista da construção individual desse *ethos* projetado, definido por ela. Essas questões estão no campo da subjetividade entre ela e seu outro (o “eu” exotópico) e modificam a ação docente de forma a torná-la mais apta ou não à adesão discente.



Imagem 4 – Cena 6 – número I



Fonte: Elaborada pela autora.

Já na cena de número 6 (seis), mostramos como a alteridade marca em seu discurso a preocupação com o outro: “gerar um *‘insight’* no aluno” [o olhar se volta para a pesquisadora, acompanhado com o movimento dos braços que se elevam em paralelo para cima e mãos enrijecidas com dedos unidos para cima], ao falar a palavra *insight*, [mãos se abrem acima da cabeça com braços em paralelo, acompanhado de sorriso].

O gesto representa o desejo da professora em proporcionar a seus alunos momentos de despertar no processo de aprendizagem que de fato gerem a aquisição do conhecimento. Para além desse desejo, vemos ainda a preocupação em orientá-los a respeito das práticas docentes que melhor servem a profissão no que se refere ao *métier* de um docente. A preocupação não é comum entre docentes de um curso de licenciatura, que em sua maioria ainda trabalham com a formação docente conteudista.

Imagem 5 – Cena 6 – número II



Fonte: Elaborada pela autora.

A característica citada acima é capturada também pelo olhar da pesquisadora ainda na cena de número seis (6), em que a professora protagonista utiliza-se de outro recurso, com o propósito de ofertar uma melhor aprendizagem a seus alunos, o alongamento de sílaba: “Tem que ter o professor do complete! Começar a aula com esse enunciado: *Linnnn::::guagem!*” [Sorriso no rosto, semblante sereno, movimento da mão esquerda demonstrando o tamanho pequeno com indicador e polegar]; representação das sílabas: “lin”-“gua”-“gem”, movimento com os dedos indicador e polegar, movimentando-se para o lado. Cada movimento representando uma sílaba. O uso do recurso tem o propósito de chamar a atenção ao assunto e vinculá-lo à palavra, que naquele momento especial estava recebendo novos conceitos a serem adquiridos pelos alunos, agora de graduação, pois na disciplina, sendo de primeiro semestre, a necessidade de agregar novos valores ao conceito é de importante pertinência.

Ao fazer uso desse recurso, a professora amplia seu campo de adesão dos alunos, por usar uma estratégia já conhecida por eles, e chama a atenção para seus novos significados, dessa forma, ao demonstrar essa ação languageira, a protagonista faz o seguinte gesto após a visualização da imagem: [o olhar se volta para a pesquisadora; a mão direita representa, com os dedos polegar e indicador, o

tamanho pequeno fazendo movimentos em 180° duas vezes para indicar a separação de sílabas].

O gesto descrito representa o interesse detalhado da protagonista em explicar o uso da estratégia com seus alunos, demonstrando sua valorização no uso da linguagem em “como” fazer chegar o conhecimento a seus alunos, um grau de alteridade importante, considerando que a disciplina é muito teórica, o que traz para a sala de aula uma variedade da língua naturalmente distante da demanda recebida, os discentes de primeiro semestre. Essa preocupação, marcada pelo gesto entoacional, permite que os alunos estabeleçam com a professora protagonista uma intimidade necessária ao vínculo de confiança, permitindo mais rapidamente a adesão e a aquisição de conteúdos.

Imagem 6 – Cena 7 – número 1



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, a cena de número sete (7): “[...] também tenho meus gostos, eu gosto, eu me encantei com isso, na academia, não é, eu me encantei mais com as perguntas que com as respostas” [Olhar aberto, firme. Mão direita em forma de “L”, com dedos separados e polegar em ângulo de 90°, com braço em ângulo de 60° na altura do rosto, que se movimenta levemente para frente e para trás e para bruscamente].

O gesto representa a posição da professora diante do uso de variedade linguística nomeada por ela como “prolixa”, que, ainda que gere algum desconforto nos alunos, sobretudo por serem de primeiro semestre, ela admira, gosta e se sente à vontade para utilizar por ministrar aulas no ensino superior, portanto, o procedimento é avaliado como adequado por ela, marcado pela posição firme das mãos que se movimentam levemente e param bruscamente, indicando a possibilidade de rever essa ação em sua prática languageira, mas marcando sua decisão como um traço de seu estilo.

Para além desses gestos, podemos citar, ainda, como contemplado no início, a vestimenta, os adereços, a arrumação do cabelo, que se mostram sempre sóbrios, contidos e com o objetivo de trazer uma certa seriedade.

As cores escolhidas são sempre muito discretas, em tons pastéis ou bem claras, o cabelo sempre preso e com adereços sempre discretos. A protagonista mostra uma imagem sempre tranquila, centrada e sóbria. Ela procura demonstrar para sua audiência o foco sempre no discurso, por esse motivo, a descrição na arrumação do cabelo e os adereços dão espaço ao que se diz. Cremos que seu maior objetivo é mostrar a imagem de uma docente sempre aberta a discussões acadêmicas e com foco no crescimento do conhecimento.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa voltou seu olhar para analisar o discurso de uma professora de nível superior, no curso de Letras, no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, que, após o processo de autoconfrontação, oportunizou-se chegar ao outro de si, o “eu exotópico”.

Esse outro de si, somado à imagem que a profissional já tinha de si antes da autoconfrontação, forneceu a ela uma totalidade de si que até então não lhe era visível, dando-lhe a capacidade de transformar as relações estabelecidas no seu agir linguageiro com fins na atividade, um processo de real engajamento na atividade linguageira docente. A “linguagem como trabalho” passa a exigir do trabalhador um compromisso profissional mais amplo e mais focado na atividade.

A professora, a partir dessa nova visada, passa a investir de forma diferente em sua profissão por compreender-se com o instrumento da instrução a partir do agir pela linguagem, ou seja, o docente passa a ver-se não só como “dador de aulas”, ou alguém que replica conhecimentos já estabelecidos, mas como professor profissional, como alguém que oferece conhecimentos já reconhecidos formalmente nos livros, que forma seres humanos não só para o mundo do trabalho, mas para a vida em sociedade, que se expressa a partir de sua subjetividade e por isso faz-se compreender a partir dos diversos conteúdos ministrados (formais, informais, entre outros) e por oferecer aos aprendizes de professor conhecimento necessário sobre como ministrar aulas, tomando a linguagem na, como e sobre a atividade.

O *ethos* construído no discurso docente passa a ter, por esse viés, um compromisso e uma responsabilidade maior com os objetivos a serem atingidos na atividade do profissional, sendo necessária a preocupação com a aquisição de todo conhecimento possível a respeito do que de fato define o conceito de metalinguagem e linguagem em todas as suas instâncias, para se chegar a suas metas a partir dela.

As constatações acima dizem respeito ao que compreende o primeiro objetivo de nossas investigações, que apontam o papel da linguagem como centro de todas as suas reflexões profissionais.

A linguagem tomada no, como e sobre o trabalho valoriza todas as instâncias da profissão: no trabalho, permite ao professor distinguir os lugares do

espaço escolar e, dependendo do trabalhador, os lugares de diferentes escolas e suas funções, ou seja, a linguagem no trabalho toma diferentes contornos por considerar suas relações no coletivo de trabalho ou suas relações hierárquicas como os funcionários, coordenadores e diretores, por exemplo, aproximando-se ou distanciando-se do trabalho, redimensionando-se socialmente dentro do ambiente educacional em que tudo parte do agir languageiro do professor.

A linguagem como trabalho já exige da docente um foco profissional com espectro maior do ponto de vista de atender às necessidades de sua meta profissional e seus alunos, e usa como base os prescritores e o real do trabalho. Exige do profissional uma grande habilidade do ponto de vista da transposição dos conteúdos didaticamente e da habilidade no uso da linguagem para, adequando as diferentes demandas, atingir os objetivos determinados pelos elementos fundamentais da prescrição e dos objetivos estabelecidos pelo docente.

A linguagem como trabalho exige, ainda, a capacidade de compor um *ethos* hábil, em que seus gestos estejam, por exemplo, em consonância com o momento em que trabalha, pois já demonstramos seu potencial para contribuir valorativamente para a compreensão dos conteúdos apresentados pela docente, sobretudo os gestos entoacionais. Como trabalho, a linguagem pode aumentar ou diminuir a quantidade de elementos apreendidos pelo aprendiz, considerando a variedade, o modo, a escolha lexical, entre outros elementos dessa linguagem, escolhidos pelo professor.

É na linguagem como trabalho, como instrumento de trabalho, que o profissional deve focar principalmente sua atenção, para que esse instrumento discursivo seja, cada vez mais, bem utilizado.

Já na linguagem “sobre” o trabalho, compreendemos que os docentes podem ampliar suas relações sociais, tendo em vista necessitarmos da ampliação de nossa qualificação no processo dialógico pela experiência do outro, o uso que se faz da linguagem “como” trabalho, ou seja, compreendermos como as atividades são desenvolvidas por outros profissionais, quais são outras formas de desenvolver a atividade e o que pensam pode desenvolver diferentes habilidades a partir dos coletivos de trabalho no, sobre e como linguagem.

Considerando os elementos pessoais para a construção do *ethos*, verificamos que os movimentos remissivos hora ou outra são evidenciados no discurso a partir da referência aos pais, aos valores pessoais, como conquistar uma

posição tranquila e efetiva no campo laboral, aos valores que foram construídos na trajetória de formação profissional em Letras e Direito, como a aquisição do que regem as práticas docentes a respeito de como conduzir uma aula, as atividades, avaliações etc., e no que diz respeito ao Direito: o direito de resposta, o Direito Civil, etc.

No que diz respeito ao processo de autoconfrontação, foi possível a pesquisadora observar que a professora protagonista, ao encontrar-se com o outro de si, transformou-se ao se apropriar da nova condição, a de completude, sendo capaz de apreciar seu agir linguageiro face às diferentes instâncias de sua condição na atividade: atuando em sala, em seu coletivo de trabalho, ou até mesmo em situações mais formais, como formações docentes ou reuniões com a administração da escola. Essa nova condição gerou um processo reflexivo capaz de redimensionar criticamente esse agir, ampliando assim o movimento pendular da remissão à projeção, para a construção de um *ethos* cada vez mais atualizado com os objetivos do *ethos* de sua idealização, ou seja, o *ethos* idealizado por ela.

Já os movimentos de projeção são marcados em seu discurso quando indiciados por fragmentos como: “ter uma postura um pouco mais rígida” (cena 3), ou “eu tenho que me desvincular disso aí” (cena 7). Esses exemplos nos mostram que há sempre elementos a serem repensados no uso desse agir linguageiro para melhor atender às demandas de aprendizagens dos alunos, demandas que vão variar conforme a idade, o capital cultural, o poder aquisitivo, o nível de formação dos alunos, entre outras coisas para as quais o professor deve estar preparado para adequar ao seu agir linguageiro.

Mas para que pudéssemos evidenciar os elementos do *ethos* no tempo presente, aquele utilizado atualmente pela professora, partimos dos modalizadores discursivos.

Com um estilo discursivo próprio, marcado por uma variedade linguística rebuscada, a professora protagonista mostra-se sempre preocupada em passar a imagem de muito gentil e negociadora, com foco em fazer-se compreender, assim, utiliza-se de explicações em meio a seu discurso, intercalando suas falas com definições, explicações e exemplos que esclareçam, para os alunos, os conteúdos apresentados.

Em seu agir linguageiro em sala, mostra sempre a imagem de alguém que valoriza a opinião e a participação discente, partindo sempre do que eles dizem, para apresentar o que de fato é apresentado pelas epistemologias conteudistas.

Seus gestos estão sempre ampliando significativamente suas falas, pois, a partir dos movimentos com mãos, rosto, corpo, é gerado um campo discursivo de abertura para a adesão dos alunos, que os faz sentirem-se à vontade o suficiente para participarem e contribuírem com a construção do que está sendo adquirido.

Essa imagem de uma docente participativa, colaborativa, que está em meio aos alunos (sai da posição estática e sempre atrás do birô), quase em posição de horizontalidade hierárquica, indicando o próximo a falar, aproximando-se dos alunos, tocando-os, interagindo com eles, contribuindo com suas falas, complementando e construindo ideias com eles a partir do processo dialógico de construção do conhecimento, evidencia seu grau de alteridade com os alunos, gerando a possibilidade que eles falem. Esse agir pela linguagem foi avaliado pela protagonista como resultado muito positivo de uma prática docente, o que para nossa pesquisa se apresentou como uma ação validada por ela, ou seja, um procedimento linguageiro a ser replicado em sua prática docente, por estabelecer, para ela, uma boa imagem e com objetivos alcançados positivamente.

Por fim, concluímos nossas atividades investigativas acreditando que a professora protagonista, agora de posse de um olhar completo de si, oportunizou-se avaliar seu agir linguageiro por diversos aspectos, entre os quais alguns foram validados e outros parecem merecer novas perspectivas.

Com um discurso mais marcado para a construção de uma imagem docente decidida, planejadora e posicionada em lugar de autoridade, modula sua posição discursiva com possibilidades que negociam com o aluno a posição discente, dando a eles o livre-arbítrio diante de sua formação docente. Exigente, avalia-se como tendo posicionamentos consolidados, mas, quanto ao uso de variedade linguística rebuscada, coloca-se a favor de reconsiderar sua posição diante do processo de aquisição de conhecimento dos alunos, mesmo inserindo em seu agir linguageiro diferentes recursos para a compreensão dos discentes, como usar exemplos ou repetir o dito de outra forma para que os alunos entendam.

Ao reconhecer alguns traços de seu estilo, inclusive materializando em seu discurso esse reconhecimento em enunciados do tipo: “é uma coisa bem característica minha”, a protagonista avalia como positivo, por exemplo, o agir



linguageiro docente que retome o dito anterior a uma aula, ou em outro momento de aula, para dele partir para fazer novas considerações ou colocações sobre um conteúdo. Essa ação é um traço muito recorrente de seu discurso, que é muito valorizado pela Clínica da Atividade, que desconsidera no gênero profissional docente a quebra da atividade de uma aula para outra, ou seja, uma aula, ainda que dividida cronologicamente, não deve ser considerada como dois momentos do gênero, e sim como um, por isso a importância de sempre retomar o dito anteriormente.

Outro traço interessante do *ethos* analisado é mostrado pela protagonista ao evidenciar que sempre deixa posições em aberto ao fazer uso da linguagem em aula, para que suas demandas discentes construam o discurso com ela, ou seja, seus momentos acadêmicos sempre consideram o aspecto dialógico para que haja uma construção coletiva do saber, o que demonstra a imagem de alguém que, mesmo em posição hierarquicamente superior, permite que o aluno entre em “seu espaço” para que, dele se apropriando pela palavra, experimente a docência e, ao sentir-se bem, confortável, o aluno possa adquirir uma motivação a mais para formar-se docente.

Ainda falando de traços desse *ethos*, trouxemos alguns exemplos que mostram o didatismo da professora pesquisada. A imagem que demonstra preocupação, expressa pelos gestos, tom de voz e expressões faciais, procura orientar seus alunos a respeito da aprendizagem do *métier* docente, por isso alguns gestos entoacionais são uma opção de uso da protagonista. Esses gestos a identificam e delineiam seu estilo de modo a fazer com que seus alunos foquem sua atenção nela. Esse traço é evidenciado pelos movimentos de apresentação discursiva de sua posição, entrecortados como movimentos remissivos em que ela indica a possibilidade de repensar seu agir em prol de um maior desenvolvimento discente.

Entre várias outras observações de aula e em conversas sobre as aulas, vemos na sobriedade de suas indumentárias que seu foco é na construção de um *ethos* que guarda certa seriedade, respeito e consideração à atividade, a formação dos docentes aprendizes.

Por fim, vemos que as projeções de um *ethos* ideal, construído pela protagonista e mostrado na pesquisa, são, algumas delas, relatadas já no momento presente, como colocar-se discursivamente, sempre retomar algo anteriormente

apresentado, levar os alunos a fazer suas próprias construções teóricas a partir de um processo dialógico; são idealizações feitas por professor mais maduro, que atingiu com alguma habilidade o momento presente, o que, segundo a protagonista, mesmo projetada, essa é uma imagem gozada agora pelo seu atual *status* docente.

Não podemos deixar de contemplar que muitas de nossas indagações não foram respondidas, pois o tempo, os objetivos e a natureza da pesquisa não permitiram. Isso não impede que muitos se aventurem nessa jornada investigativa, buscando a categorização do *ethos* docente, mostrando a sociedade acadêmica os vários tipos de *ethos* e seus efeitos discursivos face os objetivos docentes, ou investigações que permitam, em diferentes momentos da profissão docente, a verificação dos efeitos gradativos de mudança do *ethos* na aprendizagem, a partir da autoconfrontação, ou até, a verificação qualitativa dos efeitos da mudança discursiva de professores sobre, na e como a linguagem contribui para a formação e profissionalização docente.

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Caderno Est. Ling.**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel/Fapesp, 2004. p. 35-53.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 95-114.
- AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2011.
- AMOSSY, Ruth. (Org.). **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando**: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. 2018. 746 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997. 196p.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 23, jan.-dez. 2001.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- CLOT, Yves. Entrevista. **Mosaicos: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 65 -70, 2008.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.
- CLOT, Yves; FAÏTA; Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, maio-ago. 2016.

COSTA, G. S. **Breve histórico da lingüística aplicada**. 2001. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/wpcontent/uploads/2015/04/218432-Breve-historico-da-linguistica-aplicada.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

COSTA, Nelson Barros da. Dialogismo e análise do discurso: alguns efeitos do pensamento bakhtiniano nos estudos do discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão-SC, v. 15, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2015.

DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de sés principes**: bebats epistemologiques. Toulouse: OCTARES, 1996.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

ENTREVISTA: Yves Schwartz. **Revista trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FARIAS, Aline; FAÏTA, Daniel. **A interpretação do diálogo pesquisador-operador**. Bologna: Tao Digital Library, 2018.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 1, p. 3-32, 1998. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/48>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FREITAS, Ernani Cesar de. As práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho: discurso da prescrição na atividade docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGIA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014), 17., 2014, João Pessoa – Paraíba, Brasil.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES, Wescley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES JÚNIOR, Caibar Pereira. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de *O filho eterno*, de Critovão Tezza**. 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas-SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de texto de comunicação**. Tradução Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005b.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de *ethos*. *In*: AMOSSY, Ruth (Org.). **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, Rozania Maria Alves de; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, set./dez. 2017.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização discursiva como índice de argumentatividade nos gêneros acadêmicos. **Forum Linguistic.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 3357-3372, out./dez. 2018.

NASCIMENTO NETO, Reginaldo. **Modalização linguística**. *In*: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2012.

NOUROUDINE, A. Norma. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SILVA-E-SOUZA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huáscar Aragão; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; MELO, Pamella Beserra de; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, 2016.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Representações identitárias sobre o *métier* do professor no contexto do estágio. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, v. 21, n. 3, 2017a.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A construção do *ethos* no discurso docente. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 9, n. 1, jan./jul. 2017b. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/427.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; MODL, Fernanda de Castro. Realinhamento identitário do (futuro) professor: efeitos representacionais no e pelo relatório de estágio. **Eutomia**, Recife, v. 15, n. 1, p. 267-287, jul. 2015.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. **Revista GELNE**, v. 2, n. 2, 2000.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. *In*: SILVA-E-SOUZA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.

SILVA, Marco Antônio da; CHAVES, Anna Líbia Araújo. Elementos modalizadores e a construção da argumentação no interior do gênero resumo acadêmico. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA16\\_ID6\\_13022017192503.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA16_ID6_13022017192503.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

SIQUEIRA, Karina Aragão de. **Ortodoxia e heterodoxia nos relatos do sujeito coletivo mulher vítima de violência doméstica**: amar a si mesmo como ao próximo. 2014. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUTO, Alice Paiva; LIMA, Karla Maria Neves Memória; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogos e criação no meio do trabalho. **Laboreal**, v. 11, n. 1, p. 11-22, 2015.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho: o professor como trabalhador. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 339-351, jan./jun. 2003.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; GIORGI, Maria Cristina. Complexidade do trabalho do professor: linguagem, o elemento especificador. **Revista Letra Magna**, n. 5, 2006.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

VOLOCHINÒV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.