

OS DISCURSOS ENVOLVENTES E A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DE UMA PROFESSORA EM PRÁTICA

THE SURROUNDING DISCOURSES AND THE CONSTITUTION OF THE ETHOS OF A TEACHER IN PRACTICE

Kathia Maria Barros Leite*

Rita de Cássia Souto Maior**

Silvio Nunes da Silva Júnior***

RESUMO: Na perspectiva da Linguística Aplicada, este artigo tem o objetivo de investigar a constituição de *ethos* e os discursos envolventes de uma professora de língua portuguesa no estado de Alagoas, especialmente no quadro do trabalho com a produção de textos no ensino fundamental II. O aparato teórico versa sobre discurso e *ethos* e apresenta algumas imagens-professor na história. A metodologia é de abordagem qualitativa, na vertente da pesquisa-ação, tendo como dados os discursos de uma professora de produção textual atuante na rede pública do estado de Alagoas. Ficou perceptível, nas análises, que a desvalorização profissional é o aspecto mais elencado pela professora quando esta observa o seu trabalho e as dificuldades para o desenvolvimento das abordagens, uma vez que a profissão docente é alvo de variados discursos envolventes.

PALAVRAS-CHAVE: *Ethos*; Discursos Envolventes; Produção Textual.

* Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), doutoranda e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL) e membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/GP- CNPq). E-mail: kathiamaria55@gmail.com

** Professora Associada da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL). Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/GP- CNPq). E-mails: ritasoutomaior@gmail.com e rita.soutomaior@fale.ufal.br

*** Professor Adjunto dos cursos de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Bolsista de Produtividade da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Professor Permanente do PPGLL/UFAL e do PROFLETRAS/UPE. Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL). E-mails: silvio.nunesj@upe.br | silvio.junior@uneal.edu.br

ABSTRACT: From the perspective of Applied Linguistics, this article aims to investigate the constitution of ethos and the surrounding discourses of a Portuguese language teacher in the state of Alagoas, especially in the context of working with the production of texts in elementary school II. The theoretical apparatus deals with discourse and ethos and presents some teacher-images in history. The methodology has a qualitative approach, in terms of action research, using as data the speeches of a textual production teacher working in the public school system in the state of Alagoas. It was noticeable, in the analyses, that professional devaluation is the aspect most mentioned by the teacher when she observes her work and the difficulties in developing approaches, since the teaching profession is the target of a variety of engaging discourses.

KEYWORDS: Ethos; Engaging Speeches; Text Production.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões sobre os discursos remetem sempre a um estudo sobre como um texto, o modo como ele é construído e a maneira como agimos através desse texto integra a enunciação. Para essa compreensão, é preciso observar o contexto social no qual se insere o texto, quais são as intenções discursivas de base da interação com o mundo e com as dimensões intersubjetivas ali efetivadas, ou seja, é preciso observar quem está enunciando, como está sendo enunciado o discurso e para quem está sendo dirigido esse enunciado. Sobre a questão da relação discurso e prática social, Bakhtin (2011) considera que toda atividade de linguagem acontece em um determinado gênero do discurso, dentro de uma determinada interação discursiva. Esses gêneros, para o mesmo autor, são tipos relativamente estáveis de enunciados e esses ressaltam a concretude de práticas produzidas numa sociedade, que podem variar em função do uso que se faz deles, isso porque o uso dos gêneros pode aproximar os interlocutores ou não. Maingueneau (2013) afirma também que todo texto pertence a uma categoria de discurso e o interliga a um determinado gênero, o qual, em nossa visão, é construído a partir de condições sócio-históricas diversas e em constantes mudanças. Esse mesmo autor correlaciona as construções discursivas às construções de imagem do sujeito, ou seja, de *ethos*. Souto Maior (2009), a partir de autores como Maingueneau (2002), Amossy (2011) e Bakhtin (2011), discute o *ethos* em sua dimensão de imagem implicada no/com o outro, e categoriza o *ethos* como: dito, construído e especular. A autora compreende que o *ethos* projeta seu viés discursivo nas redes de sentidos estabelecidas com as interações sociais, sempre em função de uma performance mais ou menos gradual com o pathos e com o logos, da tríade aristotélica *ethos-pathos-logos*, como será explicitado mais adiante. Para Emiliano e Souto Maior (2012), essa tríade se atualiza na história, no tempo, na cultura situada dos participantes no momento enunciativo. Nesse campo de discussão, também é preciso destacar características do contexto histórico, econômico e cultural da pós-modernidade, por isso nos valem das discussões de autores

como Fridman (1999), Giddens (2008) e Boaventura Santos (1995), a fim de problematizar as discussões neste artigo empreendidas.

No quadro do ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, do trabalho com a produção de textos na sala de aula, diversos sentidos são produzidos e revelados na interação do processo de ensino e aprendizagem, destacando alguns pontos nas práticas pedagógicas que possibilitam uma observação sensível acerca das imagens que o/a professor/a constrói de si e do mundo, alinhando, dessa maneira, os diálogos de sala de aula à questão das dimensões de *ethos* no discurso. Nesse sentido, uma concepção concreta de discurso e enunciativa de texto evoca diferentes processos que são comuns aos acontecimentos discursivos-sociais e, no que concerne à atuação profissional do/a professor/a, problematiza a construção da sua autonomia relativa, a qual, para Zozzoli (2006), é oscilante e acompanha as transformações pelas quais o sujeito passa ao longo da vida. Todo esse processo (trans)formativo propicia a construção de conhecimentos linguístico-discursivos que se articulam tanto às necessidades de produção textual apresentadas pelos sujeitos como à mediação pedagógica do professor, que é tão importante para este fim (Silva Júnior, 2021b).

Sob essa ótica, levando em conta a plasticidade da dinâmica dos sentidos do discurso concreto (Bakhtin, 2010), Souto Maior (2013) compreende que há, na relação entre interlocutores, uma categoria discursiva que se funda na composição da ideologia do cotidiano (e que se reverbera na ideologia oficial) e categoriza uma noção de sentido de verdade “fantasmagórica”, nomeada, pela autora, como Discurso Envolvente. Discursos Envolventes são noções de verdade que compõem nossa rede de interação cotidiana, mas que também dão base para a lógica social da estrutura capitalista vigente, das relações de poder, dos sistemas de patriarcado e de heteronormatividade, se falamos de ocidente e mais especificamente de Brasil. Ideias como “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “mulheres são o sexo frágil”, e outras, não são simples adágios ou discursos circundantes aleatórios no mundo. Eles dialogam com outros discursos que asseguram reprodução de um mesmo sentido-discurso, ainda que sua concretude verbal enunciativa seja diferente.

Assim, os discursos envolventes produzidos pelo/a professor/a de produção textual possibilitam uma observação sobre como é construído o *ethos* desse sujeito “que ensina a produzir textos” no mundo, de modo a fornecer subsídios para uma visão local e até mesmo global das práticas que têm sido exercidas por esses/as docentes no ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna.

A pesquisa que dá corpo a este artigo está ancorada nos resultados do Projeto de Extensão intitulado “Professores das Escolas Públicas de Alagoas: gerando reflexões e ações”, no âmbito da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Proex/FALE/UFAL)¹ e na dissertação de mestrado desenvolvida *a posteriori* (Leite, 2017). O objetivo geral do curso de

¹ O projeto foi composto por 9 colaboradas com idade entre 25 e 30 anos; o grupo possuía mestrandas, formandas e pesquisadoras do Projeto de Iniciação Científica/PIBIC da UFAL.

formação era o de buscar um resgate da autonomia relativa (Zozzoli, 2006) da prática desses/as professores/as para problematizar os embates, numa tentativa de vencê-los com reflexão, aprendizado e ações efetivas de transformação, desenvolvendo o empoderamento de suas vozes, silenciadas pelo próprio contexto educacional muitas vezes. Nele, foram avaliadas as expectativas dos/as professores/as e as dificuldades que eles encontravam em sala de aula, a fim de que, a partir das etapas do projeto (roda de conversa, produção de material escrito etc.) e das oficinas ofertadas, fossem abertos espaços para os fóruns de discussões e propostas de ação em suas salas de aulas, de modo que esses profissionais pudessem refletir sobre os resultados coletivamente junto ao seu grupo na formação docente ofertada. A observação de campo daquele estudo possibilitou a posterior parceria de uma das professoras da proposta de formação numa pesquisa de mestrado de uma das autoras deste artigo (PPGLL/UFAL), como já mencionado. A escolha da participante se deu pela aproximação da pesquisadora mestranda com as ideias e os diálogos que a professora participante do projeto estabelecia no curso, como também pelo material obtido na entrevista dada por ela à época. Tanto na dissertação quanto neste artigo, por questões éticas, a professora foi nomeada pelo nome fictício de Luzia.

No recorte ora apresentado, temos o objetivo de investigar a constituição de *ethos* e os discursos envolventes da professora participante supracitada, que atuava com a língua portuguesa em escola pública do estado de Alagoas, especialmente no enquadre do seu trabalho com a produção de textos no ensino fundamental II. Dessa maneira, questionamos: Quais as imagens que a professora Luzia constrói sobre sua prática pedagógica? Quais os discursos envolventes que circundam as suas reflexões e ações em sala de aula, principalmente em relação à produção textual? Quais as possíveis implicações dos discursos envolventes nas constituições de *ethos* da professora Luzia?

Para alcançar o objetivo geral e responder as questões de pesquisa, empreendemos discussões teóricas sobre discurso e *ethos*, bem como acerca da imagem docente numa perspectiva discursiva e histórica. Em seguida, sob o prisma interpretativista da Linguística Aplicada² (Moita Lopes, 1996, 2006) e dos estudos discursivos da Linguística Aplicada Implicada (Souto Maior, 2022, 2023), que possuem articulação direta com características da pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2003). Utilizando os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, analisamos os discursos da professora que colaborou com o estudo, com base em análise de diários de campo, de notas das observações das aulas no período de janeiro a agosto de 2015, relato final de participação no curso e e-mails trocados entre a professora participante e a pesquisadora responsável pela pesquisa.

² Para Habermas (1980 apud Fridman, 1999), “o sucedâneo mais recente do processo de dominação material capitalista é a ‘colonização’ do mundo da vida (*Lebenswelt*) pela razão instrumental.”

DISCURSO E ETHOS

Assume-se a perspectiva da linguística aplicada implicada (Souto Maior, 2022), que se engaja no estudo de espaços de entremeios sociais, que, por sua vez, são reveladores de problemáticas complexas constituídas nas redes discursivas e que, por intermédio de um cotejo entre teorias e práticas, redesenham o cotidiano, apresentando possíveis implicações das subjetividades envolvidas nos contextos estudados. Observa-se, nesse ínterim, o que essas implicações podem representar para o mundo vivido. A LA implicada engaja participantes, pesquisadores/as, leitores/as e estudiosos/as na corresponsabilidade acerca daquilo que construímos com nossas pesquisas, entendendo que não há “álibi para a vida” (Bakhtin, 2011). Nesse espaço, buscamos relacionar dois conceitos, de filiações teóricas distintas, que podem ser articulados no escopo transdisciplinar da Linguística Aplicada, que coaduna, ainda, com a noção de cooperação entre áreas, destacada por Bakhtin (2011) em sua metodologia das ciências humanas. Assim, conceituamos discurso, a partir da Teoria Dialógica da Linguagem, a noção de discurso envolvente, retomando, naturalmente, a questão da interação discursiva e da alteridade bakhtiniana, e, em seguida, apresentamos considerações sobre o conceito de *ethos*, numa perspectiva retórico-discursiva, além de definirmos uma categoria mais específica, oriunda dessa noção mais ampla: a de *ethos* especular.

De acordo com Bakhtin (2010), o discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: aquele, o discurso vivo, é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Dessa maneira, todo discurso é produzido na espera por uma resposta, por isso ele é conduzido a uma concretude dialógica, visto que é sempre produzido em situações específicas de interação discursiva, das quais diversos sujeitos, face-a-face ou não, estabelecem fios dialógicos que estão vinculados às condições sócio-históricas que lhe são dadas em tempos e espaços distintos. A esse respeito, Silva Júnior (2021a) considera que o discurso, na perspectiva bakhtiniana, é direcionado, na atmosfera do já dito, ao discurso-resposta que ainda não foi dito. Nesse movimento, o discurso é solicitado a surgir e é sempre esperado (Bakhtin, 2010). Por essa razão, Bakhtin (2011) acredita que, na interação, há uma alternância de sujeitos do discurso, uma vez que a posição de locutor ou de interlocutor não é estanque e pode oscilar no plano do que Volóchinov (2017) define como interação discursiva, a qual, para esse autor, é a realidade fundamental da língua.

A produção discursiva, com base nisso, é bastante complexa e depende de elementos que não são pré-determinados na situação de interação discursiva. Nesse contexto, Bakhtin (2010) explica que, na articulação que se dá entre o interior e o exterior do sujeito, o discurso é esperado, mas não chega a ser previsto, dado o caráter móvel e plástico da língua. Compactuando dessa posição, Silva Júnior (2021a, p. 104) acrescenta que

O discurso é vivo, pois, de modo que um sujeito desconstrói a ideia formulada pelo outro, ele encontra, ao mesmo tempo, maneiras de

expandir o diálogo iniciado de modo a causar determinado impacto na constituição do outro. Mesmo diante da naturalidade que permeia a prática discursiva, é comum que o produtor do discurso espere uma resposta baseada no seu dizer. Por isso, o diálogo, composto por diferentes discursos, é efetuado em movimentos discursivos nos quais existem processos como o de desacreditar, de contestar, de avaliar, dentre outros.

Nessa linha de pensamento, a pluralidade dos processos discursivos abre espaço para diversas problematizações referentes a como o discurso pode implicar a vida social de um ou mais sujeitos, em tempos e espaços variados, considerando o caráter dialógico da própria vida social. Nesse amplo espaço de debate, categoriza-se a noção de discurso envolvente que, segundo Moreira e Souto Maior (2020, p. 125),

é um termo concernente à impressão de verdade que alguns segmentos linguístico-discursivos a priori nos dão independentemente de uma busca genealógica de sua origem ou ainda independentemente de uma possível necessidade de atualização desse sentido no seio do acontecimento. Ainda podemos dizer que o discurso envolvente é um sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder.

Uma implicação extremamente importante no que se refere aos discursos envolventes, por fim, é o fato de ele constituir redes de sentido das práticas sociais vigentes. Desse modo, em meio à prática discursiva, é comum que os sujeitos construam imagens de si e do mundo, determinadas por elementos encontrados nas interações, compostas por discursos vivos e dinâmicos.

Acerca dessas imagens, a linha retórico-discursiva, que tem sido bastante explorada nos estudos da linguagem, define-as dentro da categoria de *ethos*, que articula diferentes posições sociais assumidas pelo sujeito no seu contato direto e indireto com o outro e com o mundo social. Para abordar o *ethos*, levamos em conta duas dimensões, a saber: a do contexto histórico e a da contemporaneidade, em inter-relação com a perspectiva do *ethos* docente, necessária para este estudo. Souto Maior (2012, p. 293) considera que o interesse sobre o tema

talvez se justifique pela busca, mais fortemente marcada na atualidade, da compreensão do fenômeno da supervalorização da apresentação de si, da “aparência que vende”, da necessidade de exposição de “virtudes” que demonstrem que algo é melhor e, por isso, “vendável”, não só pela conversão do fenômeno propaganda à publicidade, como apresenta Maingueneau (2006, p. 52), que exige uma postura diferenciada diante do que é “comum”, “igual”.

É cabível afirmar, segundo Maingueneau (2014, p. 13), que Aristóteles pretendia apresentar uma *technè*, cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para tal ou qual sujeito, mas para tal ou qual tipo de sujeitos. Dessa forma, essa visão de si já denota uma tipologia de sujeito que abarca características comuns denunciadas pelo discurso. Foram essas discussões de Aristóteles que o afastavam das demais abordagens de sua época, uma vez que o filósofo defendia que o *ethos* contribuía para a persuasão, discutindo sobre o verdadeiro “corpo da persuasão” (Amossy, 2011, p. 31). Dessa maneira, Aristóteles não nega o caráter persuasivo do *ethos*, a não ser que as persuasões sejam produzidas pelo discurso. A esse respeito, Amossy (2011) destaca que os antigos designavam o *ethos* como a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório. Roland Barthes, ainda segundo Amossy (2011), acrescenta a essa definição que pouco importa a sinceridade. Com a construção da imagem de si, o orador deve se mostrar ao auditório, a partir de seu jeito, o que ressalta o caráter singular do discurso, conforme a perspectiva dialógica. Ainda para Barthes, como aponta Amossy (2011), as informações acontecem a partir do momento em que o orador diz “sou isto, não sou aquilo”, de modo a formar suas imagens e a imagem que o outro constrói. Para Souto Maior (2009), este pode ser classificado como *ethos* dito.

Embora tenha sido definido como foi mostrado, que o maior obstáculo, segundo Maingueneau (2014), no estudo da noção de *ethos* é o fato de ela ser muito intuitiva e, assim, sua função discursiva só pode ser admitida no ato da enunciação. É interessante ressaltar que, para Maingueneau (2014), o *ethos* não se distancia do discurso. Esses dois termos possuem conceituações complementares: o discurso suscita adesão dos sujeitos, os quais estão no direito de ignorar ou recusar determinado discurso, e, por consequência, qualquer discurso pressupõe um *ethos*. Dessa forma, discutir sobre *ethos* é se embasar na percepção, que pode ser entendida como a imagem percebida pelo destinatário no momento da enunciação e por meio da cena enunciativa. Assim, Barthes (2004, p. 13), ao analisar a retórica de Aristóteles, afirma que o *ethos* diz respeito aos “traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para dar boa impressão [...] o orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, diz: eu sou isto aqui e não aquilo lá”. Isso só ocorre porque a eficácia do *ethos* reside no fato de ele se inserir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado. Com isso, o *ethos* não precisa ser explicitado, pois ele é revelado na forma de dizer, como um *ethos* mostrado (Maingueneau, 2011).

Para Souto Maior (2009), esse *Ethos* Dito reconduz a visão dos telespectadores para um centro de sentido mais ou menos guiado pela intenção discursiva de um agente (da retórica) no mundo. Essa ação do *ethos* dito, dialoga com sua arquitetônica final, ou seja, sua estrutura-resultado, que seria, o *Ethos* Construído. No ato enunciativo, tem-se, portanto, o processo de “dizer” o *ethos*, mas também tenho o resultado desse dizer em função da interação com o outro, com o social, com os outros discursos, que seria chamado, por Souto Maior (2009), de *ethos* construído.

Nesse sentido, um texto, composto, como explica Rodrigues (2000), por um conjunto de discursos que são enunciados, pressupõe uma construção discursiva, ou seja, um *ethos*. Sobre isso, Maingueneau (2014, p. 17) afirma 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 (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser compreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Retomando algumas das afirmações anteriores, Souto Maior (2009, 2012), em resumo, assume que, ao performar no mundo, o sujeito constrói uma imagem multimensional (da intenção, do resultado, da interação). Ela descreve, logo, três processos de análise metodológica de *ethos*, a saber:

1º *Ethos* Dito –Aquele que é descrito pelo falante como seu, ou seja, o que ele diz ser. 2º *Ethos* Construído – O que é observável pelas escolhas temáticas, lexicais, pela forma como o sujeito apresenta seu discurso (não interessa se intencionalmente ou não), ou ainda pela sua figura. 3º *Ethos* Especular ou *Ethos* Regulador –O que ele diz do outro; não necessariamente com palavras, mas, sim, pelo fato de ter construído sua fala ou suas ações de determinada maneira. O que o sujeito constrói de representações do outro, seja esse outro uma pessoa, uma profissão, uma comunidade, uma cultura etc., e o que isso significa em si (Souto Maior, 2011, p.06).

O *ethos* especular retoma a imagem de si mesmo e do outro sempre em perspectiva (ou contraposição); para que o *ethos* seja construído, é preciso refletir sobre quais expectativas o discurso do eu gera ou pode gerar em relação ao outro. Essa relação com o outro reflete um *ethos* especular ou regulador (Souto Maior, 2009). Tal categorização de *ethos* é definida, por essa autora, como aquela que é marcada pelo que é dito do outro pela forma como o eu se pronuncia diante do outro no discurso, ou seja, o *ethos* especular é apreendido no discurso não necessariamente de forma explícita, mas, sim, pela maneira como a fala ou as ações são construídas no aspecto da alteridade.

O *ethos* especular é, segundo ainda Souto Maior (2009, p. 76), “o que ele [o sujeito] diz do outro não necessariamente com palavras, mas sim pelo fato de ter construído sua fala ou suas ações de determinada maneira”. Ele revela construções simbólicas de determinada cultura, dimensão discursiva, campo de atuação profissional etc. em contraposição ou ratificação a sentidos sociais já instituídos (que podem ser discursos envolventes). A relevância

da articulação entre as noções de discurso e de *ethos* se dá por tal empreendimento apontar que o *ethos* não se refere apenas a um sujeito, mas que o sujeito, ao construir representações do outro, constrói também representações de uma profissão, de uma comunidade, de uma cultura, dentre outros aspectos, assim como a profissão docente, temática abordada neste capítulo, que é esmiuçada no tópico teórico a seguir.

ALGUMAS IMAGENS: O/A DOCENTE NA HISTÓRIA

Sem poder nos aprofundarmos na apresentação a seguir, iremos apenas pincelar um quadro histórico do que é ser docente, destacando alguns acontecimentos mais representativos na conjuntura socioeconômica e sua relação com a profissão docente. Podemos assumir que a primeira imagem que temos no Brasil, quando se fala em educação, é a Jesuítica. Esse agente da educação, que não classificamos como docente autônomo/a, já que embora havendo a atuação desse com a educação, por assim dizer, era a igreja que ditava a grade curricular e eram os padres jesuítas que “ensinavam” a alguns poucos alunos, com a missão de catequizar. Essa imagem de escola “salvadora” adveio justamente da concepção jesuítica de “ensinar para salvar”. Eis, então, a primeira imagem da educação brasileira, que até hoje se reverbera em uma série de discursos envolventes que lastreiam as práticas diárias, os documentos oficiais sobre educação, as crenças e cobranças acerca do trabalho e desempenho do/a professor/a. O discurso envolvente salvacionista da escola tanto nos arrasta para o lugar do trabalho sagrado, que vem de dom divino, quanto nos inflige uma ação pedagógica que evoca valores cristãos, o que também traz uma série de problemas que não vamos discutir neste espaço por ora.

De qualquer forma, os jesuítas dominaram a educação brasileira por um período de duzentos anos. Isso é relevante de ser destacado se pensarmos nos discursos envolventes que fortalecem ideias sobre o espaço da sala de aula como lugar de obediência, reprodução, respeito e silêncio e, sobre a profissão, com ideias de se observar o trabalho como sacerdócio, como dom divino. Citando Kreutz (1999, p. 10), quando ele analisa essa rede de sentidos que provem dessa historicidade, entendemos que: “professor [é] o que professa a fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”. Essa ideia é ratificada desde a época do surgimento da profissão. No entanto, a pergunta geratriz é: Por que os professores reproduzem esse sentido? O que falta para a docência ser encarada como uma profissão, sem que há atravessamentos discursivos outros?

Não devemos esquecer que esses cenários estão no caminho da mudança, a qual, por sinal, mesmo assim continua sendo árdua, complexa e longa. Dando prosseguimento, sabemos que após o surgimento de um novo modelo educacional – com o neoliberalismo –, o/a docente passou a ser considerado um ativista social. Sobre isso, Santomé (2003, p. 239) afirma que:

Tornou-se defasada a visão que considerava as instituições de ensino como lugares onde, irremediavelmente, eram construídas e modeladas as pessoas. [...]. As instituições escolares possuem possibilidades e autonomia suficiente para que outras visões de mundo, ideias, conceitos e práticas alternativas possam enfrentar as dominantes e oficiais.

O mesmo autor reflete sobre a imagem docente na atualidade ainda atrelada, em pleno século XXI, a um “sacerdócio”, e que, tentando mudar esse quadro comparativo, foi que os professores passaram a ser vistos, implicitamente, como “politicamente de esquerda, progressistas, conscientes de que vivem em uma sociedade em que as injustiças sociais são visíveis e que elas se devem ao modo de organização e governo injusto” (Santomé, 2003, p. 239). Alguns discursos envoltivos vão se enraizando na rede social desses *ethes*, que vão sendo ditos, construídos e se configurando como especular, como: “professor ensina e a família educa”³. Essa concepção também foi vislumbrada quando os professores tentaram lutar para se dissociar do modelo patriarcal de ensino. Isso fez surgir outros discursos e imagens, a que hoje queremos defender: a do profissional docente. Assim,

Como acabamos de destacar, essa ruptura da comunicação com as famílias e as organizações sociais esteve muito ligada à luta dos professores e professoras para reivindicarem maior prestígio profissional, autoridade e maior reconhecimento social de seu trabalho. Pretendia-se melhorar a reputação profissional por meio da construção de um corpo de conhecimento científico possuído e custodiado pelas pessoas que optassem e pudessem dedicar-se ao ensino (Santomé, 2003, p. 239).

Para fins de análise e como resumo do que foi exposto até então, de tantas imagens que se constituíram dos profissionais da educação, três delas são, a nosso ver, fundamentais para nosso estudo: *ethos* do docente sacerdote, aquele que é vocacionado e que ensina para o caminho da “boa moral” religiosa; *ethos* do docente ativista social ou “esquerdista”, que apresentaria ideias que iriam de encontro com as ideologias oficiais; *ethos* do docente paternal/maternal, que assume um ofício humanístico buscando dar conta de uma formação mais cara ao contexto familiar.

Somado a isso, observamos, constantemente, iniciativas que tentam restringir a profissão do/a professor/a a uma atividade técnica ou conteudista, restringindo as suas ações profissionais ao ofício de “dar” aulas e “transmitir” conteúdos. Em outras palavras, há um conjunto de alternativas nem tão antigas que propõem a constituição de um/a professor/a autômato/a, que se restringiria a um trabalho com um “conteúdo”, sem discussão, sem problematização, sem aprofundamento e correlação com o aspecto social desses conteúdos (como

³ Frase vista em diversas redes sociais é motivo de aceitação por uns e críticas por outros. Imagem retirada do site <http://www.keepcalm-o-matic.co.uk/p/professor-ensina-e-familia-educa/>.

se isso fosse possível). Nesse contexto, o pensamento de Rajagopalan (2003) traz uma crítica à ideia ingênua da existência do “professor doutrinador”. O autor comenta que:

Há quem defenda a tese de que qualquer esforço por parte de um pedagogo em opinar sobre essas questões equivale a um ato de intromissão indevida em questões que não lhe dizem respeito. O professor que se atreve a criar um espaço dentro da sala para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula e procurar relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia-a-dia é visto com desconfiança e tachado de agente provocador, ou alguém que confunde a nobre tarefa de educar com a prática nefasta de “fazer cabeças”, de doutrinar (Rajagopalan, 2003, p. 110).

A reflexão de Rajagopalan (2003) alerta para os posicionamentos ainda incrustados na sociedade, e no meio acadêmico, de que as atividades de sala de aula devem manter-se distantes das tensões político-ideológicas que a comunidade enfrenta no seu dia a dia, ou seja, não devem perturbar a ordem. Isso tudo mesmo sabendo que nossa vida está sempre implicada em temas como injustiças sociais de todos os níveis e formas, violências contra a mulher, contra o negro ou ainda contra comunidade LGBTQIAPN+ e outras. No fundo, a tarefa de educar, no sentido de refletir e se preparar para a vida, sempre prevaleceu sobre a tarefa de ensinar e, assim, proliferou-se, também, o espírito de desvalorização profissional, sob o qual vivemos até hoje.

Sob essa ótica, encontramos docentes pressionados pela falta de valorização de seu trabalho, pela falta de infraestrutura nos seus espaços de atuação, pelos baixos salários, falta de oportunidade e tempo principalmente para terem formações continuadas de qualidade, vinculadas às realidades vivenciadas no trabalho e relacionadas aos acontecimentos sociais. Existe, portanto, uma dispersão social e disjunção entre práticas e ideologias, conforme nos explica Santos (1995). Ele diz:

Estes processos de dispersão social e de disjunção entre práticas e ideologias ajudam a situar o terceiro argumento sobre a perda da importância do espaço-tempo da produção, ou seja, a ideia de que o operariado deixou de ser uma força privilegiada de transformação social. Esta ideia parece hoje amplamente confirmada. (...) tudo isto aponta no sentido de retirar ao operariado qualquer privilégio nos processos de transformação social (Santos, 1995, p. 310).

Por consequência, muitos/as docentes se veem isolados/as e sozinhos/as, descrentes da profissão e da educação. Relacionando com a discussão sobre imagens e dissociação práticas e ideologia, considera-se que, mesmo existindo as três representações mais perceptíveis na sociedade: docente sacerdote, docente ativista e docente paternal/maternal, parece-nos que

há uma busca de novas identidades profissionais, busca na qual o docente tenta encontrar um “novo *ethos*” ou um *ethos* diferenciado, visando destacar-se por ser um/a professor/a diferenciado/a ou inovador/a, como veremos mais adiante.

Nesse intento, muitas vezes, entendemos que há um equívoco ao se pensar que um/uma docente diferenciado/a é aquele/a que é conhecedor/a da área da tecnologia e que, por essa razão, deve ser considerado/a um bom/boa profissional. Rojo (2013), que vem desenvolvendo pesquisas a esse respeito, menciona que há um novo *ethos* mais geral, caracterizado por uma postura ética mais plural, que valoriza a participação e a colaboração. Essa autora afirma que o que é definidor dos novos letramentos não é a tecnologia em si, mas, principalmente, esse novo *ethos*.

Para Gauthier (2006), é preciso considerar que o ato de ensinar não pode mais ser entendido como um ofício sem saberes. Nesse sentido, o autor defende que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que forma uma espécie de reservatório no qual o/a professor/a se abastece para responder às exigências específicas da sua situação concreta de ensino” (Gauthier, 2006, p. 26). Segundo Gauthier (2006), a distinção de ofícios sem saberes e saberes sem ofício é o pior desafio, isso porque os saberes estão na universidade, mas não levam em conta a condição concreta do magistério.

Assim como Gauthier (2006), Tardif (2000) também aponta o saber como um determinante para o magistério. No entanto, afirma ele que o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2000) relaciona o saber docente com a heterogeneidade e a diversidade do saber. Os saberes docentes, para Tardiff (2000), são plurais e adquiridos no contexto da história de vida. Desse modo, os saberes oriundos da experiência do trabalho alicerçam a prática e a ação profissional. Nesse caminho segue Leffa (2013), ao afirmar que as formações profissionais devem basear-se na teoria da complexidade, a qual se assenta em três polos: autoformação, heteroformação e ecoformação que culminam numa auto-heteroecoformação tecnológica do/a professor/a, a ponto de contemplar a formação de um/a professor/a que, além de dominar o saber instrumental, é problematizador e crítico.

Mediante o que foi apresentado, depreendemos que diversos foram/são os desafios enfrentados pelos/as professores/as no desenrolar de suas práticas pedagógicas. Os contextos de pesquisa e formação acadêmica precisam mobilizar forças visando a uma formação relativamente autônoma (Zozzoli, 2006) dos/as professores/as, que possam ressignificar o trabalho pedagógico e, diante disso, transformar as imagens que esses sujeitos constroem do mundo e da profissão. A partir das abordagens teóricas desenvolvidas, damos prosseguimento com a análise interpretativa dos dados.

O *ETHOS* E OS DISCURSOS ENVOLVENTES DOCENTE: METODOLOGIA E ANÁLISE.

A questão do ensino que nos remete, neste estudo, à formação dos professores, vem passando por mudanças emergentes quando se leva em conta o caráter plural das práticas sociais e profissionais e sua atualização, as quais, cotidianamente, também alargam a percepção das dificuldades e dos desafios enfrentados numa sala de aula. Entendemos que essas dificuldades não são restritas às problemáticas contextuais de sala de aula, mas abrangem, também, o trabalho docente, o que possui uma íntima relação com a sua formação inicial e continuada. Essa realidade pode ser preocupante quando os acontecimentos não são tratados sob a ótica da reflexão coletiva crítica, ou seja, quando tudo o que ocorre no ambiente escolar é de inteira responsabilidade do/a professor/a, o/a qual, muitas vezes, sente-se sobrecarregado/a e impossibilitado/a de propor ações situadas para o trato das questões que emergem do contexto.

Urge a necessidade de uma transfiguração desse profissional em formação. Numa postura de completude [...] ele seria um eterno pesquisador de sua prática; um sujeito que não buscaria um porto seguro para atracar, mas que vive as situações de mudança assumindo-as como parte do construto da profissão em que atua (Souto Maior, 2013, p. 255).

No entanto, essa configuração não deve se pautar em cobranças aleatórias porque muitas vezes, ao tempo em que se busca do/a professor/a uma tomada de consciência e decisões preestabelecidas, ora pelas crenças do que é ensinar, ora pelos “modelos pedagógicos da vez”, devemos buscar é o diálogo coletivo de uma ação para um ambiente educacional de construção de saberes para o coletivo. Como podemos ser melhores no mundo e para o mundo. Os saberes se apresentam, muitas vezes, contraditório e os valores que os subjazem se tornam, por sua vez, confusos, o que obstrui a imagem e o papel social da educação. O/a docente lidaria com essas tensões discursivas como alguém que as pauta em sala de aula e as considera na esteira de uma construção argumentativa coletiva para o coletivo, discutindo o porquê de certos significados de mundo deverem prevalecer sobre outros no intento de termos um mundo mais empático, solidário e humano.

Tomadas essas questões, este espaço procura refletir sobre os problemas de sala de aula (e fora dela) sob a guisa dos conceitos de *ethos* e discurso envolvente, definidos anteriormente. A extensa carga horária de trabalho, a vida pessoal e até mesmo a permanência do/a docente na academia acabam se tornando elementos desafiadores para os processos de ensino da produção, textual tanto na educação básica como no ensino superior; elementos que estão condicionados as práticas metodológicas de revisões/correções que o/a docente realiza visando ao aprimoramento da escrita dos sujeitos, das ideais pautadas e da melhor forma de articulá-las.

A investigação em tela foi conduzida em uma escola pública situada na região central do município de Maceió/AL. Metodologicamente, para a construção de dados, o estudo foi

pautado em abordagem qualitativa (Chizzotti, 2000, 2006; Flick, 2009), de cunho etnográfico (Lüdke; André, 1986), articulado aos postulados da análise histórico-cultural (Freitas, 2003). Para a análise de dados, assumimos a natureza interpretativista dos sentidos de mundo (Moita Lopes, 1994; Souto Maior, 2022, 2023).

Conforme as definições de Chizzotti (2006) e Flick (2009), a pesquisa é qualitativa por entender as realidades como construções sociais, considerando os processos de apreensão dos sentidos dos contextos analisados que são: históricos, culturais e as experienciais. Ainda compreendemos o estudo como de base etnográfica, e, com André (2004), a enquadrámos na etnografia escolar. Segundo este autor, os etnógrafos tradicionais se concentram basicamente na descrição detalhada da cultura de um grupo social e os estudiosos da educação priorizam o processo educativo. Essa abordagem toma os dados empíricos, a exemplo de narrativas, relatos e observações, como foco de sua observação para que o/a pesquisador/a possa compreender minimamente a complexidade dos fenômenos sociais. Já o viés de análise que é interpretativista permite o aprofundamento na compreensão dos fenômenos a partir das significações atribuídas pelos sujeitos em seus contextos específicos (Moita Lopes, 1994). De acordo com Souto Maior (2022), essa postura de buscar significados a partir de descrição de situações implica a descrição também das estruturas sociais de interação, o que possibilita uma renarração da vida vivida. Na pesquisa em Linguística Aplicada, que se pauta na implicação de subjetividades, o/a pesquisador/a busca identificar indícios discursivos que remetam a memórias sociais compartilhadas pela comunidade que está sendo estudada, analisa os dispositivos retórico-argumentativos presentes nas interações, considerando sobremaneira os significados construídos pelos/as participantes no contexto de análise.

Como já adiantamos, o estudo analisou a prática de uma professora, que participou de um projeto de extensão na Faculdade de Letras (UFAL) e, posteriormente, foi participante de uma pesquisa de mestrado (Leite, 2017), no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL). As aulas eram de Língua Portuguesa, do 8º ano, e foram observadas por um período de 4 meses. Foram produzidos diários de campo, entrevistas e coletados registros de diálogos entre pesquisadora e a professora participante, que se deram através de e-mails e de mensagens de WhatsApp, que são chamados de “relatos”.

ANÁLISE DE DADOS

Para esta discussão, selecionamos dois excertos desses diálogos, registros da análise da professora de situações de sala de aula, e trecho de entrevista realizada no início da pesquisa.

Abaixo, no primeiro trecho, a professora Luzia destaca, em uma de suas reflexões, a problemática a seguir:

Relato 1 – Luzia.

Muitas vezes me vejo desorganizada e sem tempo para as correções textuais tão importantes. Me vejo sempre chegando em cima da hora das aulas e quase nunca seguindo o planejado.

Fonte: Leite (2017).

No fragmento discursivo acima, observamos algumas imagens de contraponto pelo dito e seu correlativo antagônico: organização X desorganização; pontual X não pontual; planejado X não planejado. Luzia pontua que a tríade negativa desses contrapontos faz parte do seu cotidiano. Nesse sentido, há um *ethos* especular esperado ou regulador do *ethos* de Luzia, que seria o/a docente considerado/a ideal, que se reverbera em uma imagem de condição social que privilegiaria a organização, a pontualidade e o planejamento.

As possíveis falhas dessa profissional são desveladas como falência e talvez seja por isso que muitos professores se sintam muitas vezes desmotivados, imaginando que muitos têm preenchido seu orçamento com uma carga horária excessiva de trabalho, quando migram entre escolas distantes e acumulando turmas e turmas. A condição de trabalho e desvalorização da profissão condiciona a um *ethos* de “falhas”. Dessa maneira, a professora Luzia constrói a sua imagem a partir dos discursos envolventes de expectativa que atravessam a sua vida profissional (organização, pontualidade, planejamento), os quais são atravessados pelos outros na constituição da sua situação sócio-histórica, concebendo um *ethos* especular, que se refere a como o outro, neste caso, as vozes dominantes e o próprio senso comum, definem a profissão docente.

Os três eixos negativos: desorganização, não pontualidade, não planejamento, podem estar num mesmo campo semântico relativo a certo caos na atividade docente, que repercute numa associação negativa da sua ação em sala de aula. Sendo assim, o discurso envolvente e ideal do total controle do tempo e do espaço está bastante presente nesse discurso que, de certa forma, é uma tensão com aspectos de uma sociedade pós-moderna de uma Razão Instrumental (Habermans apud Fridman, 1999). Fridman (1999) afirma que a “velocidade e a abrangência das mudanças na vida atual estão no centro das discussões que se travam sobre modernidade e pós-modernidade.” Dentro desse enquadre, sabemos que

A industrialização e a urbanização provocaram enormes vertigens por força de profundas alterações nas formas de trabalho, na tecnologia, na produtividade, nas aglomerações humanas, nos meios de comunicação etc., o que abalou as estruturas sociais cristalizadas e varreu rotinas e referências estabelecidas. As mentes autoconfiantes chamavam tudo isso de “progresso”, conceito que refletia melhor o entusiasmo por essas realizações do que seus efeitos perversos (Fridman, 1999).

Essas vertigens na força de trabalho provocam essa imagem de fracasso que repercute num trabalho sempre pautado em muita “culpa”. É um discurso que perpassa nossas vivências

e que acaba sendo repercutido pela própria escola quando tomado o prisma tradicionalista que delega o papel de passividade do/a docente, que com as amarras do tempo e do estigma de que não é eficiente, busca reproduzir ações e não se articular para “o novo” (necessidade de atualização, de discussão coletiva, de reconsideração de práticas etc.), pois esse demandaria o tempo que não existe.

Assim, na subjetividade da vida social, o próprio docente, conforme mostra o discurso de Luzia, se sente preso em meio aos enquadres discursivos institucionais instrumentais (tempo, eficácia, planejamento), isso porque a imagem, ou o *ethos* especular, que o profissional constrói de si já carrega toda a sobrecarga de trabalho burocrático pedagógico. Nesse sentido, para ser docente na contemporaneidade é necessário levar em conta que toda a trajetória profissional vai ser acompanhada de uma sobrecarga burocrática, a qual é tida como natural, dentro de uma noção de professor sacerdote (Santomé, 2003).

Para alguns professores, os discursos envolventes de eficiência causam as desmotivações/frustrações passam desde a possibilidade da perda do emprego até o reconhecimento da necessidade de reaprender a profissão, como também transitam pela vulnerabilidade do trabalho e pelo temor à rejeição da sociedade. Sobre isso, Celani (2001, p. 54) vê os “medos como parte do trabalho docente – uma experiência humana, cheia de momentos imprevisíveis”. A autora trata da necessidade de pôr limites aos medos, ao se reconhecer a condição humana. Acrescentamos a isso a necessidade de se efetivar uma leitura crítica aos valores sociais, implicados no contexto econômico e histórico, e dos discursos envolventes que desmobilizam uma ação mais engajada nas atividades docentes, sem culpas ou medos. Isso quer dizer, primariamente, que é preciso aceitar e entender que a docência não é uma supermissão, independentemente do contexto em que ela se encontra. O contexto e as condições de trabalho são fundamentais para a estabilização desse trabalho. Os/as docentes são, enfim, aqueles/as que não podem e nem devem se sentir paralisados/as pelo sistema de burocratização do trabalho docente imposto, considerando “a ciência e a técnica transformaram-se na principal força produtiva no campo do agir instrumental (onde reina a “evolução das forças produtivas”)” (Fridman, 1999).

Reconhecemos, no entanto, que não dá para esses/as profissionais levarem dentro de si a carga de serem sempre os/as melhores, envolvidos/as nos discursos de performances ideais. Os docentes se sentem sempre desvalorizados em seu ambiente, não só pelo salário, mas pelo alunado, pelos pais, pela equipe pedagógica, uma vez que todos acreditam que eles não fazem mais do que o que lhes é de “obrigação”. Dessa forma, o *ethos* docente acaba sendo desvalorizado socialmente, uma vez que ele já se encontra em um lugar discursivo de desvalorização. Esse fato implica dizer que a sociedade, por meio da mídia, das práticas históricas marcadas por crenças, das redes discursivas sobre a profissão, acaba por determinar um *ethos* de professor que não possui autonomia relativa (Zozzoli, 2006) diante da sua profissão, e que é sempre dependente de processos educacionais já propostos e discutidos por outras instâncias

educacionais, como o MEC (Ministério da Educação) e as secretarias de educação dos estados e municípios, bem como pelas coordenadorias regionais ou locais.

Além disso, Freire e Shör (1986) atentam, nesse ínterim, para as relações de poder existentes na sociedade. Tais relações frustram os professores devido à expectativa que eles têm em relação a sua própria prática, pelo atravessamento de alguns discursos envolventes, como a da prática ideal. A esse respeito, “a frustração que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam ocorre porque esperavam que a educação libertadora transformasse sozinha a sociedade (Freire; Shör, 1986, p. 30). Nesse contexto, não há como a educação transformar sozinha sem que haja o engajamento e a união entre os sujeitos que são partes do processo educacional na busca por mudanças. Diante disso, existe um lugar marcado para a desvalorização da profissão docente, como aponta Silva (2009), quando discute sobre a imagem negativa formada sobre o profissional da educação como uma tentativa de ofuscar problemas da educação brasileira, os quais, em sua totalidade, são de responsabilidade do estado.

Essa desvalorização da imagem do/a professor/a reflete em *ethes* já pré-definidos e estereotipados socialmente, mas que podem ser revistos. A observação privilegia um olhar para os discursos que se propagam e que se constroem no grande painel educacional em que os/as docentes estão inseridos/as dentro da diversidade da cultura brasileira, pelas imagens constituídas de uma profissão que, a cada momento, exige e clama por respeito, dignidade e equidade. Para Freire e Shor (1986), esses/as profissionais deveriam ter nas mãos não só a defesa dos seus salários, mas, também, o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional. A visão crítica dos discursos que permeiam as práticas pode possibilitar esses deslocamentos de sentidos. Em segundo lugar, os/as docentes precisam conquistar o direito de prosseguir com sua formação. Os/as docentes, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional (Freire; Shor, 1986).

Essa ausência de uma posição relativamente autônoma (Zozzoli, 2006) torna o *ethos* do/a docente, de certa forma, um paradoxo, pois, se por um lado ele é visto como essencial na formação da sociedade, por outro ele não é visto como um ser com esse poder, pelo processo de especularidade do modelo ideal. Dessa forma, os discursos envolventes fiadores que sustentam esse *ethos* dos/as docentes, ao tempo em que lhes autorizam um *ethos* de ação, desconstróem esse *ethos* devido às diversas vozes que corroboram com os discursos que os/as considera impossibilitados/as. Essa busca por uma persuasão de discurso de autonomia relativa (Zozzoli, 2006) para o/a docente é constantemente desconstruída por órgãos políticos de educação, o que, consequentemente, faz com que a mídia também propague esses discursos, de modo que chegue ao ambiente escolar e consolide-se na vida e na prática em sala de aula.

Acerca disso, Celani (2001, p. 40) reflete sobre as incertezas da educação, ao mostrar que a escola é lenta e que suas transformações caminham em velocidade de carro de boi, e isso

influencia os/as docentes e suas ações. Também Cunha (1992), em seus estudos sobre o bom professor e sua prática, reflete sobre a ideia de incerteza e, depois de uma longa investigação, observa que muitos professores estão em conflito com o dever e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição do seu papel. Essa articulação possibilita o entendimento de que os/as docentes sabem que o mundo contemporâneo pede uma nova ideia de profissional. Desse modo, Cunha (1992) ressalta a necessidade de se construir uma nova ideia de docente que pode ser mais ou menos consciente. Outrossim, a nova imagem do/a docente “pode ser fruto intencional da reflexão criteriosa. Mas pode ser, também, apenas a resposta às pressões da sociedade e ao aparecimento de situações não previstas” (Cunha, 1992, p. 156). Ainda assim não se deve esquecer que, quando se pensa numa nova ideia de professor/a, é preciso, ainda, rever-se uma nova ideia de sociedade, culturalmente dita, voltada para as incertezas da modernidade, pois, como afirma Giddens (2008), o risco pode ser calculado, já as incertezas não.

É na busca por transformação que as vozes científicas sobre a formação docente têm investido nas pesquisas. Entretanto, o que é necessário, segundo Freire e Shon (1986, p.30), “é que essa transformação se faça por atos de rebeldia, transformando a realidade para ser mais”. Nessa perspectiva, Freire e Shon (1986, p. 30-31) assinalam que “o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos [...] A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”. Devido à falta de cultura, formação ou até mesmo embasado pelo medo, é possível que haja uma incerteza na vida educacional de alunos e professores, em que se observa a vontade de refazer-se culturalmente. Considerando essas questões, Luzia, ao terminar o seu relato, mostra-nos essa vontade de transformação cultural, como podemos ver no trecho a seguir:

Relato 2 – Luzia (2015)

Vale lembrar que modificações só podem se dar, se houver fomento às transformações que ocorrem quando os sujeitos do contexto se percebem inquietos em relações às questões – professores e alunos – alunos precisam de novos caminhos de ensino e aprendizagem e professores necessitam de formação continuada para ressignificarem suas práticas.

Fonte: Leite (2017)

A preocupação com formação continuada é perceptível quando se observa, nos discursos, a questão do cansaço profissional relacionado às formações docentes, achando-as vazias e sem objetivos. O discurso envolvente presente nesse excerto é o de que o aprendizado é constante e esses discursos podem ser estimulado em dois aspectos: a) um de que a formação é reconstrutiva (“professores necessitam de formação continuada para ressignificarem suas práticas”); b) outro, negativo, de que há uma lacuna permanente e inatingível. Acerca disso, Freire e Shon (1986, p. 40) consideram que “os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação”. Outro fator relevante para esse *ethos* de desvalorização dos profissionais da educação é

dado pela dicotomia ensino/pesquisa. Nessa perspectiva, muitos professores se veem apenas como transmissores de conhecimento. Esses/as professores/as, conforme Freire e Shon (1986), compreendem que o ensino não tem nada a ver com a pesquisa nem com a produção de novos conhecimentos.

Este fato denota uma necessidade de se ter formações diferenciadas que considerem os anseios docentes e contribuam efetivamente para a prática de produção textual em sala de aula. Ainda na articulação das vozes de Cunha (2012), Freire e Shon (1986) e Celani (2001), podemos destacar a ideia (ou o discurso) de que os professores precisam construir uma nova imagem que pode ser apenas a resposta às pressões sociais e ao aparecimento de situações não previstas, como é o caso do uso da tecnologia (de celulares em sala de aula por exemplo), da violência, entre outras.

Nesse sentido, é perceptível que é preciso destacar as imagens que perpassam as práticas docentes, ou os *ethos* profissionais, e os discursos envolventes que subsidiam essas práticas. Sobre isso, servimo-nos do posicionamento de Celani (2001) para a qual existem elementos essenciais para vencer a cultura da incerteza, quais sejam: confiança e esperança. Para a autora, a confiança e a esperança desabrocharão nos educadores um caminho novo que se guiará pela esperança, pois, sem esperança, o trabalho docente não faz sentido (Celani, 2001).

Com base nisso, podemos inferir que os substantivos confiança e esperança devem ser primordiais na autoeducação docente, por meio do reconhecimento do *ethos* especular. Ao autoeducar-se, o profissional desenvolverá um *ethos* de contraponto, ou especular, determinante para desconstruir os discursos envolventes propagados na sociedade. A propagação do *ethos* especular de esperança e confiança serve para que discursos envolventes, ditos, inclusive, pelos/as próprios/as professores/as, sejam desconstruídos, tais como: preciso ser responsável, o aluno deve ser o centro de nossa prática, preciso “seguir” o livro didático, não me é permitido errar e outros tantos discursos enraizados em seus dizeres, a fim de neutralizar aquilo que é recebido como “verdade absoluta”. Necessário se faz, dessa forma, construir posicionamentos que partam de um profissional consciente, que confie em seu trabalho e que possua a esperança de se recompor em cada embate vivido na vida docente.

Nessa linha de pensamento, Geraldi (2003) afirma que um agente educacional, trabalhando num sistema que reproduz a ideologia da incompetência, e os discursos envolventes que dela são gerados, não pode ser caracterizado como competente. Assim, temos a primeira imagem que foi dada ao/à professor/a: a de “incompetente”. Isso se dá, segundo o mesmo autor, quando a “inculcação ideológica” busca a todo instante no/a docente a necessidade de cursos de formação, reciclagem, atualizações; cursos esses que são vazios, distantes, inclusive, da realidade escolar (Geraldi, 2003). Tal realidade, implica prejuízos, ainda, para uma formação/atuação responsiva do sujeito-professor em seu contexto de trabalho (Silva Júnior; Zozzoli, 2021; Souto Maior; Silva Júnior, 2025).

Ademais, que imagem é essa que a sociedade vê quando se faz a pergunta: Quem é o professor? Silva (2009) explana que, numa via de regra, os/as docentes são tidos/as como mal preparados/as e incompetentes. Na verdade, a sociedade tirou desses/as um legado chamado profissão. Com isso, tiraram sua função de dar aulas para serem considerados/as profissionais do saber, orientadores, educadores, entre outros adjetivos que os desqualificam, ou melhor, que os redistribuem de acordo com a demanda da escola. Essa incompetência é atestada por direções, pais e alunos, mas, acima de tudo, pelo próprio meio acadêmico que acaba desconsiderando os conhecimentos do profissional que vive a toda hora a preencher vazios com formações metodológicas e em busca de fórmulas mágicas, instantâneas, para a indisciplina, o desinteresse, as dificuldades e, até mesmo, os conteúdos.

Luzia, ao ser questionada sobre os cursos de formações que faz, é categórica ao afirmar que:

Entrevista feita durante o projeto de extensão (2014)

Sim. Alguns [cursos de formação] que não me recordo bem [...] A grande maioria, me pareceu perda de tempo, porque trabalham com condições ideais e/ou contemplavam só a prática ou só a teoria.

Fonte: Leite (2017)

É possível considerar que o discurso de Luzia soa como um coro uníssono a outras tantas vozes que ecoam em muitas escolas. Esse som não reflete nem refrata apenas os problemas da formação continuada de professores, mas ecoa “o canto” da formação profissional, também deficiente, pela qual muitos passam durante os aproximados quatro anos da universidade. A resposta de Luzia, dada anteriormente, sobre sua participação em cursos de formação confirma o que Antunes (2009, p. 14) defende ao refletir sobre o ensino de línguas:

O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. Muitos dos temas mais atuais desenvolvidos pela linguística ainda são estranhos aos programas estudados na escola. Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria – que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria.

O pensamento de Antunes (2009) leva em conta a angústia dos/as professores/as que vivem a perguntar-se: será que estou fazendo o correto? E que constituem especularmente seu *ethos*. Com base nesse questionamento, cria-se uma cultura do não se defender e até mesmo do não saber, e, por não saber, não faz ou não querer fazer. O trecho 3 confirma o antigo dualismo entre prática e teoria, entre saber e fazer, na medida em que Luzia afirma que já participou de vários cursos de formação, mas que eles lhe pareceram perda de tempo, uma vez que não contemplam uma unificação entre teoria e prática e distanciam-se das vivências escolares. Assim, discutir as imagens que os/as professores/as têm da sociedade requer um

estudo também sobre como essas imagens foram construídas, desde os primeiros processos de formação educacional, que remete ao período de colonização, até a atualidade, com as novas concepções pedagógicas.

É necessário desvincular a tradição do que se é um/a professor/a (aquele/a que apenas transmite conhecimento) com o que é de fato a sua função (aquele que diz e que quer ouvir e que tem um porquê em ouvir). Desse modo, de acordo com Nóvoa (1992), o/a docente é o agente do agir e da ação, porque é entendido como o impulsor/instrutor de um processo em desenvolvimento, em que se entrecruzam princípios e resultados. O seu trabalho, dessa forma, baseia-se na construção de rotinas e práticas docentes que objetivam conduzir os alunos à aprendizagem (Nóvoa, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que estão comportadas no decorrer deste artigo podem se articular com muitos outros estudos já existentes, bem como pode estimular o desenvolvimento de novas pesquisas que possam ampliar as possibilidades de observar as imagens que o/a docente constrói de si no decorrer de sua formação. Longe de tentar impor conclusões ou verdades absolutas, trazemos, neste espaço, algumas considerações acerca dos achados a partir das questões de pesquisa que apresentamos anteriormente.

Sobre as imagens sobre a prática pedagógica com a produção textual que a professora Luzia constrói, ficou perceptível nas análises que a desvalorização profissional é o aspecto mais elencado pela professora quando esta observa o seu trabalho e as dificuldades para o desenvolvimento das abordagens, uma vez que a profissão docente é alvo de variados discursos envolventes. Além da imagem especular da desvalorização profissional, algo que chamou também atenção foi a distância entre teoria e prática de ensino, isto é, a quebra que se tem entre universidade e escola em termos de formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa. A dicotomia teoria-prática nos pareceu ser um grande impulsionador do processo de desvalorização profissional, o que pode ser condicionante de fatores, como, por exemplo, a motivação docente e a busca por formação de maneira mais autônoma.

Em relação aos discursos envolventes que circundam as suas reflexões e ações em sala de aula, percebemos que a visão de que o/a professor/a é o/a detentora de todos os conhecimentos referentes ao componente curricular Língua Portuguesa está bastante enraizada nas salas de aula e tem provocado o apagamento da importância do investimento na formação da própria professora enquanto leitora e produtora de textos. Ainda como consequência desse discurso envolvente, os/as professores/as são cada vez mais cobrados/as por bons resultados, tanto na produção de textos como em outras abordagens, o que acaba levando-o/a a uma perspectiva

de ensino como reprodução na busca por quantitativos cada vez mais alto para um sistema que acarreta a construção de uma imagem de sobrecarga para a profissão docente.

Finalmente, depreendemos que as implicações que os discursos envolventes têm para as constituições de *ethos* são múltiplas e acabam justificando outros variados discursos e até mesmo ações profissionais que deixam claro a sobrecarga de trabalho pedagógico e a ausência de investimento em formação para professores que lidam com a produção de textos em sala de aula. Esperamos que as nossas reflexões possam de alguma forma subsidiar políticas de garantia de direitos para professores dos mais variados componentes curriculares, como quer uma Linguística Aplicada socialmente engajada.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A etnografia da prática escolar**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.) **O professor de Línguas Estrangeiras**. Construindo a Profissão. Pelotas, EDUCAT, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

EMILIANO, Alexandre Ribeiro; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A sala de aula de leitura e produção de textos como espaço dialógico: *ethos*, polifonia e discurso envolvente. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 237-253, 2012. DOI: 10.22297/DL.V1I2.311. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1257>. Acesso em: 24 fev. 2026.

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 78-89, 2003.
- FRIDMAN, Luís Carlos. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. **Análise Hist. Cienc. Saúde**, v. 6, n. 2, out., 1999.
- GAUTHIER, C *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Caderno de Pesquisa**, n. 107, p. 9-96, julho, 1999.
- LEFFA, V. J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 375-385.
- LEITE, Kathia Maria Barros. **Refletindo sobre as constituições de Ethos de uma professora da rede pública de Alagoas: uma pesquisa interpretativa**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. Tradução Cecília P. de Souza e Délcio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto**. Tradução de Sírio Possenti *et al.*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 279-303, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de letras, 1996.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, N. (Org.). **Leitura: história e provocações sob múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021a.

SILVA JÚNIOR, S. N. Produção de textos e autonomia relativa de licenciandos em letras: a sala de aula como arena responsiva. In: BEZERRA, S. S.; SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, G. A.. (Org.). **Produção de textos e ensino de línguas: contribuições da Linguística Aplicada**. Tutoia: Diálogos, 2021b. p. 16-36.

SILVA JÚNIOR, S. N.; ZOZZOLI, R. M. D. Dialogismo, reflexão e formação de professores de Língua Portuguesa: por uma ação docente responsiva ativa. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGL/UFAL: discurso e formação docente**. Maceió: EDUFAL, 2021. p. 15-36.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de *ethos* e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C.; SILVA JÚNIOR, S. N. **Letramento discursivo e responsividade docente**. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2025.

SOUTO MAIOR, R. C. Interação Posta e Subtendida: o *ethos* especular. **Revista Odisseia**, n. 7, dez., 2022.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun., 2013.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na linguística aplicada implicada. In: STURM, L; SOUTO MAIOR, R. C. **A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

SOUTO MAIOR, R. C. A Linguística Aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura bakhtiniana. In: OLIVEIRA JR., Miguel; MAGALHÃES, Ana Clara (ORGS.) **30 anos do PPGL UFAL**. São Paulo: Pontes, 2023, p. 52-77.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05- 24, 2000.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada Temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

Recebido para publicação em: 15 dez. 2025.

Aceito para publicação em: 26 fev. 2026.